

¿Qué necesidades de formación perciben los profesores?

MARTINA PÉREZ SERRANO(*)

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La formación del profesorado de los niveles no universitarios sigue siendo objeto de estudio e investigación permanente, debido a los profundos cambios que se están produciendo en las sociedades modernas lo que exige una constante planificación de la figura del maestro y profesor.

Los Organismos Internacionales (UNESCO, OEI, CERI...) han dedicado sus esfuerzos en los últimos años a estudiar las reformas educativas y el análisis del papel del docente. En España la reforma educativa propugnada por la LOGSE 1990 diseña un nuevo perfil del profesor.

Dada la importancia del tema que nos ocupa creemos conveniente formular la siguiente pregunta *¿cuáles son las principales necesidades de formación que sienten o perciben los maestros de Educación Primaria y los profesores de Educación Secundaria en su práctica diaria?* Con el fin de dar respuesta a esta pregunta se llevó a cabo una investigación con una muestra de 1.200 docentes de nivel no universitario de distintas Comunidades Autónomas.

Para ello, elaboramos un cuestionario como instrumento de recogida de datos, que abordaba los diferentes ámbitos relacionados con la formación y una entrevista semiestructurada con el fin de poder profundizar en los datos más significativos recogidos en el cuestionario. Del análisis de los datos conviene resaltar que los docentes demandan de forma generalizada más formación científica y práctica con el fin de poder responder a sus percepciones y necesidades sentidas. Algunas de las percepciones y

(*) MARTINA.PEREZ@UAM.ES

necesidades sentidas, se podrían resumir en:

Demandan más formación en la función del maestro como tutor en educación primaria y sobre todo en secundaria

Adquisición de estrategias y técnicas de actuación docente: observación, entrevistas, hábitos de trabajo.

En aprender a diseñar, a elaborar proyectos educativos y programaciones bien contextualizados y coordinadas.

Saber manejar bien y en el momento idóneo las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje.

- *Adquisición de estrategias de investigación en el aula. Saber buscar temas de investigación y en el manejo de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas*

Más trabajo en equipo y cooperación entre los profesores. Todo aquello en donde se propongan estrategias o técnicas de dinámicas de trabajo en equipo, trabajo cooperativo, se fomente el diálogo, la participación y el respeto a las opiniones del otro.

SUMMARY

Teacher training for pre-university levels continues to be a subject for permanent research and investigation due to the considerable changes that are taking place in modern society which demand the constant planning of the figure of the primary and secondary school teacher.

International organizations (UNESCO, OEI Geneve, CERI,) have in the last few years endeavoured to study educational reforms and to analyse the role of the teacher. In Spain the educational reform advocated by the LOGSE 1990 designs a new profile for the teacher.

Due to the importance of the subject we are dealing with, we believe it is advisable to ask the following question: what are the main training needs felt or seen by primary or secondary school teachers in their everyday work?

In order to answer this question an investigation was carried out using a sample of 1,200 teachers from the different autonomous regions. A questionnaire was devised as a data gathering tool which dealt with the different areas related to education and a semi structured interview to allow the most important information gathered from the questionnaire to be studied in depth. After analysing the information it seems necessary to emphasize that teachers on the whole want: A more scientific and a more practical training in order to answer the needs felt.

Some of their needs and perceptions could be summarized as follows:

They request more training regarding the role of the teacher as a tutor in primary and especially in secondary education.

Knowledge of strategies and techniques to be used by the teacher: observation, interviews, work habits.

To learn how to design and develop properly co-ordinated and contextualized projects and curriculums.

To know how to handle correctly and at the right time new technology applied to teaching and learning.

To learn about research strategies for the classroom. To know how to look for research topics and to handle techniques and methods both in a quantitative and qualitative manner.

They request more team work and cooperation amongst teachers they are interested in everything related to strategies or techniques for team work, cooperative work where dialogue, and participation and respect for other people's opinions is fomented.

NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

La formación del profesorado en los niveles no universitarios ha sido y sigue siendo objeto de estudio permanente, tanto desde las esferas de la propia investigación como desde la misma actividad docente en el campo escolar. Se produce una coincidencia generalizada en los profundos cambios que se están generando en la educación, con la implantación de la Reforma en los niveles básicos de la enseñanza: infantil, primaria y secundaria. Ello acarreará que el papel del profesor se vea sometido a una serie de replanteamientos que le exigen una puesta al día continua y la asunción de nuevas tareas en los centros educativos. *Vivimos en la sociedad del conocimiento y en ella la moneda más preciada es el aprendizaje.*

La preocupación por la figura del profesor ha sido constante en los últimos años desde enfoques diversos, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se le demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. Así pues, no es de extrañar la proliferación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo. La situación actual de Reforma, tiende a representar un aumento apreciable en esta preocupación. Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones sociopolíticas.

La Conferencia Internacional de la Educación (CIE) de la UNESCO, celebrada en Ginebra (1996) hace especial referencia *al fortalecimiento del rol de los profesores en la sociedad actual*. Partiendo del hecho de que las reformas educativas, pensadas y diseñadas para afrontar los desafíos del futuro, deben llegar a la institución educativa y a las aulas. En consecuencia el profesor desempeña un papel clave para llevar a buen término estas innovaciones en el marco escolar.

Las experiencias de los últimos años tienden a confirmar estas ideas, pues no es factible llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado. Aunque tampoco se puede pedir a éste un cambio sin que vaya unido a la propia evolución de la educación. El éxito en las políticas educativas, depende básicamente de la formación integral del docente. Así pues, los aspectos más reseñables de las aportaciones se concretan en los siguientes puntos:

1. La profesionalización de la enseñanza es la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.
2. El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Ello exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.
3. Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información. Lo que supone una discusión abierta y sin prejuicios o preconcepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como una panacea que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda eficaz en la tarea docente.
4. La sociedad espera más y más de los futuros profesores, en las diferentes esferas de actividad novedosas como: la formación ética, para la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad. Así pues, los profesores serán evaluados no solo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también, por sus cualidades personales, en el desempeño de su función docente.

El texto de ambas partes se basa en dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación; el segundo principio se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible cambiar una situación modificando sólo un

aspecto del problema. Las recomendaciones aprobadas por la Conferencia deben, por ello, ser consideradas como un conjunto integrado y constituyen la base de un programa de acción, tanto en el ámbito nacional como internacional. Este fue el resultado de un proceso largo de diagnóstico y discusión que puso de manifiesto la enorme complejidad y heterogeneidad de las situaciones, así como los posibles interrogantes que se abren de cara al futuro.

Referidos a España, el perfil diseñado por la Reforma Educativa es muy ambicioso en sus planteamientos, pues insiste en la necesidad de un profesional con autonomía y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación

El marco legislativo español presentado por la LOGSE, concibe al profesor como el eje central de la calidad de la educación. Diseña un perfil profesional muy distinto de las tareas que venía desempeñando dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así se citan entre otras: la atención a la diversidad (necesidades educativas especiales), principios de intervención y participación, globalización, orientación y tutoría, temas transversales (educación vial, para la salud, convivencia...) Desde esta nueva perspectiva parece obvia la necesidad de una formación permanente del profesor en estos campos. Esta debe ser impulsada desde la propia Administración Educativa y contar con los apoyos necesarios para poder llegar a cumplir su cometido.

La formación permanente debe asumir, como punto de partida, la reflexión del profesor. Así se solicita que imparta una enseñanza activa que promueva la reflexión crítica, motive al alumno, fomente su creatividad, favorezca la investigación, el espíritu crítico y participativo. Todo ello, se debe articular sobre la propia práctica docente, lo que implica el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación y un nuevo replanteamiento del problema desde la praxis. De tal forma que sea capaz de cuestionar tanto los planteamientos teóricos como el desarrollo práctico, es decir no solo los contenidos del campo cognoscitivo sino también los procedimentales para llevar a cabo la tarea con eficacia.

En este marco general de reflexión se inscribe el trabajo de investigación que hemos realizado con el *objetivo* de:

Analizar la percepción de las principales necesidades formativas de los profesores

Estudiar las motivaciones que llevan al profesorado a realizar las actividades de formación permanente.

Valorar las instituciones dedicadas a la formación

METODOLOGÍA

En toda propuesta investigadora los aspectos metodológicos son los que facilitan el trabajo para alcanzar los objetivos propuestos en el mismo. Ellos nos señalan el camino a seguir durante el proceso de realización del estudio. Pues sabemos que la investigación se inicia cuando existe una curiosidad, un interrogante, un *por que* de las cosas y hechos que nos rodean. Esto es comienza con una pregunta a la que quiere buscar solución

Por lo tanto, consideramos que la metodología es un proceso que se inicia con la identificación del problema y concluye cuando se redacta el informe final del trabajo, siguiendo una serie de pasos secuenciados y perfectamente delimitados en sus planteamientos y desarrollo. Para justificar su importancia podemos retomar las palabras de Fox (1981), cuando afirma que la calidad de la investigación no puede ser menor que la de los métodos que se emplean para recoger y analizar los datos. Con otras palabras, si fallan los métodos, también fallarán los datos y, en consecuencia, se pueden tomar decisiones inexactas o contrarias a la realidad. En cambio, cuando los métodos actúan con rigor, disponemos de una base suficientemente sólida para llevar a cabo una investigación bien fundamentada.

Pues según Kerlinger (1985) la investigación de base científica debe ser sistemática, controlada, empírica y crítica al abordar las distintas proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones entre los fenómenos estudiados. En suma, la investigación es una actividad en que se combinan, de forma lógica, la experiencia y el razonamiento.

En el campo de la educación, donde se enmarca el trabajo que presentamos, no sólo nos debemos conformar con recoger la información y analizarla, sino que se deben identificar las cuestiones realmente importantes que sean susceptibles de mejora. En otras palabras, la investigación en educación pretende conocer y estudiar la realidad para mejorarla y/o transformarla.

Nuestro modo de proceder se ha centrado en una serie de apartados que pasamos a denominar: primero: tratamos de identificar y definir el problema de investigación, pues creemos que exige su correcta identificación, la reflexión crítica sobre el mismo y una formulación apropiada. Por ello nuestro interrogante inicial se centra en si existen realmente necesidades de formación en el profesorado, que fuimos detallando en otros interrogantes aun más concretos para llevar a cabo la investigación haciendo uso de una metodología de tipo descriptivo y correlacional, para según los resultados poder tomar decisiones futuras en que áreas, esferas y lagunas donde sienten necesidad de formación para enfocar los programas de formación que solventen dichas necesidades.

Segundo elegimos una serie de variables para el estudio y seleccionamos la muestra de trabajo buscando su representatividad y tamaño. Abarca 1.200 profesores en ejercicio del nivel no universitario de cuatro Comunidades Autónomas, Madrid, Castilla y León, Castilla La Mancha y Andalucía.

Respecto de los instrumentos de recogida de datos hemos tenido en cuenta lo que nos recuerda, Fax (1981) sobre la calidad de la investigación; esta viene condicionada expresamente por la calidad de los métodos empleados para recoger y analizar los datos. Por tanto, los instrumentos de recogida de datos deben cumplir una serie de requisitos que hagan posible la expresión cuantitativa o cualitativa de un rasgo, característica o variable, ello nos ofrecerá una serie de datos de calidad sobre los sujetos objeto de estudio. Así pues, la recogida de información se puede abordar, bien desde lo que Tejedor (1990) denomina datos tipo encuesta, referentes a hechos, actitudes y opiniones de las personas implicadas, recurriendo para ello al empleo de cuestionarios, entrevistas, observación; bien desde la perspectiva de los indicadores sociales o procesos que afectan al grupo, lo que exige reuniones en grupos de trabajo o discusión, talleres y diversas técnicas sociométricas de investigación. Sobre la base de los objetivos de nuestro trabajo de investigación nos decantamos por la primera de las vías de acceso a la información, por ello elegimos el cuestionario elaborado para este trabajo como instrumento base de recogida de datos que hace referencia a diferentes aspectos de la formación permanente y una entrevista semiestructurada realizada a un pequeño grupo de cada una de las Comunidades Autónomas estudiadas, con el fin de profundizar en diferentes aspectos que nos habían parecido de interés en el cuestionario.

El cuestionario se elaboró teniendo en cuenta las características que propone Tenbrink (1984), esto es se diseña, en primer lugar, para obtener información sobre las opiniones y actitudes de las personas, pero también sirve para conocer lo que hicieron (o podrían hacer) los sujetos en una situación concreta.

Con el fin de determinar las características técnicas: fiabilidad y validez del cuestionario El instrumento se aplicó a una muestra pilotode 185 profesores. Se determinó la fiabilidad del mismo por el procedimiento "a" alfa de Cronbach (0,9370) y en cuanto a la validez se recurrió a la consulta de jueces.

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo durante cuatro meses con la ayuda de profesores compañeros en las diversas Comunidades Autónomas. Una vez recogidos los datos realizamos los análisis estadísticos tanto de tipo descriptivo como multivariable. El análisis estadístico se efectuó con el programa SSPS.

Referente al análisis de los textos de las entrevistas se hizo con el fin de extraer el sentido de los datos desde la intuición y la experiencia del investigador

y poder llegar a conocer y penetrar en las expectativas de aquellos a los que se estaba estudiando. Para analizar los datos aportados por los profesores se procedió a introducir en el ordenador todo el texto con el fin de tener identificadas las respuestas de todos los entrevistados, dado que este modo de proceder, nos facilitaba el conocimiento del arco y variabilidad de todas las respuestas posibles a una misma pregunta. Para la introducción y tratamiento de los datos optamos por el programa *AQUAD* (Análisis of Qualitative Data) creado por Huber. Es una herramienta informática diseñada para el análisis cualitativo de los datos de tipo textual, como es el caso que nos ocupa: el análisis de la transcripción de las entrevistas semiestructuradas. Como procedimiento para analizar esta información hay que llevar a cabo una serie de operaciones que suponen revisar gran cantidad de material, segmentarlo en unidades, clasificarlo de acuerdo con los temas a los que aluden, encontrar conexiones entre los elementos de significado presentes en los textos y llegar a una interpretación e integración teórica de los hallazgos.

La creación de las categorías es el momento más importante y creativo de la investigación cualitativa, hace referencia a un conjunto de significados semejantes que nos permiten, de este modo, reducir la información con el fin de poder analizarla con más facilidad. La categoría hace alusión a la división de unidades, a su vez las unidades se separan por referirse a un determinado tema con el fin de incluirlo en la categoría que le corresponda. Por medio de la codificación en nuestro estudio, asignamos a cada unidad un código propio de la categoría más amplia de la que se incluye. Para codificar utilizamos abreviaturas de palabras-claves. Antes de categorizar nos preguntamos: ¿De qué habla este fragmento?, ¿Qué tema de interés se ve reflejado en el *mismo*?, ¿Qué actitudes, opiniones y sentimientos refleja?

Las categorías utilizadas de forma muy resumida en este estudio fueron las siguientes:

Necesidades de formación del profesorado en: didáctica, práctica, Investigación, trabajos en equipo

Valoración de su formación inicial: contenidos, plan de estudios motivación o sin necesidad de formación en contenidos científicos

Instituciones y profesorado que creen que deben encargarse de la formación permanente

Valoración crítica de los cursos de formación recibidos: si los necesitan, no le han aportado nada, que carencias sienten, en que aspectos concretos sienten las necesidades

Las categorías se han elaborado a partir del marco conceptual previo que guía la investigación así como de los aspectos más relevantes del cuestionario que sirvieron también para la elaboración de la entrevista semiestructurada. Por medio de las categorías se tiende a ofrecer una síntesis de la investigación, de modo que nos permite captar de forma más nítida la globalidad de la misma.

Los datos se han procesado a través del programa *AQUAD*, específicamente diseñado para el análisis de los datos de tipo textual. Se ha efectuado la transcripción de las entrevistas, categorizadas y segmentadas en unidades, con el fin de estudiar conexiones entre elementos significativos, presentes en los textos.

Para el tratamiento y análisis de datos seguimos los pasos indicados por Rodríguez, G; Gil, J y García, E, (1996) El Programa *AQUAD* permite: *Marcar fragmentos* de texto mediante etiquetas que hacen referencia a su contenido, *recuperar* todos los fragmentos marcados con un mismo distintivo, *contar* la frecuencia de aparición de cada etiqueta o la comparación de éstas dentro de una distancia máxima fijada en el texto. Además, permite *contar la frecuencia* con que aparece una palabra en los textos analizados, o *buscar todos los contextos* en que es empleada.

Siguiendo el proceso antes mencionado hemos podido penetrar en el significado de los textos, relacionando variables, en este caso el nivel educativo en el que el profesor imparte su docencia y los años de experiencia, dado que son variables que nos pueden aportar visiones diferenciales de gran interés en el estudio que nos ocupa. Esta metodología permite analizar con detenimiento el significado de los textos y dejarse impregnar por las preocupaciones que viven los profesores así como las inquietudes que dejan traslucir por medio de las entrevistas.

Todas estas consideraciones de tipo general comentadas en el presente capítulo nos permiten un encuadre general para el estudio que estamos realizando, además de orientar los diferentes análisis de los datos exigibles a toda investigación de base empírica. Es pues, un punto de referencia obligado que marca las pautas de actuación del investigador y facilita la coherencia interna entre la revisión teórica del problema de investigación y los análisis empíricos correspondientes.

Realizamos el análisis de los datos tal y como propusimos en la metodología. Organizamos la información en categorías referidas a necesidades de formación, formación recibida, instituciones y cursos de formación permanente. También se hizo categorías con los elementos textuales obteniendo una tabla global, lo cual nos permitió una visión general de los resultados

ALGUNOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

En cuanto a las necesidades y demandas de formación, podemos destacar que el profesor de enseñanza no universitaria considera, en líneas generales, que su preparación científica es la apropiada para impartir las materias de su especialidad, así como los aspectos generales relacionados con la programación. En cambio, solicita unos mayores niveles de formación en todas aquellas tareas vinculadas de forma directa a la implantación de la Reforma, como pueden ser: la función de tutoría, la investigación, la orientación, las nuevas alternativas de innovación didáctica y del trabajo en equipo; esta última es una de las lagunas que el profesorado reconoce debido a la formación individualista que hemos recibido, considerándola, por tanto una carencia, urgencia y necesidad para desenvolverse en la dinámica de su trabajo cotidiano. Todos los aspectos reseñados pueden repercutir de forma directa sobre el sistema de enseñanza y facilitar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Podemos resaltar que los profesores demandan en general más formación didáctica puesto que la consideran imprescindible para el buen funcionamiento de su trabajo escolar, aunque si bien se aprecian carencias más acusadas entre los profesores de educación secundaria, en aspectos como: planificación de proyectos, aplicación y puesta en práctica de diversas metodologías y cómo construir, utilizar y aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación. En las entrevistas personales todos han destacado los aspectos en la formación didáctica como lo más prioritario y significativo.

En cuanto a la percepción sentida de *formación práctica* tienden a valorarla y echan de menos esta dimensión en su preparación inicial y subrayan por lo general que había mucha teoría y poca práctica. Todo planificado como muy académico y sin conexión con el mundo laboral. Por ello, perciben como más necesidad de conectar la teoría con la práctica, aplicación práctica de los contenidos tratados, es decir con más ejemplos y demostraciones para realizarlos en el aula, propuestas metodológicas activas e individualizadas, fomentar más el trabajo cooperativo, trabajar más la metodología de lectoescritura y matemáticas, realizar propuestas de autoconocerse, (antropología, deontología), problemas propios de la profesión (enfermedades, voz, personalidad)

Si tomamos en consideración la *formación Permanente* debemos reseñar que las principales motivaciones para realizar estas actividades formativas se centran en lograr una alta cualificación científica, que facilite la transmisión de los mensajes de la forma más apropiada a sus alumnos (ayudar a los alumnos). Para lograrlo se apoya en el estudio de temas de actualidad, mantener contactos y compartir experiencias con los compañeros de profesión. Aunque ello tenga repercusión

sobre la promoción o los beneficios económicos futuros, éstas no constituyen la preocupación prioritaria.

En general, se puede comprobar un alto interés del profesorado por alcanzar una buena actualización científica y profesional. Por ello dedica un tiempo a la lectura y consulta de libros o revistas sobre su campo de especialización o bien sobre temas pedagógicos o psicológicos. El *tiempo* actual que dedican los profesores en ejercicio a su formación varía según los niveles educativos:

Los profesores de Educación primaria dedican mas de cien horas anuales un 25% y entre sesenta y cien horas el 27%

Los profesores de Educación Secundaria dedican mas de cien horas un 34 % Yentre sesenta y cien horas el 22 %.

Los profesores de Formación Profesional dedican entre treinta y sesenta horas, tan solo un 29 %. Siendo el colectivo menos preocupado por su propia formación académico- profesional.

Los profesores, además asisten a diversos cursos de especialización. Así pues, constatamos que la participación en estas actividades formativas no depende sólo de las recompensas económicas futuras, sino también de la necesidad sentida de actualizar sus conocimientos y prácticas en diversos temas de especial interés para su profesión. Sobre todo, demandan cursos de formación orientados a la resolución de problemas que se le plantean en las aulas, donde existe una vinculación estrecha entre la teoría y la práctica. También aquellos otros cursos donde se propongan estrategias o técnicas de dinámicas de trabajo en equipo, trabajo cooperativo, se fomente el diálogo, la participación y el respeto a las opiniones del otro. Referente al trabajo en equipo, ellos mismos lo consideran necesario para: elaborar proyectos y programaciones coordinadas; analizar las dificultades de aprendizaje, casuística variada; trabajar diferentes dinámicas de grupos; trabajar de modo interdisciplinar con el fin de promover beneficios para el aprendizaje; conocer experiencias prácticas de los compañeros, de otros grupos; adquirir técnicas para negociar y llegar a acuerdos de intercambios de ideas.

A la hora de elegir la opción sobre su realización, casi la totalidad de la muestra se inclina por que se lleven a cabo durante el curso, preferentemente en horas lectivas, aunque también las no lectivas y durante el período vacacional tiene algún respaldo.

Los profesionales más apropiados para impartir estas actividades serían los compañeros de profesión, apoyados por especialistas de las materias objeto de estudio, pero siempre destacando los aspectos prácticos del como hacer. El marco más adecuado para su organización lo constituyen los CPRs, creados con la

finalidad de ofrecer apoyo a la formación del profesorado en ejercicio, si bien reconocen que deben contar, además, con el respaldo de otras instituciones más vinculadas a la Universidad como pueden ser los ICEs y los Departamentos. Es posible que la solución más racional sea la combinación de ambas opciones, es decir, los especialistas universitarios pueden ofrecer los campos generales de reflexión y estudio, sobre los temas relacionados con la actualización científica o pedagógica, mientras los CPRs, dada su proximidad al profesor se pueden convertir en foros de debate sobre las diversas propuestas formuladas, exposición de experiencias, seminarios permanentes, o sea todas aquellas actividades más centradas en la práctica profesional diaria del profesor en el aula o centro.

Respecto al apartado de los cursos recibidos comprobamos que las principales vías de información de los mismos lo constituyen la propia Administración y las revistas, además de los diversos documentos oficiales. En líneas generales la oferta de cursos es muy variada y cubre la mayor parte de las competencias que el nuevo marco legal exige al profesorado. De hecho los campos más cubiertos, por consiguiente mejor valorados, son los relacionados con la didáctica y las diferentes actividades prácticas que repercuten sobre la tarea diaria del profesor. Les siguen en importancia los aspectos relativos a la evaluación y la investigación sobre la propia tarea. Las actividades menos valoradas se corresponden con las que exigen una mayor preparación técnica, es decir, la tutoría y la orientación, no solo en el aprendizaje, sino en los aspectos relacionados con campos más específicos (familiar, personal, profesional), que en la mayor parte de los casos van a depender de los profesionales especializados en esta tarea, o sea los psicopedagogos.

En cuanto a los resultados del estudio cualitativo , cabe reseñar que la información recogida en la entrevista semiestructurada hace referencia a las necesidades de formación, formación inicial, instituciones y cursos recibidos. Como aspectos más destacables podemos citar:

Dar mas importancia a la formación psicopedagógica como punto clave para el aprendizaje.

Sienten necesidad de recibir una mayor formación didáctica en técnicas de programación, metodología activa, descubrimiento, experimentación y en construir, aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

La formación inicial debe prestar mayor atención a los aspectos metodológicos y aplicaciones prácticas.

Demandan más formación en investigación e innovación educativas. Aprender a elaborar propuestas de investigación en el aula. Planteamiento de problemas a investigar, profundizar en la metodología y diseño...

Perciben la necesidad de formar al profesor para realizar el trabajo en equipo, cooperación.

Más actualización científica en general.

En líneas generales, se puede resaltar que el profesorado de Educación Primaria se encuentra más preparado en los aspectos didácticos y metodológicos que el de Educación Secundaria, que a su vez posee unos niveles superiores de formación científica. Ambos coinciden en señalar una formación de base excesivamente teórica y desvinculada de la realidad. Consideran que los cursos ofrecen muchos contenidos que son difíciles de asimilar. En consecuencia, sería interesante llegar a hacer del centro educativo un lugar de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los profesores. Ello nos conduce a plantear una formación continua enfocada como un trabajo colectivo sobre la práctica.

CONEXIÓN CON LOS RESULTADOS DE OTROS ESTUDIOS

Tal y como hemos comprobado en nuestra investigación y en las que hemos revisado existe una coincidencia bastante general sobre la necesidad de recibir una buena formación permanente. Aunque las investigaciones de (Benedito Antoli, 1991 y CC.OO, 1993) señalan que entre el 30-35 % no están interesados por el tema. Ahora bien, las alternativas pueden ser de muy diverso. Así en el campo de las motivaciones los estudios realizados por (Gairín, 1995, a Ortega y Velasco, 1991) ponen de relieve un cierto escepticismo sobre los logros de la misma. En nuestro trabajo encontramos un fuerte componente de motivación intrínseca en el colectivo docente, más acusado en el profesorado de Educación Primaria que en el de Secundaria; menor en el componente extrínseco centrado en el aspecto económico y de promoción, dónde tienen mayor peso el grupo de profesores noveles, que aspiran a través de la formación permanente al acceso a la carrera docente. A ello hemos de añadir la preocupación por la actualización científica y didáctico-metodológica del profesor en ejercicio, sobretudo en aquellas actividades que parten de su iniciativa personal y de las que no espera un reconocimiento explícito sino más bien una satisfacción personal de lograr una mejor preparación que repercuta directamente en la mejora de las condiciones de trabajo en el aula o centro.

La opción sobre dónde se debe impartir nos presenta dos alternativas: bien la línea de la formación en centros o bien en instituciones fuera del centro. La primera propuesta ha sido analizada en otras investigaciones (San Fabián, 1994) aunque presenta un problema grave, derivado de la movilidad del profesorado y el logro de una implicación de todo el profesorado en un proyecto común.

Otras opciones son los Seminarios y los Departamentos bien en los centros o en el marco de los CPR, más enriquecedor pues nos ofrecen la oportunidad de compartir experiencias con compañeros de otros centros. (Sánchez Martín, 1992) concluye en su trabajo que los CPR no responden a las necesidades reales de formación del profesorado. En nuestro trabajo los profesionales más valorados para impartir la formación son los propios compañeros de profesión, pero seguidos de cerca por el profesorado de la Universidad, que es más valorado por el docente de enseñanzas medias. Mientras que el marco más apropiado para su realización lo constituyen los CPR y los ICEs de las universidades. En la encuesta de (CC.OO, 1993) los CPR son los que evidencian unos mayores niveles de participación, sobre todo en los profesores de Educación Primaria, seguidos de lejos de la Universidad y otras instituciones públicas o privadas, con mayor presencia del profesorado de enseñanzas medias.

Ahora bien, la forma más empleada para llevar adelante planes de formación permanente suelen ser los cursos, a pesar del escepticismo y el escaso valor que desde ellos se transfiere a la práctica docente. Así (Antúñez, 1995) fija en torno a un 10 % la eficacia de la formación demorada. Otras críticas al sistema se recogen en (Alvarez Nieto, 1993, Villar, 1996). En nuestro estudio hemos podido constatar que el campo más valorado y con mayores aportaciones a la formación es el de la didáctica, sobre todo, las relacionadas con la tarea diaria del profesor en el aula. También se alcanza el aprobado en la investigación y la evaluación. Sin embargo, los niveles de formación centrados en los nuevos cometidos de la Reforma dejan bastante que desear, pues lógicamente no se trata de formar profesionales de estos marcos de actividad sino de que el profesor pueda enfrentarse de forma apropiada a estos cometidos en su aula o centro de trabajo.

CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Los profesores consideran altamente necesaria la formación permanente. Opinando que estas actividades formativas deberían realizarse durante el curso y preferentemente en horas lectivas. Aunque también un grupo importante se inclina por que se lleven a cabo en verano y en horas no lectivas.

En esta tarea deben estar implicados tanto los compañeros de profesión como los especialistas de la universidad o de otros ámbitos. Los marcos institucionales mas apropiados por orden de elección son los siguientes: CPR, ICEs, Departamentos, Facultades y otras instituciones privadas.

El profesorado considera que existen suficientes vías de información sobre la oferta de cursos, si bien las más valoradas son las de tipo institucional y las revistas especializadas.

En síntesis el decálogo de las necesidades formativas que los profesores consideran como más acuciantes son las siguientes:

Mas formación en técnicas de tutoría. El maestro tutor en Educación Primaria y el profesor tutor sobre todo, en Secundaria es una exigencia destacada por todos.

Mayor dedicación a la orientación al alumno en los todos los ámbitos académico, personal y profesional

Profundizar y prepararse mejor en el uso de estrategias de actuación docente en la observación, las entrevistas, los hábitos de estudio y trabajo, así como en el empleo y manejo de los instrumentos pertinentes para ello. Adquirir las destrezas necesarias para la elaboración de proyectos educativos y curriculares debidamente contextualizados.

Saber utilizar con soltura las nuevas tecnologías en la tarea académica del profesor.

Incorporar las propuestas metodológicas actuales en el desarrollo de las clases diarias

Mas formación en las estrategias de investigación aplicada en el aula. Saber plantear los problemas de investigación y cómo resolverlos.

Mayor conocimiento de la teoría y la práctica de la evaluación de los alumnos, de los proyectos y de los programas del centro.

Fomentar y trabajar mas en equipo todo el grupo de profesores que están en el mismo centro.

Ser más exigentes para mantener una actualización continua en el campo científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, J. (1996) Análisis de los resultados de los programas de formación permanente de Profesorado mediante la evaluación demorada de sus efectos. Madrid: CIDE.
- BENEDITO, V. (1991). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. Ponencia III Tornadas de Didáctica Universitaria «Evaluación y desarrollo profesional». Las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO, V. (Coord.) (1991). El professorat de Primària i Secundària a Catalunya. Barcelona: ICE.
- CC.OO. (1993). Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de Enseñanza Pública. Madrid: CIDE.
- COMUNIDAD EUROPEA (1996). Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación. Luxemburgo: Comunidad Europea
- CRONBACH, L.J. (1972). Fundamentos de la exploración psicológica. Madrid: Biblioteca Nueva
- DELORS, J. (1996). Aprender para el siglo XX. La educación encierra un tesoro. París: Satillana/UNESCO.
- GAIRIN, J. (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Madrid: CIDE.
- GARCIA ÁLVAREZ, J. (1993). Formación permanente del profesorado. Mas allá de la Reforma. Madrid, Escuela Española.
- GARCIA ÁLVAREZ, J. (1997) Evaluación de la formación del profesorado: Marcos de referencia. Bilbao: Mensajero.
- IMBERNON, F. (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.
- MARCELO, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1997). *¿"Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de los profesores de Andalucía y Canarias*. Educación, 313 Mayo-Agosto, 249-278
- MEC (1989). Plan de Investigación Educativa y de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: MEC.
- MEC (1989). Diseño Curricular Base. Madrid: MEC.
- MEC (1994) Centros educativos y calidad de la enseñanza. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

- MEC (1997-98). Formación Permanente del Profesorado. Madrid: Subdirección General de Formación del profesorado
- OIE (1996). Fortalecimiento del rol de los profesores en un mundo cambiante. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: OIE.
- ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1991). La profesión de maestro. Madrid: CIDE
- PEREZ, G. (1995). El educador de adultos desde las perspectivas innovadoras de la Reforma Educativa. Madrid: MEC.
- PÉREZ SERRANO, M. (1988). La formación práctica del maestro. Madrid: Escuela Española.
- PÉREZ, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ VILLAR, P. (1991). La evaluación de los profesores en prácticas en función de la percepción Social de los alumnos. Madrid: CIDE.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Aljibe
- SAN FABIÁN, J. (1994). Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en Centros. Hacia un modelo de evaluación. Madrid: CIDE.
- VILLAR ANGULO, L.M.(Coord.) (1996). La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo. Barcelona: Oikos-tau.