

Contextos formativos que favorecen el aprendizaje del profesorado

CARLOS MARCELO GARCÍA - PAULINO MURILLO ESTEPA
Universidad de Sevilla.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tenemos que enmarcarla en el contexto de una investigación que venimos realizando y que plantea analizar los procesos de aprendizaje de los profesores como personas adultas, así como los contextos formativos que favorecen dicho aprendizaje, con objeto de extraer conclusiones que nos permitan conocer cuáles son las características que han de poseer las actividades de formación del profesorado para que respondan a criterios de calidad. Para ello, en una primera fase de la investigación, hemos elaborado un cuestionario mediante el que hemos recogido información sobre aspectos tan importantes, entre otros, como el proceso de diagnóstico de necesidades, la implicación de los profesores en las planificaciones de las actividades formativas o las estrategias de formación preferidas. Los resultados obtenidos en dichos aspectos, en una muestra de profesores no universitarios de la provincia de Sevilla, constituyen el contenido de la presente comunicación.

Hernández (1997) plantea que el aprendizaje se produce cuando se está en condiciones de transferir a una situación nueva, 10 que se conoce mediante una actividad de formación, institucionalizada o no. Igualmente manifiesta que parece predominar una cierta desconfianza y necesidad de convencer al profesorado para que participe en situaciones susceptibles de producir aprendizaje, dado que, sin intención de generalizar, constata profundas resistencias al aprendizaje por parte de los profesores, actitud que puede venir determinada no sólo por su trayectoria biográfica, personal y profesional, sino también por la conceptualización que han recibido sobre su quehacer, la consideración social de su profesión y la formación recibida.

En estos últimos años, conforme avanza la implantación de la Reforma Educativa en nuestro país, la preocupación por la calidad prevalece a la cantidad. En el campo de la formación del profesorado esta idea comienza a surtir efectos en planteamientos de desarrollo profesional que buscan profundizar en líneas de formación coherentes

e intencionadas, frente a una formación asisternática, casual e inconexa. Cada vez más, se plantea la necesidad de asumir que los profesores se diferencian en función de su madurez profesional, del grado de compromiso que son capaces de asumir, de sus estilos de aprendizaje, lo que tiene que ver, tanto con su etapa de desarrollo evolutivo, como con el momento del ciclo vital en que se encuentren. Así, parece importante que las ofertas de actividades de desarrollo profesional tiendan hacia itinerarios formativos (Marcelo, 1994).

Oja (1990) plantea la utilidad de aplicar los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo adulto para la formación del profesorado. Pink y Hyde (1992) reconocen la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje de los profesores como personas adultas y Tiezzi (1992) pone el énfasis en la necesidad de reconocer que los profesores no son meros implantadores u obstáculos para el cambio, sino que son sujetos que aprenden, lo que tiene que llevar a abrir vías de investigación que nos aporten datos sobre cómo los profesores aprenden nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, así como sobre las condiciones que facilitan sus aprendizajes.

Fernández Cruz (1995), por su parte, hace referencia a la necesidad de acercarse al aprendizaje de los docentes desde la comprensión de cómo han llegado a pensar, actuar y aprender de la forma que lo hacen.

Pero igualmente, sería importante obtener información sobre las instituciones de formación y los propios formadores. ¿Por qué se utilizan unas estrategias y no otras?, ¿cómo sabemos las que son preferidas por el profesorado?, ¿quién o quiénes planifican?, ¿en base a qué?, ¿realmente se toman medidas que garanticen la participación del profesorado en los procesos formativos], ... Conocer algunos de estos aspectos nos podría llevar a la elaboración de una serie de recomendaciones prácticas sobre las condiciones, situaciones y contextos más apropiados para el desarrollo de actividades de formación eficaces, que podrían servir a los centros de formación del profesorado, no para proceder a su puesta en práctica de forma generalizada e indiscriminada, pero sí para abrir espacios de reflexión que les llevaran a efectuar adaptaciones precisas en sus planes con la intención de dar respuesta a las verdaderas necesidades del profesorado a que atienden.

2. METODOLOGÍA.

La metodología de la investigación que venimos desarrollando la podemos concretar en dos fases: una primera extensiva mediante la que hemos obtenido información de una muestra representativa del profesorado no universitario de Sevilla y provincia, en la que el instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado al efecto, y una segunda fase intensiva mediante la selección y estudio de casos seleccionados a partir de las variables consideradas en la primera fase.

Nos referiremos en esta comunicación, por razones de espacio, sólo a algunas de las variables contempladas en el cuestionario utilizado, concretamente a las percep-

ciones de los profesores sobre aspectos relacionados con las fases de detección de necesidades y planificación de las actividades formativas, así como a los modelos preferidos.

La selección de la población se ha realizado mediante un muestreo estratificado con afijación proporcional. De esta forma, de los 15.284 profesores y profesoras de Sevilla y provincia contabilizados durante el curso 1996/97, hemos obtenido una muestra de 373, enviándoseles nominalmente a sus respectivos centros el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje del profesorado. De los cuestionarios enviados hemos recibido un total de 118 válidos para la investigación, lo que supone un porcentaje del 31.6%.

Realizar un muestreo estratificado viene determinado por la importancia que para nosotros tenía el seleccionar subpoblaciones dentro de la población susceptible de estudio, con objeto de poder ofrecer estimaciones separadas para las mismas, así como el contraste de los resultados obtenidos para cada una de ellas. La afijación utilizada, o reparto del tamaño muestra] entre los diferentes estratos, ha sido proporcional dado que las unidades de la muestra se distribuyen proporcionalmente a los tamaños de los estratos, expresados en número de unidades, con variabilidad en cuanto a sexo, edad, ... pero fundamentalmente en cuanto a experiencia docente, participación en actividades de formación y ocupación de cargos unipersonales. El número de estratos establecidos ha sido de cuatro, expresados en los siguientes niveles:

Nivel 1: Profesorado de E. Infantil y E. Primaria.

Nivel 2: Profesorado de E. Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Nivel 3: Profesorado de Educación de Adultos.

Nivel 4. Profesorado que no desempeñaba función docente directa durante el curso 1996/97. (Asesores de CEPs, componentes de Equipos de Orientación, etc.).

3. RESULTADOS

Vamos a comenzar con el apartado del cuestionario que hace referencia a las necesidades de formación. Se centra este ítem en la percepción que tiene el profesorado sobre quién o quiénes debería/n determinar las necesidades formativas. Las opciones de respuestas engloban procesos horizontales, verticales y mixtos, así como individuales o colectivos, en un segundo nivel.

Analizados los resultados de forma global, (Cuadro nº1) podemos apreciar fácilmente cómo el profesorado de Sevilla y provincia manifiesta de forma mayoritaria que las necesidades de formación deben venir determinadas por ellos mismos, y prioritariamente de forma colectiva. Esto significa que el profesorado sobre el que hemos investigado prefiere tener responsabilidades en el establecimiento y desarrollo de las actividades formativas. Se trata de un 70.4% del profesorado que prefiere procesos horizontales de detección de necesidades, frente al 17% que opta por

procesos verticales y el 12.6% que se decanta por procesos mixtos en el sentido de que el trabajo debe ser conjunto entre el profesorado y la Administración y/o Instituciones de Formación,

Las necesidades de formación deben venir determinadas por...

Los profesores de forma individual	15.5%
Grupos de profesores de un mismo centro, a partir de sus prácticas	34.1%
Profesores de los distintos centros de una zona educativa	9.6%
Cada centro, como globalidad, por consenso	11.1%
La Administración Educativa	8.9%
El trabajo conjunto y complementario del profesorado y los CEPs	12.6%
La Administración Educativa y los CEPs	8.1%

Cuadro número 1.

Siguiendo a Montero (1987) podríamos decir que el profesorado encuestado se situaría dentro de un enfoque Periferia-Periferia, al considerar que las actividades de formación del profesorado deben ser diseñadas en función de las necesidades formativas que revelan su propio ejercicio profesional.

Si el análisis lo realizamos por niveles podemos encontrar algunas diferencias con respecto a los resultados globales, dado que el profesorado correspondiente a Infantil y Primaria se va a decantar por procesos de tipo mixto o Periferia-Centro, ya que el 58.8% manifiesta la conveniencia de flexibilizar las decisiones educativas de la Administración de forma que sintonicen con las necesidades de los docentes, recurriendo a consultas previas y a los resultados de la investigación. (Cuadro nº 2). No obstante también resulta significativo reseñar que aunque las diferencias entre los niveles 1 y 2 son poco significativas en cuanto a que expresan en un porcentaje similar que la determinación de las necesidades debe venir de los propios profesores, sí existen diferencias en cuanto a que los profesores de los niveles 1 y 3 prefieren que éstas se detecten de forma colectiva, mientras que el profesorado del nivel 2 opta por una determinación individual. Así mismo, cuando se trata de la opción más vertical, o Centro-Periferia, el profesorado del nivel 2 alcanza el 52.2%, frente al 39.1% del profesorado correspondiente al nivel de Infantil y Primaria.

Las necesidades de formación deben venir determinadas por...

	Nivell	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Los propios profesores	45.3%	40%	8.4%	6.3%
La Administración Educativa y/o CEPs	39.1%	52.2%	8.7%	0%
El trabajo conjunto del profesorado y los CEPs	58.8%	11.8%	23.5%	5.9%

Cuadro número 2

Con respecto a la planificación de las actividades de formación se pretende obtener información, fundamentalmente, sobre el tipo de planificación preferida. Las opciones de respuesta se distribuyen entre aquellas que indican procesos de planificación más prescriptivos, frente a aquellos otros que son de tipo más colaborativo. Igualmente, independientemente del tipo de planificación, se desea conocer la opinión de los encuestados sobre la importancia de esta fase en los procesos formativos, así como la posibilidad de que, en la misma, se consideren itinerarios de formación.

Los resultados globales obtenidos nos indican cómo, en general, se prefieren los procesos prescriptivos (61.9%) a los de tipo colaborativo (18.6%).

Si analizamos los resultados por niveles, sumando las opciones que van unidas a cada tipo de planificación y considerando todas las prioridades de respuesta, los resultados cambian algo. Así, el 50% del profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (nivel 2) prefiere modelos prescriptivos de planificación, frente al 33% que opta por las respuestas que indican planificaciones colaborativas. En cambio, en el nivel 1 (profesorado de Infantil y Primaria) se distribuyen las respuestas de forma más equitativa, pues mientras el 43.75% se decanta por planificaciones prescriptivas, el 48.9% lo hace por aquellas otras de tipo colaborativo. Los porcentajes para cada una de las opciones de respuesta, en este caso, y sin considerar el porcentaje de profesores que no responden o no muestran sus preferencias de forma clara, serían los que aparecen en el cuadro nº 3.

La planificación de las actividades de formación...

Debe ser cerrada y realizada por expertos	11.3%
Debe ser una tarea colaborativa con implicación del profesorado	21.8%
Se debe realizar sobre la base de los problemas reales	44.4%
Debe incluir de forma clara las metas y objetivos	12.8%
Debe promover la posibilidad de itinerarios formativos	5.2%
Es más importante que los contenidos	4.5%

Cuadro número 3.

Por último, con respecto a las actividades de formación preferidas, hemos querido presentar opciones relacionadas con los cursos, la enseñanza en grupo y los procesos de reflexión, si bien en el primero de los casos, hemos querido asociar el papel del experto a diferentes estrategias como la demostración, simulación, presentación de teoría o asesoramiento.

Globalmente considerados, los resultados obtenidos indican una preferencia de los cursos (62.3%) sobre cualquier otro tipo de actividad de las presentadas. (Cuadro nº 4). Como nos plantea Marcelo (1994) no existe otro modelo de formación con mayor tradición y reconocimiento que ésta, hasta tal punto que durante mucho

tiempo se ha venido asociando curso con formación del profesorado, y esto parece ser que sigue pesando a la hora de decidir sobre las actividades que se prefieren.

Las actividades que propician la reflexión de los docentes, mediante su observación, con objeto de conocer, analizar y evaluar su propia práctica, ocupan el segundo lugar en preferencias, con un porcentaje aproximado del 26%. Mientras que en tercer lugar, con un 11.8% se sitúan aquellas actividades de formación que utilizan el aprendizaje entre compañeros como estrategia relevante para el desarrollo profesional.

Prefiero las actividades de formación...

Desarrolladas por expertos. (Tipo Curso) ...	62.3%
Que utilizan el aprendizaje entre compañeros	11.8%
Que propician la reflexión de los participantes ...	25.9%

Cuadro número 4.

Con respecto a la modalidad curso que aparece como preferida, comentar que el 62.3% obtenido se reparte, en función de las estrategias utilizadas por los expertos, de la siguiente forma:

Expertos que utilizan la demostración como actividad principal:	31.5%
Expertos que utilizan la simulación como actividad principal:	9.1%
Expertos que utilizan la presentación de teoría como actividad principal:	12.6%
Expertos que incorporan su asesoramiento en la adquisición de destrezas:	9.1%

No obstante, estos resultados van a variar significativamente si realizamos un análisis detallado por niveles, de manera que el profesorado objeto de nuestra investigación se decanta más por una actividad concreta en función del nivel en que se encuentra.

De esta forma, la actividad formativa preferida por el profesorado de Infantil y Primaria, el aprendizaje entre compañeros (58.8%), es la que aparece en último lugar para el profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (23.5%), que prefiere los cursos (38.2%) y las actividades que propician la reflexión (32.4%) a esa otra modalidad,

En cuadro nº 5 podemos observar con más detalle estos últimos comentarios:

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Desarrolladas por expertos. (Tipo Curso) ...	48.3%	38.2%	9%	4.5%
Que utilizan el aprendizaje entre compañeros ...	58.8%	23.5%	11.8%	5.9%
Que propician la reflexión de los participantes ...	56.8%	32.4%	5.4%	5.4%

Cuadro 5

4. CONCLUSIONES

Terminaremos el contenido de esta comunicación avanzando algunas de las conclusiones a las que hemos llegado, hasta ahora, en relación a las cuestiones tratadas, si bien hemos de recordar que la población sobre la que estamos trabajando corresponde a los profesores y profesoras de ámbito no universitario de Sevilla capital y provincia, y en relación a esa población es donde hay que situar dichas conclusiones.

1. Las necesidades de formación se deben determinar por los propios profesores y en función de ellas se deben diseñar las actividades de formación del profesorado.
 - 1.1. El profesorado de E. Infantil, E. Primaria y E. de Adultos prefiere identificar necesidades de forma colectiva, principalmente mediante grupos de profesores pertenecientes a un mismo centro.
 - 1.2. El profesorado de E. Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional se decanta fundamentalmente por un diagnóstico de tipo individual.
 - 1.3. La Administración Educativa y las propias Instituciones de Formación deberían propiciar márgenes más amplios de autonomía para profesores y centros a la hora de establecer sus prioridades formativas.
 - 1.4. La determinación de necesidades no debería quedar reducida a una tarea técnica, dada la importancia de los procesos y los procedimientos a utilizar.
2. La planificación de las actividades de formación parece ser que se entiende como un proceso prescriptivo, en el que no se deben implicar los profesores. Al menos así lo manifiesta la mayoría del profesorado, globalmente considerado, objeto de nuestra investigación (61.9%).
3. Los cursos siguen siendo las actividades de formación preferidas por el profesorado, fundamentalmente los que utilizan la demostración como actividad principal.
 - 3.1. A pesar de ello, el profesorado de E. Infantil y E. Primaria manifiestan sus preferencias por las actividades que utilizan el aprendizaje entre compañeros y las que propician procesos de reflexión.
 - 3.2. La reflexión crítica y contextualizada sobre las prácticas de formación puede derivar en orientaciones prácticas que orienten y permitan a los docentes tomar decisiones y comprobar resultados.
 - 3.3. Las actividades de formación preferidas varían según la etapa en que el profesor desarrolla su práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995) "Ciclos de vida profesional de los profesores". *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- HERNÁNDEZ, F. (1997) "¿Cómo aprenden los docentes?". *Kikirikf*, 42-43, 120-126.
- MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. y LÓPEZ, J. (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MONTERO, L. (1987) "Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación". *Revista de Educación*, 9, (5), 7-31.
- OJA, S. (1990) "Developmental theories and the professional development of teachers", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- PINK, W. y HYDE, A. (Eds.) (1992) *Effective Staff Development for School Cluuiige*. Norwood: Ablex Pub.
- TIEZZI, L. (1992) "Conditions of Professional Development Which Support Teacher Learning". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.