

NECESIDADES FORMATIVAS Y APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA

por
Mercedes González Sanmamed
Universidad de La Coruña

RESUMEN

El objetivo de este trabajo ha sido desvelar las necesidades formativas que han sentido alumnos en formación de las Escuelas de Magisterio de Galicia, a partir de su contacto con la práctica y su trabajo como aprendices de profesores en las aulas y en los centros en los que desarrollaron sus Prácticas Escolares.

Nuestro interés iba más allá de la elaboración del simple listado de necesidades percibidas, para perfilar, de laguna manera, un mapa de los aspectos deficitarios de la formación recibida, y arbitrar, en la medida de lo posible, los mecanismos que permitirán superar estas lagunas.

De los seis dominios de conocimiento que hemos distinguido: disciplinar, psico-pedagógico general, diseño curricular, organizativo y de gestión del centro, contexto y profesionalidad docente; las necesidades se han polarizado fundamentalmente en los aspectos relativos al diseño curricular.

ABSTRACT

The aim of this paper is to come to terms with the educational needs felt by student teachers from schools of education in Galicia, starting from their implication in the practice and their academic work as teachers-to-be both in the classrooms and school centers in wich their particular teaching practice programs were developed.

Our concern in this research has gone further any considerations about the elaboration of a checklist of perceiving needs in order to identify, in some way, their lack of educational needs as prospective teachers and, insofar as it is possible, to make a profile of this situation and work out the means of filling the gap.

Within the six conceptual frameworks we have distinguished: subject-matter, general education, syllabus design, school management, educational context and

teaching professional skills, we have concluded that the attention to need analysis is concentrated on those various respects derived from syllabus design.

1. INTRODUCCIÓN

La indagación sobre necesidades de formación constituye una línea de investigación de especial interés en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Santiago que ha dado como fruto varios trabajos en campos específicos: Formación del Profesorado (González Sanmamed, 1986; Montero Mesa, 1985; Montero Mesa et al., 1990), Formación Profesional y empleo (Rial y Zabalza, 1990) y Dificultades de aprendizaje (Suárez, 1990); algunos de ellos presentados al V Seminario de Modelos de Investigación Educativa, organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental.

En la investigación que vamos a comentar exploramos las necesidades de formación de los alumnos de 3º de Magisterio durante su período de Prácticas Escolares, como un elemento no sólo de reflexión sobre el proceso de formación seguido, sino, fundamentalmente, de cara a la toma de decisiones sobre aquellos aspectos sobre los que conviene intervenir (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, en prensa).

2. LA DETECCIÓN DE NECESIDADES: UN PUNTO DE PARTIDA

El análisis de necesidades constituye un «análisis formal que muestra o documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas (necesidades) en un orden prioritario y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa» (Kaufman, 1982, p. 75).

Un aspecto recurrente que encontramos en los trabajos sobre detección de necesidades es la dificultad por definir qué se entiende por «necesidad», término que Tejedor (1990) denomina «polivalente» y Zabalza (1987) —citando a Burton y Merrill— define como «polimorfo».

Siguiendo a Suárez (1990) recogeríamos tres definiciones:

a) La necesidad entendida como discrepancia (Kaufman, 1972): cuando existen diferencias entre la situación actual y la situación deseada. Este es el sentido recogido en los trabajos de Beatty (1981), Zabalza (1987), Tejedor (1990) y Blair y Lange (1990). Estos últimos explican que una necesidad se define por la discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo que debería ser (práctica deseada), considerando, entonces, como punto de referencia, las metas especificadas.

b) La necesidad entendida como preferencia o deseo: se incide especialmente en la percepción de los propios sujetos. En este caso, las opiniones pueden utilizarse como base para establecer las metas o la política a seguir.

c) La necesidad entendida como deficiencia o ausencia. La necesidad formativa como sinónimo de carencia, problema o deficiencia, es, posiblemente, la acepción

más frecuente en los trabajos sobre Formación del Profesorado (Montero Mesa, 1985; Montero Mesa, 1987 a y b).

En un esfuerzo de caracterización del concepto de necesidad, Siegel y sus colaboradores (1978) destacan que las necesidades aparecen asociadas a los valores, cultura y experiencias de una determinada sociedad, y, por tanto, es importante la forma en que son percibidas. Además, hay que tener en cuenta que las comunidades y sus necesidades son dinámicas, experimentando una evolución constante: ninguna determinación de necesidades es definitiva y completa, sino provisional y sujeta a permanente revisión. Y, en cualquier caso, la satisfacción de esas necesidades estará condicionada por sus características y los recursos (humanos, técnicos, económicos...) disponibles.

Suárez (1990) señala varios propósitos en la evaluación de necesidades:

- * Proporcionar información para la posterior planificación.
- * Identificar aquellos puntos débiles o elementos ineficaces de los procesos educativos para llevar adelante acciones que puedan remediarlo.
- * Como componente de los modelos de evaluación, interesa priorizar las áreas deficitarias para establecer los tratamientos adecuados o determinar el nivel de logro a intervalos durante el desarrollo del proceso.
- * Para determinar la eficacia de las instituciones educativas y posibilitar que sean conscientes y responsables de sus resultados.

Leibowitz et al. (1986) reconocen una relación circular en la cual, la evaluación de la suficiencia y de los efectos del programa que se puso en marcha para satisfacer las necesidades identificadas, genera una nueva fase de análisis de necesidades y, por tanto, la consiguiente planificación... Incluso, el análisis de necesidades puede convertirse en un feedback que implique a todos los elementos del proceso, reclamando las responsabilidades que se consideren necesarias y desvelando las desavenencias e insatisfacciones en los distintos niveles: planificación, implementación y evaluación, de cara a la consecución de los efectos deseados.

En lo que se refiere a los modelos de evaluación de necesidades, encontramos de nuevo una gran variedad de propuestas: además de los trabajos de Kaufman (1972, 1982) y Witkin (1984), pueden consultarse en español las revisiones de Echevarría et al. (1988) y Tejedor (1990). Kamis (1981, cit. Tejedor, 1990) elaboró una propuesta de agrupación de los modelos existentes en la evaluación de necesidades en atención a las estrategias de medida que utilizan:

- Evaluando directamente las necesidades.
- Explorando la percepción de necesidades de los miembros de la comunidad.
- Infiriendo las necesidades al observar el funcionamiento de los servicios.
- Infiriendo las necesidades a partir de la asociación entre las características de una situación social y la persistencia de un problema.

Este mismo autor reconoce que el procedimiento más directo y seguramente más válido es el primero, pero suele resultar complejo, caro y, a menudo, inviable. Con respecto al segundo, hay que tener presente que las personas no siempre tenemos claras nuestras perspectivas, y, más aún, pueden darse conflictos de intereses. Como

señala Hewton, 1988, p. 60): «Lo que la gente piensa que quiere puede no ser lo que necesita».

3. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EN FORMACIÓN DE PROFESORADO

Oldroyd y Hall (1991) sostienen que los programas de formación del profesorado deberán basarse en la identificación y priorización de necesidades.

En nuestro contexto, los estudios sobre detección de necesidades se han realizado en formación en ejercicio (Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1989; González Sanmamed, 1986; Montero Mesa, 1985; Montero Mesa et al., 1990; Montero Alcaide, 1992; Sánchez Fernández et al., 1992), y, específicamente, en relación con el Desarrollo Profesional/Curricular centrado en la Escuela (Escudero, 1990; Guarro y Arencibia, 1990). Concretamente, Dean (1991), en su propuesta de Ciclo de Desarrollo Profesional, sitúa la fase de diagnóstico de necesidades después de establecer las metas y previamente a la planificación del programa. En esta línea, nos parece sugerente la propuesta de Loucks-Horsley y sus colaboradores (1987, cit. por Marcelo, 1993), en la que se establecen las modalidades de formación en función de las necesidades y la situación de los propios profesores. Un aspecto importante a considerar es si nos vamos a referir a necesidades individuales, de grupos o de la totalidad de la escuela (Oldroyd y Hall, 1991).

Básicamente, la detección de necesidades implica un proceso de recogida y análisis de información, en base al que podrán establecerse las prioridades, asignar los recursos y elaborar el diseño y desarrollo del programa de actuación. Es importante, para evitar la desconfianza y la frustración del profesorado participante, que tras el listado de necesidades obtenido, se concreten los mecanismos de acción que se van a poner en marcha.

La identificación de necesidades puede convertirse en un mecanismo propiciador de la reflexión profesional en la medida en que el profesorado participante se sienta implicado en dicho proceso y tome conciencia de los aspectos sobre los que se dirige la indagación. Pero, por otra parte, también puede resultar amenazador, si al detectar lagunas, carencias..., se ve afectada su autoestima y, de alguna manera, puede llegar a provocar un deterioro de su imagen. De ahí que el análisis de necesidades «implica un liderazgo astuto, una cuidadosa negociación y un intento para lograr un consenso y un compromiso en situaciones donde los puntos de vista y los intereses de diferentes individuos o grupos no coinciden» (Hewton, 1988, p. 60).

Desde una perspectiva más centrada en la escuela, se entiende el análisis de necesidades como un proceso colaborativo en el que los verdaderos protagonistas sean los propios profesores y las coordinadas de estudio sus problemas prácticos y sus condiciones específicas de trabajo. Así, más que una técnica se convierte en un proceso que posibilita el desarrollo profesional a través de la reconstrucción personal y grupal de las diversas dimensiones de la realidad que se ha convenido analizar.

Desde esta visión se propone que el diagnóstico de necesidades a través de cuestionarios sea un paso previo para un análisis más en profundidad, en el que se pueda proceder a una selección negociada con los profesores tras el consenso respecto a las respuestas obtenidas en el cuestionario. Y, en todo caso, además de los cuestionarios, pueden utilizarse otras técnicas, como observaciones o entrevistas, para desvelar las necesidades de formación (Marcelo, 1993).

Por otra parte, y refiriéndose a los Programas de Iniciación, Gold (1992, cit. por Marcelo, 1993), señala que los profesores mentores tienen que atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (Autoestima, seguridad, aceptación, confianza en sí mismo y resistencia), necesidades socio-psicológicas (Amistad, relaciones, compañerismo e interacciones) y necesidades personales-intelectuales (Estimulación intelectual, nuevos conocimientos, desafíos, experiencias estéticas y técnicas de innovación).

Dado que nuestro trabajo de análisis de necesidades se sitúa en formación inicial, ofreceremos seguidamente algunas reflexiones acerca de esta etapa formativa y su contribución al aprendizaje de la enseñanza de los futuros profesores.

4. EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL: UN ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS

La preocupación por el aprendizaje de la enseñanza y la construcción del conocimiento profesional constituye, posiblemente, una de las líneas de investigación más prometedoras en formación del Profesorado: ¿qué conocen y qué necesitan conocer los profesores?, ¿cómo conocen y cómo aprenden a conocer?, ¿qué mecanismos facilitan la adquisición de ese conocimiento profesional?... son algunas de las cuestiones que más interesan en la actualidad.

Además de los tres tópicos de estudio recogidos por Carter (1990): *investigaciones sobre el procesamiento de la información y comparación entre profesores expertos y principiantes* (Ben-Peretz y Kremer-Hayon, 1990; Berliner y Carter, 1986; Borko y Livingston, 1988; Strahan, 1989), *investigaciones relativas al conocimiento práctico* (Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1983), e *investigaciones sobre el conocimiento pedagógico del contenido* (Grossman y Richert, 1988; Reynolds, 1992; Shulman, 1993); habría que citar los trabajos referidos a la socialización profesional (Zeichner y Gore, 1990), y, concretamente, los análisis sobre la contribución real de los programas formativos en la adquisición de conocimiento por parte de los profesores (Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, 1986; Gunstone, Slattery y Baird, 1989; LeCompte y Ginsburg, 1987).

En esta línea, uno de los componentes formativos que recibe una importante atención, tanto a nivel de reflexión como de investigación, es la experiencia de las Prácticas Escolares. Si bien su aportación real genera cierta controversia (Feiman-Nemser y Buchmann, 1988; Zeichner, 1980, 1990), continúa siendo el elemento más valorado por el profesorado, tanto en formación inicial como en ejercicio (Hoy

y Woolfolk, 1990), aunque, como señalan Guyton y McIntyre (1990), la investigación sobre las Prácticas ha sido inconexa y aislada.

Uno de los aspectos sobre los que se ha logrado el consenso se refiere a que es necesaria la coherencia entre las Prácticas y el resto del programa formativo (Guyton y McIntyre, 1990; Zeichner, 1990), ya que el valor formativo de tales experiencias dependerá de su contenido, estructura y desarrollo en conexión con la totalidad del programa, y específicamente de cómo los alumnos hayan sido preparados para aprender (Lanier y Little, 1986).

De ahí, que las Prácticas constituyan un espacio privilegiado para analizar, interpretar y comprender las relaciones teoría/práctica, y en especial, la construcción del conocimiento práctico del futuro profesor. Dicho conocimiento práctico se va a desarrollar mediante un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico, **vulgar y empírico** que el práctico ha ido configurando a lo largo de su biografía personal y escolar con una especial incidencia de las experiencias vividas como alumno-a en la institución escolar (Butt, Townsend y Raymond, 1992; González Sanmamed, 1992); **académico**, que se le ha ofrecido en la institución formadora; y en interacción con los **mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento** que dominan en las instituciones escolares (Pérez Gómez, 1993). Así pues, es importante que los futuros profesores se enfrenten a la práctica con una actitud y una disposición reflexiva, que se impliquen en indagaciones sistemáticas y rigurosas sobre sus teorías y sus prácticas desde las que se cuestionen sus plataformas de interpretación y de acción, reconstruyendo y vinculando sus teorías expuestas y sus teorías en uso.

Por tanto, concebimos las Prácticas como lugares de experimentación y reflexión, en las que los futuros profesores se enfrentan a situaciones educativas complejas, cambiantes e inciertas, que les exigen esquemas flexibles de pensamiento y actuación, juicios razonados y decisiones reflexivas, en las que se ponen en juego los conocimientos poseídos, y surgen dilemas, obstáculos, necesidades..., tanto para decodificar esa realidad como para orientar las formas de acción.

Junto a estos presupuestos, la consideración de los futuros profesores como investigadores responsables de su itinerario formativo, y la visión de la formación como un proceso de investigación, constituye el marco en el que situamos nuestro trabajo.

«Determinar los conocimientos base para la formación de los profesores es una cuestión más compleja que la mera identificación de contenidos sobre enseñanza, alumnos, escuela, contexto social de la educación... es necesario comprender además cómo ese conocimiento puede relacionarse con la práctica» (Tom y Valli, 1990, p. 389).

Nuestra intención ha sido, pues, desvelar las necesidades formativas que han sentido los futuros profesores a partir de su contacto con la práctica, de su trabajo como aprendices de profesores en las aulas y en los centros en los que desarrollaban

sus Prácticas Escolares, de las condiciones y características de los contextos en los que se involucraron, de las tareas y actividades que desarrollaron, en definitiva, del marco cultural, social e ideológico en el que se instalaron.

Aunque no fue utilizada como referente —ni siquiera consultada, por desarrollarse simultáneamente en el tiempo—, la investigación presentada por Flores y Godino (1993) participa, en cierta medida, de similares presupuestos metodológicos.

5. METODOLOGÍA

Como señalábamos anteriormente, hemos realizado un estudio de las necesidades de formación que sentían los alumnos de 3º de Magisterio de las cinco Escuelas Universitarias de Galicia, durante las Prácticas Escolares. Nuestro interés iba más allá de la elaboración de un simple listado, para perfilar, de alguna manera, un mapa de los aspectos deficitarios de la formación recibida, y arbitrar, en la medida de lo posible, los mecanismos que permitieran superar estas lagunas.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que, mediante la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, nos interesaba describir y analizar el proceso de construcción de conocimiento profesional de los profesores en formación (González Sanmamed, 1993).

Concretamente, en esta fase de la investigación, elaboramos un cuestionario —con una escala Likert— en el que le pedíamos a cada alumno que valorase de 1 a 5 el grado de necesidad que sentía en cada uno de los 30 ítems que les presentábamos.

La aplicación se realizó a principios del mes de abril, justo después de finalizar las Prácticas Escolares. Participaron los alumnos que estaban en la clase el día y la hora en la que se realizó la aplicación. En total se recogieron 537 cuestionarios.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Presentaremos, en primer lugar, las características del grupo encuestado, seguidamente los resultados obtenidos en los diferentes ítems, y a continuación, según los segmentos muestrales considerados.

6.1. Características personales y profesionales

La distribución de los participantes, atendiendo a la localidad (Tabla 1) en que se ubicaba la Escuela de Magisterio, la edad (Tabla 2), el sexo (Tabla 3), la especialidad (Tabla 4), el tipo de centro en el que realizaron las Prácticas (Tablas 5, 6 y 7) y el ciclo o área en el que estuvieron (Tabla 8), se recoge en las tablas siguientes:

Tabla 1

Localidad	f	p	Edad	f	p
CORUÑA	76	14,2	Menos de 21	128	33,1
LUGO	121	22,5	De 21 a 25	342	63,7
PONTEVEDRA	154	28,7	De 26 a 30	10	1,9
SANTIAGO	79	14,7	De 31 a 35	4	0,7
ORENSE	107	19,9	Más de 35	4	0,6

Tabla 2

Tabla 3

Sexo	f	p	Especialidad	f	p
0	1	0,2	FILOLOGÍA	124	23,1
MUJER	407	75,8	EXPERIMENTAL	121	22,5
HOMBRE	129	24,0	HUMANAS	100	18,6
			PREESCOLAR	192	35,8

Tabla 4

Tabla 5

Régimen	f	p	Situación	f	p
0	24	4,5	0	81	15,1
PÚBLICO	429	79,9	RURAL	86	16,0
PRIVADO	84	15,6	URBANO	252	46,9
			SEMIURBANO	118	22,0

Tabla 6

Tabla 7

Unidades	f	p	Ciclo y área	f	p
0	80	14,9	0	9	1,7
Unitaria	21	3,9	Preescolar	136	25,3
Hasta 8 un	35	6,5	1ª Etapa	119	22,2
De 9 a 16	119	22,2	2ª Etapa	166	30,9
Más de 16	282	52,5	E, Especial	9	1,7
			1ª/2ª Etapa	83	15,5
			Otra	15	2,8

Tabla 8

El mayor número de participantes corresponde a la Escuela de Magisterio de Pontevedra. Seguidamente se sitúa la de Lugo y Orense, y por último, con una participación inferior, las de Santiago y Coruña.

Atendiendo a la edad, el porcentaje más elevado corresponde a la categoría entre 21 y 25 años. El número de participantes con menos de 21 años es también considerable, mientras que el que se obtiene en las otras categorías es insignificante.

Respecto al sexo, el porcentaje alcanzado por las alumnas es muy superior al de los hombres.

El nivel de participación de las distintas especialidades ha sido similar. De todas formas, las frecuencias en Preescolar son sensiblemente superiores, mientras que la especialidad de Humanas es la que alcanza un porcentaje inferior.

El porcentaje obtenido indica que, en su mayoría, las Prácticas Escolares de Magisterio se realizan en centros públicos.

Según los datos obtenidos, vemos que, mayoritariamente, los alumnos realizan las Prácticas Escolares en las zonas urbanas, seguramente en la localidad de la propia Escuela de Magisterio. El porcentaje de los que realizan las Prácticas en la zona rural es muy bajo, quizás porque dada la dispersión y el aislamiento de la población gallega, pocos pueblos están dotados con centros escolares.

Más de la mitad del alumnado realizó sus Prácticas Escolares en Centros de más de 16 unidades. Si tenemos en cuenta que en el ítem anterior los máximos porcentajes correspondían a la categoría urbano y semiurbano, estos resultados parecen obvios, por cuanto los grandes centros se sitúan preferentemente en las ciudades.

Por otra parte, a pesar de que el porcentaje es muy bajo, nos parece sorprendente el número de alumnos que han trabajado en Escuelas Unitarias, teniendo en cuenta las dificultades, a todos los niveles, que conllevan estos centros.

Respecto a la Tabla 8, los mayores porcentajes corresponden, por este orden, a las Prácticas Escolares en Segunda Etapa y Preescolar. Parece lógico suponer que han podido trabajar en su especialidad. También ha sido considerable el porcentaje obtenido en la categoría Primera Etapa.

6.2. Descripción por ítems

Globalmente, observamos que las puntuaciones medias son bastante altas, además la puntuación media más baja alcanza 2.45, de ahí que podemos pensar que existen unas considerables necesidades formativas, al menos en los aspectos que nosotros hemos recogido, y que se relacionan con distintas acciones y tareas que tienen que realizar los profesores.

En coherencia con el marco teórico expuesto, nos hemos inspirado en la clasificación de los tipos de conocimiento desarrollada por Shulman y otros autores (Grossman, 1990; Reynolds, 1992; Shulman, 1993) para analizar los resultados obtenidos. Así pues, en nuestro caso particular, hemos distinguido seis **dominios de conocimiento**: disciplinar, psicopedagógico general, diseño curricular, organizativo

y de gestión del centro, contexto y profesionalidad docente. Nos ha resultado difícil aislar el denominado «conocimiento pedagógico del contenido», y, en cierta manera, podría relacionarse, en el contexto de este trabajo, con la categoría «diseño curricular», en la que consideramos, se traduce el conocimiento psicopedagógico general para el diseño y desarrollo de una determinada materia.

Tabla 9
 ÍTEMS ORDENADOS DE MAYOR A MENOR PUNTUACIÓN MEDIA EN
 EL BLOQUE «NECESIDADES FORMATIVAS DURANTE LAS PRÁCTICAS»

Item	x	Texto
2	3.70	-Elaboración de unidades didácticas.
3	3.68	-Programar y preparar las clases.
7	3.65	-Conocer y seleccionar las estrategias de enseñanza.
5	3.45	-Identificar y seleccionar objetivos
11	3.45	-Motivación de los alumnos.
13	3.45	-Atender a los alumnos con problemas de conducta y/o aprendizaje.
30	3.44	-Posibilidades y estrategias de formación y autoformación.
6	3.43	-Identificar y organizar las actividades de aprendizaje.
4	3.38	-Identificar y seleccionar contenidos.
8	3.36	-Seleccionar y diseñar materiales.
12	3.35	-Adaptarse a las diferencias alumnos.
21	3.33	-Aprendizaje a través de la investigación.
10	3.31	-Técnicas y estrategias de apoyo y recuperación.
19	3.31	-Metodología activa.
20	3.30	-Aprendizaje por descubrimiento.
9	3.26	-Técnicas y estrategias de evaluación.
24	3.09	-Alternativas metodológicas al libro de texto.
28	3.07	-Conocimiento del marco legal e institucional de la profesión docente.
15	3.06	-Adaptar la enseñanza al contexto.
17	3.04	-Técnicas de trabajo en grupo.
29	3.02	-Coordinación entre profesores.
16	2.99	-Gestión del aula (organización, dirección, control y disciplina).
23	2.98	-Utilización de recursos tecnológicos.
26	2.95	-Cooperación Escuela y Comunidad.
14	2.94	-Orientación y tutoría de alumnos.
25	2.93	-Organización y realización de actividades extraescolares.
18	2.93	-Técnicas de trabajo individual.
27	2.84	-Participación en la gestión y organización del centro.
22	2.84	-Utilización de los medios de comunicación en el aula.
1	2.45	-Temas de las materias.

A primera vista, quizás lo más sorprendente, es que el ítem menos valorado se refiere al contenido de la materia. Es una idea bastante común que para enseñar a niños en los niveles de la EGB no hace falta tener muchos conocimientos del contenido. Sin embargo, sólo conociendo la estructura interna de una materia y los procedimientos y mecanismos por los que se hace avanzar el conocimiento, se pueden seleccionar los contenidos fundamentales en los que deben iniciarse los alumnos. No debemos olvidar que recientes contribuciones sobre el conocimiento y las creencias de los profesores, vienen a demostrar la influencia que tienen, por ejemplo, las concepciones sobre el significado y la naturaleza de materias específicas y el dominio del contenido a enseñar en el moldeamiento de las decisiones curriculares. Grossman, Wilson y Shulman (1988) insisten en la importancia de este tipo de contenido en la formación del profesorado.

Los ítems que alcanzan una mayor puntuación media corresponden al dominio «diseño curricular»: junto a los dos ítems más valorados (elaborar unidades didácticas y programar y preparar las clases) —referidos globalmente a lo que Jackson (1975) ha denominado fase preactiva de la enseñanza—, los ítems 7, 5, 6, 4, 8 y 9, vienen a reflejar acciones o componentes específicos de la fase de planificación. En definitiva, los alumnos en formación, encuentran importantes dificultades para realizar las tareas de planificación, a pesar de que pueden tomar un mayor número de decisiones reflexionadas, incluso en colaboración con otras personas, y sin la presión de resolver situaciones imprevisibles como sucede en el momento de impartir clase. Creemos necesario reflexionar en profundidad sobre este punto, ya que las prácticas de planificación deberían ser elementos fundamentales de las actividades en diferentes materias del plan de estudios y en la fase de preparación específica para la incorporación a los centros. Las altas puntuaciones alcanzadas en ítems como los relativos a la identificación y selección de objetivos y contenidos, en contraste con la puntuación alcanzada por el ítem menos valorado referido a los «temas de las materias», nos llevan a pensar que los alumnos se consideran medianamente preparados en lo que se refiere al conocimiento académico de las materias a enseñar, pero desconocen en buena medida lo que debe enseñarse en las escuelas y cómo presentar ese conocimiento a los estudiantes. Los estudios de caso que hemos llevado a cabo (González Sanmamed, 1993) han confirmado esta apreciación. Pensamos, de todas formas, que conocer los currículos oficiales, los diseños ejemplificadores de las administraciones, las propuestas editoriales, los proyectos de grupos de profesores, etc., puede resultar insuficiente. Es preciso que los programas formativos de las Escuelas de Magisterio dediquen más atención a las habilidades de análisis y diseño curricular. Compartirmos, en este sentido, lo expresado por Ben-Peretz (1988):

«Proponemos el campo del currículum como área apropiada para implicar a los profesores en programas de formación inicial y permanente, porque pueden desarrollar capacidades de solución de problemas de los profesores en aspectos cotidianos tales como el desarrollo curricular o la planificación de una lección» (p. 240).

En el dominio «psicopedagógico general» incluimos los ítems referidos específicamente a los alumnos (11, 13, 12 y 14), que, en general, obtienen una media alta. Concretamente, en las entrevistas del estudio cualitativo (González Sanmamed, 1993) hemos constatado que la motivación era concebida por nuestros dos participantes como el talismán que les iba a solucionar los problemas y aseguraban que pondrían todo su empeño en conseguir, sobre todo, que los alumnos estuvieran motivados por la asignatura y por sus clases.

También se aprecia un grado importante de necesidad formativa para poder atender a los alumnos con problemas de conducta y/o aprendizaje. En nuestras conversaciones, los profesores en formación nos manifestaban, con cierto desánimo y frustración que, a pesar de sus esfuerzos, había alumnos que no comprendían o que presentaban comportamientos incorrectos. En estos casos, su principal angustia, estaba, precisamente, en no saber cómo tratarlos, en no saber, simplemente, qué hacer. Y era entonces cuando venían a su mente los cursos que habían recibido en la Escuela de Magisterio, y recordaban, algunos con amargura, otros con acritud, lo que no les habían enseñado. Parece como si en estas cuestiones se le estuviera diciendo al futuro profesor: «¡arréglate como puedas!», porque, evidentemente, él no puede esconderse como el avestruz y tiene que responder a lo que sucede en el aula. ¿Hasta qué punto es criticable que se busquen «recetas»? Entendemos que sería preciso analizar, con los profesores en formación, qué hace que funcionen determinadas soluciones y en qué contexto. En este sentido, resulta imprescindible un mayor impulso investigador sobre el conocimiento práctico de los profesores, y su aprovechamiento en la formación inicial.

En íntima relación con lo señalado en el párrafo anterior estarían los ítems referidos a Técnicas y estrategias metodológicas y de gestión del aula (21, 10, 19, 20, 17, 16 y 18) que también incluimos en el dominio «psicopedagógico general», al igual que los ítems (24, 23 y 22) relativos a Recursos y medios de enseñanza.

Los dominios «organizativo y de gestión del centro» (29 y 27) y «contexto» (15, 26 y 25) se sitúan hacia el final de la tabla, por lo que hemos de interpretar que su demanda de formación no es tan importante como las ya comentadas. Quizás la puntuación de los ítems 29 y 27 se deba a que los alumnos en Prácticas suelen centrarse en el trabajo de aula y se les ofrecen pocas oportunidades de intervenir en otros ámbitos, internos al propio centro o de relaciones con el entorno. Nos parece importante recabar una mayor consideración sobre estos aspectos, fundamentalmente porque, hoy en día, se defiende una visión menos individualista y más cooperativa de la profesión y se potencian cambios desde las administraciones educativas tendentes a un mayor protagonismo de los centros en los ámbitos organizativo y curricular.

Por último, en el dominio «profesionalidad docente», incluimos los ítems 30 y 28. Sobre todo, destacaremos, por su elevada puntuación, el ítem 30, referido a la necesidad de conocer las posibilidades y estrategias de formación y autoformación de los docentes. Parece que estos alumnos en formación no sólo han explicitado las

demandas formativas que les acucian, sino que están dispuestos a ponerles remedio al interesarse por las actividades de formación a las que desean tener acceso. Esto nos parece muy prometedor y pensamos que uno de los aspectos en los que se debería incidir durante la formación inicial es precisamente en la idea de que la formación no termina al finalizar la carrera de Magisterio, sino que es imprescindible la formación continua. Ofrecer, desde la Escuela de Magisterio, y específicamente en la fase de Prácticas en centros escolares, medios diversos de autoformación y formación, parece una exigencia inaplazable. El diseño de los programas de Prácticas debe tener en cuenta esta cuestión (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, en prensa).

6.3. Descripción por segmentos muestrales

Analizaremos seguidamente si se produce alguna variación en las necesidades formativas que manifiesta el alumnado participante en la investigación atendiendo a los tres criterios muestrales: localidad, sexo y especialidad.

El ítem más valorado es el 2, excepto para los de Coruña y Pontevedra, y los de Humanas y Preescolar, que valoran más el ítem 3. El ítem con menos puntuación media es en todos los casos el 1. En este ítem 1 se produce una diferencia de 0'85, dado que los de Preescolar lo valoran más bajo que los de Humanas.

En general, los de Coruña suelen presentar las puntuaciones más altas, lo cual significa que reconocen una mayor necesidad de formación; mientras que las puntuaciones más bajas suelen situarse en Santiago.

Los hombres también obtienen medias superiores excepto en el ítem 3 y en el 6 en el que coincide la puntuación.

7. ALGUNAS CONSIDERACIONES

Nuestro objetivo en este trabajo era descubrir las lagunas formativas que percibían los alumnos en formación al tener que hacer frente a las tareas que debían desempeñar en las Prácticas. Con ello tendríamos una primera aproximación a lo que podían ser las demandas formativas que los futuros profesores hacían al proceso de formación que estaban experimentando.

Somos conscientes que estas necesidades van a depender, entre otras, de las exigencias y acciones concretas que han tenido que desempeñar en esta experiencia. Sin embargo, incluso aunque no tenga que realizarse una determinada tarea, puede uno reflexionar y darse cuenta en qué medida se siente preparado para afrontarla. Es por ello que pensamos que estos resultados pueden interpretarse como un primer balance evaluativo del programa de formación que han cursado estos alumnos, aplicando el criterio de su idoneidad para favorecer su desarrollo en la práctica docente.

Tabla 10
 PUNTUACIONES MEDIAS POR SEGMENTOS MUESTRALES PARA EL
 BLOQUE «NECESIDADES FORMATIVAS DURANTE LAS PRÁCTICAS»

ÍTEM	LOCALIDAD					SEXO		ESPECIALIDAD			
	C	L	P	S	O	M	H	F	F-M	H	P
1	2.46	2.55	2.55	2.11	2.41	2.36	2.71	2.74	2.66	2.79	1.94
2	3.80	3.83	3.51	3.57	3.85	3.69	3.72	3.71	3.76	3.50	3.76
3	3.89	3.54	3.69	3.57	3.76	3.68	3.66	3.65	3.59	3.58	3.81
4	3.50	3.36	3.38	3.34	3.36	3.37	3.42	3.19	3.37	3.34	3.54
5	3.59	3.43	3.49	3.42	3.35	3.45	3.46	3.30	3.40	3.43	3.59
6	3.50	3.40	3.48	3.30	3.42	3.43	3.43	3.24	3.46	3.48	3.50
7	3.63	3.65	3.59	3.71	3.72	3.63	3.71	3.62	3.60	3.51	3.79
8	3.51	3.40	3.46	3.06	3.28	3.31	3.51	3.38	3.34	3.35	3.36
9	3.57	3.36	3.24	3.14	3.03	3.22	3.38	3.30	3.21	3.32	3.22
10	3.54	3.41	3.25	3.30	3.13	3.27	3.74	3.42	3.22	3.28	3.32
11	3.59	3.36	3.59	3.39	3.30	3.43	3.50	3.42	3.39	3.46	3.51
12	3.54	3.12	3.52	3.34	3.23	3.33	3.44	3.27	3.36	3.38	3.39
13	3.54	3.15	3.58	3.53	3.48	3.43	3.52	3.37	3.45	3.46	3.49
14	3.05	2.91	2.95	2.85	2.94	2.85	3.22	3.03	3.11	2.97	2.76
15	3.13	3.04	3.10	2.71	3.21	3.00	3.26	2.89	3.12	3.26	3.02
16	2.99	3.05	2.88	2.85	3.21	2.97	3.08	3.15	3.00	3.05	2.86
17	3.17	3.17	3.08	2.95	2.83	2.99	3.21	3.02	3.07	3.01	3.06
18	2.89	2.91	3.08	2.82	2.82	2.91	2.98	2.86	2.89	3.02	2.94
19	3.42	3.33	3.32	3.18	3.32	3.31	3.33	3.40	3.28	3.34	3.27
20	3.50	3.27	3.33	3.22	3.21	3.28	3.38	3.39	3.31	3.35	3.22
21	3.53	3.31	3.34	3.14	3.32	3.29	3.42	3.48	3.34	3.25	3.26
22	3.01	2.95	2.84	2.52	2.82	2.79	2.97	2.96	2.85	2.99	2.68
23	2.95	3.23	3.10	2.43	2.96	2.93	3.14	3.07	3.03	3.14	2.81
24	3.26	3.14	3.14	2.90	2.99	3.03	3.27	3.07	3.27	3.35	2.85
25	2.99	2.97	2.94	2.63	3.07	2.91	2.98	2.90	2.85	3.13	2.90
26	2.79	3.29	2.90	2.56	3.04	2.87	3.17	2.94	3.00	3.18	2.80
27	2.70	3.13	2.86	2.54	2.78	2.80	2.92	2.77	2.90	2.86	2.83
28	2.80	3.31	3.11	2.73	3.17	3.00	3.28	2.98	3.05	3.20	3.07
29	2.99	3.12	3.03	2.70	3.14	2.96	3.18	3.02	2.86	3.24	3.00
30	3.61	3.53	3.47	3.23	3.33	3.42	3.52	3.37	3.33	3.50	3.52

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEATTY, P.T. (1981): «The concept of need: proposal for a working definition». *Journal of the Community Development Society*, 12, pp. 39-46.
- BEN-PERETZ, M. (1988): «Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado». En VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante, Marfil, pp. 239-258.
- BEN-PERETZ, M. y KREMER-HAYON, L. (1990): «The content and context of professional dilemmas encountered by novice and seniors teachers». *Educational Review*, 42(1), pp. 31-40.
- BERLINER, D. y CARTER, K. (1986): *Differences in processing classroom information by expert and novice teachers*. Lovaina, Paper ISATT.
- BLAIR, N. y LANGE, R. (1990): «A model for district staff development». En BURKE, P. et al. (Eds.): *Programming for staff development*. London, Falmer Press, pp. 138-167.
- BORKO, H. y LIVINGSTON, C. (1989): «Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers». *American Educational Research Journal*, 26(4), pp. 473-498.
- BUTT, R.; TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. (1992): «El uso de Historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela». En MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 203-220.
- CARTER, K. (1990): «Teachers knowledge and learning to teach». En HOUSTON, W.R. (Ed.): *Handbook of Research of Teacher Education*. New York, MacMillan, pp. 291-310.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1988): *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York, Teachers College Press.
- DEAN, J. (1991): *Professional development in school*. Milton Keynes, Open University.
- ECHEVARRIA, B. et al. (1988): *Evaluación de necesidades en Programas de Orientación Vocacional*. IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa, Santiago de Compostela.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London, Croom Helm.
- ESCUADERO, J.M. (1990): «Formación centrada en la Escuela». En *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla, GID, pp. 7-36.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988): «Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado». En VILLAR, L.M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 301-314.
- FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMANN, M. y BALL, D. (1986): *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers*. Paper AERA, San Francisco.
- FLORES, P. y GODINO, J. (1993): «Necesidades de formación para la práctica docente de los futuros profesores de Matemáticas de EE.MM.». En MONTERO MESA, M.L. y VEZ, J.M. (1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones, pp. 667-672.
- FUENTES, E.J. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1989): «Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio». *Investigación en la Escuela*, 9, pp. 57-66.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1986): *La formación en servicio del profesorado de EGB: Marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.

- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1992): «El desarrollo del conocimiento profesional: Un estudio a través de la biografía de un profesor en formación». En MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.): *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1993): *Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en formación*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E.J. (en prensa): *Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado: Análisis y propuestas*. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- GROSSMAN, P. (1990): *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago, Teacher College Press.
- GROSSMAN, P. y RICHERT, A. (1988): «Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education». *Teaching and Teacher Education*, 4(1), pp. 53-62.
- GROSSMAN, P.; WILSON, S. y SHULMAN, L. (1988): «Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching». En REYNOLDS, C.M. (Ed.): *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford, Pergamon, pp. 23-36.
- GUARRO, A. y ARENCIBIA, J.A. (1990): «El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia». En *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla, GID, pp. 57-64.
- GUNSTONE, R.; SLATTERY, M. y BAIRD, J. (1989): *Learning about Learning to teach: A case study of preservice teacher education*. Paper AERA, San Francisco.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D.J. (1990): «Student Teaching and school experiences». En HOUSTON, W.R., HABERMAN, M. y SIKULA, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher*, New York, MacMillan, pp. 514-534.
- HEWTON, E. (1988): *School Focused Staff Development*. London, Falmer Press.
- HOY, W. y WOOLFOLK, A.E. (1990): «Socialization of student teachers». *American Educational Research Journal*, 27(2), pp. 279-300.
- JACKSON, Ph. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- KAUFMAN, R. (1972): *Educational System Planning*. N. Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KAUFMAN, R. (1982): *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, California, University Associates.
- LANIER, J.E. y LITTLE, J. (1986): «Research on teacher education». En M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York, Mc Millan, pp. 527-569.
- LECOMPTE, M. y GINSBURG, M. (1987): «How students learn to become teachers: An exploration of alternative responses to a teacher training program». En NOBLIT, G. y PINK, W. (Eds.): *Schooling in social context. Qualitative studies*. Norwod, Ablex Publishing Corporation, pp. 3-22.
- LEIBOWITZ, Z.B. et al. (1986): *Designing career development systems*. San Francisco, Jossey-Bass.
- MARCELO, C. (1993): *Proyecto Docente acceso a Cátedra: Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Sevilla.
- MONTERO ALCAIDE, A. (1992): *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. Sevilla, CEP de Alcalá Guadaira.
- MONTERO MESA, M.L. (1985): *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO MESA, M.L. (1987 a): «Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación». *Revista de Investigación Educativa*, 5 (9), pp. 7-31.

- MONTERO MESA, M.L. (1987 b): «Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado». *Enseñanza*, 4-5, pp. 59-76.
- MONTERO MESA, M.L. et al. (1990): *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia*. Universidad de Santiago de Compostela.
- OLDROYD, D. y HALL, V. (1991): *Managing Staff Development*. London, Paul Chapman.
- PEREZ GOMEZ, A. (1993): «La interacción teoría-práctica en la formación del docente». En MONTERO MESA, M.L. y VEZ, J.M. (1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones, pp. 29-52.
- REYNOLDS, A. (1992): «What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature». *Review of Educational Research*, 62(1), pp. 1-35.
- RIAL, A. y ZABALZA, M.A. (1990): «Análisis de necesidades en formación profesional y acceso al empleo». *Revista Investigación Educativa*, 8 (16), pp. 265-270.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. et al. (1992): *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- SHULMAN, L. (1993): «Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching». En MONTERO MESA, M.L. y VEZ, J.M. (1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones, pp. 53-70.
- SIEGEL, L.M. et al. (1978): «Need identification and program planning in the community context». En ATTKISSON, C.C. et al. (Eds.): *Evaluation os Human Service Programs*. New York, Academic Press.
- STRAHAN, D. (1989): «How Experienced and Novice Teachers Frame their Views of Instruction: An Analysis of Semantic Ordered Trees». *Teaching and Teacher Education*, 5(1), pp. 53-67.
- SUÁREZ, A. (1990): «Diagnóstico de necesidades formativas en el campo de las dificultades en el aprendizaje en el ayuntamiento de Santiago de Compostela». *Revista Investigación Educativa*, 8 (16), pp. 189-198.
- SUAREZ, T.M. (1990): «Needs Assessment Studies». En WALBERG, H. y HAERTEL, G. (Eds.): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. New York, Pergamon Press, pp. 29-31.
- TEJEDOR, F.J. (1990): «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo». *Revista Investigación Educativa*, 8 (16), pp. 15-37.
- TOM, A. y VALLI, L. (1990): «Professional Knowledge for Teachers». En HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J.W.: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, pp. 373-392.
- WITKIN, B.R. (1984): *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco, Jossey-Bass.
- ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.
- ZEICHNER, K. (1980): «Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education». *Journal of Teacher Education*, 31(6), pp. 45-55.
- ZEICHNER, K. (1990): «Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s». *Journal of Education for Teaching*, 16(2), pp. 105-132.
- ZEICHNER, y GORE, (1990): «Teacher Socialization». En HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, pp. 329-372.