

La planificación de los formadores de formación profesional y ocupacional

José Tejada Fernández

Adalberto Ferrández Arenaz

Carmen Ruiz Bueno

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain

Resumen

El artículo presenta una parte de los resultados obtenidos, en relación con la planificación de la actuación docente, en un estudio sobre el *Perfil del formador de formación profesional y ocupacional*, realizado por el equipo de investigación CIFO.

El objetivo, más allá de una pequeña reflexión teórica entorno a la planificación del diseño curricular, se centra en la presentación de los resultados obtenidos a través del estudio empírico realizado a una muestra de formadores de formación profesional y ocupacional. Se aportan datos respecto a: cómo planifican los formadores, qué aspectos del contexto se tiene en cuenta, cómo seleccionan contenidos y qué problemáticas presenta la planificación de la evaluación

Palabras clave: planificación curricular, formación profesional, formación ocupacional, formador.

Resum

L'article presenta una part dels resultats obtinguts, en relació amb la planificació de l'actuació docent, en un estudi sobre el *Perfil del formador de formació professional i ocupacional*, realitzat per l'equip d'investigació CIFO.

L'objectiu, més enllà d'una petita reflexió teòrica al voltant de la planificació del disseny curricular, se centra en la presentació dels resultats obtinguts mitjançant l'estudi empíric realitzat a una mostra de formadors de formació professional i ocupacional. S'hi aporten dades respecte a: com planifiquen els formadors, quins aspectes del context es tenen en compte, com seleccionen continguts i quines problemàtiques presenta la planificació de l'avaluació.

Paraules clau: planificació curricular, formació professional, formació ocupacional, formador.

Abstract

The study offers are part of the obtained results in the relation to the planning of teaching performance, in a study about the vocational occupational training professional profile. That has been carried out CIFO research team.

Beyond a little theoretical thought about the planning of curricular design, the aim is centred and the obtained results thought an empirical study that has been realised on voca-

tional occupational of trainers training sample. The research brings forward some data: how the trainers plan, which aspects of context are taken into account, how problems the planning of assessment presents.

Key words: curricular planning, vocational training, occupational training, trainer.

Sumario

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. Introducción | 4. Valoración de los resultados |
| 2. Marco teórico de referencia | Bibliografía |
| 3. El estudio realizado | |

1. Introducción

En este artículo se presenta una parte de los resultados obtenidos por parte del grupo de investigación CIFO¹ en relación con el estudio sobre el *perfil del formador de formación profesional y ocupacional* que se está llevando a cabo en su primera fase.

Dicha investigación pretende en primer lugar describir cual es el perfil del formador, en los ámbitos referidos, a la par que sus necesidades formativas, para experimentar con posterioridad, en una segunda fase, el modelo curricular de la formación de formadores (Ferrández, 1989). Todo ello concluye en la elaboración de las bases curriculares de la formación de formadores en la formación profesional y ocupacional.

La planificación de la actuación profesional de dichos profesionales son en este contexto de investigación un apartado significativo al lado de la docencia, la coordinación, las actitudes, las teorías implícitas, el nivel de conocimientos profesionales y psicopedagógicos. Dichos apartados se configuran al tratar de responder a las preguntas: quién es, cómo actúa, en qué contexto y bajo qué supuestos lo hace (pensamiento, actitudes, creencias, etc.) el formador de formación profesional y ocupacional.

Las respuestas a dichas preguntas conforman, pues, los objetivos generales de la investigación, que, apoyándose complementariamente en metodologías cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevistas en profundidad, pensamientos en voz alta, etc.), permitirán, como ya se ha indicado, establecer las necesidades formativas, experimentar el modelo contextual-crítico y realizar el diseño de formación de formadores.

1. El equipo de investigación CIFO está formado por: Dr. Adalberto Ferrández (director); Dr. José Tejada (coordinador general); Dr. Pedro Jurado, Dr. Joaquín Gairín, Dr. Esteve Pont (miembros del equipo principal); Dr. Fortino Sosa, Antonio Navío, M^a del Roble Obando, Carmen Ruiz y Joaquín Turón (colaboradores).

2. Marco teórico de referencia

La planificación del diseño curricular que elabora el profesor ha sido un tema estudiado de forma empírica desde hace tiempo abordado desde distintos enfoques y metodologías. No se trata aquí, en el marco reducido de este trabajo, de realizar un recorrido sinuoso a través de la literatura del campo de estudio, aunque se torna necesario precisar bajo que marco de referencia nos movemos.

Podrá considerarse inicialmente que detrás de las grandes concepciones de la teoría curricular (técnica, teórico-práctica y crítica) ya podemos encontrar igualmente aportaciones en torno a la planificación, y por tanto al quehacer del profesor ante ella. De manera que si nos posicionamos en la primera concepción, denominada *técnica*, y más allá de sus implicaciones sobre el currículo, su diseño y desarrollo, deberemos trasladar al ámbito de la planificación curricular los principios de eficacia, control, predicción, racionalidad y economía en la adecuación de los fines y de los medios. Esto implica, además, que la toma de decisiones curriculares se realice en la cúpula de las administraciones educativas, siendo los responsables de tal política educativa a este nivel los protagonistas.

Bajo este planteamiento, el profesor tiene un papel de ejecutor de la planificación, es un mero intermediario. En este tipo de racionalidad, son los objetivos (conductuales, precisos, mensurables y observables) lo que dan sentido y vertebran la planificación (seleccionan y organizan las actividades, los recursos). La participación del profesorado queda limitada «a que comprenda con claridad los objetivos, conozca bien qué tipos de experiencia permiten lograrlos y sepa orientar la labor de sus alumnos» (Tyler, 1949: 108), si no es así el programa no será un instrumento eficaz.

Si bien las críticas a este planteamiento, en su consideración analítica y global, han sido múltiples, y más allá que el «enfoque sistemático y la formulación de objetivos conductuales han representado un avance sobre los métodos puramente intuitivos de programación y diseño del currículo, el modelo presenta serias deficiencias que deben tenerse en cuenta» (McDonald, 1989: 297). Destacamos, sobre todo, que los profesores no usan los objetivos como elemento inicial de la planificación. «Los profesores en lugar de preguntarse ¿qué estoy intentando conseguir (objetivo)?, se pueden preguntar, y en general lo hacen, ¿qué voy a hacer?... y el resultado de la acción vendrá después de ocurrida la acción» (McDonald, 1989: 297), de manera que el proceso se prioriza al producto.

Por otra parte, bajo la concepción teórico-práctica, el profesor cobra protagonismo. Al considerar la práctica como eje central de la teoría, se realiza la responsabilidad moral de los profesores, rehusando cederla a los expertos, tecnólogos o elementos externos de la clase o centro educativo (Yinger, 1986). El profesor es visto como «sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no sólo de actuar, sino de actuar sensatamente» (Kemmis, 1988: 72). El propio Stenhouse (1987) cuando plantea su idea de profesor

investigador bajo este nuevo enfoque, no es más que como consecuencia también de su manera de entender el currículo «como un campo de investigación y análisis dialéctico de la realidad», el profesor investigador de su propia práctica, lo cual nos acerca a su concepto de «praxiología»: ¿Qué hago?; ¿por qué lo hago?; ¿cómo lo puedo hacer? Implicado, pues, en el proceso de la investigación-acción, este profesional, más allá de mejorar su propia práctica profesional, puede mejorar él mismo como profesional, a la vez que entra en una dinámica de mejora educativa permanente (innovación).

Por último, la concepción sociocrítica viene a prevenirnos de que no es necesaria la prescripción curricular, sino que se hace hincapié en aspectos tales como desentrañar las relaciones entre teoría y práctica y entre sociedad y educación. Más allá, ahora, de cualquier consideración de fondo sobre esta concepción, cabe resaltar que el currículo no puede referirse únicamente a las condiciones de aprendizaje, ya que se trata de un acto social, lo que configura al ambiente como algo social, entendiendo la interacción entre enseñanza y aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones. También implica que el contenido del currículo es una construcción social; los alumnos, a través del aprendizaje, se convierten en participantes activos de su saber, y, junto con el profesor, quedan obligados a reflexionar sobre el conocimiento. Todo ello quiere decir que enseñanza y currículo no pueden entenderse como actividades neutras, «los profesores son producto y productores de ideología» realizan actividades sociales ubicadas en un contexto sociohistórico político. Bajo los presupuestos también de la investigación-acción, el profesional puede mejorar y mejorar su práctica concreta (Stenhouse, 1988; Kemmis, 1987). En este contexto, pues, la planificación supera cualquier concepción individualista. El profesor y el grupo clase, centrado en la escuela como unidad de reflexión, es el espacio propio de planificación (Gimeno y Pérez, 1992).

Además de las grandes concepciones de la teoría curricular que implican diferentes concepciones sobre la enseñanza y la actividad profesional del profesor, tanto en situaciones preinteractivas, interactivas y postinteractivas, habría que reparar también en la investigación sobre el particular y, como correlato, verificar también algunas aportaciones desde los paradigmas de investigación didáctica (proceso-producto, mediacional y ecológico) (Shulman, 1989; Gimeno y Pérez, 1983). Obviando los dos primeros, queremos mínimamente referir algunas aportaciones de los otros, sobre todo del mediacional, donde los procesos internos y externos del pensamiento del profesor son claves para explicar su actuación profesional.

Así pues, bajo esta óptica, profusa en aportaciones (Marcelo, 1994), ligada a una concepción curricular teórico-práctica fundamentalmente, y no exenta tampoco de críticas, tratamos de ubicarnos, teniendo presente la gran apertura de dicho paradigma. El pensamiento del profesor significa la toma de decisiones, la planificación, las teorías explícitas e implícitas, las creencias, las ideologías, el procesamiento de información, el conocimiento profesional, los estilos cognitivos, la reflexión, etc. como fenómenos íntimamente imbricados en la actuación docente.

Preocupados, pues, por la planificación dentro de este contexto, particularmente estamos interesados en preguntas tales como: ¿cómo planifican los profesores formadores?; ¿qué elementos tienen en cuenta?; ¿qué factores externos les influyen?; ¿qué relaciones existen entre planificación y docencia?

Una mínima revisión de la literatura nos indica que las investigaciones sobre la misma pueden agruparse en torno a tres orientaciones diferentes:

- a) Estudio sobre el uso que hacen los profesores de los modelos teóricos de planificación.
- b) Estudios inductivos preocupados por el tipo y las funciones de la planificación en la práctica.
- c) Estudios preocupados por conocer los vínculos entre planificación y práctica.

Mayoritariamente se circunscriben al ámbito formal y sobre todo en los niveles de primaria, aunque también se encuentren en menos proporción algunos de educación secundaria. Esta constatación nos obliga a ser cautos a la hora de transpolar algunos resultados. Nuestra intención pasa no tanto por la asunción de dichos resultados en nuestro contexto como en la búsqueda de indicadores que nos puedan guiar en la investigación.

En el primer caso, los estudios, ya clásicos, sobre modelos teóricos de planificación precisamente nos demuestran que los profesores no siguen un modelo común (Shavelson y Stern, 1983), ni estrategias afines cuando planifican. Taylor (1970), con profesores de secundaria, nos informa que las principales preocupaciones de los profesores están centradas en los intereses y las necesidades, las capacidades y las actitudes de los alumnos. A éstas les siguen los objetivos del curso, los contenidos a enseñar y las actividades. En esta misma dirección, Tilema (1984) nos indica que son los alumnos y el conocimiento previo que de éstos se tengan la categoría priorizada por los profesores en su planificación. También Ferrández (1986) destaca estos aspectos en el ámbito de la educación de adultos, sobre todo en relación con el interés y la necesidad y con la experiencia que proviene del entorno, configurándose el grupo en la variable clave del análisis para la macroprogramación y la microprogramación. Particularmente, también habíamos constatado este hecho en nuestra investigación sobre *El proceso de aprendizaje en el adulto* (Ferrández, Gairín y Tejada, 1990), donde los formadores destacaban sobremanera el hecho de partir de las necesidades del grupo, intentando, además, responder a los intereses, teniendo en cuenta la experiencia personal del alumno.

En el segundo caso, Clark y Yinger (1979), Yinger (1980), en primaria, identificaron distintos tipos de planificación (anual, semanal, diaria, lecciones, etc.) cumpliendo las mismas distintas funciones. Parecía, en principio, que la planificación era una guía de la actividad de clase posterior; sin embargo, se apreció que las mismas servían como prioridad para satisfacer necesidades psicológicas del propio profesor (reducir incertidumbre), prepararlo cognitivamente y orientar los procesos interactivos. Por otra parte, McCutcheon (1980) nos indica que la planificación escrita se utiliza sobre todo para responder a

las exigencias administrativas, ya que el plan de acción suele ser mental, y éste es el que suele dar dirección, seguridad y confianza.

Tampoco podemos olvidar que existen marcadas diferencias entre profesores noveles y profesores con experiencia. Varios estudios (Sardo, 1982; Shavelson y Stern 1983; Marcelo, 1984; etc.) nos indican que los profesores noveles se preocupan más por la planificación diaria, son más sistemáticos y adoptan más fácilmente un modelo de planificación; por contra, los profesores con experiencia no se preocupan tanto por la planificación diaria, y en su toma de decisiones no se apoyan tanto en creencias como en su propio método o experiencia. Los primeros son más inflexibles y tienen menos en cuenta a los alumnos.

Por último, en relación con los vínculos entre la planificación y la práctica son múltiples también los estudios que se han preocupado de analizar conjuntamente los procesos planificadores y de la enseñanza en clase (Morine-Dersheimer, 1979; Calderhead, 1984; Leinhart y otros, 1984; Marcelo, 1987; etc.). Mayoritariamente coinciden en la gran influencia de la programación en la práctica. Las decisiones preinteractivas se llevan a cabo en la práctica con pocas modificaciones, sobre todo en los profesores noveles, que, además de la inflexibilidad aludida con anterioridad, desarrollan su actividad con un ritmo más rápido, existiendo menos participación e intervención de sus alumnos en clase.

Queremos considerar, además, algunos otros resultados de los estudios por su relevancia en torno a la planificación. Particularmente consideramos, más allá de los tipos de planificación aludidos, la realización en grupo o individualmente. Mayoritariamente las programaciones se realizan de forma individual (Wulf y Schave, 1984), fundamentalmente porque no existe el hábito de trabajo en equipo en los centros educativos; ello es debido a la poca concienciación técnica de este quehacer profesional, falta de confianza personal, demasiado laboriosa y otras tantas justificaciones. Hernández (1989) indica que la programación institucional se suele hacer en grupo, mientras que la de corto plazo es más individual; además nos indican algunos facilitadores para ello, tales como un contexto que la posibilita (tiempo-espacio para nosotros), conciencia personal, visión amplia del proceso, visión temporal, trabajo en equipo, experiencia previa en trabajo en equipo, formación para la toma de decisiones preinteractivas sobre planificación.

No habría tampoco que olvidar el papel del contexto en la planificación (Ferrández, 1989), sobre todo porque él mismo impone los objetivos que conforman las acciones formativas.

Todo el análisis previo nos permite establecer los campos de indicadores previos en el análisis de la planificación en los ámbitos de la formación profesional y ocupacional, y en este sentido permiten guiar la búsqueda de respuestas en torno a la pregunta de *cómo* planifican nuestros formadores. Concretamente categorizamos en torno a con *quiénes* planifican (individual o grupal), *tipo de planificación*, *principios psicopedagógicos del aprendizaje*, *atención a la diversidad*, *flexibilidad o rigidez*, *objetivos de la planificación*, *papel de los contenidos*, *estrategias*, *recursos y evaluación*.

3. El estudio realizado

Como ya hemos indicado en la introducción, en este trabajo presentamos algunos datos relativos al estudio sobre el perfil del formador de formación profesional y ocupacional. La parte correspondiente a cómo planifican es el centro de interés en este momento, aunque no quisiéramos en ningún caso perder, por particularizar al respecto, la visión de conjunto en torno a la globalidad de la investigación.

Centrados, pues, en planificación y habiendo reparado ya en algunos aspectos teóricos y estudios precedentes en la búsqueda de indicadores respecto a qué hacen, cómo lo hacen, qué aspectos les median —propios y contextuales— en sus planificaciones, elaboramos un listado de indicadores que formalizan veinte ítems en el cuestionario dirigido a los profesores y a sus directivos, así como otras tantas preguntas abiertas en tal dirección en la entrevista en profundidad que se practicó complementariamente a una muestra representativa de los mismos.

3.1. Caracterización de la muestra

El grupo de profesores que configuran la muestra del estudio es de 164, pertenecientes a los ámbitos de formación profesional (50%) y formación ocupacional (50%), con una media de edad de 34 años, lo cual les caracteriza como un colectivo «joven» desde el punto de vista sociolaboral. Mayoritariamente son varones (67%), los cuales tienen estudios de licenciatura en un 46%, de diplomatura en un 21%, de FP-estudios medios en un 31% y primarios-graduado en un 2% e imparten enseñanza del ámbito humanístico-social (26%), científico (10%), tecnológico (57%) y artístico (7%).

Síntesis

Edad:	Baja desde el punto de vista laboral (34 años)
Sexo:	Mayoritariamente masculino (2/3)
Localidad de residencia:	Urbana
Titulación:	Licenciado (1/2); diplomados, enseñanzas medias (1/2)
Experiencia docente:	Baja (7 años)
Situación contractual:	Fija (56%); contratado (resto)
Dedicación horaria semanal:	20 horas
Horas de gestión semanal:	6 horas
Horas de tutoría semanal:	3 horas
Nivel de ingresos:	Bajo (80% menos de 3 millones)

3.2. Resultados globales

En este trabajo nos remitiremos exclusivamente de los aspectos de la actuación profesional ligados con la planificación. Integraremos, además, distintas perspectivas en el análisis, considerando la valoración que realizan los propios profesores, sus directivos y en algunos aspectos los alumnos. También impli-

camos la valoración en situación real así como la ideal para el colectivo en dichos campos de estudio.

a) A partir de la valoración de los propios profesores

Tal y como puede apreciarse en la tabla 1 y en la gráfica 1, podemos verificar que los profesores de formación profesional y ocupacional, aunque mayoritariamente valoran por encima de la media teórica (3) cada uno de los aspectos concretos de este ámbito de manera específica:

En relación con su «real» de planificación:

- a) Destacan que sus contenidos son aplicables, que las actividades son pertinentes a los objetivos y contenidos y que estos últimos están secuenciados, además de realizar una programación general del curso.
- b) Evidencian como aspectos más bajos, la realización de la programación con otros colegas, recoger propuestas de sus alumnos en la planificación y la precisión de actuaciones que impliquen la participación de elementos externos al centro.

En relación con el «ideal» de la planificación:

- a) Todos los aspectos han sido incrementados.
- b) Aunque prácticamente se sigue el mismo perfil de lo real, se incrementa más específicamente la consideración de los principios psicopedagógicos de la E-A, la consideración de los alumnos en la programación, la atención a la diversidad y la consideración de la evaluación inicial, continua, final y diferida.

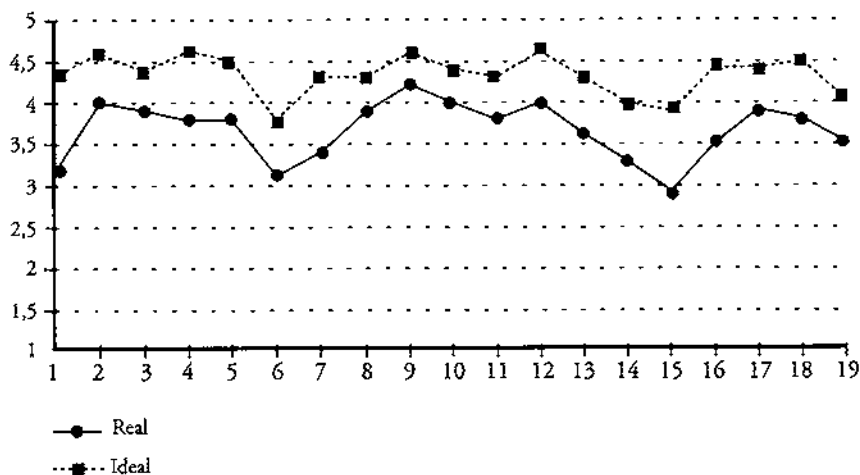
Hay que considerar también, desde este análisis global, que existe una estrecha relación ente este apartado de planificación y otros de la investigación, tales como la docencia, la coordinación, el nivel de conocimientos profesionales (real e ideal) en el sentido que los que valoran más los aspectos implicados en la planificación son también los que valoran más el resto de los aspectos.

Si atendemos al nivel de enseñanza que imparten los profesores (formación profesional y formación ocupacional), encontramos diferencias entre ambos colectivos por lo que se refieren a su manera de planificar:

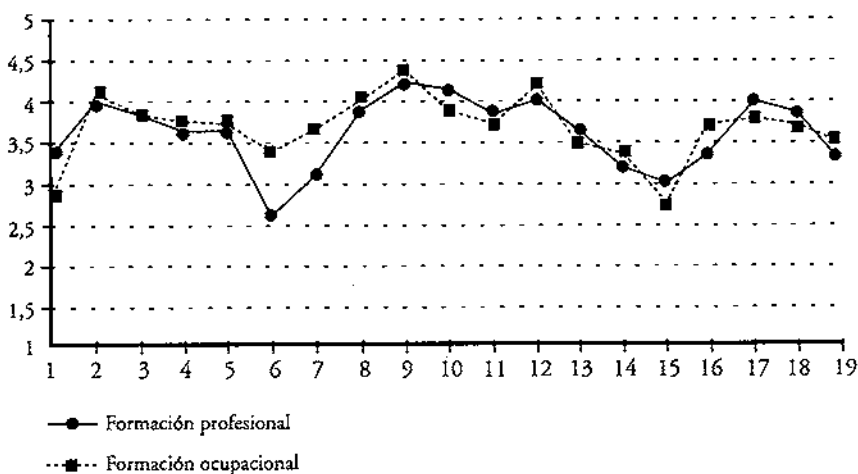
- a) Dentro de la situación real (ver gráfica 2) los profesores de Formación Profesional valoran más alto la programación con otros compañeros, mientras que sus homónimos de formación ocupacional se decantan más en lo relativo a la recogida de propuestas de los alumnos en la programación, el establecimiento de estrategias para atender a la diversidad y la fijación de recursos según actividades.
- b) En el caso de la planificación ideal (ver gráfica 3), los profesores de formación profesional programan más considerando los principios psicopedagógicos de la enseñanza-aprendizaje, secuenciando los contenidos, a la par que considerarían más la evaluación inicial, continua, final y diferida. Por contra, los profesores de formación ocupacional seguirán considerando las propuestas de los alumnos en sus programaciones.

Tabla 1. Valoración de la planificación real-ideal.

	Real		Ideal	
	Media	S	Media	S
1. La programación la realiza con otros compañeros	3,1	1,2	4,4	0,8
2. Realiza una programación general del curso	4	1,3	4,6	0,7
3. La programación considera el contexto del centro y su entorno	3,9	1	4,6	0,8
4. La programación considera los principios psicopedagógicos de la enseñanza-aprendizaje	3,8	1	4,6	0,8
5. La programación considera las características de los alumnos	3,8	1	4,5	0,7
6. La programación recoge propuestas de los alumnos	3,1	1,3	3,8	1
7. En la programación establece estrategias para atender a la diversidad de los alumnos	3,4	1,2	4,3	0,8
8. La programación se plantea como algo abierto y flexible	3,9	1	4,3	0,8
9. Los contenidos son aplicables	4,2	0,8	4,6	0,7
10. Los contenidos quedan secuenciados	4	1	4,4	0,9
11. Las estrategias metodológicas programadas son diversificadas	3,8	1	4,3	0,8
12. Las actividades son pertinentes a los objetivos y contenidos	4	0,9	4,6	0,6
13. Se prevén actividades que detectan la existencia de conocimientos previos	3,6	1,1	4,3	0,8
14. Se prevén diferentes tipos de grupos	3,3	1,1	4	0,9
15. Se prevén actuaciones que impliquen la participación de elementos externos al centro	2,9	1,3	3,9	0,9
16. Los recursos quedan determinados de acuerdo con la actividad	3,5	1,1	4,4	0,8
17. En la programación quedan fijados los criterios y los instrumentos de evaluación	3,9	1	4,4	0,7
18. En la programación se considera la evaluación inicial, continua, final y diferida	3,8	1,1	4,5	0,8
19. La programación considera la evaluación interna y externa	3,5	1,2	4	1,1
Total	3,66	0,6	4,33	0,5



Gráfica 1. Perfil de la planificación real-ideal.

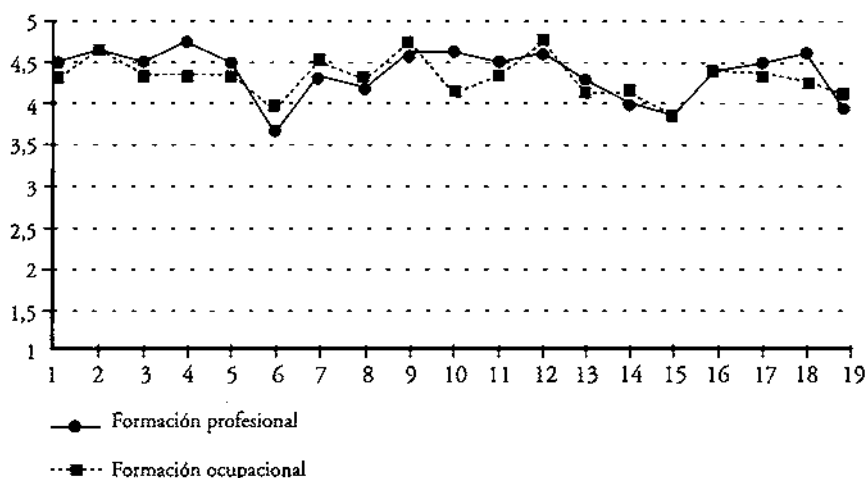


Gráfica 2. Perfil diferencial de la planificación real en función del nivel de enseñanza.

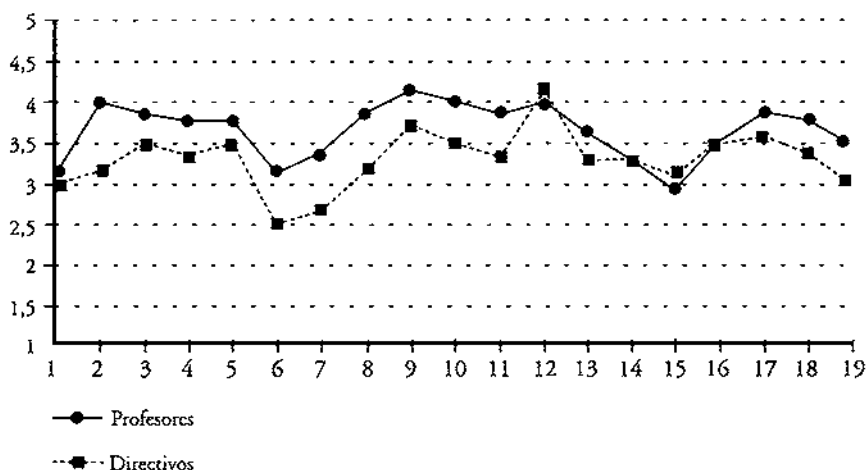
b) A partir de la valoración que realizan sus directivos

En la tabla 2 y en las gráficas siguientes pueden apreciarse los diferentes valores de contraste entre los profesores y sus directivos en relación con la planificación que los primeros realizan.

- a) En esta situación de valoración real (ver gráfica 4) se evidencian diferencias significativas entre ambos colectivos, sobre todo en lo relativo a la rea-



Gráfica 3. Perfil diferencial de la planificación ideal en función del nivel de enseñanza.



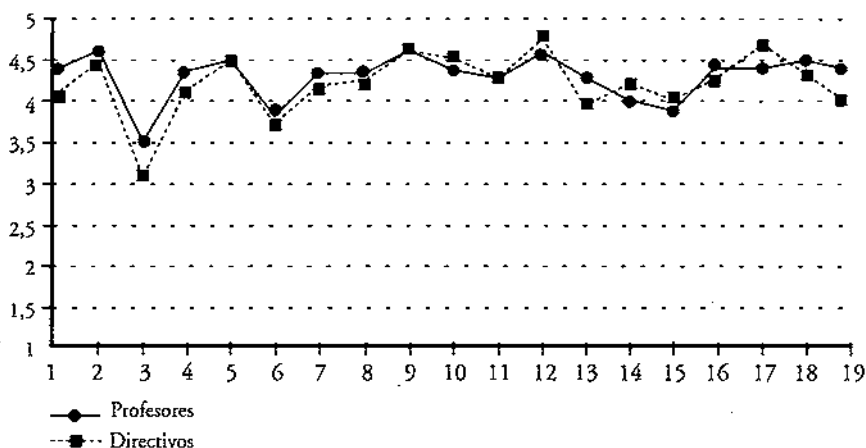
Gráfica 4. Planificación real según profesores y sus directivos.

lización de una programación general del curso, la consideración del contexto y de los principios psicopedagógicos de E-A, el establecimiento de estrategias para atender a la diversidad de los alumnos, plantean la programación como algo abierto y flexible, contenidos aplicables, estrategias metodológicas diversificadas y la consideración de la evaluación.

Tabla 2. Planificación según profesores y sus directivos.

	Real			Ideal		
	P	D	Dif.	P	D	Dif.
1. La programación la realizó con otros compañeros	3,1	3		4,4	4,1	1>2
2. Realiza una programación general del curso	4	3,2	1>2	4,6	4,5	
3. La programación considera el contexto del centro y su entorno	3,9	3,5	1>2	4,4	4,5	
4. La programación considera los principios psicopedagógicos de la enseñanza-aprendizaje	3,8	3,5		4,6	4,5	
5. La programación considera las características de los alumnos	3,8	3,5		4,5	4,5	
6. La programación recoge propuestas de los alumnos	3,1	2,6	1>2	3,8	3,7	
7. En la programación establece estrategias para atender a la diversidad de los alumnos	3,4	2,7	1>2	4,3	4,1	
8. La programación se plantea como algo abierto y flexible	3,9	3,2	1>2	4,3	4,2	
9. Los contenidos son aplicables	4,2	3,8	1>2	4,6	4,6	
10. Los contenidos quedan secuenciados	4	4,1		4,6	4,8	
11. Las estrategias metodológicas programadas son diversificadas	3,8	3,3	1>2	4,3	4,3	
12. Las actividades son pertinentes a los objetivos	4	4,1		4,6	4,8	
13. Se prevén actividades que detectan la existencia de conocimientos previos	3,6	3,2		4,3	3,9	1>2
14. Se prevén diferentes tipos de agrupamientos	3,3	3,3		4	4,3	
15. Se prevén actuaciones que impliquen la participación de elementos externos al centro	2,9	3		3,9	4	
16. Los recursos quedan determinados de acuerdo con la actividad	3,5	3,5		4,4	4,3	
17. En la programación quedan fijados los criterios y los instrumentos de evaluación	3,9	3,6		4,4	4,7	
18. En la programación se considera la evaluación inicial, continua, final y diferida	3,8	3,4	1>2	4,5	4,4	
19. La programación considera la evaluación interna y externa	3,5	3,1		4	4	
Total	3,6	3,3	1>2	4,3	4,3	

- b) En situación ideal (ver gráfica 5) se igualan ambas valoraciones, salvo en lo relativo a la planificación con otros compañeros y la previsión de actividades que detecten la existencia de conocimientos previos. En ambos casos son los profesores quienes se decantan en tal dirección.



Gráfica 5. Planificación ideal.

De todo ello puede concluirse que:

- Tanto profesores como directivos tienen un alto nivel de coincidencia en su valoración respecto a la actuación profesional de los primeros en **planificación ideal**, siendo dicha valoración superior a la real.
- Este grado de coincidencia en la planificación ideal choca con las discrepancias observadas en la valoración de la **planificación real**, donde los profesores valoran por encima de sus directivos una actuación profesional. Este hecho es un indicador del distanciamiento entre ambos colectivos y la falta de relación en este quehacer profesional.

4. Valoración de los resultados

Los resultados expuestos con anterioridad son la síntesis del análisis cuantitativo, en la medida que corresponden al cuestionario que al efecto se diseñó a partir de distintos apartados.

Ni que decir tiene, pues, que por sí mismos ya son, no sólo explicativos del apartado de análisis, sino también indicativos de por donde hay que ir a la hora de establecer las necesidades formativas. Pero resultaría insuficiente su lectura si no buscamos información complementaria sobre todo en las razones reales y en las explicaciones que los propios protagonistas dan más allá de la valoración puntual del hecho.

En este sentido, integramos aquí la información resultante del análisis de la entrevistas en profundidad que al efecto se realizaron a una muestra significativa de profesores del campo de estudio (20 p) que contestaron previamente el cuestionario. De hecho, el guión —abierto— de la entrevista pretendía

profundizar en las razones de la actuación profesional, teniendo presentes los indicadores implicados en el cuestionario y el nivel de respuesta dado al mismo².

Una síntesis del conjunto de la información registrada por ambos procedimientos nos indica que:

4.1. La programación con otros compañeros

Es este uno de los aspectos de más baja calificación en la planificación. Existen varias razones que explican este resultado por cuanto que los propios interesados nos indican que ello es debido a: *a)* aislamiento del profesorado; *b)* la poca cultura de trabajo en equipo, y *c)* la falta de tiempo para ello (en este orden).

Matiz diferencial importante se da en la formación ocupacional, donde dichos profesionales aluden más a la falta de tiempo. Ello puede explicarse, en primer lugar, por la corta duración de muchos cursos y, en segundo lugar, porque es difícil encontrarse con el resto de compañeros por ser a su vez profesionales de otros perfiles laborales, con otros empleos fuera del centro y que permanecen pocas horas en el mismo; prácticamente las imprescindibles para impartir la docencia.

Tienen conciencia, y así lo evidencian, de que el aislamiento del profesorado viene determinado por la inadecuación de las estructuras organizativas que no propician el trabajo en equipo. En este sentido, cabe apostar por la necesidad de una coordinación y dirección que asesore y fomente el trabajo en equipo.

Cabe también resaltar dentro de este apartado de la planificación que cuando lo hacen con otros profesores, éstos son mayoritariamente compañeros del mismo departamento, sobre todo en el caso de los profesores de formación profesional.

Un hecho igualmente significativo en esta dirección es que cuando se trata de planificar-programar-elaborar planteamientos institucionales si existe más trabajo en equipo; los departamentos o áreas se reúnen para debatir y consensuar los objetivos que se persiguen.

4.2. Aspectos del contexto

Si bien es en un aspecto con una buena valoración, aunque su desviación es tan amplia que indica que no hay univocidad totalmente, es el contexto laboral el más analizado y el que se tiene en cuenta a la hora de planificar, seguido del contexto social, el económico y el cultural en menor medida.

Por ello, no es de extrañar que el análisis de necesidades y el estudio del mercado laboral sean los indicadores más importantes y los que se tienen en

2. El análisis de la entrevista en profundidad, una vez transcrita, se ha realizado desde la óptica cualitativa, contando para ello con el soporte de los programas informáticos al efecto, como son el AQUAD y el ETHNOGRAPH.

mente a la hora de planificar las acciones. Ahora bien, los entrevistados que saturan la importancia de tales indicadores, no nos informan de las estrategias que se han de utilizar para evaluarlos.

Otro aspecto relevante en este campo es el hecho de considerar la definición previa del perfil profesional y que éste sea establecido conjuntamente con otros profesionales de la formación, los gremios y los empresarios.

Por último, al hablar de contexto también se hace referencia a la importancia de establecer relaciones con otros países europeos, conocer los diferentes programas y realizar intercambios profesionales.

4.3. *Ámbito de contenidos*

Los criterios más utilizados en la selección de contenidos de formación tienen que ver con el grado de pertinencia y adecuación, tanto a las necesidades del grupo como a las necesidades del entorno laboral. Este último aspecto predomina más en los profesores de formación ocupacional, incluso en muchos casos el análisis de necesidades se realiza conjuntamente con los centros y los gremios.

Los profesores de formación profesional, y debido a la menor autonomía de los centros del ámbito formal, realizan la selección de los contenidos a partir de los diseños curriculares.

Por lo que se refiere a la aplicabilidad y a la actualidad, coinciden ambos colectivos. Sobre todo que sean prácticas, procedimentales y orientadas a la adquisición de habilidades y destrezas y encaminadas a la adaptación y a la incorporación de las nuevas tecnologías. Otra cosa es el poder disponer, a partir de la autonomía de los centros, de recursos para su posterior aplicación.

4.4. *Características de los destinatarios de la programación*

Si bien ya era alta la consideración de la características de los alumnos, a partir del cuestionario, se evidencia aún más este hecho, cuando coincide la totalidad de las entrevistas en la necesaria evaluación y análisis de las características del grupo.

Esta asunción aún cobra más importancia por el hecho de que proporcionará información para realizar una planificación adaptada y pertinente, así como la posibilidad de flexibilizar mejor la programación.

Esta utilidad, asignada a tal consideración, es coherente igualmente con otros indicadores del cuestionario, como es el hecho de considerar sus programaciones abiertas y flexibles y establecer estrategias para atender a la diversidad de los alumnos.

Por lo que se refiere concretamente a las características de los alumnos, y por ende, a la *imago* que éstos presentan, tanto los profesores de formación profesional como los profesores de ocupacional reconocen encontrarse con grupos de alumnos que poseen una formación de base deficitaria, incluso algunos presentan analfabetismo funcional.

También son catalogados como alumnos con fracaso escolar y muchos de ellos no tienen el graduado escolar.

En general, también coinciden en la **heterogeneidad**³ de los grupos, tanto en conocimientos como en actitudes, intereses y nivel de motivación son colectivos con expectativas y niveles de aspiración bajos, debido en algunos casos a las pocas salidas profesionales y limitadas posibilidades de inserción laboral. Igualmente tienen poca experiencia laboral y la mayoría nunca ha tenido un empleo. En este sentido, hay que señalar que tampoco poseen hábitos y actitudes positivos hacia el trabajo, aspecto que, según los profesores, dificulta el proceso de aprendizaje en actitudes hacia el mundo laboral.

Pero más allá del reconocimiento de las características de los alumnos mínimamente expresadas en el párrafo anterior y su utilidad en la programación, lo importante es saber en concreto qué toma de decisiones realizan los profesores en este último extremo. En el caso de los profesores de formación profesional, apenas hay una incidencia directa sobre el establecimiento de grupos de aprendizaje; lo achacan a la falta de autonomía en el centro para determinar criterios de agrupamiento. En el caso de la formación, esto es más viable, de manera que, según los profesores, la edad, la situación laboral, el nivel de formación de base, el nivel de conocimientos y las actitudes positivas para el estudio y el trabajo funcionarían como criterios indicadores del agrupamiento.

En algunos centros de formación ocupacional intentan previamente definir el perfil idóneo del alumno que podría realizar el curso y utilizar este criterio como selectivo y de agrupamiento.

Sea como fuera, todos vienen a coincidir en la necesidad de homogeneidad de los grupos, ya que éstos son muy heterogéneos.

4.5. Planificación de la evaluación

Los profesores, en el cuestionario, nos indican que en la programación quedan fijados los criterios y los instrumentos de evaluación, y que en la misma se considera la evaluación inicial, continua, final y diferida, a la vez que se implican la externa y la interna.

Este acontecimiento no resuelve el problema de la planificación de la evaluación, prueba de ello es que, al igual que en otros aspectos de la planificación, tanto los profesores de FP como de FO, evidencian el aislamiento del profesorado como factor principal explicativo de los déficits evaluativos, sobre todo en lo referente a la falta de univocidad de criterios, todo ello agravado igualmente por la falta de tiempo también en este quehacer profesional.

No existen diferencias entre los profesores de FP y de FO; por lo que respecta a criterios implicados: nivel de conocimiento adquirido, adquisición de habilidades, y destrezas y actitudes en el taller y en el aula. Respecto a los instrumentos, responsabilidad del profesor tutor del grupo, son fundamental-

3. La mayoría de los datos aportados por los profesores coinciden con el apartado de la investigación en relación con los datos aportados por los propios alumnos en un cuestionario más una entrevista realizada al efecto.

mente pruebas escritas, trabajos de curso y observación directa en el aula. La presencia del cuestionario en los centros de FO es mayor que en FP.

En todo caso, parece ser que el problema real de la evaluación lo viven en la práctica más que en la planificación. En este sentido falta cultura evaluativa en el centro, ya que también se evidencia más un planteamiento de evaluación de alumnos y no tanto de programas, profesorado, recursos y de centro en general.

4.6. Innovación en la planificación

Además de los aspectos apuntados cabría incidir en los de mejora o innovación que los profesores pueden incorporar en su actuación profesional.

En consonancia con todo lo anterior, no es de extrañar que la innovación sea pobre, tanto en los que se refiere a la programación como en otros aspectos de la actividad profesional.

Los propios profesionales consideran que los problemas de organización y gestión dificultan e impiden la iniciativa de éstos para introducir cambio o mejoras respecto a la planificación. La falta de implicación en el centro, el desconocimiento de la cultura del centro, situaciones profesionales y contractuales inestables, excesiva temporalización de las funciones en el centro, relaciones entre iguales, rutinas adquiridas, falta de tiempo y espacio, etc. serían obstáculos y resistencias que explicarían este fenómeno. A pesar de todo, también destacan que existen experiencias concretas, puntuales, de pequeñas mejoras en sus prácticas docentes, aunque éstas no se institucionalicen.

En formación profesional, se considera que se innova en la mayoría de los casos por decreto, sin que existan programas consensuados.

Bibliografía

- CALDERHEAD, J. (1984). «Planning and thinking in junior school writing lessons: an exploratory study». En HALKES; OLSON. *Teacher thinking: a new perspective on pressing problems in education*. ISSAAT, Swets and Zeitlinger. Lisse.
- CLARCK, M.; YINGER, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. East Lansing, Institute for research on teaching, Michigan State University.
- FERRÁNDEZ, A. (1989). «Formación de Formadores: el modelo contextual-crítico». *Herramientas* 3, p. 35-45.
- FERRÁNDEZ, A. (1986). «La macro y microprogramación en experiencias de educación de adultos». *3as Jornadas de Educación de Adultos*. Zaragoza: Universidad Popular.
- FERRÁNDEZ, A.; GAIRÍN, J.; TEJADA, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Madrid: Diagrama.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, P. (1989). *Disearñar y enseñar*. Madrid: Narcea-ICE La Laguna.

- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (1984). «Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza». *Revista de Enseñanza* 4-5, p. 31-46.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MCCUTLHEON, G. (1980). «How do elementary school teacher plan? The nature of planning and influences on it». *The elementary School Journal* 81, p. 4-23.
- MCDONALD, M. (1983). «Objetivos de conducta. Una revisión crítica». En GIMENO, J.; PÉREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 265-300.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1989). «Preservice Teachers' conceptions of content and pedagogy measuring growth in reflective, pedagogical decisions-making». *Journal of Teacher Education* 11, p. 201-225.
- SARDO, D. (1987). «Teacher planning styles in the middle school». Ellenville, New York. Paper presented and the Eastern Educational Research Ass.
- SHULMAN, L.S. (1989a). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, p. 9-91.
- SHAVELSON; STERN (1983). «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor; sus juicios, decisiones y conducta». En GIMENO; PÉREZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 372-419.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, P.H. (1970). *How teachers planning their courses*. Slough, National Foundation for Education Research.
- TILEMA, H. (1984). «Categories in teacher planning». En MALKES, R.; OLSON, J.K. (eds.). *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeitlinger, p. 176-195.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University Press.
- WULF, K.; SCHAVE, B. (1984). *Curriculum desing: A Handbook for educators*. Los Angeles, CA.: Scott, Foresman.
- YINGER, R. (1986). «Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional». En VILLAR, L.M. (ed.). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- YINGER, R.J. (1986). *Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.