

La detección de necesidades formativas como herramienta de mejora institucional. El caso del Instituto Normal Superior "Sedes Sapientiae" de Cochabamba (Bolivia)

BEATRIZ JARAUTA BORRASCA
NÚRIA SERRAT ANTOLÍ
FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ
Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. España

1. Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar el proceso seguido y los resultados obtenidos en una investigación¹ dirigida a identificar y analizar las necesidades de formación del profesorado del Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" (INSCSS) de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (Cochabamba-Bolivia). Para este propósito, hemos diseñado y utilizado diversos instrumentos de recogida de información como el cuestionario, las entrevistas en profundidad y los grupos colaborativos. La investigación, planteada desde una perspectiva cualitativa mediante un estudio de casos, ofrece información acerca de las necesidades sentidas y expresadas por el profesorado del Instituto y contribuye, a su vez, a arrojar datos relevantes para el diseño de propuestas de formación del profesorado universitario encargado de la formación inicial de maestros y maestras en el contexto latinoamericano.

En las últimas décadas, la profesión docente ha gozado de un interés creciente y progresivo. Todo lo relativo al profesorado, a los sistemas educativos y a las transformaciones que experimentan las escuelas es objeto de innumerables debates, discursos y estudios. Este interés se ha traducido en un impulso en el terreno de la investigación y desarrollo de la formación del profesorado, la cual ha experimentado una significativa evolución tanto a nivel teórico como en sus estructuras, modelos y procedimientos de aplicación.

En este terreno, son cada vez más frecuentes los estudios que subrayan el valor de la formación inicial del profesorado en la construcción de la identidad profesional y en el desarrollo del saber para la enseñanza. De este modo, recuerdan que la formación inicial es para los futuros maestros el primer contacto formal con el estudio de cuestiones pedagógicas y socioeducativas.

En este contexto de nuevas propuestas, toma sentido la investigación que ahora presentamos, pensada para lograr una aproximación a los retos de la formación inicial de maestros y maestras en el contexto boliviano, y dirigida a ofrecer líneas de acción concretas para la mejora de la formación del profesorado universitario responsable de la misma.

¹ Proyecto "Detección y análisis de necesidades de formación del profesorado universitario del Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Financiado por Relaciones Internacionales de la Universidad de Barcelona. Han participado en el estudio María Luz Mardesich, Ana María García y Oscar Velasco, todos ellos profesores pertenecientes al Instituto Normal Superior "Sedes Sapientiae" (INSCSS) de Cochabamba (Bolivia).

2. El proceso de detección y análisis de necesidades en el ámbito de la formación del profesorado

Según las aportaciones realizadas desde diferentes foros y publicaciones, la detección y análisis de necesidades de formación del profesorado, constituye un proceso puntal en el diseño y puesta en marcha de acciones de desarrollo profesional docente (Ortiz Colón, A, 2003; Colén, 2005). Tanto es así, que se considera como la etapa de la planificación que debe ocupar más tiempo y que debe ser objeto de una atención pormenorizada por parte de los gestores de la formación o bien por parte del equipo formador (Imbernón, 1994; Navío, 2007). Un correcto análisis de necesidades permite, en un principio, realizar una planificación coherente y ajustada a sus destinatarios. Sin embargo, este proceso requiere previamente de una reflexión en torno al propio concepto de necesidad formativa y a la diversidad de instrumentos de recogida de información que pueden utilizarse para tal fin.

El concepto de necesidad es un constructo complejo y de características polisémicas. Las diversas formas bajo las cuales puede definirse dependen de la óptica o ideología del investigador y de su forma de comprender la formación, la institución y las personas que trabajan en ella (Pérez-Campanero, 2000). En general, existen dos visiones en torno al concepto de "necesidad", la necesidad entendida como "carencia" o bien la necesidad entendida como "problema".

En el primer caso, la necesidad se analiza desde una *perspectiva basada en la discrepancia*, ya que se percibe como la distancia o diferencia existente entre lo que "es o sabe" el profesorado y lo que éste debería "ser o saber". La distancia entre los dos polos sería la *necesidad formativa*, y la *formación* los medios necesarios que posibilitarían eliminar la carencia entre los dos polos. Es un concepto de necesidad prescriptiva o normativa, ya que alguien debe prescribir lo que el docente "debe ser" y sobre esta base recoger datos acerca de lo que "es" para así poder establecer sus carencias y planificar una formación que permita cubrirlas. No existe la participación activa del docente ya que éste es visto como un objeto de análisis y formación.

En el otro extremo, encontramos la *perspectiva basada en la participación* o tendencia apreciativa (Gairín, 1996). Esta perspectiva parte de la base de que, para planificar la formación, es importante conocer lo que piensan los sujetos, sus necesidades sentidas y expresadas. Define la necesidad como un problema, como un juicio de valor acerca de algún grupo o individuo que tiene un problema que puede ser solucionado. Bajo esta perspectiva se analiza al docente como un sujeto de formación y, por tanto, es necesaria su participación en la detección y análisis de necesidades. Desde la perspectiva participativa, se asume que las necesidades se han de construir mediante un proceso de reflexión que conduzca a una toma de conciencia y que permita al grupo sentir esas necesidades como verdaderas. Se parte por tanto, de la hipótesis de que la necesidad es un constructo complejo que hay que analizar en profundidad para poder comprenderlo y asumirlo adecuadamente.

En las ideas precedentes se fundamenta la detección de necesidades que a continuación detallamos, contextualizada en la realidad concreta de un centro de formación inicial de maestros y maestras en Cochabamba (Bolivia). El estudio se convierte así en un preámbulo para repensar la formación dispensada en el propio instituto superior y las acciones de desarrollo profesional que cabe organizar para su innovación y mejora. No obstante, antes de pasar a interpretar los principales resultados obtenidos, ofrecemos algunos apuntes metodológicos tenidos en cuenta en el desarrollo de la investigación.

3. Metodología y desarrollo de la investigación

El estudio responde a un enfoque cualitativo de investigación (Sandín, 2003) y concretamente a un estudio de casos (Stake, 1998). El trabajo de campo se realizó durante el curso académico 2009-2010 y las principales estrategias de recogida de información fueron el cuestionario, las entrevistas en profundidad y los grupos colaborativos.

3.1 Instrumentos de recogida de información

Por los objetivos de la investigación era importante, en primer lugar, acceder a la opinión de un número elevado de profesores/as y sondear de manera general aquellas necesidades de formación que predominaban en el equipo docente del INSCSS. Para tal fin, se utilizó un cuestionario que contaba con 25 ítems. El cuestionario incluía preguntas de respuesta cerrada, respuesta múltiple y respuestas abiertas. Los ítems del instrumento se agrupaban en torno a 5 bloques bien diferenciados:

Tabla 1
Bloques del cuestionario

<p>BLOQUE A- Información general del perfil profesional y la carrera docente.</p> <p>BLOQUE B- Análisis de la importancia que el colectivo docente atribuye a diferentes aspectos relacionados con la función docente (planificación, metodología docente, evaluación o relación entre docente y alumnado).</p> <p>BLOQUE C- Información acerca del dominio que el profesorado posee respecto a alguna área de su práctica docente. Cabe señalar que en los bloques B y C se reiteran los mismos enunciados en aras a comparar la importancia que el docente otorga a un tema concreto y el grado de dominio que posee acerca del mismo.</p> <p>BLOQUE D- Información acerca de la participación del profesor en acciones de formación permanente.</p> <p>BLOQUE E- Cuestiones relativas a las necesidades de formación de los/as profesores/as.</p>

Desde una perspectiva colaborativa y analítica era también importante comprender el propio constructo de necesidad junto a los sujetos participantes en la investigación, y atender a los significados particulares que otorgaban a sus propias necesidades de formación. Para ello, realizamos entrevistas en profundidad (13) y grupos de discusión (2). Estos encuentros nos permitieron contrastar la información obtenida en los cuestionarios con una interpretación más detallada de las necesidades sentidas y expresadas por parte de los informantes clave. Ambas estrategias de reflexión e identificación de necesidades, se realizaron durante el mes de febrero de 2010 en las dependencias del INSCSS. Para su óptimo desarrollo, dos investigadoras de la Universidad de Barcelona se desplazaron a Cochabamba-Bolivia.

3.2 Sujetos participantes

Los sujetos participantes en el estudio fueron escogidos por los investigadores del INSCSS, atendiendo a los siguientes criterios:

- Un 80% de docentes del INSCSS debían participar en la técnica del cuestionario.
- Para la realización de las entrevistas en profundidad, se contaría con informantes clave, representativos de algún ámbito de acción específico y/o cargo en algún departamento, especialidad o área en el que además ejercieran como docentes, y
- Uno de los grupos colaborativos contaría con la participación de docentes de diferente antigüedad, noveles y experimentados. El otro grupo estaría compuesto por profesores con un cargo académico, fundamentalmente directores y coordinadores.

La siguiente tabla ofrece información detallada del proceso de investigación:

Tabla 2
Estrategias de recogida de información y sujetos participantes

INSTRUMENTOS	SUJETOS PARTICIPANTES
13 entrevistas en profundidad	Cargos académicos (2), Directores de departamento (4), Coordinadores de especialidad (7)
68 Cuestionarios	Dirección General, Dirección Académica y docentes pertenecientes a los Departamentos de Formación Permanente, Práctica Docente e Investigación (PDI), Interculturalidad y bilingüismo, Química-Biología, Química-Física, Matemáticas, Ciencias Sociales, Comunicación y Lenguaje, Formación General, Inicial
2 Grupos colaborativos de análisis de necesidades	30 docentes: 10 profesores noveles, 15 profesores experimentados y 5 cargos académicos.

4. Resultados

Las interpretaciones que a continuación se ofrecen deben entenderse en un contexto concreto, en este caso en el Instituto Normal Superior Católico “Sedes Sapientiae” (INSCSS) de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (Cochabamba-Bolivia). El INSCSS es una institución de alcance nacional, especializada en la formación docente, inicial y permanente. Los y las docentes que trabajan en el INSCSS pertenecen a distintas áreas y poseen el grado académico de licenciatura. La mayoría de los docentes, además, son profesores normalistas y en muchos casos con formación post-gradual. Cabe decir que parte del colectivo docente trabaja en otras instituciones, tanto públicas como privadas, y varios de ellos son docentes en ejercicio del sistema público de educación regular y/o formación universitaria tanto de pre-grado como de post-grado. En la lógica de que el INSCSS es una instancia especializada de formación de formadores, existe una elevada preocupación por la formación de su profesorado. En consecuencia, los procesos educativos de capacitación, actualización y formación permanente del profesorado han sido diversos, tanto a nivel interno de la institución, como a nivel externo.

Cabe señalar que la identificación y análisis de necesidades de formación se planteó, en el contexto del proyecto, como un proceso de **problematización de la propia práctica** que debía motivar la búsqueda de aquellos aspectos que debían ser mejorados. Se trataba de provocar un proceso deliberativo que, más allá de la reflexión sobre la práctica, condujera a una construcción crítica de la misma. Como resultado de este proceso, el profesorado del INSCSS identificó cuatro áreas problemáticas en su práctica profesional docente:

planificación, metodología, investigación y evaluación. Pese a que su incidencia fue dispar en los tres instrumentos de recogida de datos, la frecuencia en que fueron citadas y los comentarios que se emitieron en las diferentes estrategias dialógicas, nos hicieron entender que eran dimensiones que requerían de un abordaje minucioso desde la formación del profesorado del INSCSS.

4.2 Dificultades y necesidades de formación en torno a la planificación docente

En función de los datos obtenidos, en primer lugar cabe señalar que los profesores del INSCSS otorgan una elevada importancia a la planificación de la enseñanza. Entienden la planificación como una actividad de búsqueda de nuevas y mejores formas de enseñar, donde las creencias, teorías implícitas y conocimientos docentes interactúan con las condiciones contextuales del aula. En sintonía con diversos autores, los profesores participantes entienden que el uso correcto de estrategias de planificación y diseño de la docencia son competencias destacadas en el ámbito docente (Zabalza, 2003; Parcerisa, 2010). Y en concreto, señalan la formulación de finalidades pedagógicas (88%), la selección de contenidos (92%) y la planificación de actividades (93%) como áreas importantes en su trabajo docente.

En el momento de profundizar en tales cuestiones, algunos de los profesores participantes hicieron explícita la *incomodidad que a veces sentían ante la distancia existente entre la planificación formal*, es decir entre aquello que esbozaban en un papel de manera previa a entrar en el aula, *y la práctica real*. Los y las docentes del INSCSS consideran no tener problemas en la fase preactiva de la enseñanza, es decir en el diseño de la formación, pero sí encuentran dificultades a la hora de materializar o llevar a la práctica aquello que han planificado. Conocen y dominan el ámbito de la planificación desde una perspectiva formal pero el abordaje de la dimensión práctica de la planificación se les presenta, en ocasiones, como un área disfuncional o como un ámbito que requiere de una atención prioritaria:

E3, 66-73: "Quizás identifico alguna dificultad en el nivel de microplanificación. Existe en el INCSS una clara cultura de planificación y un trabajo importante al respecto. Tenemos un elevado dominio de planificación como instrumento formal. Pero falta llegar a una planificación más flexible que nos ayude a prever y a ir adaptándonos a las dinámicas de aula. A veces partimos de una planificación rígida. También se necesitan espacios para una mayor planificación y coordinación interdisciplinar"

La opinión de los docentes ilustra un hecho sobradamente conocido en el ámbito de la enseñanza: el fenómeno educativo es un hecho siempre singular, abierto a la cuestión del sentido y cargado de significación. No puede determinarse ni preconfigurarse previamente en todos sus matices. La acción formativa que desarrolla un profesor/a es de naturaleza irregular e inestable. Y difícilmente responde a un diseño determinista. No descubrimos nada nuevo al considerar que la toma de decisiones racionales (planificación) es una manera de representarse la complejidad de la práctica docente antes de realizarla (Gimeno Sacristán, 1992), pero ello no es suficiente para que la intervención del profesor sea adecuada. La cultura institucional y organizativa, factores de ordenación curricular, las expectativas del propio alumnado y la propia imprevisibilidad de la enseñanza son algunos de los condicionantes que influyen en la práctica, dificultando a veces la transferencia del modelo teórico inicial a la realidad del aula. En este sentido, la planificación debe entenderse como un espacio para la recreación intelectual, una oportunidad desde la que revisar y analizar los motivos y acciones que sustentan la práctica docente, y no como un escollo que dificulte el trabajo pedagógico del profesor.

4.3 Un aspecto a revisar: la planificación y evaluación por competencias

De entre los **obstáculos** que los profesores y profesoras del INSCSS tienen para planificar su enseñanza, cabe citar uno que, por las circunstancias actuales, cobra una especial importancia. Nos referimos a la **dificultad de diseñar la docencia siguiendo el enfoque de enseñanza por competencias**. En opinión del profesorado y cargos académicos, esta dificultad se manifiesta tanto a nivel institucional como en el ámbito concreto de la programación de aula.

E6, 204-212: “Desde la institución se ha hecho mucho énfasis en la planificación. Es algo que hemos trabajado mucho, la planificación por competencias. Pero seguimos con algunas contradicciones, dudas entre competencias e indicadores. Manejamos términos contradictorios. Y los problemas se agudizan en el terreno práctico de la planificación. Y muchos interrogantes que vamos compartiendo, cómo se trabaja una competencia, cómo se evalúa, cómo definimos el ámbito competencial al que respondemos desde la formación inicial. Son planteamientos que compartimos y que vamos trabajando”.

En efecto, la adopción del enfoque de enseñanza por competencias implica elaborar nuevos modelos de diseño curricular que conduzcan al logro de aprendizajes que puedan generalizarse a contextos diversos, y que otorguen a los sujetos la capacidad de trasladar los saberes adquiridos hacia la resolución de problemas (Meléndez y Gómez, 2008). De este modo, deben incorporarse ahora a las programaciones y planes docentes, competencias y habilidades que hasta el momento apenas se trabajaban de manera formal en el aula. La capacidad de trabajar en equipo, tener iniciativa en la resolución de problemas, flexibilidad y creatividad en la toma de decisiones o la integración consciente de conocimientos técnicos y científicos ante los imprevistos, son algunas de las competencias a trabajar en la formación de maestros y maestras y, por ello, deben incorporarse en las programaciones docentes. En esa dirección, para los profesores del INSCSS cobra importancia cualquier trabajo que contribuya a una definición clara y consensuada del ámbito competencial del maestro y maestra en el contexto boliviano.

Al analizar esta cuestión en mayor profundidad, detectamos también que la vertebración del currículum y la enseñanza en torno a un sistema competencial había ayudado al profesorado del INSCSS, a desdibujar la incómoda línea que hasta el momento separaba la teoría de la práctica en los procesos de formación inicial de maestros/as:

E4, 177-182: “Existe una reflexión aquí en torno a lo que implica ayudar a que los estudiantes aprendan una competencia. Y una búsqueda por metodologías que nos permitan trabajar de manera holística el saber, el ser, el saber conocer, el saber hacer. Planificar por competencias nos ha ayudado a reducir la distancia teórica-práctica que quizás en algunos momentos podía existir”

En efecto, la adquisición de una competencia implica haber aprendido una serie de conocimientos, habilidades y actitudes pero también haber aprendido a movilizarlos e integrarlos para dar respuesta a una situación específica (Perrenoud, 2004).

La evaluación aparece también como un área que requiere de atención formativa. Algunos docentes manifiestan tener un buen dominio (46%) respecto a la evaluación diagnóstica, evaluación continua y a las prácticas de laboratorio o trabajo de campo. Sin embargo, en la práctica se observa que la evaluación es una temática que requiere todavía de un proceso reflexivo sostenido. Las estrategias de evaluación planteadas por los y las docentes no siempre responden a la valoración de las actividades de los estudiantes y, en ocasiones, se observa una falta de correspondencia entre las actividades evaluativas y los

indicadores de evaluación. Por otro lado, algunos docentes indican un predominio de la evaluación de aprendizajes conceptuales en sus materias por encima de la evaluación de competencias o contenidos procedimentales y/o de carácter actitudinal. Según la opinión de algunos profesores, el ámbito de la evaluación de aprendizajes requiere ser reforzado en aras a intensificar la participación del alumnado en la misma y a diseñar e implementar instrumentos que permitan valorar, con mayor adecuación, los diferentes tipos de aprendizaje y competencias que se han planificado.

4.4 La transformación de la materia como una área problemática

La información obtenida a lo largo de las diferentes sesiones de entrevista, muestra que el profesorado del INSCSS tiene ciertas dificultades relacionadas con el ámbito de la *metodología docente*. Algunos profesores afirman utilizar estrategias y técnicas de carácter participativo en el aula. Sin embargo, otros docentes consideran que todavía predominan en el instituto modelos pedagógicos de corte transmisivo. En este sentido, consideran que pese a las innovaciones metodológicas introducidas en los últimos años, necesitan reforzar aquellos modelos formativos que potencian la participación real del alumnado y que fomentan la adquisición de actitudes críticas y de reflexión.

E3, 111-120: "Todavía, en algunos casos, hay un exceso de exposición magistral. Existe una clara necesidad de formación en estrategias que hagan participar al alumnado y que atiendan a sus necesidades. Estrategias que otorguen autonomía y potencien la crítica de ciertos modelos pedagógicos tradicionales. Quizás ABP o estudio de casos. Pero una formación para la aplicación de esas estrategias. Falta algo. Tenemos buenas ideas pero falta ponerlas en común, llevarlas a la práctica, analizarlas, consolidarlas. Hay algo importante, nosotros somos modelos pedagógicos para los estudiantes. Hay que revisar el tema de la metodología".

Si tenemos en cuenta que los modelos con los que el futuro profesor o profesora aprende son ejemplos de práctica, esta apreciación adopta una importancia crucial en la formación inicial del profesorado. Pues como considera Imbernon (2001), las metodologías utilizadas en la formación de maestros pueden convertirse, incluso de manera involuntaria, en pautas de actuación. En una línea de mejora, se hace necesario replantear en el INSCSS tanto los contenidos de la formación como la metodología con la que éstos se transmiten, ya que el modelo aplicado (planificación, estrategias, recursos, hábitos y actitudes) por los formadores de futuros/as maestros/as actúa como una especie de currículum oculto.

Por otro lado, los resultados obtenidos en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad, apuntan a la necesidad de *actualización y formación permanente del profesorado del INSCSS en el ámbito de las didácticas específicas*. Necesitan lograr una mayor comprensión de las potencialidades pedagógicas de las materias de enseñanza y de aquellas estrategias, formas y recursos que mejor les van a permitir hacerlas comprensibles al alumnado. Por ello, el grupo docente participante desea conocer los últimos avances y aplicaciones existentes en sus áreas, a nivel científico pero también en cuanto a metodologías y recursos educativos y curriculares.

E4, 134-141: "Un área disfuncional o algo que se percibe como problemático y que se debe atender es una renovación científica de la especialidad en primer lugar y a la par una formación especializada en didácticas específicas. Debemos enseñar a enseñar y para ello lo debemos hacer con la metodología y recursos más adecuados a las disciplinas de enseñanza. Pensar las materias a nivel didáctico. Y debemos también enseñar a los estudiantes a la transposición didáctica, a que después ellos sepan trabajar en la escuela las diferentes materias con las mejores metodologías y recursos".

Estas valoraciones nos conducen a considerar la importancia del *Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)*. El CDC describe la capacidad de un docente para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras próximas al alumnado. No sólo incluiría la comprensión de la materia, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, los elementos que potencian o dificultan su aprendizaje, las preconcepciones del alumnado, etc. (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005; Jarauta y Medina, 2012). Contribuir, desde la formación a fortalecer el CDC del profesorado del INSCSS se percibe como un aspecto crucial para el logro de una adecuada transposición didáctica en el aula.

4.5 Formar para investigar e investigar para formar

Además de los aspectos comentados hasta el momento, el profesorado del INSCSS siente algunas dificultades para emprender y desarrollar proyectos de investigación en su área docente y de especialización. En este sentido, casi la totalidad de sujetos encuestados (97%) coinciden al considerar que necesitan profundizar en enfoques actuales de investigación y que necesitan una formación que les proporcione competencias para el desarrollo práctico de la investigación educativa y para la difusión de los resultados derivados de la misma.

El, 220-230: "(...) Nuevos instrumentos de investigación. Recibimos formación en investigación-acción y se han realizado iniciativas al respecto que nos han permitido conocer y mejorar nuestra práctica. Quizás faltan espacios para sistematizar y compartir el trabajo que estamos realizando. Pero es necesaria una actualización en este ámbito, conocer nuevos enfoques de investigación, instrumentos que nos permitan seguir investigando. Un acceso también a espacios y foros especializados, una renovación de bibliografía, para el cuerpo docente pero también para los estudiantes, conocer las últimas investigaciones realizadas sobre el profesorado y hacer llegar todo esto a las aulas".

Los profesores entrevistados consideran que, en su realidad, la investigación educativa atiende a un doble objetivo. Por un lado, la investigación como una actividad que les ayuda a indagar y dar respuesta a las problemáticas reales del Instituto y a iniciar motivados procesos de reflexión y experimentación que finalmente reviertan en la mejora de su enseñanza. Por ello, creen importante reforzar los vínculos entre investigación y acción y el rol de investigadores de su propia práctica. Esta apreciación les hace sentir la necesidad de participar en una formación actualizada en estrategias de observación, análisis y transferencia y de contar con un respaldo dentro de la comunidad científica que les ayude a comunicar y difundir los saberes procedentes de su experiencia e investigación en el INSCSS. En un segundo lugar, pero no por ello menos importante, conciben la investigación educativa como un contenido nuclear en la formación inicial de maestros/as y apuestan por reforzar todas aquellas iniciativas que les permitan asistir a los últimos avances y enfoques que sobre el profesorado circulan en las esferas científicas y académicas.

Antes de finalizar este apartado, es oportuno recuperar un aspecto comentado por una parte significativa de profesores/as del INSCSS. La profesión docente no se desarrolla en un vacío social o institucional (Souza y otros, 2011). Cualquier innovación o propuesta de mejora de la enseñanza se produce en el seno de una institución, es decir en un contexto complejo y constituido por una serie de variables personales, sociales, culturales y educativas que pueden fomentar el cambio y la transformación o, por el contrario, dificultarlos hasta llegar incluso a inhibirlos. La inestabilidad profesional de algunos docentes del

INSCSS, los incesantes cambios políticos acontecidos en el país y la imposición de continuos cambios curriculares en breves períodos de tiempo constituyen, según los entrevistados, una rémora para la institucionalización y sostenibilidad de algunas innovaciones y un desgaste para el profesorado, quien intuye la fugacidad de las nuevas propuestas y percibe con desconfianza el alcance real de las mismas.

5. Conclusiones y orientaciones para la formación del profesorado del INSCSS

En primer lugar, la formación del profesorado del Instituto debería encaminarse al desarrollo de la dimensión intelectual de la docencia y a la adquisición de capacidades de reflexión que permitan al profesorado comprender las características particulares de su práctica docente y del contexto científico, social y cultural en el que ésta se inscribe. A través de diferentes modalidades y estrategias, la formación debería convertirse en una oportunidad inmejorable para motivar al profesorado a investigar su práctica, a interpretar y otorgar significado a su experiencia docente y a reconocer, sistematizar y reconstruir su conocimiento práctico. La propia experiencia, las visiones, creencias y conocimientos que el profesorado del INSCSS ha elaborado –por su participación en la enseñanza- deberían convertirse en contenidos fundamentales a trabajar desde la formación. En todo caso, la formación debería ayudar al profesorado del INSCSS a incrementar sus habilidades en:

- Gestión del currículum y planificación docente.
- Diseño y desarrollo de metodologías de formación participativas y de aprendizaje colaborativo.
- Uso de formas de evaluación diversificadas mediante las cuales se puedan constatar los aprendizajes del alumnado, la adecuación de los métodos de enseñanza y los posibles cambios para su mejora.
- Fomento y desarrollo de la investigación en la institución y difusión de los resultados obtenidos.
- Reflexión sobre la propia práctica y explicitación de los procesos y resultados de reflexión en el aula.

En segundo lugar, la formación permanente del profesorado del INSCSS, debería promover contextos de aprendizaje autónomo y cooperativo. Es decir, debería basarse en el fomento de acciones de aprendizaje individuales, de reflexión sobre la propia práctica, de lectura individual y de reconocimiento de los conflictos y contradicciones que surgen en la realidad concreta de cada profesor. Pero esta fase de construcción personal, debería también acompañarse de momentos de intercambio y trabajo colaborativo con otros docentes en torno al diseño e implementación de proyectos de desarrollo profesional o de innovación docente. Respecto a las modalidades de formación, cabría priorizar las siguientes:

- **Talleres**, con la finalidad última de potenciar el trabajo práctico del profesorado y la actualización en nuevos conocimientos y procedimientos. Orientados por un asesor experto, los talleres podrían servir para analizar casos reales y/o para diseñar nuevos instrumentos curriculares, de enseñanza o de evaluación.
- **Curso (presencial, semipresencial)**, dirigido a estudiar y analizar, en profundidad, diversos temas específicos a través de la combinación de exposiciones por parte de expertos, el trabajo

práctico sobre estos temas y el fomento de espacios de reflexión y construcción entre los profesores participantes. El curso podría culminar con la elaboración y defensa de un proyecto de innovación docente que implicara una reflexión sobre la propia práctica y la búsqueda fundamentada de nuevas formas de organizar, plantear y desarrollar la intervención docente.

- **Constitución de equipos o comunidades y redes de desarrollo profesional** que, constituidos por profesores noveles y experimentados pertenecientes a un mismo ámbito o especialidad, trabajaran en torno a proyectos de desarrollo profesional e innovación de la docencia.
- **Intercambio de experiencias** con otros centros de formación inicial del profesorado de Bolivia.
- **Realización de seminarios y congresos** en los que se puedan compartir las experiencias llevadas a cabo en el INSCSS así como conocer otras prácticas similares de gran alcance pedagógico.
- **Pasantías** que permitieran al profesorado del INSCSS formarse en y para la docencia y en nuevos enfoques y metodologías de investigación educativa.

Referencias bibliográficas

- COLÉN, María Teresa (2005): Los procesos de detección de necesidades formativas del profesorado de primaria. Concepciones de los agentes que intervienen en un Plan de Formación de Zona. Tesis doctoral inédita. Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- GAIRÍN, Joaquín. (1996): Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencias.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1992): Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículo. Cuarta Edición. Buenos Aires: Rei Argentina.
- GUDMUNDSDÓTTIR, Sigrun y SHULMAN, Lee. (2005): "Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales", en Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, núm. 9(2), Granada, FORCE, 1-13.
- IMBERNÓN, Francisco (1994): La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, Francisco (2001): "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro", en MARCELO Carlos, La función docente. Madrid: Síntesis, 27-45.
- JARAUTA, Beatriz y MEDINA, José Luís (2012): "Fuentes y procesos de aprendizaje docente en el contexto universitario", en Revista Española de Pedagogía, núm. 252, Madrid, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, 337-353.
- MELÉNDEZ, Sileny y GÓMEZ, Luís (2008): "La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias", en Laurus. Revista de Educación, núm. 14(26), Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 367-392.
- NAVÍO, Antonio. (2007): Análisis y detección de necesidades, en TEJADA, José y GIMÉNEZ, Vicente (coords.), Formación de Formadores. Tomo 1. Madrid: Thomson, 71-152.
- ORTIZ COLÓN, Ana. (2003): "El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado", en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 20, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), <<http://www.rieoei.org/deloslectores/456Ortiz.pdf>> [Consulta: marzo 2011].
- PARCERISA, Artur. (2010): Ejes para la mejora docente en la Universidad. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ-CAMPANERO, María Paz (2000): Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.
- PERRENOUD, Philippe. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- SANDÍN, Mari Paz (2003): Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGrawHill.

SOUZA, Edson; OLIVEIRA, Beatriz y SÁ, César Augusto (2011): "Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de Educação Física", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 56, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), 201-226.

STAKE, Robert (1998): "Investigación con estudio de casos". Madrid: Morata.

ZABALZA, Miguel Ángel (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.