
DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO: ANÁLISIS DE UN CASO EN MÉXICO

URIEL VALDÉS PEREZGAZGA

RESUMEN:

El presente trabajo versa sobre la importancia de hacer un análisis de necesidades en el rubro de la formación docente, aspecto que es esencial para potenciar los cambios necesarios en las escuelas de hoy. El trabajo inicia por definir qué es una necesidad, qué se entiende por análisis de necesidades y por qué es importante este proceso. Asimismo, se revisa la tipología de necesidades propuesta por Bradshaw y diferentes modelos de análisis de necesidades. En este estudio, el autor aborda el diseño del estudio de campo, su desarrollo, y se presentan los resultados obtenidos. Se exponen cuáles fueron los instrumentos utilizados para llevar a cabo la investigación, específicamente el Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado de Bachillerato que tuvo un resultado de fiabilidad de 0.9539 (Alfa de Cronbach) y que sirvió para detectar cinco variables que apuntaban hacia necesidades formativas de los docentes. El test de Wilcoxon, aplicado a los ítems del cuestionario, corroboró que estos resultados tenían significancia estadística. Finalmente, se abordan en un apartado de reflexiones finales las principales conclusiones de la investigación, que son fruto del proceso y de los resultados del estudio.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, bachillerato.

INTRODUCCIÓN

El realizar un análisis de las necesidades formativas docentes se revela como importante y necesario en tiempos como los actuales, en los que la planificación de las acciones y la participación y compromiso de quienes intervienen en los procesos son piedras de toque en múltiples organizaciones. Es común que investigadores, pedagogos y profesores remarquen que el análisis de necesidades es un eslabón relevante en el proceso cíclico de planificación,

implementación y evaluación de cualquier programa o proyecto que se emprenda en una organización. Resaltar esa relevancia, y abogar porque el análisis de necesidades formativas docentes sea reconocido e incorporado en la institución escolar es una de las metas de la presente investigación.

Diversos autores han definido el término necesidad de diferente manera. Así, Witkin y Altschuld (1995, p. 4) proponen que una necesidad “generalmente se considera que es una discrepancia o una brecha entre ‘lo que es’, o el estado actual de cosas para un grupo, y una situación de interés, ‘aquello que debería ser’, o el estado deseado [por el grupo].”

En muy parecidos términos se expresa Kaufman (1992), para quien una necesidad es la discrepancia entre una situación presente, actual, y una situación de resultados o consecuencias deseadas. Amestoy (1992), siguiendo a Robert Sternberg, afirma que la comparación entre una situación observada (o actual) y una situación deseada puede hacer evidente una discrepancia (entendida como la diferencia entre las dos situaciones). Esta discrepancia da lugar a una necesidad, que luego puede encarnarse en un problema.

Yendo más allá de la definición del término, Bradshaw (1972) ha propuesto que las necesidades no pueden ser abordadas de manera aislada, sin considerar la forma en que son definidas. Por ello, creó una taxonomía de necesidades sociales que aún hoy arroja luz para delimitar diferentes tipos de necesidades. Para él, existen cuatro tipos de necesidades: las normativas, las sentidas, las expresadas y las comparativas.

OBJETIVO

El presente estudio tiene un objetivo general: Realizar un estudio para determinar las necesidades formativas de los profesores de bachillerato del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Laguna. (ITESM-CL).

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Con el fin de detectar cuáles son las necesidades formativas más allá de las sentidas, se piensa recurrir a otros instrumentos de recogida de datos. Así, en la tabla 1 aparecen las entrevistas a directivos y el análisis de documentos como instrumentos adicionales para obtener información sobre otras necesidades formativas.

Tabla 1. Instrumentos utilizados para detectar diferentes necesidades

Para detectar necesidades de tipo	Instrumento de recogida de datos
Sentidas	Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado de Bachillerato. + Entrevistas a profesores.
Normativas	Análisis de documentos + Entrevistas a directivos. + Entrevistas a profesores.
Expresadas	Entrevistas a directivos.
Comparativas	Entrevistas a directivos + Entrevistas a profesores + Análisis de documentos

El principal instrumento utilizado para recabar información relativa a las necesidades sentidas de los docentes fue el **Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado de Bachillerato (CNFPB)**. Éste fue concebido siguiendo las ideas de Askins, Duncan, Thomas y Tarro (1996) y enriquecido con las ideas de Marcelo (1999); Lieberman (1996); Ballantyne, Borthwick y Packer (2000), Koppich, Asher y Kerchner (2002), Sánchez *et al.* (1992), Darling-Hammond, Chung y Ferlow (2002) Evans-Commander, Hart, y Singer (2000).

La parte medular del CNFPB consistía en oraciones o ítems que hacían referencia a ciertas habilidades docentes y que debían ser evaluados por los encuestados en dos momentos:

-
- a) en un primer momento en el que ellos debían evaluar cómo se perciben en cuanto a su competencia en esa habilidad docente, y
 - b) en un segundo momento en el que debían evaluar su deseo de recibir formación para esa habilidad docente.

De esta manera, los encuestados exponían por una parte, cuál es su percepción actual de su competencia en esa habilidad (la situación observada) y, por otra parte cuál era su deseo de recibir formación en tal habilidad (la situación deseada). La existencia de una discrepancia entre la formación (situación deseada) y la competencia (situación observada) sería indicativa de una necesidad de formación en esa habilidad, que podríamos inferir es más acuciante en la medida en que la discrepancia sea más grande.

Para evaluar la percepción de competencia, se recurrió a una escala ordinal tipo Likert del 1 al 5, en donde el número uno equivalía a declarar que no se conocía esa habilidad, el número dos equivalía a declarar que se poseía poco conocimiento, el tres a que se poseía un conocimiento considerable, el cuatro a que se tenía experiencia en la habilidad, y el cinco a que se tenía experiencia amplia.

Para evaluar el deseo de formación se utilizó una escala ordinal en donde el número uno equivalía a declarar que no se deseaba formación en esa habilidad por considerar que no se relacionaba con el trabajo docente, el dos a declarar que no se deseaba formación por considerar que se tenía una competencia amplia en la misma, el tres a desear formación básica en la habilidad, el cuatro a desear formación intermedia, y el cinco a desear formación avanzada. Un ejemplo de un ítem aparece a continuación:

COMPETENCIA					HABILIDAD	FORMACIÓN				
1 Sin conocimiento (habilidad no relacionada).						1 No deseo formación (habilidad no relacionada).				
2 Poco conocimiento.						2 No deseo formación (competencia alta)				
3 Conocimiento considerable.						3 Deseo formación básica.				
4 Experiencia.					Como educador, manejo varias habilidades como:	4 Deseo formación intermedia.				
5 Experiencia amplia						5 Deseo formación avanzada.				
Planificación										
1	2	3	4	5	15.-Realizar una planificación de mi curso que contemple intenciones educativas, objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16.-Desarrollar objetivos instruccionales que sean conocidos por mis estudiantes	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17.-Considerar los intereses de mis estudiantes en la planificación de mi curso.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18.-Organizar los contenidos del curso de forma adecuada.	1	2	3	4	5

Es importante mencionar que los ítems que fueron evaluados por los profesores que contestaron la encuesta fueron agrupados en las siguientes categorías: Planificación, Métodos y Estrategias de enseñanza, Evaluación, Gestión del salón de clases, Interacción con alumnos, Interacción con otros profesores, Desarrollo personal y profesional, Tiempo, Conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías.

RESULTADOS

El Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado de Bachillerato (CNFPB) fue entregado a los 69 profesores del Bachillerato del ITESM-CL que formaban la plantilla docente durante el curso 2003-2004. Lo contestaron y regresaron 51 profesores, con lo que se obtuvo una **tasa de respuesta de 73.9%**.

Se realizó una prueba de fiabilidad al cuestionario, conocida como alfa de Cronbach, la cual, adquiriendo un valor superior a 0.8, sugiere que el instrumento es fiable y que la variación en las respuestas de los encuestados se debe “a que éstos tienen diferentes opiniones, y no a que la encuesta sea confusa o tenga interpretaciones múltiples” (SPSS, 1999 p. 362). El valor de la **alfa de Cronbach** fue de **0.9539**, que es un valor aceptable de fiabilidad.

Teniendo en mente que se habría de realizar un contraste adecuado de comparación de medias entre las variables relacionadas de formación y competencia, se llevó a cabo una primera validación de hipótesis sobre los datos para poder justificar la elección del método a seguir.

De entrada, se sabía que las variables que se utilizan en este estudio no son continuas sino categóricas-ordinales, por lo que posiblemente no se pudiera realizar una prueba t de Student de comparación de medias, ni una prueba de ANOVA, que generalmente se usan con variables continuas. Después de haber realizado un análisis estadístico, se encontró que las variables de la muestra no presentaban normalidad, por lo que se debió recurrir a la utilización de otro tipo de contrastes, los no paramétricos.

Dentro de los contrastes no paramétricos, se tomó la decisión de utilizar la **prueba de Wilcoxon** por varias razones:

- a) por una parte, es una prueba que permite la comparación de datos que no son independientes, sino relacionados o apareados, como es el caso actual en el que una misma persona evalúa una misma habilidad en dos ámbitos diferentes: la competencia y la formación.
- b) No requiere que se asuma la normalidad.
- c) Se utiliza cuando los datos a comparar son ordinales.
- d) Se puede aplicar sin condiciones de aplicación (Martínez, 2001).
- e) Por ser la versión no paramétrica del test t de comparación de medias con datos apareados o relacionados.

Una vez que se corrió la prueba de Wilcoxon para datos relacionados, se obtuvieron diferentes resultados, que han sido reportados para su mejor comprensión en la siguiente tabla:

Tabla 2 Resultados del test de Wilcoxon en los que se presenta una diferencia significativa a favor de la formación

Variable	Categoría a la que pertenece la variable	Diferencia entre las medias (F-C)	Z	Sig.
50.-Realizar investigaciones en el campo educativo.	Desarrollo personal y profesional.	1,118	-4,42	0,00
51.-Mantenerme actualizado sobre los nuevos hallazgos y propuestas en el campo de la educación.	Desarrollo personal y profesional	0,824	-3,70	0,00
42.-Participar en programas de acompañamiento (coaching) en los que un profesor nuevo trabaja con uno experimentado que le sirve como guía.	Interacción con otros profesores.	0,918	-3,25	0,00
49.-Practicar técnicas para afrontar situaciones de desgaste profesional como stress, agotamiento, o el sentimiento de estar fundido ('burn-out')	Desarrollo personal y profesional	1,000	-3,06	0,00
37.-Tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de mis alumnos	Interacción con alumnos	0,647	-2,97	0,00
38.-Usar refuerzos positivos hacia mis estudiantes que les permitan adquirir una motivación intrínseca.	Interacción con alumnos	0,686	-2,68	0,00
36.-Practicar técnicas efectivas de solución de conflictos en clase.	Interacción con alumnos	0,647	-2,46	0,01
44.-Evaluar conjuntamente con otros profesores los aspectos positivos y negativos del programa de rediseño.	Interacción con otros profesores	0,620	-2,46	0,01
19.-Utilizar una variedad de estrategias de enseñanza.	Métodos y estrategias de enseñanza.	0,608	-2,35	0,01
22.-Utilizar estrategias de enseñanza que sean acordes a la manera como aprenden los adolescentes a los que doy clase.	Métodos y estrategias de enseñanza.	0,588	-2,21	0,01
21.-Utilizar en clase de manera eficaz una de las siguientes técnicas didácticas: trabajo colaborativo, método de casos, PBL, POL.	Métodos y estrategias de enseñanza	0,608	-2,16	0,02
27.-Evaluar si mis alumnos saben interpretar ideas y situaciones desde diferentes perspectivas.	Evaluación	0,588	-1,92	0,03
40.-Trabajar colaborativamente con otros profesores para mejorar nuestra práctica docente.	Interacción con otros profesores	0,451	-1,81	0,04

Se puede apreciar que las variables que presentaron una significancia estadística importante pertenecen a las categorías de: **desarrollo personal y profesional (3), interacción con otros profesores (3), interacción con alumnos (3), métodos y estrategias de enseñanza (3), y evaluación (1).**

No aparecen variables pertenecientes a las categorías de: planificación, gestión del salón de clases, tiempo, ni conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías.

CONCLUSIONES

1) La realización de un estudio como el actual, que tiene como objetivo general el determinar las necesidades formativas del profesorado, reconoce la complejidad presente en el término “necesidades formativas”. No existen solamente las necesidades sentidas de los profesores, sino también, otras como las normativas, las expresadas y las comparativas. Al indagar mediante este estudio sobre las necesidades sentidas por los profesores, sobre las necesidades normativas propias del sistema, sobre las necesidades comparativas y sobre las necesidades expresadas, se puede observar la aparición de puntos en común y de puntos divergentes. En ocasiones hay reveladoras coincidencias entre las necesidades detectadas (por ejemplo la necesidad sentida por los profesores de utilizar eficazmente en su clase una técnica didáctica, y la necesidad normativa que marca esto mismo) y en ocasiones sonoras disonancias (por ejemplo la necesidad sentida de realizar investigación educativa y la ausencia de esta necesidad en el parecer de los colectivos entrevistados y encuestados). No obstante, estas consonancias y disonancias dan cuenta de la complejidad en la que se desarrolla el trabajo educativo.

2) De la realización de esta investigación se desprende la necesidad de apuntalar la formación pedagógica y didáctica de los profesores, especialmente referida a la materia que se imparte. Esto, además de ser expresado por profesores, alumnos y directivos, es también reconocido por diversos investigadores, para quienes los profesores deben combinar el dominio de su materia junto con el conocimiento pedagógico general y con el conocimiento

pedagógico del contenido de su materia (conocer cómo enseñar mejor su materia, conocer cómo aprenden y cómo se equivocan sus estudiantes, conocer estrategias que favorezcan el aprendizaje, conocer el currículo, conocer los materiales, etc.) Frente a esto, hay que reconocer que la mayoría de los docentes del ITESM-CL han sido formados como licenciados en un área del conocimiento, pero no como profesores de una disciplina que sepan motivar, inspirar y formar a sus alumnos. Este estudio apunta a la necesidad de reducir esta discrepancia mediante la capacitación pedagógica y didáctica.

3) Una de las conclusiones más relevantes del presente estudio es la necesidad de impulsar una estrategia colaborativa en la formación de los docentes. Gairín (2003) ha resaltado el sentido y la importancia de la colaboración como estrategia en el seno de las organizaciones, así como el papel que juega en los tiempos actuales problemáticos, cambiantes e inciertos. En este sentido, la colaboración entre colegas juega un rol relevante al responder a las necesidades de los docentes en los terrenos de la asistencia práctica y emocional, el apoyo referencial, la estimulación profesional, y la oportunidad de aprender de otros y de enseñar a otros. El importante tema de la colaboración lo hacen explícito los profesores al declarar en los cuestionarios cuáles son sus necesidades sentidas (capacitación para hacer frente a situaciones de desgaste profesional; programas de coaching; programas para evaluar conjuntamente con otros profesores los aspectos positivos y negativos del rediseño; trabajo colaborativo para mejorar la práctica docente). Igualmente lo señalan los directivos y los profesores en las entrevistas (capacitación para el trabajo en equipo eficaz entre los docentes, creación de una comunidad docente.)

4) La elaboración y aplicación del Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado de Bachillerato arrojó resultados valiosos para el análisis, la reflexión y la acción. En primer lugar, habría que resaltar que fue concebido como un instrumento para descubrir las necesidades de formación sentidas por los propios docentes, y que en ese sentido arroja luz sobre aquello que cerca del

75% de los profesores del Bachillerato del ITESM-CL estiman como necesidades de formación.

En segundo lugar, habría que mencionar que siendo un instrumento en el que se evaluaba la competencia percibida de los maestros en cierta habilidad y también su deseo de formación en esa habilidad, permitía identificar claramente discrepancias y necesidades. En este sentido, considero que es un instrumento que se basa en las consideraciones de teóricos y especialistas en el campo de la identificación y análisis de necesidades.

En tercer lugar, los resultados del cuestionario sugieren la conveniencia de buscar la formación de una sólida comunidad docente. Las necesidades sentidas por los profesores (ver tabla 18) en general hablan de colaboración, acompañamiento, reflexión, apoyo, investigación y de actualización pedagógica; cuestiones muy en sintonía con lo que Villegas-Reimers (2003) denomina comunidades de apoyo, comunidades profesionales y comunidades de indagación.

5) Los resultados obtenidos en esta investigación apuntan hacia la necesidad de reconocer en el desarrollo docente, no solamente las necesidades normativas de la institución, sino también las necesidades sentidas de los profesores, junto con las expresadas y las comparativas. Esto debiera ser así no solo por atender un principio democrático, algo en sí mismo importante, sino también por buscar la participación y el involucramiento de los profesores en la tarea de la enseñanza-aprendizaje, una tarea que en las condiciones actuales exige un compromiso colectivo para hacer frente a situaciones novedosas y cambiantes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la doctora Monica Feixas i Condom del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona por su desinteresada ayuda en la realización de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Amestoy, M. (1992). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos*. México: Trillas.
- Askins, B., Duncan, J., Thomas, J. y Tarro, B. (1996). A Needs Assessment Instrument for Designing and Evaluating Site-Based Staff Development. Paper presented at the *Annual Conference of the National Staff Development Council*, Vancouver, Canada, december 7-11.
- Ballantyne, R., Borthwick, J. y Packer, J. (2000). Beyond student evaluation of teaching: identifying and addressing academia staff development needs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 221-236.
- Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, 30, 640-643.
- Darling-Hammond L., Chung, R. y Ferlow F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?, *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, No. 4, p. 286-302
- Evans-Commander, N., Hart, L., y Singer, M. (2000). Preparing tomorrow's faculty: An assessment model to determine institutional needs, *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development*, vol. 7, núm. 2, pp. 93-111.
- Gairín, J. (2003). Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención, en Gairín, J. y Armengol, C. (eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*, Barcelona: CISSPRAXIS
- Kaufman R. (1992). *Mapping educational success: strategic thinking and planning for school administrators*. Newbury Park:Corwin Press.
- Koppich, J.; Asher, C.; Kerchner, Ch. (2002). *Developing careers, building a profession: The Rochester Career in Teaching Plan*. Obtenido el 1 de septiembre de 2003, en la Base de Datos de ERIC.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning en McLaughlin, M. y Oberman, I. (eds.). *Teacher Learning: New policies, new practices*. New York:Teachers Collage Press.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Martínez, M. (ed.) (2001). *Bioestadística amigable*. Madrid: Díaz de Santos.
- Sánchez, S. et al. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.
- SPSS (1999).. *SPSS Base 10.0 Applications Guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Villegas-Reimers (2003). Teacher preparation: International perspective en Guthrie, J. (ed.). *Encyclopedia of Education*. Nueva York: MacMillan, pp. 2470-2475.
- Witkin , B. y Altschuld J. (1995).. *Planning and Conducting Needs Assessments*. Londres: Sage.