



CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE QUE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CONSIDERAN RELEVANTES PARA CUBRIR SUS NECESIDADES Y MEJORAR SU EJERCICIO PROFESIONAL

Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México

Área temática: 8. Procesos de formación.

Línea temática: 4. Procesos institucionales en la formación: normales, UPN, universidades: identidad, trayectorias, historias de vida (alumnos, profesores, ATP, directivos).

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El presente trabajo es producto de la realización de una investigación que buscó, a través del desarrollo de dos grupos focales, conocer las necesidades de formación de los docentes de educación media superior de la institución, en el marco de una propuesta para la creación de un Centro de Formación de Profesores. Se decidió la realización de los grupos focales porque la intención fue obtener información a través de lo expresado directamente por los docentes, con la intención de fundamentar y construir la propuesta antes mencionada, con la mayor pertinencia posible a lo que los usuarios requieren. Las preguntas que guiaron las participaciones de los docentes fueron: a) qué tipo de servicios relacionados con la formación docente espera que ofrezca un centro de formación, b) con qué instalaciones, espacios físicos, mobiliario, equipamiento tecnológico debe contar un centro de formación docente. Los datos obtenidos se procesaron a través del análisis de contenido. Los principales resultados permitieron identificar que los docentes enunciaron de manera preponderante las características que piensan deben estar presentes dentro de la formación que se les ofrezca, para que ésta sea realmente útil dentro de su práctica educativa, es decir, se aproxime a lo que ellos requieren dentro del contexto institucional, y bajo las condiciones de trabajo en que se encuentran insertos.

Palabras clave: Educación Media Superior, necesidades de formación, docencia, profesores, grupos focales.

Introducción

El desarrollo profesional docente se ha definido a lo largo del tiempo desde varias perspectivas, algunos investigadores lo han entendido como una serie de procesos producidos mientras los profesores se encuentran en ejercicio profesional (por ejemplo Boyle, Lamprianou y Boyle, 2005; Bruce, Esmonde, Ross, Dookie y Beatty, 2010; Hofman y Dijkstra, 2010, entre otros), por otro lado, también se considera que el desarrollo profesional comienza mucho antes, cuando los profesores aún se encuentran estudiando la carrera (por ejemplo Conway, Murphy, Rath, y Hall, 2009; FeimanNemser, 2001; Livingston & Shiach, 2010). Lo cierto es que poco antes o después, el desarrollo profesional de los docentes es resultado del efecto de diversos factores, entre ellos la formación que se les ofrezca (Imbernon y Canto, 2013).

Si bien, como se ha señalado, el desarrollo profesional del profesorado no depende únicamente de la procuración de su formación, es indiscutible que, sí es un aspecto fundamental para impulsarlo, por lo que resulta de suma relevancia la generación de propuestas de formación que atiendan adecuadamente el qué, cómo y para qué de la formación que se ofrece a los docentes, y para ello, es necesaria su participación protagónica, dado que permite responder a dichas preguntas de manera adecuada y próxima a lo que los docentes necesitan (Sánchez-Olavaría y Huchim-Aguilar, 2015).

Desde esta idea, el presente trabajo se centró en caracterizar, a través de su propia voz, lo que los docentes de Educación Media Superior (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades) de la Universidad Nacional Autónoma de México piensan sobre las necesidades de formación que tienen para el ejercicio de la docencia dentro de la institución, con la intención de construir una propuesta de formación docente que parta de la idea de que son seres humanos adultos que tienen criterios sobre su propio desempeño profesional, y por lo tanto son capaces de reconocer cuáles son sus carencias para un ejercicio profesional adecuado (Concepción, Fernández y González, 2015).

Desarrollo

Desde una perspectiva general, la necesidad se define como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. Sin embargo, para la comprensión del concepto con mayor claridad, a continuación se presentan sus cuatro dimensiones de acuerdo a Estepa et al., 2005:

- En la *discrepancia*, la cual entiende la necesidad como la diferencia entre los resultados deseados y los observados.
- En la *democrática*, la cual entiende como el cambio deseado por la mayoría.
- En la *analítica*, considerando la necesidad como la dirección en la que puede producirse una mejora sobre la base de la información.
- En la *diagnóstica*, como aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

Considerando lo anterior, el concepto de necesidad formativa docente, refiere entonces a las carencias, en cualquiera de sus dimensiones, que tiene un profesor o un grupo de profesores para ejercer la docencia y lograr que su desempeño sea exitoso.

Las dos preguntas que se utilizaron como guía para la participación de los profesores dentro de los grupos de enfoque, son las que se presentan a continuación:

- 4) ¿Qué tipo de servicios relacionados con la formación docente esperaba que ofreciera un Centro de formación?
- 5) A partir de esos servicios ¿Con qué instalaciones, espacios físicos, mobiliario, equipamiento tecnológico considera debe contar el centro?

Dichas preguntas fueron validadas por el Comité conformado para el desarrollo de la propuesta de creación de un Centro de Formación de Profesores, integrado por expertos en el tema, mismos que forman parte de la misma institución.

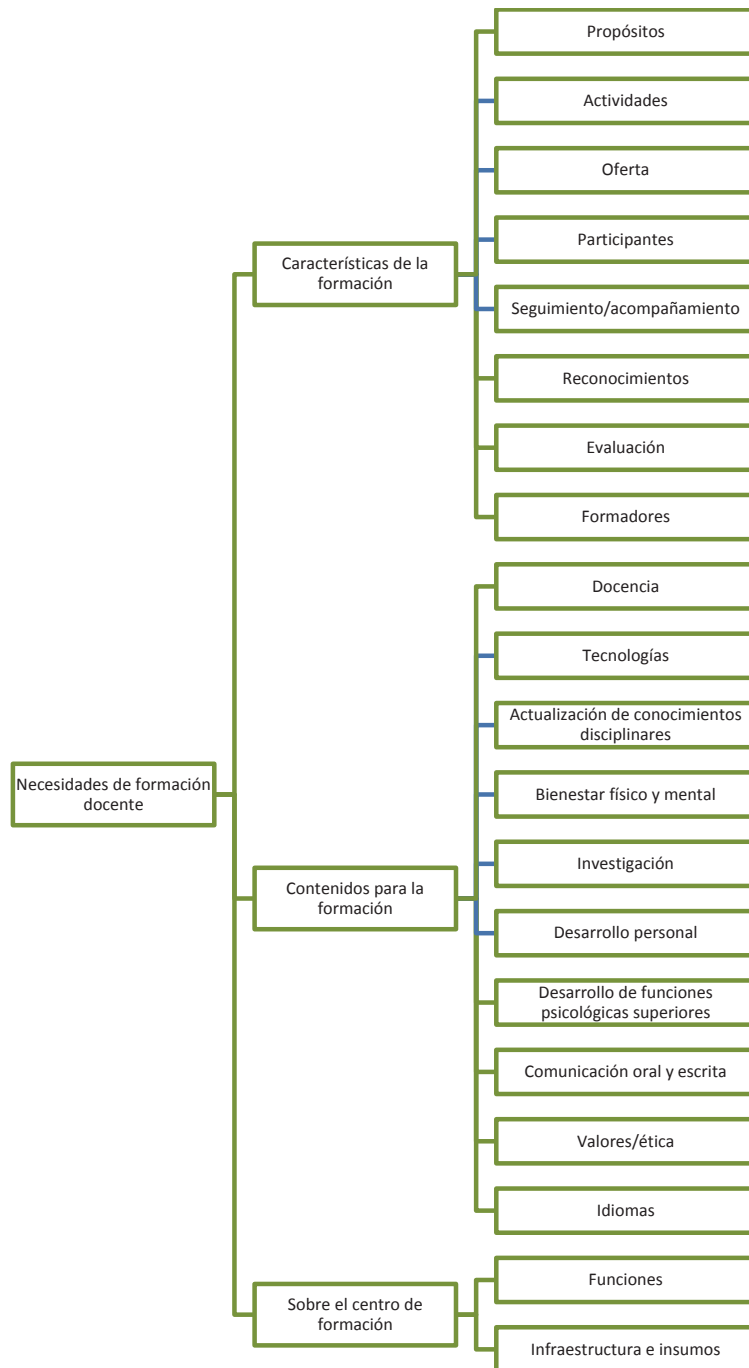
Análisis de datos

El procedimiento que se siguió para realizar el análisis de contenido fue el siguiente, retomado de Tinto (2013):

- **Fase 1. Determinación de los objetivos a alcanzar con el análisis.** Para este análisis cualitativo, lo que se planteó como objetivo fue: indagar sobre las necesidades de formación de los docentes de educación media superior y superior de la UNAM.
- **Fase 2. Definición del universo a analizar.** Se definió como universo a analizar lo dicho por los 86 profesores que participaron en la realización de los 8 grupos de enfoque.
- **Fase 3. Elección de los textos a analizar.** Los textos elegidos fueron las preguntas 4 y 5 planteadas en el guion respectivo, que se les plantearon a los profesores que participaron dentro de los 8 grupos de enfoque.
- **Fase 4. Definición de las unidades de análisis.** La unidad de análisis principal establecida y utilizada fue la *unidad de sentido temático*, es decir, lo que representa el discurso del profesor respecto a cada tema que aborda. Su extensión es muy variable, puede ser tan corta como una oración, o tan amplia como la utilización de varios párrafos de transcripción.
- **Fase 5. Codificación de las unidades de análisis para su identificación.** Se establecieron códigos de identificación para cada una de las respuestas que los profesores emitieron, con la intención de organizar y sistematizar toda la información obtenida, así como de realizar el análisis sin ningún tipo de sesgo.

- **Fase 6. Establecimiento de categorías.** En un primer momento se establecieron apriori las categorías que se iban a considerar para el análisis de los datos, a partir de la revisión de diversos documentos normativos de la Universidad, como es el estatuto general de la UNAM, el estatuto del personal académico de la Universidad, el marco institucional de docencia de la UNAM, integrando categorías que habían arrojado otros estudios nacionales e internacionales, sobre necesidades de formación en profesores universitarios (Benedito et al., 2001; Concepción et al., 2015; Espinosa, 2014; Estepa et al., 2005; González & González, 2007b; Jato, Muñoz, & García, 2014; Ku Mota & Tejada, 2015; Novkovic-Cvetkovic & Stanojevic, 2017; Sandoval-estupiñán et al., 2008).
- **Fase 7. Exploración del material.** Se revisó el material (base de datos) para garantizar que se encontraba adecuadamente diferenciadas y codificadas las unidades de análisis (respuestas a las preguntas 4 y 5 del guion para los grupos de enfoque de los 86 docentes que participaron), para poder dar paso a la siguiente fase.
- **Fase 8. Categorización.** Se hizo una primera clasificación de las unidades de análisis en torno a las categorías definidas previamente para mapearlas, sin embargo, dicha clasificación se fue modificando a partir de la lectura de los propios datos, al identificar que muchas de las categorías establecidas quedaban vacías. Cabe aclarar que la categorización no representó una tarea mecánica, ya que los términos en ocasiones no hacían referencia a los significados que a primera vista se expresan o manifiestan.

Al final, las categorías quedaron de la siguiente forma:



Resultados

Necesidades de formación docente

En función de su contenido, las unidades de sentido temático podían pertenecer a más de una categoría. A su vez, cada categoría, se encuentra compuesta por contenidos específicos.

A continuación, se presentan los hallazgos respecto a los profesores que imparten clase en el nivel medio superior, considerando la frecuencia de sus menciones dentro de cada una de las categorías que son parte de las *Necesidades de formación docente*.

Tabla 1: Frecuencias obtenidas en las categorías de necesidades de formación docente, de los profesores que imparten clases en nivel bachillerato.

Categorías	Profesores que imparten en el nivel medio superior
	Número de unidades de sentido temático
Características de la formación	168
Contenidos para la formación	125
Sobre el centro de formación	70
Total	363

De acuerdo al número de unidades de sentido temático, los profesores hablaron más sobre la categoría de *características de la formación* (168 de 365):

“Yo creo que más bien es buscar un proceso equitativo en el sentido de que, si se abre un curso en el sur, también que se abre en el oriente ¿sí me explico? Porque a veces están los programas, cursos, talleres, seminarios, diplomados, lo que sea, pero sólo en un lugar específico, y a veces es imposible, como ya le comentaba mi situación ¿no? Otra cosa... vamos a ver qué estamos haciendo con esto, qué resultados tuviste, esa experiencia de retroalimentación, darle un seguimiento, y, por último, la posibilidad de ese acceso a las constancias de manera virtual, porque a veces dice uno, es que hay que recogerlo, pero hasta no sé dónde, uy, no, ir hasta allá está medio en chino, o sea, que yo pudiera, maestro, estar en la plataforma e imprimo mi constancia directamente desde cualquier lugar donde yo me encuentre”. (8.3.5.2)

Luego comentaron los *contenidos de la formación* (125 de 365):

“...entonces el planteamiento me parece que tiene que ser así, sistémico, considerar la actualización disciplinaria, la formación didáctica, reconocer las diferencias de los profesores, no todos somos iguales, incluso en el Colegio, no todos tenemos los mismos años trabajando en la docencia, no todos tenemos los mismos años trabajando con el modelo, ni todos tenemos la misma edad, no todos tenemos las mismas obligaciones por contratación, o sea, entre los profesores de asignatura, los profesores de tiempo completo, los asociados, los titulares, etcétera, no todos tenemos las mismas labores asignadas, no todos tenemos las mismas necesidades de formación y no todos tenemos los mismos intereses”. (8.1.4.11)

En tercer lugar, quedaron sus aportaciones *sobre el centro de formación* (70 de 365):

“¿Qué esperaba de un Centro de Formación? Pues un planteamiento sistémico y flexible, donde se entienda también que los cursos no son la única forma de formación, que no nada más son los cursos o incluso no sólo los talleres, que las modalidades hoy deben ser variadas, que se tiene que retomar el asunto de la tecnología, pero no solamente como el recurso donde nos dan cursos del uso de la tableta, en realidad, lo que importa es ¿qué logro hacer con esto para que eso cambie el proceso cuando mis alumnos hoy son distintos en función, no de esta (señala la tableta), sino en función de lo que viven ¿no? Entonces, creo que esas son las cosas que habría que tomar en cuenta, sí, tiene que haber innovación, pero una innovación”. (8.1.4.10)

Categoría: Características de la formación

Dentro de esta primera categoría Características de la formación se identificaron en total 168 unidades de sentido temático, a partir de las cuales emergieron 8 contenidos específicos: Actividades, propósitos, oferta, participantes, seguimiento/acompañamiento, reconocimientos, evaluación y formadores.

Tabla 2: Frecuencias obtenidas en los contenidos específicos de la categoría Características de la formación, de los profesores que imparten clase en nivel bachillerato

Contenidos específicos	Número de unidades de sentido temático
Actividades	84
Propósitos	20
Oferta	20
Participantes	15
Seguimiento/acompañamiento	11
Formadores	7
Reconocimientos	6
Evaluación	5
Total	168

Se puede identificar en lo que más aportan los participantes dentro de los grupos de enfoque es en lo que respecta a las actividades, es decir los tipos de procesos formativos que consideran necesarios y útiles para su práctica educativa (84). Entre las que se encuentran, dentro de la educación formal: posgrados, diplomados, cursos, talleres, seminarios. Además, solicitan la recuperación de *experiencias previas* como el programa PROFORED, PASD y otros, que a su parecer fueron experiencias que enriquecieron mucho su formación docente.

Luego, sus comentarios pasaron a reconocer los que consideran deben ser los principales propósitos de la formación que se les ofrezca (20); posteriormente, aparece lo relacionado con la caracterización de la oferta de formación que requieren se ponga a su disposición (20); enseguida hablan de quiénes se necesita que participen en los procesos formativos que se propongan (15); también se reconoce dentro del discurso de algunos, la relevancia que tiene el brindarles acompañamiento y seguimiento en la formación que se

les ofrezca (11); para luego salir a la luz dentro de sus participaciones las características que requieren de aquellos que los van a formar (7), la necesidad de reconocerles de alguna manera la formación que toman (6); y por último, hablar sobre la relevancia de evaluar todos los procesos formativos que se ofrezcan, para que se mantengan sólo los que resulten útiles y cubran sus las necesidades (5).

Categoría: Contenidos para la formación

A partir de las 125 unidades de sentido temático identificadas dentro de la subcategoría Contenidos para la formación se pudo definir su composición en 10 contenidos específicos: docencia, tecnologías, actualización de conocimientos disciplinares (de la profesión de origen), desarrollo personal, bienestar físico y mental, comunicación oral y escrita, investigación, valores/ética, desarrollo de funciones psicológicas superiores e idiomas.

Tabla 3. Frecuencias obtenidas en los temas de la subcategoría contenidos para la formación, en los profesores que imparten clase en nivel bachillerato

Contenidos específicos	Número de unidades de sentido temático
Docencia	54
Tecnologías	18
Actualización en conocimientos disciplinares	13
Desarrollo personal	17
Comunicación oral y escrita	6
Valores/ética	6
Idiomas	4
Bienestar físico y mental	3
Desarrollo de funciones psicológicas superiores	3
Investigación	1
Total	125

Casi la mitad de las unidades de sentido temático de la subcategoría contenidos de formación mencionadas por los docentes de bachillerato (54 de 125), se vincularon a contenidos relacionados con la docencia, entre los que aparecieron: didáctica, Currículum, estrategias de enseñanza, evaluación del aprendizaje, recursos didácticos, características de los estudiantes, el papel docente, contenidos disciplinares y desarrollo de competencias.

Luego, sus comentarios reconocen a las tecnologías como contenido relevante dentro de la formación que se les podría ofrecer (18 de 125), donde surgieron tres formas de considerar a la tecnología como contenido de formación: como apoyo técnico, apoyo en la comunicación con los estudiantes y recurso didáctico.

Con menos menciones surge el tema de la importancia de actualizarse en el área de conocimiento en que se formaron de origen (13 de 125); después abordan temas que no están vinculados directamente con la docencia, pero que salen a la luz, por ejemplo su desarrollo personal (17 de 125), comunicación oral y escrita (6 de 125), comentarios sobre la necesidad de abordar contenidos vinculados a los valores y la ética (6 de

125), bienestar físico y mental (4 de 125); además también emergieron temas como bienestar físico y mental (3 de 125), desarrollo de funciones psicológicas superiores, como la creatividad o la innovación (3 de 125), e investigación (1 de 125). Curiosamente los profesores de bachillerato no resaltaron como una necesidad para el ejercicio de la docencia el conocimiento institucional.

Categoría: Sobre el centro de formación

Dentro de la categoría *Sobre el centro de formación docente* se identificaron 70 unidades de sentido temático, a partir de las cuales emergieron 2 contenidos específicos: funciones, e infraestructura e insumos. La primera tiene que ver con las funciones que los participantes de los grupos focales consideran necesarias que el centro de formación docente asuma; la segunda refiere a las instalaciones y servicios que consideran necesarios para que se desarrollen los procesos de formación de forma adecuada.

Tabla 4. Frecuencias en la subcategoría sobre el centro de formación en los profesores que imparten clases en nivel bachillerato

Contenidos específicos	Número de unidades de sentido temático
Funciones	37
Infraestructura e insumos	33
Total por nivel educativo en que imparten clase	70

Respecto al centro de formación, sobre lo que más comentaron los profesores fue respecto de las funciones que el centro de formación docente debe asumir (37 de 70), entre las que se resaltaron: que éste debe centrarse en la coordinación del trabajo que ya se desarrolla en las diferentes entidades de la universidad, atendiendo a las necesidades específicas de cada una de ellas; impulsar en toda la Universidad la difusión de los procesos formativos que se oferten y organizar y revisar cada uno de los procesos formativos, desde su planeación, hasta la evaluación y seguimiento.

Luego, también salió el tema de la infraestructura e insumos necesarios para echar a andar el centro de formación (33 de 70).

Conclusiones

La participación de los profesores dentro de los grupos focales dejó ver que, si bien hay necesidades de formación que seguramente se comparten con otros niveles educativos, también existen otras que son particulares del nivel medio superior, y otras, que atañen específica y particularmente al contexto y condiciones institucionales en que ellos ejercen la docencia. Las intervenciones de los docentes otorgaron una riqueza enorme al planteamiento de una propuesta de formación pertinente, que tome en cuenta lo que viven y necesitan. Tomar en cuenta su voz resulta fundamental para que los cambios en su ejercicio

profesional puedan darse, y que estos realmente representen mejoras dentro del ámbito educativo. Tanto la aproximación metodológica como los resultados del presente trabajo ofrecen nuevas posibilidades hacia la construcción de procesos formativos que partan de tomar en cuenta a los profesionales a los que se piensa dirigir dicha formación.

Referencias

- Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 5(2), 24.
- Boyle, B., Lamprianou, I. y Boyle, T. (2005). A Longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *Report of the second year of the study. School Effectiveness and School Improvement*. 16. 1-27.
- Bruce, C., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L. y Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(8), 1598-1608.
- Concepción, P., Fernández, M. y González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel, XX(4), 1-24.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A. y Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-count*. School of Education, University College, Cork (UCC) Ireland.
- Espinosa, T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177.
- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Altopiedi, M. y Torres, J. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, 6.
- Feiman N. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- González, R. y González, V. (2007a). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2002), 1-14.
- González, R. y González, V. (2007b). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2002), 1-14.
- Hofman, R. y Dijkstra, B. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031-1040.
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12.
- Jato, E., Muñoz, M. y García, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 203-229.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research. Introducing focus groups*. BMJ Group.
- Ku Mota, M. y Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educación*, 51(2), 397-416.
- Livingston, K. y Shiach, L. (2010) A new model of teacher education. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (eds.) *Connecting Inquiry and Professional Learning*. Routledge: London.

Novkovic-Cvetkovic, B. y Stanojevic, D. (2017). Educational needs of teacher for introduction and application of innovative models in educational work to improve teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(1), 49–56.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227–232.

Sánchez-Olavaría, C. y Huchim-Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa* 21, 21(23), 148–167.

Sandoval-estupiñán, L. Y., Camargo-abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio de instituciones educativas colombianas. *Educ.Educ.*, 11(2), 11–48.

Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Providencia*, (29), 135–173.