



ISSN: 2448-6574

## **Necesidades de formación docente que los profesores de Licenciatura identifican como relevantes para tomarse en cuenta en la construcción de una propuesta curricular para para su profesionalización**

Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez  
yazminlarag@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

### **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 que imparten clases en el nivel licenciatura 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, para fundamentar y construir la propuesta antes mencionada. 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 y los contenidos que piensan deben estar presentes dentro de la formación que se les ofrezca, para que ésta sea realmente útil dentro de su práctica educativa.

**Palabras clave:** Licenciatura, 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,



ISSN: 2448-6574

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 64 docentes de Licenciatura 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.



ISSN: 2448-6574

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.

En este sentido, Benedito, Imbernón y Félez (2001), plantearon que las necesidades formativas pueden contar con una clasificación: normativas, percibidas y expresadas. Las normativas expresan la carencia grupal o individual respecto a un modelo establecido; las percibidas se refieren a lo que sienten los individuos que necesitan; y las expresadas se relacionan con las necesidades que reconocen y manifiestan los individuos que tienen. De acuerdo a esta clasificación, lo identificado en los grupos de enfoque alude a las necesidades de formación docente percibidas por los docentes, dado que representan el conjunto de carencias reconocidas por ellos mismos para el ejercicio de la docencia dentro de la universidad, a través de realizar un contraste entre su ideal de docente y su propio desempeño.

Esta participación protagónica de los profesores para la identificación de sus necesidades de formación docente, parte de la idea de que ello les permite a los docentes reconocer aquellos aspectos de su desempeño profesional donde encuentran áreas de mejora, o algunos otros que consideran relevantes para desempeñar su labor educativa (González y González, 2007).

La identificación de necesidades de formación a través del involucramiento directo y activo de los docentes, por medio de la recuperación de todas sus aportaciones, como es el caso de la participación de los profesores dentro de los grupos de enfoque que se llevaron a cabo, entendidos como entrevistas colectivas donde emergió la pluralidad, singularidad, coincidencia y divergencia entre las participaciones de los asistentes (Kitzinger, 1995), resulta de suma importancia como punto de partida para el planteamiento de estrategias y programas de formación ajustadas a la realidad y a lo que ellos requieren.



ISSN: 2448-6574

## **Pregunta de investigación**

La pregunta que guio esta investigación es la que a continuación se presenta:

¿Cuáles son las necesidades de formación que manifiestan los profesores que imparten clases en el nivel licenciatura para tomarse en cuenta en la construcción de una propuesta curricular para ellos?

## **Participantes**

Participaron en total 64 profesores que imparten clases en el nivel licenciatura, procedentes de las cuatro áreas de conocimiento, distribuidos en seis grupos de enfoque. La elección de la muestra fue intencional, que de acuerdo a Otzen y Manterola (2017) permite seleccionar casos característicos de una población, limitando la muestra sólo a estos casos. Los criterios que se utilizaron para la selección fueron: área de conocimiento y facultad donde labora, tipo de contratación, antigüedad y sexo.

La pregunta que se utilizó 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 ofrezca un Centro de formación?

La pregunta fue validada 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 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 nivel licenciatura.
- **Fase 2. Definición del universo a analizar.** Se definió como universo a analizar lo dicho por los 64 profesores que participaron en la realización de los 6 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 6 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



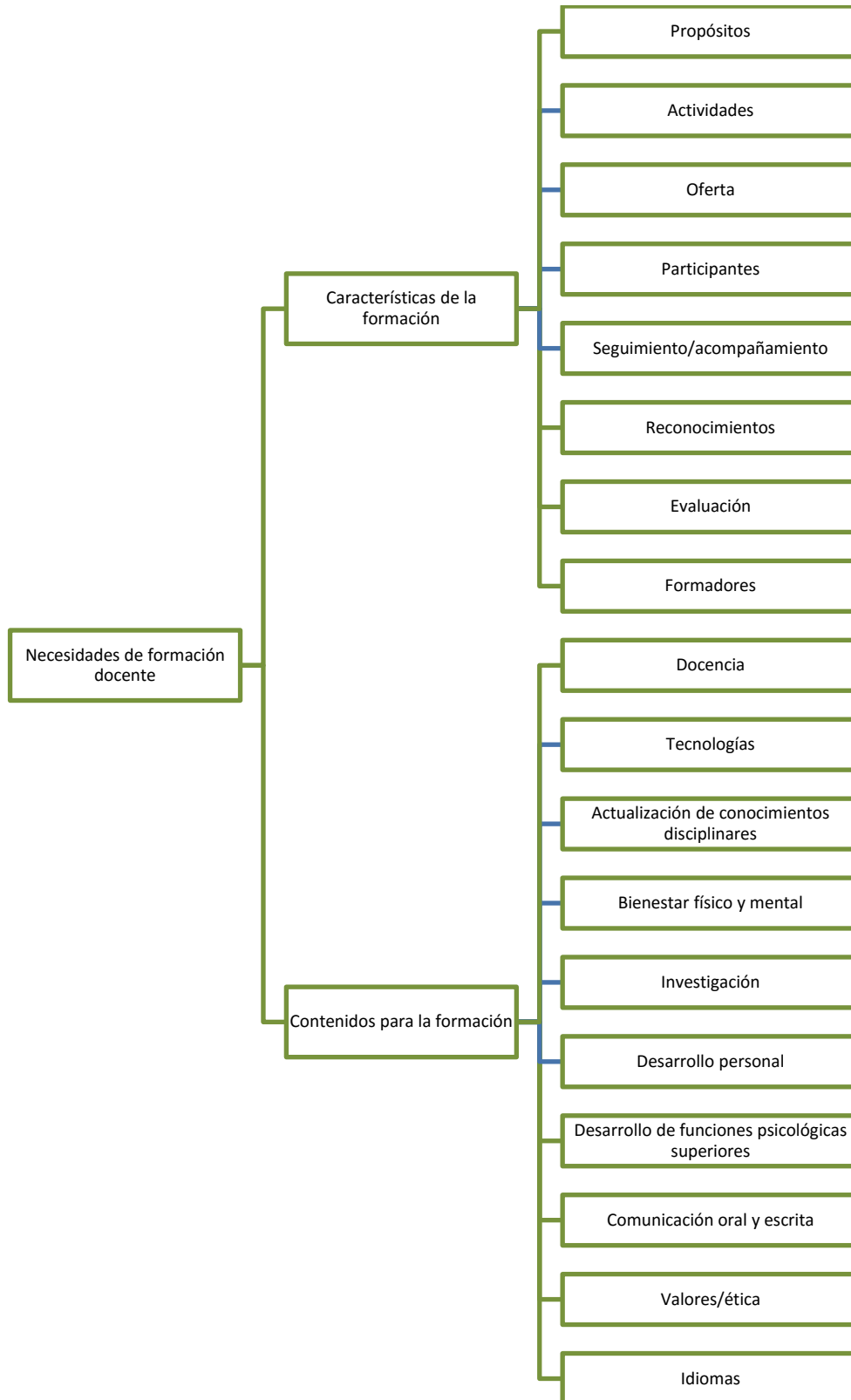
ISSN: 2448-6574

(respuestas a las preguntas 4 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

A continuación, se presentan los hallazgos referentes a lo comentado por los profesores que imparten clase en el nivel licenciatura, respecto a la frecuencia de sus menciones dentro de cada una de las subcategorías que son parte de la categoría *Necesidades de formación docente*.

**Tabla 1. Frecuencias en las subcategorías de la categoría necesidades de formación docente, de los profesores que imparten clases en nivel licenciatura.**

Subcategorías	Profesores que imparten en el nivel licenciatura
	Número de unidades de sentido temático
Características de la formación	309
Contenidos para la formación	169
<b>Total categoría</b>	<b>478</b>

### *Características de formación*

Respecto a las características de formación, el elemento en el que más énfasis pusieron los profesores de licenciatura que participaron en los grupos de enfoque fue en los tipos de actividades formativas que consideran deben ser integradas a la oferta, por ajustarse de mejor forma a sus necesidades. Entre ellos existe acuerdo en considerar que necesitan actividades que les permitan “aprender haciendo”, es decir, aprender en servicio y desde la práctica. Algunos ejemplos de ello, que se recuperan de su discurso son: talleres, simulaciones, coaching, así como experiencias previas que tuvieron y que apelan a este tipo de formación. Además, también hablaron de considerar otro tipo de actividades que, desde su juicio, también son formativas, por ejemplo, las reuniones con profesores, actividades de mediateca o gimnasio.

Al expresarse sobre la oferta, los docentes recalcan que esta debe ser variada en tres sentidos, en cuanto a los contenidos que aborde, es decir, que ofrezca posibilidades de





ISSN: 2448-6574

formación a todos los profesores de la Universidad, considerando la diversidad de perfiles existentes; y en cuanto a los horarios y modalidades en que se presente la formación, los profesores consideran que es necesario abrir procesos de formación en todas las posibilidades de modalidades existentes, y en horarios que abarquen de lunes a domingo, para que ésta realmente se ajuste a las necesidades de todos los docentes, y todos puedan contar con una opción para formarse.

Por otra parte, los docentes argumentan que es necesario que se les acompañe de manera personalizada en los procesos formativos, para que ellos puedan contar con la posibilidad de aclarar dudas, comentar sobre lo que van aprendiendo y aplicando en sus aulas, realimentar sus prácticas, etcétera, de otra manera, les resulta más complicado integrar a su quehacer educativo lo que se pretende que aprendan, y en algunas ocasiones se sienten abandonados y poco orientados.

Así mismo, también plantean como fundamental que se les de seguimiento a los procesos de formación que se lleven a cabo, y que este seguimiento se convierta en una forma de evaluar la utilidad y pertinencia de las formaciones ofrecidas, pues a través de ello se puede ver la forma en que se está aplicando en las aulas lo enseñado, si está siendo de la forma más adecuada, si les está funcionando a los profesores, si es necesario abrir un siguiente proceso formativo que les permita avanzar o profundizar más sobre la temática, garantizando de alguna forma, la calidad, utilidad y pertinencia de la oferta de formación.

### *Contenidos para la formación*

Los profesores consideran como que es muy relevante que los procesos de formación aborden contenidos pedagógicos vinculados a la docencia, como temas vinculados a la comprensión del currículum, didáctica, planeación de clases, evaluación del aprendizaje, papel del docente, características de los estudiantes, desarrollo de competencias, es decir, todos esos elementos que les aporten al cómo enseñar; luego consideran



ISSN: 2448-6574

importante también formarse respecto al uso de tecnologías, entendidas como tres cosas distintas, como apoyo técnico, como apoyo para la comunicación con los estudiantes y como recurso didáctico; además no dejan de considerar como contenido esencial todo lo que tenga que ver con la actualización de sus conocimientos disciplinares, refiriéndose a la disciplina de origen en que se formaron como universitarios.

Con menor énfasis, pero también reconocidos y mencionados se encuentran contenidos vinculados con el desarrollo personal, bienestar físico y mental de los docentes; temas que posibiliten mejorar sus habilidades de comunicación oral y escrita e investigación; además de opinar que es importante considerar en las formaciones contenidos vinculados al ejercicio profesional ético y con valores; desarrollo de funciones psicológicas superiores como creatividad y pensamiento crítico elementos que les brinden conocimiento sobre la Universidad; así como idiomas.

## **Conclusiones**

las necesidades de formación docente que plantearon los profesores que participaron dentro de estos grupos de enfoque, estuvieron preponderantemente centradas en 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 en la universidad, es decir, se aproxime a lo que ellos requieren dentro del contexto institucional, y bajo las condiciones de trabajo en que se encuentran insertos.

Lo anterior deja evidencia de que los profesores son conscientes de la relevancia de la formación situada y contextualizada, que les brinde mayores posibilidades de atribuirle sentido, significado y aplicación a lo que van aprendiendo; asumiendo que la teoría sí les sirve, en el sentido de que les explica elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero muchas veces no les resulta fácil su traslado o aplicación a los contextos en los que se desempeñan como docentes.

El planteamiento de los profesores parece que apela a una formación mucho más integral, que va más allá de considerar como suficiente la formación pedagógica y disciplinar para ejercer de manera efectiva la docencia; saben y son conscientes de que deben dominar esos aspectos, pero acompañados de un cúmulo de conocimientos, habilidades y valores que les posibilitan primero, ser buenas personas, contar con calidad humana para tratar atender las necesidades de los estudiantes, conocer a sus estudiantes, segundo, entender el rol que se espera desempeñen ellos como docentes en las aulas, así como conocer de manera amplia la Universidad en la que trabajan, para luego sí pasar a temas vinculados al enriquecimiento de su formación universitaria de origen, y para el ejercicio de la docencia.

## 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 Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020*.

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. *Educar*, 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.



ISSN: 2448-6574