

## LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES DE NIVEL SUPERIOR

M. L. Rosales Escobar<sup>1</sup>

### RESUMEN

Los profesionistas que deciden dedicarse a la docencia en las instituciones de nivel superior, por lo general carecen de formación pedagógica para desempeñarse frente a grupo. Se sabe que para mejorar la calidad de la enseñanza se debe asegurar una buena formación de los docentes; por tal motivo el objetivo general de este trabajo es detectar las necesidades de formación pedagógica de los profesores de nivel superior, que permita reorganizar la situación actual de los programas de formación y actualización docente. El sujeto de esta investigación es un estudio de caso. La investigación es de corte cualitativo y las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la documental y la encuesta a través de un cuestionario aplicado a una muestra del 16% de la población docente de la institución bajo estudio, utilizando el método de muestreo probabilístico. Los resultados mostraron que a pesar que la mayoría (83%) de los maestros tienen experiencia docente y han tomado capacitación docente (51%) antes de su ingreso a la institución y dentro de ella, no ha sido ni muy adecuada, ni suficiente para su mejor desempeño. Las propuestas recogidas, 36 (78%) están relacionadas con formación docente y 8 (22%) con formación profesional. Con base en estas necesidades, se recomienda a la institución una reorganización tanto del material como de la instrucción en los programas de formación docente, para mejorar el desempeño y satisfacción de sus profesores en la realización de sus actividades académicas.

### ANTECEDENTES

Los cambios de paradigmas en la formación del profesional de la enseñanza universitaria en este siglo traen consigo, una idea diferente de la docencia en dicho nivel y de los papeles que desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el concepto del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002), Zabalza, 2003, Esteban, 2004, Fuensanta et al. 2005 y González Maura, 2004).

El profesor universitario aprende a ser docente por la experiencia que tuvo como alumno, por imitación de ciertos modelos didácticos de sus profesores o a través de las interacciones personales con maestros de mucha experiencia que han generado rutinas docentes consoladoras, basándose en la ficción de que “basta saber para ser capaz de enseñar” o “cualquiera pueda enseñar” (Lortie, 1975 en Rockwell, 1985; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

De acuerdo con Calderhead (1998 en Gómez, 2008), los esquemas de pensamiento de los profesores acerca de su práctica se originan a partir de experiencias de ensayo y error, y se organizan en representaciones que contienen conceptos y una colección de guiones con conocimiento legal que les permiten representar las prácticas de enseñanza. Estos esquemas representan un conjunto coordinado de ideas y acciones que utilizan los profesores para afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Tabachnick y Zeichner, 1988).

<sup>1</sup> Profesora de tiempo completo. Instituto Tecnológico de San Luis Potosí. [leonor.rosales@hotmail.com](mailto:leonor.rosales@hotmail.com).

El diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo, ya que permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas.

En la historia de la humanidad siempre ha existido algún tipo de diagnóstico. Ocurría, por ejemplo, la circunstancia de que un agente activo (el experto), valoraba las cualidades o los problemas de una persona, y un agente pasivo (un evaluado, una circunstancia, un lugar) y la posibilidad de una posterior intervención, que podría ser del tipo de terapia psicopedagógica, o bien un programa de reeducación en los casos de corrección (Iglesias 2009).

Según varios autores, entre ellos, Buisán y Marín (1987); Pérez Juste y García Ramos (1989); Lázaro (1990) y Granados (2001), los elementos de un diagnóstico, son: *el sujeto*, es decir, a quién se le aplicará el diagnóstico; el *objeto* de la acción diagnóstica que dependerá de las necesidades planteadas; y la *finalidad o función*, que según Pérez Juste y García Ramos (1989), pueden ser cuatro finalidades: *clasificadora*, que determina la posición del sujeto con respecto a otros; *preventiva*, que pretende anticiparse a los efectos futuros y elegir alternativas posibles a partir de una realidad actual; *modificadora o correctiva*, que informa sobre las causas y los factores que condicionan una situación; y una función *reestructuradora*, que pretende reorganizar la situación actual o futura con fines preventivos o correctivos para asegurar una meta.

En este trabajo se presenta un diagnóstico para detectar las necesidades de formación docente de los profesores del Instituto Tecnológico de San Luis Potosí (ITSLP), que permitirá establecer un programa de formación permanente que satisfaga las necesidades reales de la planta docente, para el mejor desempeño y satisfacción en sus funciones educativas.

Entendiéndose por formación docente, según lo señala De Lella (1999), como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso, la docente.

La formación del profesorado, según Imbernón (2010), no es una actividad aislada e individual ni puede considerarse como una parcela autónoma e independiente del conocimiento y la investigación educativa; su concepción está vinculada a los marcos teóricos y a los supuestos que predominan en el conocimiento social, educativo y cultural.

A los profesores se les reconoce un papel clave en las reformas educativas por razones que son aparentemente contradictorias y que Fullan resume en su frase ya clásica: "la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación" (Fullan, 1993).

Según Imbernón (1989, p.1): "No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización permanente de los docentes".

En relación con la calidad de la educación, la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector educativo en la actualidad, relativa a los profesores, es cómo mejorar su desempeño.

Es por eso que para renovar la práctica educativa es importante conocer las necesidades de formación docente, mediante un diagnóstico de los profesores en activo, los cuales tienen a su cargo el proceso enseñanza-aprendizaje en el día a día de la interacción dada por las necesidades de aprendizaje del estudiante y de sus propias actividades de enseñanza.

El *sujeto* de este diagnóstico es el ITSLP, el *objeto* es detectar las necesidades de formación docente de sus profesores y la *finalidad* o *función* es de *reestructuración*, referente a la reorganización de la situación actual del Programa Institucional de Formación y Actualización Docente de esta institución.

Para esta investigación se formularon las siguientes preguntas científicas:

- ¿Cuál es la formación profesional del profesor?
- ¿Cuál es la experiencia y formación docente inicial del profesor?
- ¿Cuál es su experiencia y formación docente en la institución?
- ¿Cómo considerar que ha sido la capacitación docente recibida en el ITSLP?
- ¿Cuáles son las propuestas de los profesores para mejorar su formación y práctica docente?

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se realizó desde un estudio de caso de corte cualitativo, que según Corbetta (2003) evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, sin manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.

La recolección de datos en este tipo de investigación es sin medición numérica, mediante métodos no estandarizados ni completamente predeterminados, tal como define Patton (1980) a los *datos cualitativos* como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Las técnicas de recolección de datos utilizada en este trabajo fueron la documental, con datos proporcionados por el Departamento de Recursos Humanos y la encuesta a través de un cuestionario adaptado del instrumento usado para la investigación de campo de la Tesis “Estrategias de enseñanza, su aplicación en el ITSLP” de Barrios (2009). Se empleó en una muestra de 35, de una población de 223 docentes que integran la planta de profesores del ITSLP, la cual corresponde al 16% aproximadamente de esa población.

El método de muestreo seleccionado fue el probabilístico ya que por medio de este cada elemento de la población tuvo la misma probabilidad de ser seleccionado en la muestra.

## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

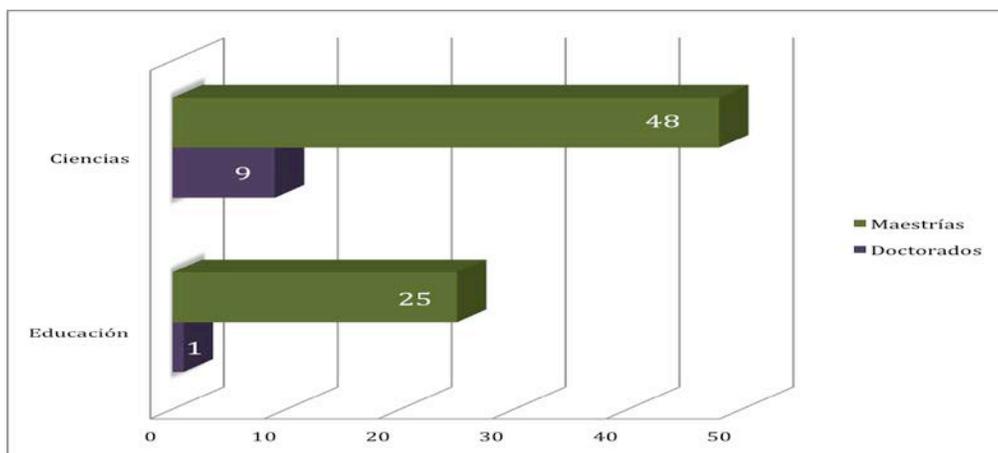
Con la información documental proporcionada por el Departamento de Recursos Humanos del ITSLP se muestra en la Tabla 1, las características de formación profesional de la

población docente en la que se puede apreciar que el nivel máximo de estudios dominante es la Licenciatura.

**Tabla 1. Nivel máximo de preparación de la población de docentes del ITSLP**

Nivel de preparación	Total	Porcentaje (%)
Doctorado	10	4.48
Maestría	73	32.74
Licenciatura	137	61.43
Otros	3	1.35
<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>100.00</b>

En cuanto a la especialidad en Maestrías y Doctorados, predomina la de Ciencias, según se puede visualizar en la Figura 1.



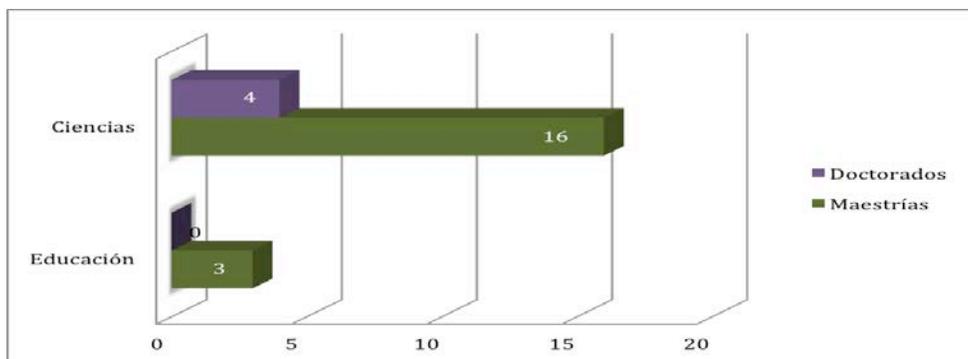
**Figura 1. Distribución de Doctorados y Maestrías en Ciencias y en Educación de la población docente del ITSLP**

En relación con las características de nivel máximo de estudio de la muestra encuestada es preferentemente Maestría, como se puede apreciar en la Tabla 2.

**Tabla 2. Nivel máximo de preparación de la muestra de docentes del ITSLP**

Nivel de preparación	Total	Porcentaje (%)
Doctorado	4	11.43
Maestría	19	54.29
Licenciatura	11	31.43
Otros	1	2.86
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.00</b>

La distribución de las especialidades de Maestrías y Doctorados de la muestra, se presenta en la Figura 2.



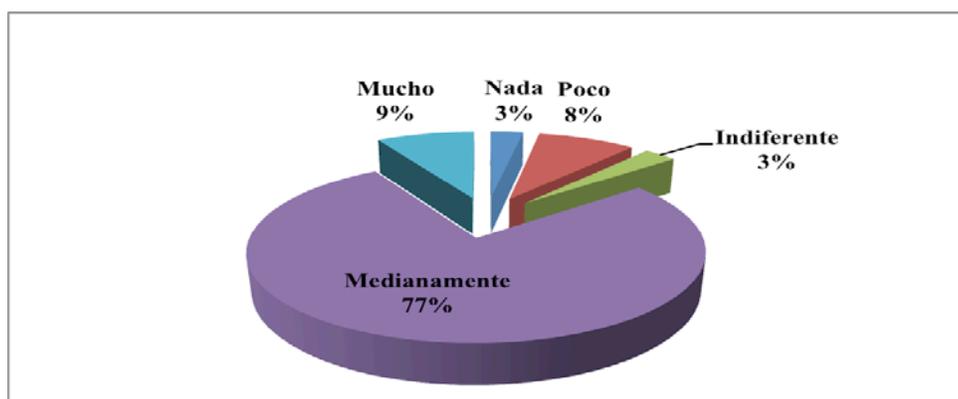
**Figura 2. Nivel máximo de estudios de los profesores del ITSLP de la muestra encuestada**

En cuanto a la experiencia docente inicial del profesor, el 83% de la muestra ha tenido experiencia docente previo a su ingreso al ITSLP, es decir 29 profesores y seis, no (17%).

En relación con la formación docente inicial, el 51% de la muestra, ha tomado cursos de formación docente antes de ingresar al ITSLP, es decir 18 profesores y 17, no (49%).

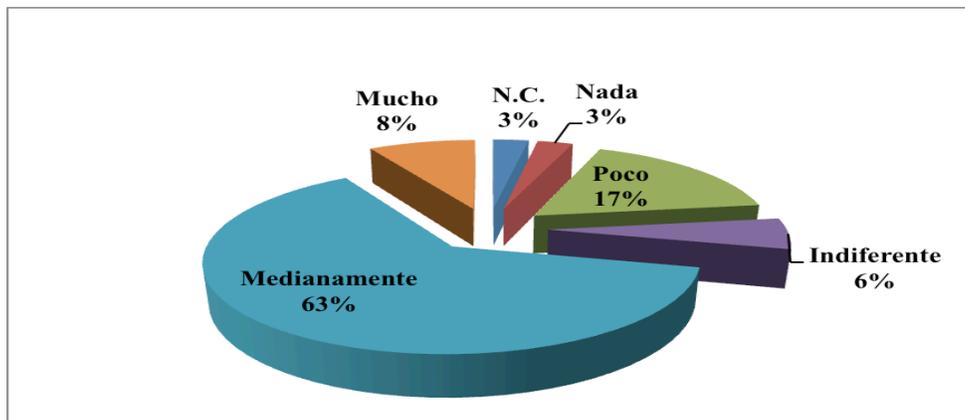
En razón a la experiencia y formación docente en la institución, 30 profesores tienen más de cuatro años de experiencia docente en el ITSLP, es decir el 86% de la muestras, mientras que dos, el 6% tiene entre 2-4 años y tres (8%) tiene menos de dos años de experiencia y capacitación docente en la institución.

Respecto a cómo se considera que ha sido la capacitación docente recibida en el ITSLP, los docentes encuestados contestaron que es medianamente adecuada, esto equivale al 77% (27 docentes); que es mucho, tres docentes (9%); es poco, tres (8%); le es indiferente, uno (3%); y es nada adecuada, uno, es decir 3%, como se puede apreciar en la Figura 3 siguiente.



**Figura 3. Respuestas si consideran adecuada la formación docente recibida en el ITSLP**

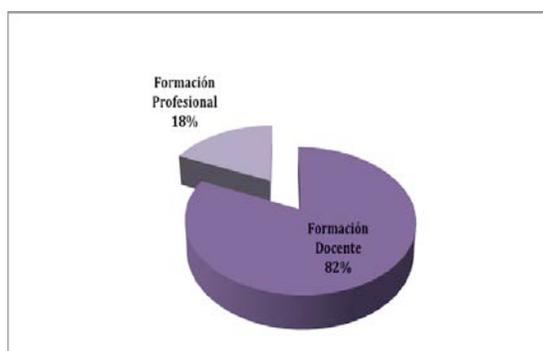
Los resultados también mostraron que la suficiencia en los cursos de formación docente proporcionada en la institución, el 63% (22 docentes), consideran medianamente suficiente; el 17% (6), que es poco; 8% (3), es mucho; 6% (2) es indiferente y 3% (1), no contestó (N.C.), como se aprecia en la Figura 4.



**Figura 4. Respuestas si consideran suficiente la formación docente recibida en el ITSLP**

En ambos casos, los profesores en su mayoría creen que su capacitación no es muy adecuada ni suficiente, sino medianamente.

En razón a cuáles son las propuestas de los profesores para mejorar su formación y práctica docente, 36 propuestas, el 78% están relacionadas con formación docente y 8 (22%) con formación profesional, lo cual se presenta en la Figura 5.

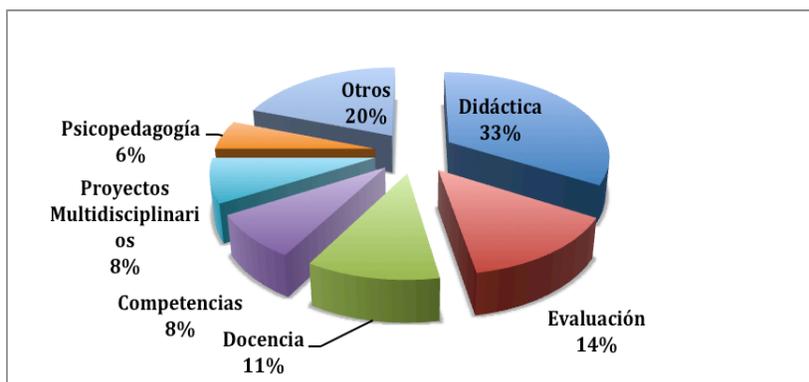


**Figura 5. Propuestas de Formación Profesional y Docente**

En la Tabla 3 se presentan las propuestas de Formación Docente Obtenidas en las encuestas aplicadas y que se pueden visualizar en la Figura 6.

**Tabla 3. Propuestas de Formación Docente**

Propuestas de Formación Docente	Cantidad
Didáctica	12
Evaluación	5
Docencia	4
Competencias	3
Proyectos Multidisciplinarios	3
Psicopedagogía	2
Otros	7
TOTAL	36

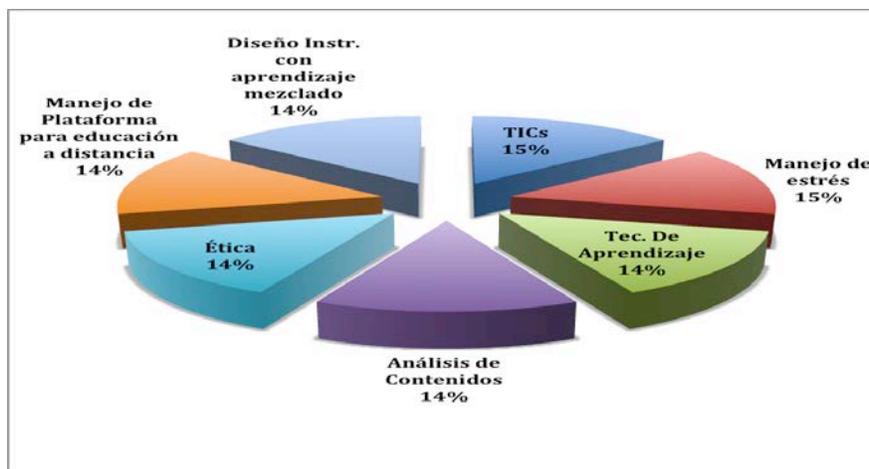


**Figura 6. Propuestas de Formación Docente**

La relación de otros cursos de Formación Docente propuestos, se presentan en la Tabla 4 y Figura 7.

**Tabla 4. Otros curso de Formación Docente propuestos**

Otros curso de Formación Docente propuestos
TIC's
Manejo de estrés
Tecnologías de Aprendizaje
Análisis de Contenidos
Ética
Manejo de Plataforma para educación a distancia
Diseño Instruccional con aprendizaje mezclado



**Figura 7. Otros curso de Formación Docente propuestos.**

## CONCLUSIONES

Con base en los documentos consultados y los resultados de la encuesta aplicada, se aprecia que la formación profesional de la población de 223 docentes del ITSLP es predominantemente de nivel Licenciatura, 137, corresponde al 61%; mientras que la proporción de Maestrías, es de 33%, es decir 73 profesores, de los cuales en la especialidad en Educación son 25 (11% de la población); y todavía es más reducido el número de Doctores, llegando a 10, es decir un 5% de la planta docente y solo uno (0.45%) tiene especialidad en Educación, lo cual manifiesta una preferencia hacia la especialización profesional y una reducida tendencia hacia la formación docente.

En relación con la muestra analizada de 35 docentes, el nivel máximo de estudios es de Maestría, 19 docentes, correspondientes al 54% de la muestra; en Educación se detectaron solo tres profesores, que son el 8.6%; le sigue el nivel Licenciatura con 11 docentes, el 31% de la muestra; siendo el Doctorado el 12%, que son cuatro Doctores en Ciencias, y un 0% con especialidad en Educación. Como una representación de la población, esta muestra manifiesta tendencia de capacitación profesional y reducida preferencia a la formación docente.

Este resultado no es casual ya que, como señala Imbernón (2000), la formación vinculada al desarrollo profesional, es un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente).

De este análisis podemos concluir, que a pesar que la mayoría (83%) de los profesores encuestados tienen experiencia docente y han tomado cursos de formación docente (51%) antes de su ingreso a la institución y dentro de ella, no ha sido ni muy adecuada, ni suficiente para su mejor desempeño.

Con estos elementos, para mejorar el desempeño de los profesores de la institución y que se vea reflejado en el aula, se propone al Departamento de Desarrollo Académico una

reorganización tanto del material como de la instrucción del Programa Institucional de Formación y Actualización Docente y Profesional que contemple las necesidades reales del profesorado y se ponga en práctica en la clase, dándole un seguimiento semestral, con el apoyo de la evaluación de desempeño que hacen los estudiantes a sus profesores.

## BIBLIOGRAFÍA

Barrios, D. E. (2009). *Estrategias de enseñanza, su aplicación en el ITSLP*. Tesis de Maestría en Educación, no publicada. Universidad Interamericana de Desarrollo. San Luis Potosí, México.

Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y resultados*. España: Universidad de Barcelona.

Buisán, C. y Marin, M. A. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. PPU.

Corbetta (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España. McGraw Hill Interamericana de España.

De Lella, C. (1999). *Modelos Tendencias de la Formación Docente*. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. En: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2004). *El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad*. En: Revista Interuniversitaria: Teoría de la Educación, vol. 16, pp. 91-108.

Fuensanta, P., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005): *Aprendizaje, Competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid. Editorial La Muralla.

Fullan, Michael (1993), *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Londres, Palmer.

Gómez, L. (enero - junio, 2008) *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Sinéctica, 30. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/>

González M, Viviana (2004). *La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario*. En: Revista Kaleidoscopio. Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela. Vol. 1, n.º 2, Julio- Diciembre, pp. 89-96.

Granados, P. (2001). *Diagnóstico pedagógico*. Addenda. Madrid. UNED.

Iglesias, M.J. (2009). *Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas*. Madrid. Pearson, Prentice Hall.

- Imbernón, F. (1989). *La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas en un mismo proceso*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, no. 6.
- Imbernón, F. (2000). *Un Nuevo Profesorado para una Nueva Universidad. ¿Conciencia o Presión?* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 38, Agosto.
- Imbernón, F. (2010): “*La formación del profesorado y el desarrollo del currículum*”, en Gimeno Sacristán (Comp.) “*Saberes e incertidumbres sobre el currículum*”. Madrid. Ed. Morata.
- Lázaro, A. (1990). “*Problemas y polémicas en torno al Diagnóstico Pedagógico*”. En Bordón, 42(1): 7-15.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). *La Universidad como espacio de aprendizaje ético*. Revista Iberoamericana de Educación, (29), pp. 17-43. Madrid. OEI.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Londres, UK. Sage Ltd.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid. Rialp.
- Rockwell, E. (1985). *Ser Maestro. Estudio sobre el trabajo docente*. México: el caballito.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L. Villar. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. España: Marfil, pp. 135-148.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.