

# **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**

## **Necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.**

**Tesis que para obtener su grado de Maestro en Educación  
Campo Práctica Educativa**

**Presenta**

**César Arturo Acosta Aranda**

**Asesor**

**M. E. ARTURO BARRAZA MACÍAS**

**DURANGO, DGO, MAYO DEL 2006**

## INTRODUCCIÒN

La educación medio superior es el nivel donde se encuentra inmersa nuestra escuela Preparatoria Diurna de la UJED; como toda institución se enfrenta día a día, a diferentes retos, que se van generando por formar parte de una sociedad cambiante, dinámica y esto por ser partícipe de un mundo globalizado con reglas muy propias y hasta cierto punto mediáticas y cambiantes.

Es por eso que nuestra escuela Preparatoria Diurna ha tenido que cambiar el rumbo para estar acorde con el tiempo y cultura actual, por lo que es necesario y primordial convocar a todos los que participamos de diferentes formas en la institución a que vivamos un momento de grandes reformas en la enseñanza. Estos cambios pueden ser caracterizados como procesos de innovación.

La innovación a diferencia de las reformas educativas no tocan los aspectos estructurales del sistema educativo; sin embargo, los cambios que provocan suelen impactar diferentes ámbitos de la educación media superior la innovación provoca de entrada la necesidad de una mejora continua, una certificación de cada uno de sus elementos que contribuyen en la institución.

A partir de las aportaciones de Shulman (1986) o (Schön) 1983 (citado Marcelo, 2004 ) en la que llamaron la atención acerca de que la enseñanza no era una actividad técnica, sino que se regía por un tipo de conocimiento ligado

a la práctica, se han realizado diversas investigaciones en el campo de la formación del profesorado. A partir de aquí identificamos dos tipos de trabajo. Primero aquellos que pretenden describir qué conocen los profesores (tipos de conocimiento, formas de adquisición) y aquellos otros que buscan determinar qué deben conocer los profesores para enseñar de manera eficaz.

Actualmente las instituciones universitarias del orbe, tienen la misión de potenciar alumnos críticos, analíticos y con un alto nivel de desarrollo de valores humanos. La universidad es considerada como instrumento estratégico de innovación y desarrollo productivo (comisión de las comunidades europeas en Belgrado, 1999)

Para que las instituciones universitarias pueda cumplir sus tareas académicas, laborales y de investigación requiere de profesores preparados, que no solo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad.

De aquí la necesidad de que la Universidad enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender (Caceres, s/p)

En la interacción de un profesor y sus alumnos es donde el primero se gana la “autoridad” y el respeto, depende además de su prestigio profesional, los alumnos son los más cercanos, constantes y reales evaluadores de sus tareas profesionales.

La formación del profesor debe ser un proceso innovador, democrático y abierto, ya que el docente está expuesto a una variedad de culturas y a un mundo complejo, el cual ofrecerá una perspectiva flexible y actitud de apertura respecto a las diferencias.

La formación se concibe como un conjunto de actitudes y capacidades para ir mejorando desde la reflexión de su propia práctica; se trata que el profesor tenga capacidad de juicio que utilizará en el proceso de toma de decisiones. Con este planteamiento defendemos que el eje fundamental de la formación del profesorado es la propia práctica, de ahí que las estrategias se refieran a ellas (Belardo, 1999).

Las necesidades de formación y desarrollo nacen a raíz de los constantes cambios en el mundo globalizado; con nuevas tecnologías, nuevos procesos de producción los cuales constituyen un factor básico en la calidad de la educación y desarrollo de la Escuela Preparatoria Diurna.

Desde el punto de vista epistemológico la Escuela Preparatoria Diurna ha sido considerada como productor de conocimiento, semillero exportador para las escuelas profesionales, y motivado estoy principalmente por la búsqueda de la calidad de los servicios educativos que presta, se considera necesario realizar la detección de Necesidades Formativas en los usuarios potenciales (los maestros) con el objetivo de identificar las Necesidades Formativas del Profesorado y en un segundo momento diseñar y proponer programas y

alternativas de formación que respondan en esencia a esas necesidades. En este sentido se realiza la presente investigación que tiene por objetivo central identificar las Necesidades Formativas con relación al Conocimiento Pedagógico General y al Conocimiento Didáctico Del Contenido, de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED.

La presente investigación contiene una recopilación de la información y artículos basados en las dos dimensiones en las que nos enfocamos que son: Conocimiento Didáctico del Contenido y Conocimiento Pedagógico General. El capítulo uno presenta una recopilación de antecedentes de una investigación realizada sobre Necesidades Formativas, el capítulo dos lo conforma el marco teórico que tiene un contenido de investigaciones enfocadas a las dimensiones que se investigan. En el capítulo tres se presenta la metodología utilizada en esta investigación y por último el capítulo cuatro contiene el análisis de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna, por último se presentan las conclusiones y se anexa dicho cuestionario.

## **CAPÍTULO I**

### **OBJETO DE ESTUDIO**

#### **1.1 Antecedentes**

La revisión de literatura permitió reconocer que la detección de necesidades formativas constituye una de las actividades centrales del campo de la gestión de recursos humanos y por lo tanto forma parte integral de los servicios de consultoría empresarial (v. gr. Centro Superior de Formación Empresarial) (citado por Barraza 2003).

Esta situación se refleja en la bibliografía que existe en el campo (V. gr. Agut 2003) y es debido a que en un entorno empresarial en constante cambio, especialmente por los nuevos procesos de producción y las nuevas tecnologías, las necesidades de formación y desarrollo constituyen un factor básico en la evolución de las organizaciones.

La detección de las necesidades formativas en el contexto de la empresa se centra en los factores que influyen en dichas necesidades, como pueden ser el estilo de dirección, el tamaño y forma de la empresa, las actitudes de directivos y empleados, y la dirección en la que avanza la empresa.

También se abordan estudios sobre el modo en el que los miembros del departamento de formación desempeñan sus funciones, y cómo esas funciones inciden en las estrategias formativas y de desarrollo, y por extensión, en los enfoques de los análisis de necesidades (Institute for Personnel Development, 2001) (citado por Barraza 2003).

En el campo de la educación fue posible localizar siete trabajos, los cuales se constituyen en el antecedente de esta investigación. Entre los cuales se encuentran los trabajos de Montero (1985), de González, Peiteado, Álvarez y González (1990), del Ministerio de Educación y Ciencia de España (1985), Barraza (2003), Gutiérrez, Ceniceros y Barraza (2004), la revisión de literatura realizada por Marcelo (2002) sobre el aprendizaje docente y el estado del arte elaborado por Messina (2000) sobre la formación de docentes.

Montero (1985) en su trabajo titulado “Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB” se plantea los siguientes objetivos:

- Conocer las características de la formación en ejercicio del profesorado de EGB español en la doble vertiente de su planificación y desarrollo.
- Realizar una aproximación empírica a las necesidades formativas del profesorado de Educación General Básica en ejercicio, contextualizado en el marco de un modelo para la formación en ejercicio del profesorado.

Esta investigación fue de tipo descriptivo y correlacional y sus principales resultados indican que las variables del bloque psicopedagógico proporcionan valores medios de necesidad formativa por encima de la zona neutra del continuo, destacando entre otras la atención a alumnos con problemas de aprendizaje, las técnicas de motivación y la preparación para la investigación en el aula.

La ordenación de las dimensiones psicopedagógicas quedó de la siguiente manera:

- Investigación en el aula.
- Evaluación.
- Relación con el medio.
- Conocimiento de alumnos.
- Programación.
- Metodología de recursos pedagógicos –de más a menos necesidad-.



La estructura factorial obtenida para el conjunto de las variables del bloque psicopedagógico confirman la adecuada distribución de las variables.

La investigación se realizó mediante un cuestionario. En la determinación de su contenido, dimensiones e ítems confluyeron: a) un determinado modelo de profesor, b) las experiencias curriculares de EGB, c) las demandas directas e indirectas de los profesores y d) los estudios precedentes. Fue formalizado como una escala de valoración de 5 puntos con un total de 344 ítems (variables repartidos en dos bloques psicopedagógico y de contenido).

Para la aplicación de los cuestionarios fue elegido el centro docente como unidad de referencia muestral. La muestra quedó configurada por un total de 72 centros de EGB de Galicia, seleccionados aleatoriamente y diferenciados en función de los criterios de provincia, régimen de enseñanza y lugar de ubicación.

González, Peiteado, Álvarez y González (1990) en su trabajo titulado “Problemas docentes y necesidades de formación del profesorado del ciclo inicial de EGB” se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar las características personales y profesionales de los profesores del ciclo.
- Estudiar los principales problemas que tienen en su práctica profesional.
- Conocer sus necesidades de formación permanente.

- Investigar su situación docente en función de la adscripción y del funcionamiento del equipo y
- Aportar líneas de actuación en el rediseño y realización de los planes de formación permanente que llevan a una mayor calidad de la enseñanza.

El estudio pretende abordar cuatro tipos de variables: Variables de clasificación: personales (sexo y edad), profesionales (experiencia docente, situación administrativa, formación y práctica docente); 2) Variables de problemas de docencia: problemas de organización, planificación, aprendizaje, relaciones, medición de resultados y recuperación, formación y administrativos; 3) Variables de formación inicial y permanente: necesidades de formación, tipos de actividades y formación inicial. 4) Variables de equipos docentes: profesores que trabajan en el ciclo, tareas de los equipos, tipos de tareas y adscripción al ciclo.

Los resultados se pueden agrupar en cuatro rubros:

- Características personales y profesionales: predominio de mujeres, edad media 35-44 años, con una importante experiencia docente, con un aceptable nivel de formación permanente y con alguna información sobre aspectos relacionados con su trabajo.
- Problemas en el desarrollo de su trabajo: los más importantes se dan en la esfera administrativa (sistema de provisión de plazas, falta de orientación y apoyo, provisionalidad de los no definitivos, etc.); en segundo lugar se sitúan los relativos a los alumnos y padres, seguidos

por los estrictamente docentes y, por último, los referidos a equipamiento y recursos.

- Características de su formación permanente: las necesidades más destacadas son de carácter psicopedagógico, sobre todo tratamiento de trastornos del habla y del lenguaje, técnicas activas para la enseñanza de las matemáticas, metodología lectoescritora, tratamiento globalizado de las áreas de expresión y manejo y utilización de los recursos audiovisuales.
- Funcionamiento de los equipos docentes y adscripción: la mayoría está realizando el ciclo completo y tienen intención de permanecer en él; consideran que el equipo de ciclo funciona aceptablemente. Es fundamental el plantearse desde las distintas instituciones implicadas una formación única del profesorado. En ella tanto la formación inicial como la de servicios deben ser dos momentos de una misma realidad.

El universo de donde se obtuvo la muestra se constituía por 526 docentes del ciclo inicial de centros públicos y privados-concertados del ámbito del CEP de Oviedo. Los cuestionarios recolectados en total fueron 145.

La investigación desarrollada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1985) que tiene por nombre “Informe sobre las necesidades de perfeccionamiento y expectativas profesionales del profesorado de EGB, BUP y FP de Gijón, España” se plantea como objetivo central el consultar a los

profesores de EGB, BUP y FP sobre sus necesidades de perfeccionamiento y sus expectativas intelectuales.

Las variables que se analizan son las siguientes: la valoración de los profesores de la profesión docente; su opinión sobre los exámenes, la planificación y las posibilidades de mejora de la práctica docente; las etapas de la formación profesional del profesorado; grado de participación y valoración de las actividades de formación de las actividades de formación y/o perfeccionamiento del profesorado; opinión sobre algunos aspectos de estas actividades; opinión sobre algunos aspectos de los centros de profesores; opinión sobre distintas formas de colaboración entre colectivos de profesores; actitud ante la enseñanza.

En los resultados se puede observar que los profesores consultados se inclinan, en mayor medida, por la realización de las actividades de perfeccionamiento de forma voluntaria, preferentemente en el horario de clase y con sustituto a cargo de la Administración. La mayoría citan como tema principal de interés para su perfeccionamiento la metodología específica de la materia que imparten. Entre los motivos que manifiestan para no participar en actividades de perfeccionamiento están: cansancio después del horario laboral y obligaciones familiares, falta de asesoramiento y escaso apoyo de los compañeros del centro para realizar experiencias innovadoras en el aula, y reducción de tiempo libre y obligaciones familiares para pertenecer a un grupo

de trabajo permanente promovido por un colectivo de renovación pedagógica ajeno a su centro.

Las funciones que consideran que deben ser prioritarias de un CEP son las de facilitar la difusión y el intercambio educativo y proporcionar asesoramiento pedagógico didáctico. El servicio que consideran más necesario es el asesoramiento sobre temas psicopedagógicos y de orientación escolar, seguido del préstamo de libros, diapositivas, videos y otros recursos didácticos. La tercera parte de los profesores consultados estarían dispuestos a formar parte de un grupo de trabajo. La valoración que hacen de la oferta inicial de los centros de profesores se puede considerar como bastante positiva, siendo esta valoración mucho más positiva que la de otros CEPs.

La muestra estuvo constituida por 100 profesores del CEP de Gijón, los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria. El instrumento utilizado para la recolección de la información fue un cuestionario autoadministrado, el cual fue elaborado por la subdirección de Perfeccionamiento del profesorado, asesorado por SOFEMASA y distribuido a través de los directores de los Centros de Perfeccionamiento del Profesorado.

En la investigación denominada “Necesidades formativas en estudios de postgrado de los maestros de educación básica” Barraza (2003) se plantea los siguientes objetivos:

- Identificar las necesidades formativas, en estudio de postgrado, de los maestros de educación básica de la ciudad de Durango.
- Determinar el nivel de necesidad que presentan los maestros de educación básica con relación a los campos de estudio y sus respectivas líneas temáticas que son de interés institucional para la UPD.
- Destacar el nivel de preferencia que presentan los maestros de educación básica con relación a la periodicidad de las concentraciones de trabajo y los propósitos de formación para estudios de postgrados.
- Establecer la relación que existe entre los niveles de necesidad y preferencias mostradas por los maestros de educación básica y sus variables sociodemográficas (género, edad, antigüedad en el servicio, nivel educativo de trabajo y función que desempeña).

Esta investigación realizada en el año 2003 presentó una base de datos con 223 cuestionarios y tuvo los siguientes resultados:

- Las necesidades de formación de los maestros se ubican principalmente en el campo de la práctica docente y las líneas temáticas en las que se manifiestan mayor nivel de necesidad son las de “procesos de aprendizaje”, “medios para la enseñanza”, “procesos de enseñanza”, “planeación didáctica” y “atención a niños con necesidades educativas especiales”.

- Los maestros de educación básica muestran interés o manifiestan necesidad de formación primordialmente en aquellos campos o líneas temáticas que tienen que ver directamente con su labor cotidiana.
- Los maestros de educación básica del estado de Durango muestran claramente la preferencia por estudios de postgrado de corte profesionalizante y por modalidades de estudio de carácter semiescolarizado.
- De las variables sociodemográficas estudiadas destacan el género y el nivel educativo como variables que inciden en el nivel de necesidad o preferencia mostradas por los maestros de educación básica, y en contraparte la edad es la variable que menos correlaciones mostró con las necesidades y preferencias estudiadas.

En la investigación denominada “Necesidades formativas en los ámbitos de la innovación educativa” Barraza, Gutiérrez y Ceniceros (2004), se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer la necesidad de formación que presentan los actores del quehacer educativo con referencia a los ámbitos en donde se supone deben innovar.
- Establecer si existe diferencia significativa entre el nivel de necesidad formativa presentado por los actores del quehacer educativo según el género al que correspondan.

- Establecer si existe relación entre el nivel de necesidad formativa presentado por los actores del quehacer educativo y su edad.
- Determinar el ámbito de la innovación educativa donde presenten mayor nivel de necesidad los actores del quehacer educativo.

Esta investigación realizada en el año 2004 presentó una base de datos con 192 cuestionarios y tuvo los siguientes resultados:

- Se logró conocer el nivel de necesidad formativa sentida por los encuestados en los ámbitos de la innovación educativa.
- La variable género si establece diferencia con el nivel de necesidad formativa sentido en relación a las variables empíricas: recursos materiales de enseñanza y aprendizaje, estructura de gobierno, dirección de los procesos académicos, dirección económico administrativas y estilos de gestión.
- De acuerdo a los resultados se estableció que solamente en el caso de la variable empírica comunicación institucional y la edad si procede.
- El ámbito de la innovación educativa donde se presentó un índice de necesidad formativa mayor eran el de los planes y programas de estudio y el de proceso educativo.



## **1.2 Problema de investigación**

La presente investigación se hace con el objetivo de conocer las necesidades formativas de los Maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango para, en un segundo momento posterior a este trabajo proponer alternativas de formación.

Las preguntas de investigación que dan origen a la presente investigación son las siguientes:

¿Cuáles son las necesidades de formación, con relación al conocimiento didáctico del contenido, de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED?

¿Cuáles son las necesidades de formación, con relación al conocimiento pedagógico general, de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED?

## **1.3 Justificación**

En el ámbito educativo el cambio no solo es vivido todavía como algo peligroso, sino que el deseo de estabilidad ha sido más fuerte que la búsqueda de lo nuevo.

Esta situación conduce a calificar a los sistemas educativos y a los maestros como resistentes a la innovación, en este contexto se acuñaron términos como “Resistencia al Cambio” y “Agentes de Cambio” para dar cuenta de las reacciones que establecen con el cambio los individuos y las instituciones.

La idea de agentes de cambio surge relacionada con los procesos de reforma e innovación que desea desarrollar el Gobierno Nacional en la búsqueda de una mejora de los servicios educativos; estas políticas educativas han hecho de la innovación un imperativo de primer orden para el desarrollo de los sistemas educativos.

Este agente de cambio está en proceso en la UJED y por ende en la Escuela Preparatoria Diurna, que esta motivada principalmente por la búsqueda de la calidad de los servicios educativos que presta.

Esta búsqueda ha hecho que la UJED se encuentre así misma, para lo cual está en proceso de reforma Universitaria, contra viento y marea la UJED está sacando a flote, ya que como todo cambio lastima intereses; causa temor, se ve como algo peligroso, inestable e innovador. En este contexto se puede uno cuestionar ¿para que identificar las necesidades formativas de los profesores de la Escuela Preparatoria Diurna?

Si se parte del hecho de considerar la formación de los profesores como una necesidad y por tanto un imperativo de los procesos de formación actuales, esta pregunta es la que condujo a la presente investigación a explorar las necesidades de formación con relación al conocimiento pedagógico general y al conocimiento didáctico del contenido, de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED.

La información que se produzca, como resultado de esta investigación, fundamentará las propuestas para identificar las Necesidades Formativas con relación al conocimiento pedagógico general y al conocimiento didáctico del contenido más apremiantes del profesorado y como “agentes de cambio” y en un segundo momento diseñará y propondrá programas y alternativas de formación, mismas que se deben tomar en cuenta como parte de la reforma e innovación de la Escuela preparatoria Diurna de la UJED, dichas reformas están en proceso de estudio.

#### **1.4 Objetivos**

Objetivo general:

IDENTIFICAR las necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED

Objetivos específicos:

IDENTIFICAR las necesidades formativas con relación al conocimiento pedagógico general de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED

IDENTIFICAR las necesidades formativas con relación al conocimiento didáctico del contenido de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED

### **1.5 Sujetos de Estudio**

La Escuela Preparatoria Diurna nace el nueve de abril de 1856, cuando se crea el colegio Civil, ofreciendo estudios de tres niveles: preparatoria, profesional e instrucción general.

Los estudios preparatorianos se ocupaban de proporcionar los estudios necesarios para entrar al estudio de una profesión científica o literaria y se cursaban en seis años.

Durante 85 años de vida del instituto, además de los estudios preparatorianos se fueron creando diversas carreras universitarias.

Por decreto, el 21 de marzo de 1957 el instituto Juárez adquiere el rango de Universidad Juárez del Estado de Durango. Las escuelas que la conformaban eran: Leyes, Medicina y Comercio y Administración; a nivel técnico: Enfermería y Obstetricia, Música, Pintura y Escultura y dos escuelas preparatorias Diurna y

Nocturna: la escuela Preparatoria Diurna funciono durante tres años en el Edificio Central y en 1960 pasó a ocupar su actual edificio ubicado en avenida Universidad s/n en Durango Dgo.

La misión de la Preparatoria Diurna es formar alumnos que se involucren en tareas productivas, creativas, recreativas y afectivas- valorativas que los lleve a transformar la información importante en una formación trascendente, permitiéndose una nueva manera de ser, de hacer, de compartir y de trabajar.

La visión la ubica como una escuela consolidada y vinculada con su entorno actualmente su programa educativo es pertinente y relevante; con sus profesores formados disciplinar y pedagógicamente de acuerdo al modelo educativo establecido, y sus estudiantes con oportunidades de acceder al nivel superior desempeñándose exitosamente.

Los objetivos estratégicos de los docentes y directivos del plantel son

- Actualizar y aplicar la normativa
- Atender las necesidades de los estudiantes
- Mejorar el perfil y el desempeño del personal académico
- Actualizar el currículo
- Mejorar la gestión

Cuenta con un reglamento de doce capítulos en los cuales resalta los derechos y obligaciones tanto de los alumnos como las de los maestros el reglamento para la biblioteca y el de los exámenes que se aplican en ella en el

capítulo quinto menciona al Consejo Técnico Consultivo que tiene entre otros objetivos el de vigilar los Planes y Programas de estudio, asesorar al director en las actividades científicas y pedagógicas. Está integrado por el Director de la escuela, un maestro representante de cada grado, un catedrático representante de la docencia de laboratorios y dos representantes estudiantiles. El cuerpo directivo de la institución está conformado por un director, un secretario académico, un secretario administrativo y un oficial mayor, su planta docente es de 132 maestros de los cuales 12 son de tiempo completo, 12 de medio tiempo y 108 hora semana mes.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 La Universidad**

La universidad (que no es el almacenamiento de estudiantes que evitan así entrar en cifras de desempleo) es un proceso mediante el cual las personas; es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de redefinir constantemente la calificación necesaria para una tarea determinada.

La misión de la universidad en una democracia consiste en examinar las posibilidades de imaginación y de vida que la sociedad es incapaz de enfrentar. La universidad, desde su autonomía, debe desarrollar un sistema de responsabilidad múltiple, de financiamiento múltiple, de orientación múltiple-autonómico, estatal y municipal; liberará recursos económicos y culturales para formar a hombres y mujeres libres.

La universidad no es una institución “únicamente que funciona,” entendido esto como expendedoría de títulos que facultan para un ejercicio profesional; la universidad debe representar una función revolucionaria que promoviendo el saber, cultivando el saber, fecunde lo más hondamente humano a fin de que sea levadura que germine la sociedad que la circunda. La dimensión de la universidad, la autentica, no es proporcionar ni formar profesionales; sino ayudar a formar ciudadanos responsables y para ello debe servirse del trabajo, de un trabajo privilegiado que tiene a su favor la libertad de ideas, la libertad de cátedra, la libertad de expresión

Su fin no es la ganancia ni el lucro; sino la verdad, verdad que se describe en equipo, y que la posee, la comunica de forma libre a los demás, sin otro pago que el bien producido por la eclosión de ésta al ser difundida.

No podemos obviar como señaló Chomsky, (citado por Valero iglesias & Brunet 1999) en su citada lección en la URV, que la universidad no puede huir de los grandes dilemas que acontecen en nuestra sociedad y a la cual deben servir como función liberadora venciendo las presiones que se tienen, en ocasiones bastante fuertes.

La universidad tiene plena competencia en mejorar la formación pedagógica del profesorado, las medidas adoptadas deben ir encaminadas a la creación de un proyecto que guíe y dote de significado a las diferentes políticas universitaria.



La función de la universidad consiste por eso en construir destruyendo: en afirmar, negando; en presentar sistemas de ideas con sentido, en edificar teorías con los materiales que aparecen a veces despreciados y semi-olvidados, a veces deslumbrantes y novedosos.

La cultura universitaria afila sus presupuestos científicos y culturales para que florezcan los valores universitarios como la solidaridad y para que termine con éxito el desconcierto ético creado por la postmodernidad. La universidad deberá distribuir tiempos y dispensas para que la formación docente no suponga un previo rechazo por parte de los implicados.

La Universidad interesada en mejorar sus currículas y plantear reformas de envergadura, asumir la formación didáctica en su profesorado como eje fundamental de la transformación universitaria, debe superar el aislamiento investigador, dar apoyo a los esfuerzos colectivos e interdisciplinarios y asumir los debates públicos y permanentes sobre la Didáctica que permita lograr entre otros, los siguientes objetivos:

- Formar docentes
- Consolidar su saber y un hacer didáctico.
- Asumir la enseñanza universitaria como una tarea científica, compleja, prospectiva, de equipo e interdisciplinaria

- Desarrollar la investigación didáctica como inherente al desarrollo del currículum.
- Promover innovaciones didácticas.
- Asumir el aula universitaria como un espacio abierto, dialogístico y crítico, desde donde se construyen el saber, se forma crítica y éticamente el profesional del nuevo siglo y se construye <<con la orientación del país>>
- Inicia con la investigación de su propia práctica, para que se conviertan en protagonistas de sus propias reformas.
- Concebir el aula universitaria como un laboratorio donde se construyan los nuevos significados, enfoques y estructuras del proceso de enseñanza.
- Incorporar el desarrollo personal del profesor en lo ético, estético, intelectual y de actitud.
- Facilitar el desarrollo creativo en cuanto a modelos, teorías, medios, recursos y estrategias del propio profesor, porque sólo docentes creativos generan alumnos creativos.
- Partir de problemas concretos para buscar solución en equipo y multidisciplinariamente.

La Universidad, como institución, inserta e impregnada por la sociedad y, en ella, al formador (profesorado), se le exige un compromiso en la formación de los jóvenes y, por tanto, del futuro de la sociedad. Por ello, la Universidad no adopta una postura activa y crítica de educación frente a la sociedad e

implicándose en un proceso de serio compromiso y solidaridad, que se trata de “educar para la vida” y preparar críticamente para la vida, insistiendo en estas ideas Touriñan López (1996, p. 177) (citado por Belando montoso 1999), la calidad de la enseñanza universitaria se desarrolla en torno a “la realización de los valores sustantivos de la institución universitaria: la docencia, la investigación, la cultura, el estudio, la profesionalización y el desarrollo social productivo.”

Los criterios que caracterizan la calidad de enseñanza de un sistema educativo siguiendo textualmente el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo –inserto como el nuestro, en una sociedad democrática, son los siguientes:

- Favorecer el máximo desarrollo personal de los alumnos y su acceso al patrimonio cultural del pueblo, sin discriminación alguna por razón de sexo, raza, capacidad u origen social.
- Adaptarse a las peculiaridades e intereses individuales de los alumnos, incluidos quienes tienen necesidades educativas específicas.
- Responder a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y tecnificada.
- Compensar las desigualdades sociales, culturales o por razón de sexo, de los estudiantes; sin incurrir en una nivelación por abajo, sino favoreciendo el desarrollo máximo de todas y cada una de ellos, de acuerdo con su capacidad.

- Preparar para la inserción en la vida activa, para el desempeño de las responsabilidades sociales y profesionales propias de las exigencias adultas (Ministerios de Educación y Ciencia, 1989, p. 95, citado por Belando Montoso, 1999)

La Universidad debe responder a las exigencias de la sociedad actual situada en el umbral del siglo XXI.

- No puede aceptarse una universidad como un simple aparato generador de instrucción sino, especialmente, debe asumir amplias funciones sociales en contexto con su entorno más inmediato. La Universidad es también considerada como un instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo. Un elemento básico para el desarrollo de dicho cambio es el profesor que, como defendemos más adelante, deberá poseer una capacidad y habilidad exigida por este proceso cuya misión principal es que la Universidad realmente “eduque para la vida” prepara “a los alumnos para una eficaz inserción en el medio, y una eficiente participación social y a la vez despertará su capacidad crítica, transformadora y optimizadora del propio medio” (Marín Ibáñez, 1989, p. 97, citado por Belando montoso 1999)

La universidad tiene un reto en la formación de su profesorado, la calidad de la enseñanza universitaria no puede ser desarrollada si no es en torno a este eje fundamentalmente en cualquier ámbito profesional como es la formación de

sus empleados, y en este caso, la formación del profesorado universitario, deberá ser continua a lo largo de toda su trayectoria profesional.

La Universidad atraviesa por una crisis de docencia, hay escasez y falta calidad, lo que ha producido un descenso en el nivel académico del alumnado, a pesar de que la necesidad de cultura es cada vez evidente y por el número de alumnos. El sistema de enseñanza superior ha vivido en un error constante creyendo que sus profesores, tal vez por su instinto educativo, no necesitan ninguna preparación pedagógica, pocos se preparan por la transmisión de la experiencia en la enseñanza y los que tienen vocación trabajan intensamente para tener una autoformación con base en la práctica.

La importancia de una universidad está determinada por la calidad de los profesionistas que egresan de ella y los profesores que la forman. Por ello si la Universidad necesita buenos maestros debe formarlos.

Para la formación de profesores universitarios muy poco se había aprovechado los egresados de la carrera y los postgrados de pedagogía, sensibilizando pedagógicamente al profesorado de la universidad, ya que por medio de cursos de introducción, actualización o formación, publicaciones e investigaciones, ha motivado al personal académico en beneficio de la superación de su actividad docente.

El sistema de educación medio superior enfrenta una contradicción goza de la autonomía necesaria para realizar sus fines con libertad, pero o cuenta con los recursos financieros para ejercerla permanentemente.

La escasez de puestos de trabajo y el desempleo profesional han provocado la devaluación de títulos y de grados.

### **Las finalidades de la universidad.**

Las universidades como instituciones de educación superior juegan un papel central en la posibilidad de lograr una sociedad racional democrática.

En términos generales es posible asignar tres funciones a la universidad:

- Ante los requerimientos de la sociedad actual, la universidad necesita:
  - Formar técnicos calificados para asegurar la apropiación y continuidad de los saberes profesionales,
  - Contribuir al avance científico a través de procesos investigativos, y proporcionar habilidades extrafuncionales (liderazgo, lealtad, toma de decisiones, etc.) a sus egresados, más allá de los conocimientos profesionales requeridos.
- La universidad debe transmitir, interpretar y desarrollar la tradición cultural de la sociedad.

- La universidad debe tener como una de sus funciones centrales formar la conciencia política de sus alumnos. Esto en plena concordancia con la democratización de la propia institución.

Como se puede observar en estas cuatro tesis, hay dos preocupaciones centrales en “Habermas:” la universidad y la ciencia.

## **2.2 El Docente Universitario**

Hablar del profesorado universitario es entrar en un terreno opaco y nebuloso. Vamos a intentar referirnos a las dimensiones que ha de reunir el trabajo del profesorado universitario. Centraremos nuestra atención en cuatro variables fundamentales: la inexistente formación didáctica del profesorado, la casi nula presencia de la estructura de colaboración y cooperación entre los docentes, la urgencia de rescatar la dimensión moral de la actuación docente y la necesidad de poner en marcha estrategias docentes democratizadoras.

El buen docente universitario posee conocimientos sobre un amplio conjunto de métodos y estrategias de enseñanza. Para ello, precisa una formación didáctica sistemática, organizada, con finalidades explícitamente fijadas. En el planteamiento de Schön (citado por Torrego & López 1999) se denomina reflexión sobre la acción y reflexión en la acción. En el planteamiento citado, el profesor aparece como un profesional reflexivo y creativo, capaz de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se producen en las aulas, y asimismo,

capaces de elaborar estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas. La formación específicamente didáctica es solo uno de los núcleos de la formación de maestros acompañados de otros elementos que también pueden considerarse nucleares: lo que Félix Ortega (1992) (citado por Torrego & López 1999) ha denominado conocimientos más amplios y genéricos una visión globalizadora, existe una formación didáctica organizada y sistemática del profesorado universitario. Lo importante, según esa visión, es que el profesor domine el contenido de la materia que ha de impartir.

Resulta paradójico que una de las dimensiones relevantes del profesor universitario sea su capacidad de investigador, pero dirigida a aspectos extraños, no a su propia práctica. La influencia de la racionalidad técnica ha llevado a omitir la dimensión creativa y artística.

La reflexión es una cualidad esencial de la buena práctica educativa, pues es un instrumento necesario para el análisis y mejora de la misma, una herramienta imprescindible en la formación y el perfeccionamiento del profesorado; un auxiliar que viene a rescatar a la enseñanza de la rutina y de la improvisación.

Este panorama descrito es el que impide que en la enseñanza universitaria penetren vientos saludables, necesarios, como la investigación – acción, los procedimientos basados en la dinámica de grupos, el desarrollo de la iniciativa



del alumnado, las estrategias para llevar a cabo un proceso de enseñanza – aprendizaje más democrático y participativo.

Pero si la figura del docente universitario adolece de falta de formación didáctica y de capacitación reflexiva, no son menos graves los otros males que la aquejan. Entre ellos está la falta de colaboración de los docentes universitarios. La colaboración de los docentes universitarios ha cedido terreno a la balcanización, de terminología de Hargreaves, (citado por Torrego & López 1999) que se define por la existencia de grupos reducidos de profesores enfrentados entre sí. Quizá en el origen de esta situación este la división del currículo en áreas diferentes e incomunicadas, la organización en departamentos con carácter rígido y la mayor o menor valoración de cada uno de ellos. La organización del profesorado no depende del aprendizaje del alumno; sino de los intereses profesionales, de reparto de influencias y del poder, del sentido de pertenencia a un grupo.

La educación ha de ocuparse de la formación se los seres humanos, no sólo en su perspectiva profesional o en su competencia científica, sino también en la clave de su identidad.

Se puede definir colaboración como "un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y encontrar soluciones, para plantear mejores programas y

desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado” (Goor, 1994, p. 35) (citado por Torrego & López 1999)

Un elemento crucial para conseguir una auténtica calidad educativa en la actuación del docente universitario es caracterizar su actuación como un asunto moral. La necesidad de concebir al profesor universitario como un educador y no sólo como un simple transmisor de conocimientos, la universidad debe educar o solo dar a conocer información científica o cultural. Hay quienes piensan que la Universidad no tiene nada que ver con la educación. A la institución del más alto nivel se va conocer.

¿Quién es el profesor universitario?, ¿Quién es la institución universitaria para entrometerse en asuntos tan personales, difíciles, y controvertibles, variables y poco asentados en argumentos positivos, científicos, como son los valores éticos o morales?

Hay una propensión a definir el rol del profesor universitario como un simple transmisor de cultura, de información, de las ciencias y las tecnologías imperantes en la fauna académica y nada más. Quien cumpla bien con este cometido será considerado un excelente profesor, a quien no se le debe exigir otra cosa, pues ya con este papel cumple a la perfección con su deber docente. Este tipo de profesores universitarios será el que sencillamente “transmite” conocimientos.

Un recetario que cualquier persona con sentido común puede adquirir sin necesidad de estudios especiales. Basta con saber la materia para saber enseñar.

Los cuatro grandes pilares en que se apoya la educación, según el informe de la UNESCO, coordinado por Delors (1996) (citado por Rodríguez Rojo 1999) son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. “Aprender a vivir juntos expresa una actitud que debe transmitirse también en las aulas, aunque no está en los textos. Se trata, en resumen, de desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia.

Aprende a conocer, no cabe duda que ésta es una función de la universidad y, por lo tanto, del profesor universitario. Es el rol tradicionalmente desempeñado por los profesionales de la docencia superior, habría que introducir algún cambio respecto a la forma de entender el conocer. No se trata de simple transmisión de los conocimientos. Para esto, un gramófono lo haría mejor que la cascada voz de ciertos profesores.

La Universidad y su profesorado deben estar al tanto de los nuevos planteamientos, ciertamente, de una forma crítica; pero siempre comportándose como un servicio.

El profesor universitario tiene ocasión para introducir los conocimientos que el comprenda pertinentes, para explicar, desde los contenidos de su asignatura, la consistencia, naturaleza y características de esa solución prevista.

Si tuviéramos que destacar las funciones más importantes del profesor universitario éstas serían si duda, la docencia y la investigación. La primera viene determinada por las necesidades de la sociedad, por los propios alumnos y está más relacionada con la calidad de la enseñanza. La segunda viene determinada por las exigencias del círculo universitario, desde la Universidad se hace hincapié y se presiona para que el profesorado alcance mayor rendimiento en la investigación y en la publicación de sus logros científicos.

Como dice Benedito, Ferrer y Frerrerres (1995), (citado por León del Barco & Gonzalo1999) el profesor universitario en España al igual que en otros países es el peor preparado desde el punto de vista psicológico y pedagógico. La docencia queda a merced de la voluntad y de la profesionalidad del profesor universitario. ¿Es lo mismo crear conocimientos que comunicar ese conocimiento?

La Psicología de la Educación tiene como objeto de estudio los procesos de cambio de comportamientos provocados o inducidos en las personas como resultado de su práctica en situaciones educativas.

### **2.3 Formación Docente Universitaria**

La profesionalización de la formación docente y de la formación de especialistas que estén capacitados para generar cambios estructurales en el ámbito de Educación Superior Universitaria. Es la necesidad más apremiante en cuanto a la docencia universitaria se refiere, ya que no es obligatoria la formación pedagógica para los docentes universitarios.

La psicología cognitiva, al mostrar las diferencias entre expertos y novatos, refuerza la necesidad de una formación sistemática también para ejercer la docencia. La “cualidad de experto” no se funda en saberes empíricos e intuitivos, en la tradición ni en el aprendizaje de ensayo y error a los que se redujo un frecuente ejercicio del rol docente y seguramente en medida sobresaliente en el caso del docente universitario. Por el contrario, tiende a un mejoramiento de la enseñanza superior, supone superar la lógica del voluntarismo individual y asumir la responsabilidad institucional de diseñar programas idóneos que lejos de perpetuar docentes siempre noveles con muchos años de servicio, provean de conocimientos, habilidades y actitudes que la tarea docente exige.

La preocupación por la formación en la docencia del profesorado universitario, parece que se presuponga el hecho de que el conocimiento de la materia hace al profesor competente para impartirla, sin la necesidad de una preparación

psicopedagógica previa. El investigador es aquel que es capaz de crear conocimiento, mientras que el profesor es aquel que es capaz de comunicar el conocimiento Cyrs. 1996. Benedito, Ferrer y Ferreres 1995 (citados por García, & Doménech 1999) curiosamente, y también desgraciadamente, en nuestro país, el profesorado de mayor nivel académico y científico es el peor formado pedagógicamente.

La actual política universitaria por querer evaluar docencia, la reacción del profesorado ha sido reclamar más apoyo y, sobre todo, perfeccionamiento pedagógico Aleamoni, 1990 (citados por García, & Doménech 1999)

Las dificultades que encuentran los profesores noveles y las diferencias entre el profesor novel y el profesor experto avalan la necesidad de una formación inicial sistemática que aporte los conocimientos, desarrolle las habilidades y fomente las actitudes que exigen las actividades docentes Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993 (citados por García, & Doménech 1999 )

Ahora bien, aceptar las necesidades de esta formación inicial es el primer paso que hay que dar para conseguir los objetivos que se proponen.

### **Objetivos generales**

- Facilitar la integración de los nuevos profesores de universidad.

- Aportar los conocimientos psicopedagógicos de la organización y servicios universitarios.
- Ayudar a planificar y desarrollar sus disciplinas.

No podemos olvidar que la formación permanente del profesorado universitario supone, por un lado, la consideración de los factores básicos de incidencia en la eficiencia docente. Por otro, la de su presencia en los causes a través de los cuales se realiza esa formación permanente del profesorado universitario.

- Uno la formación del profesor en el área de conocimiento o en la materia específica, objeto de su docencia.

- Otra, su formación para la función docente; su preparación psico-social-pedagógica.

Es evidente que la política universitaria está primando la función investigadora del profesor universitario frente a la función docente, a través de ese reconocimiento implícito de “suponer” la capacidad docente-devaluándola con ello-y exigir la demostración de la capacidad investigadora.

Son sintomáticas las conclusiones a las que llega el profesor José Antonio Ibáñez Marín (catedrático de filosofía de la educación de la universidad complutense) (citados por Cano González & Revueltas, 1999)

Cuando al analizar la competencia profesional del profesorado universitario, que nos pone de relieve la incidencia de la formación permanente en su carrera docente, llega a distinguir cuatro tipos de profesor:

- En el primero se encuentran generalmente los que están comenzando su carrera docente. Suelen ser jóvenes profesores.
- En el segundo están quienes han conseguido un razonable conocimiento del conjunto de sus asignaturas.
- En el tercer lugar se muestran los que manifiestan su dominio verdadero de su materia.

Por último se encuentra quienes a la característica anterior suman el tomar parte en el foro científico mundial, tanto por su activa presencia en las reuniones internacionales de su especialidad como por la publicación de trabajos científicos que constituyen una colaboración al avance del saber” (Ibáñez Marín, J.A., 1990, pp. 239-257; citado por Cano González & Revueltas 1999)

El profesor educador no debe limitarse al uso de la palabra como único instrumento de enseñanza. Hay que utilizar el debate, la discusión, técnicas de dinámica de grupo.

El docente debe saber elegir ejercicios, pruebas continuas que ayuden a la comprensión de lo explicado, preparar fichas o guías que dinamicen la



intervención del alumnado, mantener en jaque la atención de los asistentes a la clase, sabiendo adecuarse a las exigencias de un tratamiento individualizado. Enseñar investigando resulta un método absolutamente adecuado a los universitarios.

Los escenarios en los que se desarrolla su trabajo el profesorado tienen una gran influencia en la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en que éste participa. Entre ellos destacan el espacio físico, el social, el temporal el psicológico, el aula, el centro, el departamento, el espacio conceptual y el entorno macro espacial (Oliver Jaume, 1989, citado por Palomero & Fernández, 1999)

Debemos exigir, también, un cambio de mentalidad en el profesorado universitario, pues poco se puede hacer mientras los profesores y profesoras no estén entusiasmados con el día a día de su actividad docente, dispuestos a no dormirse, a renovarse, a investigar nuevas formas del quehacer pedagógico y a demostrar en las aulas, en el seminario, en el laboratorio.....su capacidad para comunicar, para motivar, para transmitir, para enseñar....

En primer lugar es necesario el conocimiento de los procesos, estilos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, con especial énfasis en las teorías cognitivas y comunicativas.

Es fundamental que tenga conocimiento de la dinámica de los grupos, así como las principales técnicas para favorecer la interacción entre alumnos; mesa redondas, diálogos, entrevistas, cuchicheo, clínica del rumor, seminarios torbellinos de ideas. Por otra parte, el profesorado universitario debe tener sólidos conocimientos de sociología, teoría y filosofía de la educación, así como didácticas de su disciplina y de técnicas de evaluación. Debe, también, aprender a trabajar de forma interdisciplinaria. Reflexionar de forma rigurosa y crítica, sobre su propia actividad docente, para tratar de encontrar respuestas a los múltiples interrogantes que generan el quehacer diario en las aulas y el trato con los estudiantes.

La enseñanza, es según Flórez (1994) (citado por Dámaris Díaz 1999) el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber.

Generalmente la didáctica no es reconocida como ciencia, aún por los propios docentes, muchas veces es relegada y la mayoría de las veces diseminada en espacios o parcelas de conocimiento, sin que aun logre las urgentes sistematizaciones provenientes de las conjunciones entre teoría y práctica. Pocos docentes la asumen como una totalidad necesaria para explicar el ser, el saber hacer y cómo hacerse docente.

Pero ¿Qué es la didáctica? Por las imprecisiones epistemológicas muchos autores se refieren a ella y la denominan <teoría de los medios de la enseñanza> <teoría de los métodos de enseñanza>, < teoría instruccional > << La didáctica es la teoría de la enseñanza, heredera y deudora de otra disciplina que al ocuparse de la enseñanza puede constituirse en ofertas y dadoras de teorías en el campo de la acción social y del conocimiento>>

Es pertinente recordar que el positivismo, como paradigma lineal y objetivo para abordar el conocimiento, impregnó con sus debilidades la forma en cómo los Docentes entendieron que debían trabajar el conocimiento.

La Didáctica universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto

La enseñanza universitaria es la más comprometida con la producción, divulgación y aplicación de los <Conocimientos>

Cada disciplina o carrera Universitaria exige estrategias muy particulares, pero es importante destacar que la formación del profesional y del ciudadano que habrá de exhibir un título universitario requiere <<estrategias de enseñanza >> que garanticen aprender haciendo, aprender a aprender y aprender en

colectivo tanto los conocimientos disciplinares como los de procedimiento y actitud.

Las nuevas estrategias de enseñanza universitaria conducen a convertir cada aula en un taller o en un laboratorio donde cada alumno en proceso de formación integral logre desarrollarse como persona <sociedad de conocimiento>

La formación permanente e integral del profesor debe ser de un modo natural de ser y de asumirse como tal; especialmente cuando cada docente y sus alumnos necesitan descubrir la riqueza profunda que emana de cada aula y de cada Universidad. Puntualizar que ser enseñante universitario demanda la puesta en práctica de un conjunto de actitudes y hábitos para poder asumir el aula como un mágico espacio de trabajo, donde es posible ver crecer, germinar y fructificar hermosas generaciones de profesionales, lo significativo de sus propias construcciones y a sus vinculaciones efectivas en el contexto y con el conocimiento, porque los compromisos del aula van más allá de la calificación y de la entrega de un título

### **Estrategias de formación**

La formación se concibe como un conjunto de actividades que le permitan al profesor desarrollar habilidades y capacidades para ir mejorando su actuación desde la reflexión de su propia práctica; se trata de que el profesor tenga una

capacidad de juicio que utilice en el proceso de toma de decisiones, el eje fundamental del profesorado es su propia práctica, de ahí que las estrategias se refieren a ello.

¿Qué significa ser profesor / profesora?; ¿Cuáles son o deberían ser sus funciones?; ¿Qué implica pensar y diseñar planes para la formación docente?; ¿Qué demanda la sociedad actual a estos profesionales?

### **Paradigmas y modelos en la formación docente**

La institución de formación del profesorado tiene dos funciones claras y específicas: primera, formar profesores enfocados a distintos niveles de educación y segunda, proponer alternativas para continuar la formación permanente del profesorado.

Debemos considerar que la formación del profesorado es la resultante de acuerdos entre distintos grupos sociales y hegemónicos que intenta que sus posturas y proyectos sean teorías y prácticas educativas de ese momento.

Tal y como afirma Monereo y Clariana (1993) (citado por Madrid Izquierdo & Lucero Amanda, 1999) <<se define el interés y la necesidad de aprender como una consecuencia de pensar... y pensar para nosotros significa regular conscientemente las propias decisiones y el comportamiento que generan... >> (p.1). Los profesores y profesoras ya no deben ser meros propagadores de

conocimiento; sino que su tarea debe consistir en ayudar a reconstruir ese conocimiento.

El estudio de la formación de docentes Ducoing, 1996: 22 a 353 (citado por López M, Flores y Gallegos Leticia 2000) está organizado acuerdo con los siguientes temas: contexto, historia, nociones de formación, metodologías, procesos institucionales y formación de profesores en la disciplina objeto de enseñanza.

### **La Formación del profesorado**

En términos generales, los profesionistas egresados de los diversos campos de la ciencia carecemos de formación básica que incluya los elementos filosóficos, metodológicos y epistemológicos vinculados con la disciplina; ésta es indiscutiblemente una grave deficiencia que repercute no sólo en nuestros alumnos, sino también en la eficiencia y enfoque de la investigación. Otro elemento relacionado con nuestra deficiencia es la falta de actualización de los que fueron nuestros profesores o de los que ejercen el magisterio.

Actualmente la didáctica es una ciencia interdisciplinaria, cuyo campo de estudio es la enseñanza con todas sus particularidades. Posee métodos de investigación especiales y promueve una exhaustiva variedad de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula de clase y fuera de ella, acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, las características

socio-cognitivas del alumnado y las intencionalidades socio-políticas del plan de estudios y de las instituciones.

### **Formación, práctica docente y profesionalización.**

Entendemos por formación, 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.

¿Puede concebirse la actividad docente como una *profesión*?

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que la afecta o determina, permitiendo una visión totalizadora del objeto.

Es posible identificar los siguientes modelos y tendencias (configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos):

- El modelo práctico artesanal. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación.
- El modelo academicista. La formación así llamada “pedagógica” el docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias para transmitir.

- El modelo tecnicista eficientista. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.
- El modelo hermenéutico – *reflexivo*. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevistas que exigen a menudo resoluciones inmediatas.

El práctico - artesanal propone al docente que imite “modelos”, que transmita “la” cultura,

El academicista ubica al docente como trasmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia.

El tecnicista sueña con el docente de la racionalización técnica, que planifica los previsible pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje

El hermenéutico – reflexivo pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutros) y con competencias polivalentes. Un docente abierto capaz de:

- Partir de la práctica como un eje estructurante
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales para posibilitar cambios actitudinales.



- Proporcionar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes
- Leer las imprescindibles imágenes vertiginosas de la posmodernidad
- Esta tendencia hermenéutica – reflexiva no está consolidada, ni siquiera es aún suficientemente legítima. Es mas, ella misma produce incertidumbre y dudas.

### **Formación de Docentes**

En el campo de la formación de docentes, el reto principal consiste en formar un profesionista que se visualice a sí mismo como un docente capaz de generar y gestionar información y conocimiento.

El aspecto relativo a la formación de docentes plantea tres retos que se constituyen en los ejes de discusión que permiten analizar los requerimientos de preparación de los futuros docentes: los retos de convertir a los valores en el elemento unificador para una identidad cultural, el reto de crear una nueva cultura política que permita consolidar los cambios democráticos y el reto de evitar la selectividad en el manejo de información.

El estudio del poder en la universidad ha tenido varias líneas de desarrollo, entre las cuales vale la pena destacar dos:

- a. La perspectiva histórica que lo mismo centra su atención en los poderes internos de la universidad (V. gr. González, 1997; citado por Barraza 2005) o en la relación de la universidad con los poderes externos (V. gr. Alvarado, 1997; citado por Barraza 2005)
- b. La perspectiva organizacional que busca identificar el tipo de poder que se desarrolla en las universidades (V, gr. Lemos 2000; citado por Barraza 2005).

#### **2.4 Necesidades de formación**

La detección o análisis de necesidades de formación ha estado, normalmente, orientada a la deficiencia, esto es, ha sido diseñada para identificar y analizar deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño. Esta perspectiva de deficiencia está por definición centrada en el presente. En líneas generales, desde este planteamiento, muchos autores coinciden en definir necesidad formativa en forma de ecuación (Mager y Pipe, 1970 y Dipboye, 1994 en Agut, 2003 en Barraza 2004):

Necesidad formativa = desempeño deseado - desempeño presente o actual

Bajo este planteamiento un programa formativo se diseña para cubrir o satisfacer el hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual y el deseado o esperado. Cuanto menor es el desempeño actual con relación al

estándar mayor es la necesidad formativa que se genera. Por tanto, el objetivo de cualquier análisis o detección de necesidades es averiguar qué programas de formación son necesarios para resolver el déficit en el desempeño.

Autores como Regalbuto y Bee y Bee (citados en Agut, 2003; en Barraza 2004) se alinean bajo esta perspectiva y reafirman el carácter de discrepancia de la necesidad de formación, sin embargo, no ofrecen una definición clara de los elementos que en ella incluyen.

No obstante ser éste el modelo más extendido para analizar necesidades formativas, ha recibido numerosas críticas. Entre las más reseñables se encuentran las realizadas por Ford y Kraiger (1995) (en Barraza 2004) quienes critican el carácter reduccionista del modelo (consideración de las tareas de forma independiente) y su focalización en conductas explícitas o desempeño, más que en el proceso en sí.

Actualmente se está ampliando la comprensión de necesidad de formación al entender la formación no como un mero instrumento correctivo que supla ciertas carencias sino como una oportunidad. Dentro de este enfoque, se aglutinan puntos de vista que coinciden en la conveniencia de la complementariedad de la perspectiva orientada a la deficiencia y la orientada a la oportunidad, bajo esta última perspectiva se enfatiza la urgencia de ampliar el concepto de necesidad de formación con el objetivo de apreciar todas las

circunstancias que se dan y que se darán en el puesto de trabajo en un futuro más o menos próximo.

Una perspectiva de deficiencia está por definición centrada en el presente. La evaluación de necesidades orientada a la oportunidad está orientada al futuro, identificando vacíos en el desempeño que probablemente ocurran en el futuro e implementando proactivamente soluciones para prevenirlas.

Boydell y Leary citado por Agut, (2003) (en Barraza 2004) proponen que la necesidad formativa no debe ceñirse sólo al momento actual, sino que debe considerar los cambios futuros. Así, a la hora de identificar necesidades de formación hay que recoger información tanto referida al momento presente como información sobre cambios futuros. Sin embargo, estos autores, pese a enfatizar el importante paso que puede constituir el ampliar el concepto de necesidad formativa, no desarrollan un concepto claro de necesidad formativa proactiva.

En definitiva, pese a haber recibido críticas por su carácter muchas veces reduccionista, el planteamiento tradicional sobre necesidad formativa centrado en el déficit continua siendo el más extendido y utilizado, por lo que será el empleado en el presente estudio.

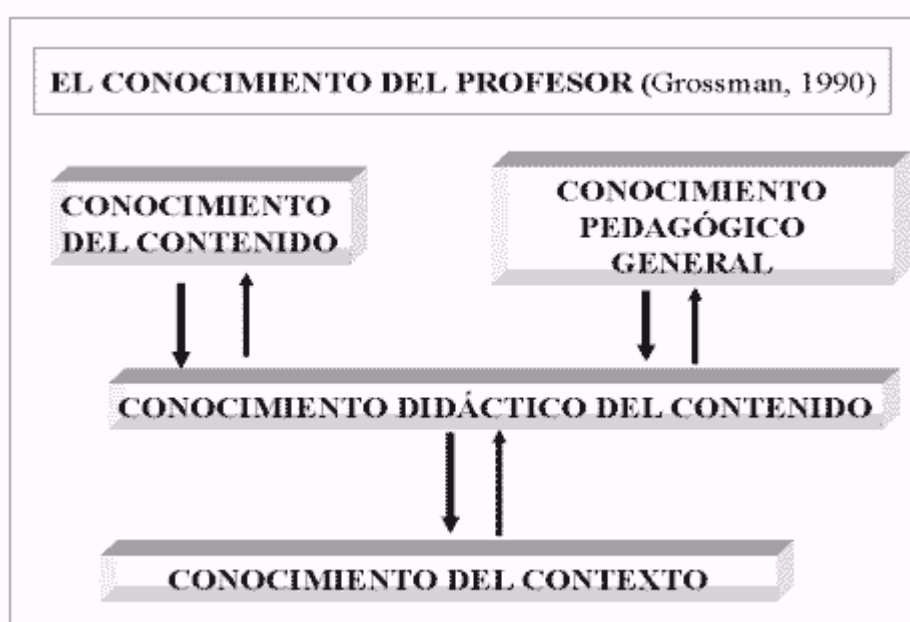
## ¿Qué deben conocer los profesores?

Desde la aparición de las obras de Shulman (1986) o Schön (1992) (en Barraza 2004) en las que estos autores llamaron la atención acerca de que la enseñanza no era una actividad técnica, sino que se regía por un tipo de conocimiento ligado a la práctica, se han realizado diversas investigaciones en el campo de la formación del profesorado pudiéndose identificar dos tipos de trabajos: aquellos que pretenden describir qué conocen los profesores (tipos de conocimiento, forma de adquisición) y aquellos otros que buscan determinar qué *deben* conocer los profesores para enseñar de manera eficaz. En esta última línea de discurso se sitúan Ball y Cohen citados por Marcelo, 2002 (en Barraza 2004) cuando plantean los conocimientos que los profesores deberían poseer:

- Deberían comprender bien la materia que enseñan. Necesitan comprender con detenimiento el contenido, así como la forma en que éste se conecta con la vida cotidiana para resolver problemas.
- Además de conocer la materia que enseñan, los profesores deben conocer acerca de los alumnos, cómo son, qué les interesará, etc.
- Los profesores necesitan aprender que conocer a los alumnos no es simplemente conocer a alumnos individualmente. Debido a que los profesores enseñan a alumnos de procedencia muy diversa deben conocer acerca de las diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, clase social, familia y comunidad.

- Los profesores necesitan también conocer sobre didáctica, modelos de enseñanza, así como sobre la cultura del aula.

Una de las aportaciones que siguen siendo utilizadas para comprender el conocimiento de los profesores es la desarrollada por Grossman citado por Marcelo (2002) (en Barraza 2004) que caracterizó el conocimiento de la siguiente forma:



En primer lugar, Grossman citado por Marcelo, (2002) (en Barraza 2004) destaca la necesidad de que los profesores posean un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, etc. También incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza,

teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.

Junto al conocimiento pedagógico los profesores han de poseer conocimiento de la materia que enseñan. Saber sobre la asignatura que enseñamos, tener un manejo fluido de la disciplina que impartimos es una zona ineludible del oficio docente.

Cuando el formador no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. El conocimiento que los formadores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñan.

El Conocimiento del Contenido incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos: conocimiento sintáctico y sustantivo. El Conocimiento Sustantivo se constituye con la información, las ideas y los tópicos a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y procedimientos. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán. El Conocimiento Sintáctico del contenido completa al anterior y se encarna en el dominio que tiene el formador de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones

como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad. En Matemática, sería la distinción entre convención y construcción lógica; en Historia incluiría las diferentes perspectivas de interpretación de un mismo fenómeno; en Ciencias Naturales, el conocimiento sobre el empirismo y el método de investigación científica, etc.

El Conocimiento Didáctico del Contenido aparece como un elemento central de los saberes del formador. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para clarificar cuáles son los componentes de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza.

El Conocimiento Didáctico del Contenido, como línea de investigación, representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. El Conocimiento Didáctico del Contenido lleva a un debate en relación con la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.



Un cuarto componente del conocimiento que han de adquirir los formadores y los profesores, radica en el dónde y a quién se enseña. Los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela. Yinger citado por Marcelo, (2002) (en Barraza, 2004) ha planteado la dimensión ecológica del conocimiento, entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en que se desarrollan. La vida del aula, en este sentido está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase [...]

La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase. El profesor actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción, y la información incluida en cada sistema.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo de estudio**

La investigación que aquí se presenta es un diagnóstico descriptivo de tipo cuantitativo que describe las necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Algunos de los beneficios que nos ofrece la investigación cuantitativa son el Recoger información empírica, objetiva y que por su naturaleza siempre arroja números como resultado. Se caracteriza por su diseño, incluye la formación de hipótesis que se traducen en variables, las que a su vez se traducen en indicadores cuantificables.

Este tipo de investigación es muy fuerte en cuanto a la precisión acerca del fenómeno mismo, pero es débil en cuanto al papel del contexto o ambiente en la generación de esos datos.

Para Sierra Bravo (1979) la investigación cuantitativa se define como “el proceso de aplicación del método y técnicas científicos a situaciones y problemas concretos en el área de la realidad social para buscar respuestas a ellos y obtener nuevos conocimientos” (p.26)

La investigación cuantitativa o científico social es característica de la investigación clásica cuantitativa. Combina importantes características de inducción y deducción orientadas a la obtención confiable de conocimientos, la preocupación del investigador es el rigor científico, la construcción del instrumento, la precisión estadística y la observación de manifestaciones fenoménicas visibles que deben ser controladas. A diferencia de la investigación cualitativa, el investigador se ubica fuera de la situación.

De acuerdo a lo anterior queda claro que esta investigación es cuantitativa, transversal porque se recolectan datos en un solo momento en un tiempo único, y no experimental, ya que se realiza sin manipular deliberadamente variables. El propósito es la investigación de las necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

La investigación cuantitativa se divide en cuatro tipos: exploratorios, descriptivo, correlacionales y explicativa

Por otra parte los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (en Hernández et. al, 1991). Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así – valga la redundancia- describir lo que se investiga.

Es necesario hacer notar que éstos estudios miden la manera más bien independiente de los conceptos o variables con los que tiene que ver, puede integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. Así como los estudios exploratorios se interesan fundamentalmente en descubrir, los descriptivos se centran en medir con la mayor precisión posible.

Esta investigación es descriptiva ya que se busca medir, evaluar y recolectar datos para dar así descripción de las necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

### **3.2 Técnica e instrumento utilizados en la recolección de información**

La técnica utilizada en esta investigación es la encuesta y el instrumento es el cuestionario, Steadham (en Lorena, 2003) desarrolló un listado de ventajas y desventajas de varias técnicas que pueden utilizarse para este fin.

- Es relativamente simple y barato.
- Permite la entrada e interacción de un conjunto de individuos, cada uno con sus propias perspectivas sobre las necesidades del área, grupo, etc. Establece líneas de comunicación entre los participantes del proceso.
- Son una fuente excelente de información para descubrir y calificar necesidades normativas.
- Proporciona información actual.
- Están disponibles fácilmente y son aptos para ser revisados por el grupo de clientes.

El cuestionario (alfa de Cronbach 0.96) fue diseñado con 35 ítems con escala tipo Lickert de cinco opciones donde uno era poco y cinco mucho, de dos de las categorías del modelo de Grossman (ver anexo 1); la distribución de los ítems quedó de la siguiente forma: Conocimiento didáctico del contenido con veinte ítems y Conocimiento pedagógico general con quince.

Se requirió información a un grupo significativo de maestros, acerca del problema en estudio para lograr sacar conclusiones que correspondan a los datos obtenidos por medio del cuestionario.

El cuestionario para Hernández et.al (1991) es tal vez el instrumento más utilizado para recolectar datos. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.

El cuestionario para evaluar el nivel de necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, se aplicó a 77 docentes, de los cuales solo se pudieron recuperar 60 cuestionarios ya que en la fecha en que se aplicó el cuestionario coincide con la aplicación de exámenes extraordinarios y la mayoría de maestros no se encuentran en la institución, y como ya habíamos mencionado, esta investigación es de tipo transversal y la recolección de datos se hace en un tiempo único por lo tanto el análisis se hace solo con 60 cuestionarios

### **3.3 Proceso para la creación del Instrumento**

El instrumento de medición debe cubrir dos requisitos: confiabilidad y validez.

La confiabilidad se refiere al grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados y

la validez es el grado en que un instrumento de medición mide realmente los que pretende medir.

El procedimiento para construir un instrumento de medición son:

- Listar las variables.
- Revisar su definición conceptual y comprender su significado.
- Revisar cómo han sido definidos operacionalmente las variables.
- Elegir el instrumento o los instrumentos (ya desarrollados) que hayan sido favorecidos por la comparación y adaptación al contexto de la investigación.
- Indicar el nivel de medición de cada ítem y el de las variables.
- Indicar la manera como se habrán de codificar los datos.
- Una vez que se indica el nivel de medición de cada variable e ítem y que se determina su codificación, se procede a aplicar una “prueba piloto” del instrumento de medición.
- Sobre la base de la prueba piloto, el instrumento de medición preliminar se modifica, se ajusta y se mejora, los indicadores de confiabilidad y validez son una buena ayuda. Estamos en condiciones de aplicarlo.

Una actitud es una predisposición aprendida para responder considerablemente de una manera favorable o desfavorable respecto a un objeto o sus símbolos Fishbein y Ajzen (1975); Oskamp (1977) (en Hernández et. al, 1991). Los métodos más conocidos para medir por escalas las variables

que constituyen actividades son: el método de escalamiento Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman.

El instrumento que se escogió dadas las características fue el cuestionario en escala tipo Likert. Según Hernández et.al (1991) Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmación o juicio ante las cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se administra. Es decir se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que exprese su reacción eligiendo uno de sus cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico.

El instrumento más utilizado es el cuestionario por su facilidad para recolectar datos dándole a sus preguntas una o más variables para medir

Para Hernández (1991) el contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que se miden a través de éste y básicamente podemos hablar de dos tipos de preguntas: "cerradas y abiertas".

Según Hernández (1991) Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Se presenta a los sujetos la posibilidad de respuesta y ellos deben circunscribirse a éstas.

Por otra parte las preguntas abiertas son de gran utilidad cuando no tenemos información suficiente sobre las posibles respuestas de las personas o cuando la información es insuficiente.



En esta investigación nuestro instrumento fue con preguntas cerrada, por la facilidad que se tiene para el análisis y para los entrevistados este tipo de pregunta se le facilita contestar en menor tiempo y esfuerzo.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

#### **4.1 Resultados**

La presentación de los resultados se realiza de acuerdo a las dimensiones establecidas en la investigación, como son: Conocimiento didáctico del contenido y Conocimiento pedagógico general.

La distribución de los ítems en las dimensiones quedó de la siguiente forma:

Del uno al quince la dimensión conocimiento pedagógico general y del dieciséis al treinta y uno, conocimiento didáctico del contenido.

El análisis se hizo y se presenta de acuerdo a los resultados de los mismos, donde se utilizó una escala tipo Likert de cinco valores, donde uno es poco y cinco mucho.

En las siguientes tablas se describe el análisis de las necesidades formativas de los maestros de de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

### **Métodos de enseñanza**

Tabla número 1 resultados del ítem 1

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Válido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
<b>Válidos</b>	1	25	41,7	42,4	42,4
	2	9	15,0	15,3	57,6
	3	16	26,7	27,1	84,7
	4	8	13,3	13,6	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Totales</b>		60	100,0		

En el ítem número uno que dice señale su nivel de necesidad de formación en métodos de enseñanza, los resultados obtenidos son: el porcentaje de 42.4 (25) quedo en la opción número 1 seguidos por el porcentaje de 27.1 (16) en la opción 3, los porcentajes de 15.3 (9) y 13.6 (8) ocupan las opciones 2 y 4 respectivamente y por último la más baja en el 5 esto, nos indica un porcentaje de 1.7 (1). Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer los métodos de enseñanza.

## Tipos de enseñanza

Tabla número 2 resultados del ítem 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	21	35,0	36,2	36,2
	2	13	21,7	22,4	58,6
	3	17	28,3	29,3	87,9
	4	7	11,7	12,1	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Totales</b>		60	100,0		

Al igual que en el ítem 1 el nivel de necesidad de formación en los tipos de enseñanza queda en la opción 1 con un porcentaje de 36.2 (21), le sigue el de 29.3 (17) en la 3 y después la opción 2 con un porcentaje de 22.4 (13) y por último la opción 4 con un 12.1(7) por ciento. Para este ítem no hubo ninguna respuesta en la opción 5. Como conclusión del ítem 2 los maestros no consideran tener necesidad de conocer los tipos de enseñanza.

## Elaboración del programa de la asignatura

Tabla número 3 resultados del ítem 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	20	33,3	34,5	34,5
	2	12	20,0	20,7	55,2
	3	19	31,7	32,8	87,9
	4	5	8,3	8,6	96,6
	5	2	3,3	3,4	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Totales</b>		60	100,0		

El ítem 3 dice qué nivel de necesidad de formación tienes en la elaboración de programas de asignatura; encontramos los porcentajes más altos en la opción número 1 y 3 con 34.5 (20) y 32.8 (19) respectivamente, esto nos indica que son los niveles más altos, para la opción 2 se tiene un porcentaje de 20.7 (12) y los dos últimos que son muy bajos con respecto a los primeros son la opción 4 con un porcentaje de 8.6 (5) y 5 con 3.4 (2) por ciento. Es evidente que los maestros no tienen considerado conocer su nivel de necesidad formativa en la Elaboración del Programa de Asignatura.

### Evaluación de los programas de enseñanza

Tabla número 4 resultados del ítem 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	16	26,7	29,6	29,6
	2	15	25,0	27,8	57,4
	3	16	26,7	29,6	87,0
	4	5	8,3	9,3	96,3
	5	2	3,3	3,7	100,0
	Total	54	90,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	6	10,0		
<b>Totales</b>		60	100,0		

Para la necesidad formativa en la evaluación de los programas de enseñanza se encuentra el mismo porcentaje de 29.6 (16) en la opción 1 y 3 y en la opción 2 de 27.8 (15) por ciento lo que nos indica que hay un nivel de necesidad formativa entre muy baja y regular ya que el porcentaje más alto está en las tres primeras opciones, en el 4 y 5 se encuentra un porcentaje de 9.3 (5) y 3.7(2) respectivamente. Podemos señalar que en este caso los maestros

regularmente consideran una necesidad la evaluación de los programas de enseñanza. Aunque tienden más al desinterés.

### **Influencia del contexto en la enseñanza**

Tabla número 5 resultados del ítem 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	15	25,0	27,3	27,3
	2	16	26,7	29,1	56,4
	3	18	30,0	32,7	89,1
	4	6	10,0	10,9	100,0
	Total	55	91,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	5	8,3		
<b>Totales</b>		60	100,0		

En el ítem de Influencia del Contexto de la Enseñanza el porcentaje es de 32.7 (18), el más alto cae en la opción 3, en la opción 1 con el 27.3 (15) pero es más alto el 2 con un porcentaje de 29.1 (16); por último tiene un porcentaje de 10.9 (6) en la opción 4 y hay una pérdida de 5, por lo tanto se puede afirmar que los maestros regularmente consideran tener necesidad de conocer la Influencia del Contexto en la Enseñanza.

## Historia de la educación

Tabla número 6 resultados del ítem 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	14	23,3	24,6	24,6
	2	19	31,7	33,3	57,9
	3	17	28,3	29,8	87,7
	4	5	8,3	8,8	96,5
	5	2	3,3	3,5	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	3	5,0		
<b>Totales</b>		60	100,0		

Como se puede observar para el ítem de historia de la educación el porcentaje más alto cae en la opción 2, con un 33.3 (19), seguido de la opción 3 con un porcentaje de 29.8 (17), para la opción 1 el porcentaje de 24.6 (14) a diferencia del 4 y 5 con 8.8 (5) y 3.5 (2) por ciento. Este ítem revela poco interés de los maestros en la necesidad formativa de la historia de la educación.

## Filosofía de la educación

Tabla número 7 resultados del ítem 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	17	28,3	29,8	29,8
	2	19	31,7	33,3	63,2
	3	15	25,0	26,3	89,5
	4	3	5,0	5,3	94,7
	5	3	5,0	5,3	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	3	5,0		
<b>Total</b>		60	100,0		

Como en el caso del ítem anterior el porcentaje más alto se encontró en la opción 2 con 33.3 (19) esto nos indica un bajo nivel de necesidad formativa en la filosofía de la educación, en cuanto al 29.8 (17) por ciento son los maestros que tienen un nivel muy bajo de necesidad formativa en este ítem, para el porcentaje de 26.3 (15) nos indica que su nivel de formación es regular y las 2 últimas opciones tienen el mismo porcentaje de 5.3 (3). Como resultado de este ítem podemos definir que los maestros consideran tener necesidad formativa baja en la Filosofía de la Educación.

### Teorías del aprendizaje

Tabla número 8 resultados del ítem 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	16	26,7	28,1	28,1
	2	18	30,0	31,6	59,6
	3	12	20,0	21,1	80,7
	4	9	15,0	15,8	96,5
	5	2	3,3	3,5	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	3	5,0		
<b>Total</b>		60	100,0		

Los porcentajes obtenidos en teorías del aprendizaje son de cierta forma muy parecidos a los del ítem anterior, el porcentaje más alto queda en la opción 2 con 31.6 (18) el segundo más alto esta en la opción 1 con 28.1 (16) y en la tres 21.1 (12) por ciento, para el 4 se tiene un porcentaje de 15.8 (9) y por último el porcentaje más bajo es del de la opción 5 con 3.5 (2) y se tuvo una perdida de 3. Con los resultados obtenidos podemos afirmar que los maestros tienen necesidad formativa baja en las teorías del aprendizaje



## Innovación educativa

Tabla número 9 resultados del ítem 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	17	28,3	28,3	28,3
	2	15	25,0	25,0	53,3
	3	11	18,3	18,3	71,7
	4	12	20,0	20,0	91,7
	5	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

En la innovación educativa encontramos que la necesidad es muy baja para el 28.3 (17) por ciento, seguido de un porcentaje de 25.0 (15) de la opción 2 y a diferencia de otros ítems el 20 (12) por ciento se encuentra en la opción 4 con un alto nivel de necesidad, el 18.3 (11) se encuentran en un nivel regular. El porcentaje más bajo es para 8.3 (5) quedando en la opción 5. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de formación en la innovación educativa.

## Aspectos legales de la educación

Tabla número 10 resultados del ítem 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	19	31,7	33,3	33,3
	2	16	26,7	28,1	61,4
	3	15	25,0	26,3	87,7
	4	5	8,3	8,8	96,5
	5	2	3,3	3,5	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	3	5,0		
<b>Total</b>		60	100,0		

Para el ítem de aspectos legales de la educación el porcentaje quedó de la siguiente forma: para la opción 1 el 33.3 (19) por ciento, 28.1 (16) para la segunda, la tres queda con 26.3 (15) y los últimos dos son de 8.8 (5) y 3.5 (2) respectivamente. En este aspecto podemos afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer los aspectos legales de la educación.

## Teorías pedagógicas

Tabla número 11 resultados del ítem 11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	21	35,0	35,6	35,6
	2	12	20,0	20,3	55,9
	3	17	28,3	28,8	84,7
	4	8	13,3	13,6	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Total</b>		60	100,0		

La necesidad de teorías pedagógicas en los maestros es muy baja ya que el 35.6 (21) por ciento contestó la opción uno seguida del 28.8 (17) por ciento

que sienten una regular de necesidad, el porcentaje para la opción 2 es de 20.3 (12), para la opción 4 tenemos el 13.6 (8) por ciento y tienen un alto nivel de necesidad y en la opción 5 tenemos solo un 1.7 (1) por ciento de necesidad. Se tiene una pérdida de 1. Por lo tanto podemos afirmar que los maestros no consideran tener necesidades de conocer las teorías pedagógicas.

### Sociología de la educación

Tabla número 12 resultados del ítem 12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	18	30,0	31,6	31,6
	2	18	30,0	31,6	63,2
	3	14	23,3	24,6	87,7
	4	6	10,0	10,5	98,2
	5	1	1,7	1,8	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	3	5,0		
<b>Total</b>		60	100,0		

En este ítem la mayoría de los maestros se decidieron por la opción 1 y 2 quedando el mismo porcentaje de 31.6 (18), esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en sociología de la educación es muy bajo, para la opción 3 tenemos un porcentaje de 24.6 (14) que se define con un nivel regular y hay una diferencia muy alta entre las tres primeras opciones y las dos últimas, ya que solo 10.5 (6) por ciento encuentran un nivel de necesidad alta y solo el 1.8 (1) por ciento muy alta, se tubo una pérdida de 3. En este caso podemos afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer la sociología de la educación.

## Conocimiento de nuevas tecnologías

Tabla número 13 resultados del ítem 13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	12	20,0	20,7	20,7
	2	21	35,0	36,2	56,9
	3	12	20,0	20,7	77,6
	4	9	15,0	15,5	93,1
	5	4	6,7	6,9	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Total</b>		60	100,0		

En este ítem los maestros se decidieron por la opción 2 que tiene un porcentaje de 36.2 (21), quedando el mismo porcentaje de 20.7 (12) la opción 1 y 3 esto nos da como resultado que el nivel de Necesidad de formación en Conocimiento de nuevas tecnologías es bajo, para la opción 4 tenemos 15.5 (9) por ciento que se define con un nivel alto, se tienen 2 perdidos. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran baja la necesidad de formación en el conocimiento de nuevas tecnologías.

## Modelos de docencia

Tabla número 14 resultados del ítem 14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	20	33,3	34,5	34,5
	2	13	21,7	22,4	56,9
	3	14	23,3	24,1	81,0
	4	8	13,3	13,8	94,8
	5	3	5,0	5,2	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Total</b>		60	100,0		

En este ítem la mayoría de los maestros se decidieron por la opción 1 quedando con porcentaje de 34.5 (20), esto nos da como resultado en un nivel muy bajo en la necesidad de formación en modelos de docencia, para la opción 3 tenemos un porcentaje de 24.1 (14) que se define con un nivel medio, el 22.4 (13) por ciento se tienen en la opción número 2 su nivel de necesidad es baja. En la opción 4 encontramos un porcentaje de 13.8 (4) y su necesidad es alta y por último el 5.2 (3) por ciento en la opción 5 con un nivel muy alto, se tienen dos perdidos. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer los Modelos de Docencia.

### **Bases políticas de la educación**

Tabla número 15 resultados del ítem 15

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Válido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
<b>Válidos</b>	1	23	38,3	39,7	39,7
	2	17	28,3	29,3	69,0
	3	9	15,0	15,5	84,5
	4	5	8,3	8,6	93,1
	5	4	6,7	6,9	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Total</b>		60	100,0		

En este ítem le 39.7 (23) por ciento de los maestros se decidieron por la opción 1 esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en bases políticas de la educación es muy bajo, para la opción 2 tenemos un porcentaje de 29.3 (17) que se define con un nivel bajo y un porcentaje de 15.5 (9) en la opción 3, 8.6 (5) para la opción 4 y 6.9 (4) para la 5, esto da como resultado un nivel de necesidad alta y muy alta en las 2 últimas opciones, hay 2 perdidos.

Por lo tanto podemos señalar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer las Bases políticas de la educación.

### Diseño de situaciones formativas

Tabla número 16 resultados del ítem 16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	13	21,7	21,7	21,7
	2	22	36,7	36,7	58,3
	3	17	28,3	28,3	86,7
	4	3	5,0	5,0	91,7
	5	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

El ítem 16 dice qué nivel de necesidad de formación tiene en el diseño de situaciones formativas; encontramos los porcentajes más altos en la opción 2 y 3 con 36.7 (22) y 28.3 (17) respectivamente, esto nos indica que son los niveles más altos, en la opción 1 tenemos un porcentaje de 21.7 (13) y nos indica que su nivel de necesidad es muy bajo y en las ultimas dos opciones tenemos un porcentaje de 5 (3) considera su nivel de necesidad es alto y solo el 8.3 (5) considera tener un nivel de necesidad muy alto. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran tener necesidad baja del Diseño de Situaciones Formativas.

## Trabajo docente en equipo

Tabla número 17 resultados del ítem 17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	20	33,3	33,9	33,9
	2	15	25,0	25,4	59,3
	3	14	23,3	23,7	83,1
	4	5	8,3	8,5	91,5
	5	5	8,3	8,5	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Total</b>		60	100,0		

En las necesidades formativas de trabajo docente en equipo se encontró el 33.9 (20) por ciento en la opción 1 con un nivel muy bajo de necesidad formativa el 25.4 (15) por ciento de los maestros se decidieron por la opción 2 esto nos da como resultado que el nivel es bajo, para la opción 3 tenemos un porcentaje de 23.7 (14) que se define con un nivel medio y un porcentaje de 8.25 (5) para las opciones 4 y 5 como niveles alto y muy alto respectivamente. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer el trabajo docente en equipo.

## Uso de nuevas tecnologías en la enseñanza

Tabla número 18 resultados del ítem 18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	13	21,7	22,4	22,4
	2	21	35,0	36,2	58,6
	3	10	16,7	17,2	75,9
	4	8	13,3	13,8	89,7
	5	6	10,0	10,3	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Total</b>		60	100,0		

La necesidad formativa en el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza en los maestros es baja, ya que el 36.2 (21) por ciento contestó la opción 2 seguida por la opción 1 con un porcentaje de 22.4 (13), que sienten un nivel de necesidad muy bajo el 17.2 (10) por ciento, que se encuentra en la opción 3, para la opción 4 tenemos el porcentaje de 13.8 (8) tienen un alto nivel de necesidad y en la opción 5 tenemos solo un 10.3 (6) por ciento de necesidad. Se tiene una pérdida de 2. Podemos afirmar que el Uso de Nuevas Tecnologías en la Enseñanza es una necesidad baja para los docentes como se puede ver en el resultado de este ítem.

### Actitudes adecuadas para la enseñanza

Tabla número 19 resultados del ítem 19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	21	35,0	35,6	35,6
	2	18	30,0	30,5	66,1
	3	16	26,7	27,1	93,2
	4	3	5,0	5,1	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Total</b>		60	100,0		

Para este ítem 19 el 35.6 (21) por ciento de los maestros se decidieron por la opción 1 esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en actitudes adecuadas para la enseñanza es muy bajo, para la opción 2 tenemos 30.5 (18) por ciento que se define con un nivel bajo y un porcentaje de 27.1 (16) en la opción 3, 5.1 (3) y 1.7 (1) para la 4 y 5, esto da como resultado un nivel de necesidad alto y muy alto en las últimas opciones. Los



resultados obtenidos demuestran y se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer las actitudes académicas para la enseñanza.

### **Procedimientos de enseñanza en función del tipo de aprendizaje**

Tabla número 20 resultados del ítem 20

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Válido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
<b>Válidos</b>	1	17	28,3	28,3	28,3
	2	20	33,3	33,3	61,7
	3	16	26,7	26,7	88,3
	4	4	6,7	6,7	95,0
	5	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

La necesidad en Procedimientos de la enseñanza en función del tipo de aprendizaje en los maestros es baja, ya que el 33.3 (20) por ciento contestó la opción 2, seguida del 28.3 (17) por ciento que tiene un nivel de necesidad muy bajo, el 26.7 (16) por ciento que se encuentra en la posición 3, para la opción 4 tenemos que 4 maestros que son el 6.7 por ciento tienen un alto nivel de necesidad y en la opción 5 tenemos solo un porcentaje de 5.0 (2) de necesidad. Por lo tanto podemos señalar que los maestros consideran tener necesidad baja de conocer los Procedimientos de enseñanza en función del tipo de aprendizaje.

## Identificación de los conocimientos previos de los alumnos

Tabla número 21 resultados del ítem 21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	19	31,7	31,7	31,7
	2	21	35,0	35,0	66,7
	3	11	18,3	18,3	85,0
	4	6	10,0	10,0	95,0
	5	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Para la necesidad formativa en la identificación de los conocimientos previos de los alumnos se encuentra el porcentaje de 35 (21) en la opción 2 y esto nos indica un nivel de necesidad bajo, y para la opción 1 un porcentaje de 31.7 (19) en la opción 3, el 18.3 (11) por ciento reconoce regular el grado de necesidad y en el 4 y 5 se encuentra un porcentaje de 10 (6) y 5 (3) respectivamente. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran tener necesidad baja de conocer la identificación de los conocimientos previos de los alumnos.

## Evaluación del aprendizaje

Tabla número 22 resultados del ítem 22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	19	31,7	31,7	31,7
	2	19	31,7	31,7	63,3
	3	13	21,7	21,7	85,0
	4	3	5,0	5,0	90,0
	5	6	10,0	10,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

En este ítem le 31.7 (19) por ciento de los maestros se decidieron por la opción 1 y 2 esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en

evaluación del aprendizaje es muy bajo y bajo, para la opción 3 tenemos un porcentaje de 21.7 (13) que se define con un nivel medio, por otra parte tenemos un porcentaje de 10 (6) en la opción 5 su necesidad de formación es muy alto, más que la opción 4 con un 5 (3) por ciento de necesidad. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de formación para conocer los tipos de enseñanza.

### Habilidades docentes para presentar los contenidos de mi materia

Tabla número 23 resultados del ítem 23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	24	40,0	40,0	40,0
	2	14	23,3	23,3	63,3
	3	13	21,7	21,7	85,0
	4	5	8,3	8,3	93,3
	5	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

En este ítem la mayoría de los maestros se decidieron por la opción 1 quedando el porcentaje de 40 (24), esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en habilidades docentes para presentar los contenidos de mi materia es muy bajo, para la opción 2 tenemos que el 23.3 (14) por ciento que se define con un nivel bajo, para el 21.7 (13) por ciento su necesidad de formación es regular, las dos últimas dos opciones presentan una gran diferencia con respecto a la primera, en la 4 tenemos un 8.3 (5) por ciento y en la 5 un porcentaje de 6.7 (4), son los maestros que tienen un nivel de necesidad alto y muy alto. Por lo tanto podemos afirmar que los maestros no

consideran tener necesidad de conocer las habilidades docentes para presentar los contenidos de mi materia.

### Uso del tiempo de aprendizaje

Tabla número 24 resultados del ítem 24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	20	33,3	34,5	34,5
	2	22	36,7	37,9	72,4
	3	9	15,0	15,5	87,9
	4	5	8,3	8,6	96,6
	5	2	3,3	3,4	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Total</b>		60	100,0		

Para este ítem 24 el 37.9 (22) por ciento de los maestros se decidieron por la opción 2 esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en uso del tiempo de aprendizaje es bajo, para la opción 1 tenemos un porcentaje de 34.5 (20) que se define con un nivel muy bajo y un porcentaje de 15.5 (9) en la opción 3, 8.6 (5) y 3.4 (2) para las opciones 4 y 5, esto da como resultado un nivel de necesidad alta y muy alta en las últimas opciones, se tienen dos perdidos. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran necesidad bajas de conocer el uso del tiempo de aprendizaje.

## Habilidades de enseñanza en grupos

Tabla número 25 resultados del ítem 25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	17	28,3	28,3	28,3
	2	19	31,7	31,7	60,0
	3	18	30,0	30,0	90,0
	4	3	5,0	5,0	95,0
	5	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Para la necesidad formativa en las habilidades de enseñanza en grupos se encuentra el mismo porcentaje de 5 (3) en la opción 4 y 5 la del porcentaje más alto se encuentra en la opción 2 (19) con un 31.7, lo que nos indica que hay un nivel de necesidad formativa bajo. En la opción 3 encontramos un 30 (18) por ciento eso le da un nivel medio y el nivel de muy bajo se encuentra en la opción 1 con 28.3 (17) por ciento. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran tener necesidades bajas de conocer las habilidades de enseñanza en grupos.

## Actividades para dirigir y controlar una clase

Tabla número 26 resultados del ítem 26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	24	40,0	40,0	40,0
	2	21	35,0	35,0	75,0
	3	8	13,3	13,3	88,3
	4	3	5,0	5,0	93,3
	5	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

En este ítem encontramos que la gran mayoría de los maestros tienen una necesidad formativa muy baja en las actividades para dirigir y controlar una

clase con un 40 (24) por ciento que ocupa la opción 1 y para la opción 2 se tiene un porcentaje de 35 (21) esto nos indica que el 75 por ciento de los maestros tienen un bajo nivel de necesidad formativa, solo el 25 de los encuestados tienen necesidad de media a alta ubicando el porcentaje de esta manera el 13.3 (8) por ciento en la opción 3, 5 (3) por ciento en la 4 y por último 6.7 (4) en la opción 5. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad formativa en las actividades para dirigir y controlar una clase.

### Los recursos didácticos para desarrollar el aprendizaje en los alumnos

Tabla número 27 resultados del ítem 27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	17	28,3	28,3	28,3
	2	19	31,7	31,7	60,0
	3	14	23,3	23,3	83,3
	4	8	13,3	13,3	96,7
	5	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

La necesidad en los recursos didácticos para desarrollar el aprendizaje en los alumnos es baja ya que el 31.7 (19) por ciento contestó la opción 2 seguida del 28.3 (17) por ciento que tiene un nivel de necesidad más bajo, el porcentaje de 23.3 (14) se encuentra en la opción 3, para la opción 4 tenemos que 4 maestros que son el 13.3 por ciento tienen un alto nivel de necesidad y en la opción 5 tenemos solo un 3.3 (2) por ciento de necesidad muy alta. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran tener necesidades bajas

de conocer los recursos didácticos para desarrollar el aprendizaje en los alumnos.

### **Estrategias y técnicas didácticas**

Tabla número 28 resultados del ítem 28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	16	26,7	27,1	27,1
	2	20	33,3	33,9	61,0
	3	15	25,0	25,4	86,4
	4	3	5,0	5,1	91,5
	5	5	8,3	8,5	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Total</b>		60	100,0		

La necesidad en estrategias y técnicas didácticas es baja ya que el 33.9 (20) por ciento contesto la opción 2 seguida de un porcentaje de 27.1 (16) que tiene un nivel de necesidad muy baja, el 25.4 (15) por ciento que se encuentra en la opción 3, para la opción 4 tenemos que 4 maestros que son el 5.1 por ciento tienen un alto nivel de necesidad y en la opción 5 tenemos solo un 8.5 (5) por ciento de necesidad muy alto. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran tener necesidades bajas de conocer estrategias y técnicas didácticas.

## Criterios para la selección de estrategias y técnicas didácticas

Tabla número 29 resultados del ítem 29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	17	28,3	28,3	28,3
	2	20	33,3	33,3	61,7
	3	16	26,7	26,7	88,3
	4	2	3,3	3,3	91,7
	5	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Para este ítem 29 el 33.3 (20) por ciento de los maestros se decidieron por la opción 2 esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en criterios para la selección de estrategias y técnicas didácticas es bajo, para la opción 1 tenemos un porcentaje de 28.3 (17) que se define con un nivel muy bajo y un porcentaje de 26.7 (16) en la opción 3, 3.3 (2) y 8.3 (5) para las opciones 4 y 5 esto da como resultado un nivel de necesidad alto y muy alto en las últimas opciones. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros consideran tener necesidades bajas de conocer los criterios para la selección de estrategias y técnicas didácticas.



## Estructura metodológica de las clases

Tabla número 30 resultados del ítem 30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	20	33,3	33,9	33,9
	2	15	25,0	25,4	59,3
	3	15	25,0	25,4	84,7
	4	8	13,3	13,6	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Total</b>		60	100,0		

En este ítem la mayoría de los maestros se decidieron por la opción 2 y 3 quedando el mismo porcentaje de 25.4, (15) esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en estructura metodológica de las clases es de bajo a regular, para la opción 1 tenemos 33.9 (20) por ciento que se define con un nivel muy bajo y hay una diferencia muy alta en las tres primeras opciones a las dos últimas ya que solo 13.6 (8) por ciento encuentran un nivel de necesidad alto y solo el 1.7 (1) por ciento muy alto, se tuvo una pérdida de 1. Por lo tanto se puede afirmar que los maestros igual que en los otros ítems se comportan igual y no consideran tener necesidades de conocer la estructura metodológica de las clases.

## Prácticas innovadoras en la enseñanza

Tabla número 31 resultados del ítem 31

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	13	21,7	22,8	22,8
	2	18	30,0	31,6	54,4
	3	17	28,3	29,8	84,2
	4	7	11,7	12,3	96,5
	5	2	3,3	3,5	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	3	5,0		
<b>Total</b>		60	100,0		

Para este ítem 31 el 31.6 (18) por ciento de los maestros se decidieron por la opción 2 esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en prácticas innovadoras en la enseñanza es bajo, para la opción 1 tenemos 22.8 (13) por ciento que se define con un nivel muy bajo y un porcentaje de 29.8(17) en la opción 3, el 12.3 (7) y el 3.5 (2) por ciento para las opciones 4 y 5, esto da como resultado un nivel de necesidad alto y muy alto en las ultimas opciones. Por lo tanto definimos que los maestros consideran tener necesidad bajas en el conocimiento de las prácticas innovadoras de la enseñanza.

## Características de los contextos socioculturales que enmarcan la institución

Tabla número 32 resultados del ítem 32

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	18	30,0	31,6	31,6
	2	23	38,3	40,4	71,9
	3	8	13,3	14,0	86,0
	4	4	6,7	7,0	93,0
	5	4	6,7	7,0	100,0
	Total	57	95,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	3	5,0		
<b>Total</b>		60	100,0		

La necesidad formativas en las características de los contextos socioculturales que enmarcan la institución los maestros es baja ya que el 40.4 (23) por ciento contestó la opción 2, seguida la 1 con el 31.6 (18) por ciento un nivel de necesidad muy bajo, el 14 (8) por ciento que se encuentra el la opción 3, para la opción 4 y 5 tenemos el mismo porcentaje 7(4). Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer las características de los contextos socioculturales que enmarcan la institución.

## Conocimiento de las prácticas socioculturales de los grupos étnicos

Tabla número 33 resultados del ítem 33

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	17	28,3	29,3	29,3
	2	17	28,3	29,3	58,6
	3	16	26,7	27,6	86,2
	4	4	6,7	6,9	93,1
	5	4	6,7	6,9	100,0
	Total	58	96,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	2	3,3		
<b>Total</b>		60	100,0		

En este ítem la mayoría de los maestros se decidieron por la opción 1 y 2 quedando el mismo porcentaje de 29.3 (17), esto nos da como resultado que el nivel de necesidad de formación en conocimiento de las prácticas socioculturales de los grupos étnicos es muy baja , para la opción 3 tenemos un porcentaje de 27.6 (16) que se define con un nivel regular y hay una diferencia muy alta en las tres primeras opciones a las dos ultimas ya que se repiten los porcentajes también en las opciones 4 y 5 son de 6.9 (4). Por lo tanto se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidad de conocer los conocimientos de las prácticas socioculturales de los grupos étnicos.

## Influencia del contexto organizacional en el aprendizaje

Tabla número 34 resultados del ítem 34

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	18	30,0	30,5	30,5
	2	22	36,7	37,3	67,8
	3	13	21,7	22,0	89,8
	4	3	5,0	5,1	94,9
	5	3	5,0	5,1	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Total</b>		60	100,0		

Para la necesidad formativa en la influencia del contexto organizacional en el aprendizaje se encuentra el mismo porcentaje de 5.1 (3) en la opción 4 y 5, la del porcentaje más altos se encuentra en la opción 2 con un 37.3 (22) lo que nos indica que hay un nivel de necesidad formativa bajo. En la opción 3 encontramos un 22 (13) por ciento eso le da un nivel medio y el nivel de muy bajo se encuentra en la opción 1 con 30.5 (18) por ciento. Por lo tanto de acuerdo a los porcentajes se puede afirmar que los maestros no consideran tener necesidades de conocer la influencia del contexto organizacional en el aprendizaje.

## Influencia del contexto áulico en el aprendizaje

Tabla número 35 resultados del ítem 35

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1	16	26,7	27,1	27,1
	2	25	41,7	42,4	69,5
	3	10	16,7	16,9	86,4
	4	2	3,3	3,4	89,8
	5	6	10,0	10,2	100,0
	Total	59	98,3	100,0	
<b>Perdidos</b>	88	1	1,7		
<b>Total</b>		60	100,0		

La necesidad Formativas en Influencia del contexto áulico en el aprendizaje los maestros es bajo ya que el 42.4 (25) por ciento contestó la opción 2 seguida 1 del 27.1(16) por ciento que sienten un nivel de necesidad pero muy bajo, el 16.9 (10) por ciento que se encuentra en la poción 3, para la opción 4 un porcentaje de 3.4 (2) que nos da como resultado un nivel alto de necesidad y por último la opción 5 tenemos el mismo 10.2 (6) por ciento para esta opción, que nos indica un muy alto nivel. Por lo tanto se puede afirmar que de acuerdo a los porcentajes los maestros no consideran y si los tomamos en cuenta son bajos en tener la necesidad en la influencia del contexto áulico del aprendizaje.

A continuación se presenta el análisis general de los ítems en las dos dimensiones obteniendo la media de cada una de ellas.

En la dimensión del Conocimiento pedagógico general la media es de 2.28 y el ítem número nueve que se refiere a la Innovación educativa es el más alto con 2.55 y el ítem más bajo es el número quince que dice Bases políticas en la educación con una media de 2.14.

	Media
Métodos de Enseñanza	2,17
Tipos de Enseñanza	2,17
Elaboración del Programa de la asignatura	2,26
Evaluación de los programas de enseñanza	2,30
Influencia del Contexto en la Enseñanza	2,27
Historia de la Educación	2,33
Filosofía de la Educación	2,23
Teorías del Aprendizaje	2,35
Innovación Educativa	2,55
Aspectos Legales de la Educación	2,21
Teorías Pedagógicas	2,25
Sociología de la Educación	2,19
Conocimiento de nuevas Tecnologías	2,52
Modelos de Docencia	2,33
Bases Políticas de la Educación	2,14

En la dimensión del Conocimiento Didáctico Del Contenido se obtuvo una media de 2.26 y es la media más baja en las dos dimensiones. El ítem que tiene la media más alta en ésta dimensión es el número dieciocho que es el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza su media es 2.53 y la media más baja en ésta dimensión es de 2.03 en el ítem de actividades para dirigir y controlar una clase es el número veintiséis.

	Media
Diseño de Situaciones Formativa	2,42
Trabajo Docente en Equipo	2,32
Uso de Nuevas Tecnologías en la Enseñanza	2,53
Actitudes Adecuadas para la Enseñanza	2,07
Procedimientos de Enseñanza en función del Tipo de Aprendizaje	2,27
Identificación de los Conocimientos Previos de los Alumnos	2,22
Evaluación del Aprendizaje	2,30
Habilidades Docentes para presentar los contenidos de mi Materia	2,18
Uso del Tiempo de Aprendizaje	2,09
Habilidades de Enseñanza en Grupos	2,27
Actividades para Dirigir y Controlar una Clase	2,03
Los Recursos Didácticos para Desarrollar el Aprendizaje en los Alumnos	2,32
Estrategias y Técnicas Didácticas	2,34
Criterios para la Selección de Estrategias y Técnicas Didácticas	2,30
Estructura Metodológica de las Clases	2,24
Prácticas Innovadoras en la Enseñanza	2,42
Características de los Contextos Socioculturales que Enmarcan la Institución	2,18
Conocimiento de las Prácticas Socioculturales de los Grupos Étnicos	2,33
Influencia del Contexto Organizacional en el Aprendizaje	2,17
Influencia del Contexto Áulico en el Aprendizaje	2,27



Efectuando el análisis general se advierte que por encima de la media se encuentran los ítems de Innovación Educativa con una media de 2.55, Conocimiento De Nuevas Tecnologías con 2.52, Teorías De Aprendizaje con 2.35 y en los ítems de Historia De La Educación y Modelos De Docencia tienen la misma media de 2.33 y por último por encima de la media se encuentran los ítems Evaluación De Los Programas De Enseñanza con 2.30 y Elaboración De Programas De Asignatura con una media de 2.26. En lo que respecta a la dimensión de Conocimiento Pedagógico General.

En cuanto a la media obtenida para la dimensión Conocimiento Didáctico Del Contenido 2.53 es la media más alta encontrada en el ítem de Uso De Nuevas Tecnologías En La Enseñanza, Diseño de Situaciones Formativas tiene una media de 2.42, la media de Estrategias y Técnicas Didácticas es 2.34 en cuanto al Conocimiento de las Prácticas Socioculturales de los Grupos Étnicos la media es de 2.33. En algunos ítems tienen la misma media como son: Trabajo Docente en equipo y Los Recursos Didácticos para el desarrollo del aprendizaje con una media de 2.32 y en Evaluación de Aprendizaje y Criterios Para la Selección de Estrategias y Técnicas Didácticas, otras dos son Procedimientos de Enseñanza en Función del Tipo de Aprendizaje y Influencia del Contexto Áulico en el aprendizaje su media es de 2.27.

El análisis de los resultados obtenidos por edad y género se encuentra en la siguiente tabla general de resultados de los cuestionarios aplicados por edades a 31 maestros del sexo femenino y 29 maestros del sexo masculino. Dándonos un total de 60 encuestados.

Se puede observar en las tablas que los resultados siguen comportándose de la misma forma que los anteriores mostrando que los mayores porcentajes se encuentran en el sexo femenino en las opciones 1 y 2 que corresponde muy bajo y bajo, en el nivel de necesidades formación.

Y los resultados obtenidos en el sexo masculino se encuentran a las opciones 1 y 3 que corresponden a muy baja y regular o indecisos en el nivel de necesidad de formación.

Tabla del sexo masculino 29 maestros

Edades	N. Cuestionarios	1	2	3	4	5	P
25 - 30	1	65.7 % (23)	31.4 % (11)	0	0	0	2.8 % (1)
31 - 35	3	23.8% (25)	13.3 % (14)	28.5% (30)	14.2 % (15)	16.1% (17)	3.8 % (4)
36 - 40	2	4.2% (3)	22.8 % (16)	41.4 % (29)	15.7% (11)	15.7% (11)	0
41 - 45	7	26.4% (64)	24.4 % (60)	31.4 % (77)	11.8% (29)	5.3% (13)	0.8 % (2)
46 - 50	7	33.4 % (82)	26.9% (66)	25.7 % (63)	8.16 % (20)	4.0% (10)	1.6 % (4)
51 - 55	5	21.7 % (38)	32.5% (57)	35.4% (62)	7.4 % (13)	1.7% (13)	1.1% (2)
56 - 60	3	36.1 % (38)	3.8% (4)	20% (21)	13.5 % (14)	6.6% (7)	2.0% (21)
S/E	1	60% (21)	34.2% (12)	0	0	0	5.7 % (2)

25-30 años 1 maestro de esta edad contestó los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 1 que corresponde a muy bajo el nivel de necesidad de formación, con un 65.7 por ciento (23) opciones de 35.

31-35 años 3 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 3 que corresponde a los indecisos en el nivel de necesidad de formación, con un 28.5 por ciento (30) opciones de 105.

36-40 años 2 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 3 que corresponde a los indecisos en el nivel de necesidad de formación, con un 41.4 por ciento (29) opciones de 70.

41-45 años 7 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 3 que corresponde a los indecisos en el nivel de necesidad de formación, con un 31.4 por ciento (77) opciones de 245.

46-50 años 7 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 1 que corresponde a muy bajo en el nivel de necesidad de formación, con un 33.4 por ciento (82) opciones de 245.

51-55 años 5 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 3 que corresponde a los indecisos en el nivel de la necesidad de formación, con un 35.4 por ciento (62) opciones de 175.

56-60 años 3 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 1 que corresponde a muy bajo el nivel de necesidad de formación, con un 36.1 por ciento (38) opciones de 105.

Los que no contestaron su edad fueron 1 maestro y contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 1 que corresponde a muy bajo el nivel de necesidad de formación, con un 60 por ciento (21) opciones de 35.

Tabla del sexo femenino 31 maestros

Edades	N. Cuestionarios	1	2	3	4	5	P
30 - 35	3	34.2 % (36)	31.4% (33)	16.1% (17)	11.4% (12)	4.7% (5)	1.9% (2)
36 - 40	7	52.6 % (129)	18.7% (46)	14.2% (35)	9.7% (24)	2% (5)	2.4% (6)
41 - 45	7	16.7% (41)	46.9% (115)	24% (59)	7.7% (19)	4.4% (11)	0
46 - 50	4	11.4% (16)	31.4% (44)	18.5% (26)	2% (28)	16.4% (23)	2.1% (3)
51 - 55	3	31.4% (33)	62.8% (66)	4.6% (5)	0	0	0.9% (1)
S/E	7	33.8% (83)	30% (74)	30% (74)	2.4% (6)	0.4% (1)	2.8% (7)

30-35 años 3 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 1 que corresponde a muy bajo el nivel de necesidad de formación, con un 34.2 por ciento (36) opciones de 105.

36-40 años 7 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 1 que corresponde a muy bajo el nivel de necesidad de formación, con un 52.6 por ciento (129) opciones de 245.

41-45 años 7 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 2 que corresponde a bajo el nivel de necesidad de formación, con un 46.9 por ciento (115) opciones de 245.

46-50 años 4 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 2 que corresponde a bajo el nivel de necesidad de formación, con un 31.4 por ciento (44) opciones de 140

51-55 años 3 maestros de esta edad contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 2 que corresponde a bajo el nivel de necesidad de formación, con un 62.8 por ciento (66) opciones de 105.

Los que no contestaron su edad fueron 7 maestro y contestaron los cuestionarios observándose que el mayor porcentaje de los resultados obtenidos se encuentra en la opción 1 que corresponde a muy bajo el nivel de necesidad de formación, con un 33.8 por ciento (83) opciones de 245.

## **4.2 Tipo de análisis**

Actualmente los análisis estadísticos se llevan a cabo a través de programas computacionales utilizando paquetes estadísticos, estos paquetes son sistemas integrales de programas diseñados para el análisis de datos. Cada paquete tiene su propio formato, sus instrucciones, sus procedimientos y sus características.

El procedimiento para analizar los datos, una vez que tenemos la matriz es crear o aplicar un programa. Tal programa incluye el llamado de la matriz de datos y las pruebas estadísticas seleccionadas. Después es correr el programa o se ejecutan los comandos y se obtienen los resultados los cuales se interpretan.

El paquete utilizado para esta investigación es el SPSS 11.0, este paquete es fácil de usar, pues lo único que hay que hacer es definir las variables, seleccionar las opciones y solicitar los análisis requeridos. Se analizó de la siguiente forma:

- Selecciona las variables del SPSS
- SPSS nos muestra en pantalla una matriz de datos así como la definición de variables.
- Se define cada variable
- Las preguntas del cuestionario se introducen al SPSS identificándolas con un nombre corto

- Llenamos la matriz con los datos correspondientes
- Seleccionamos la opción analizar y elegimos las pruebas apropiadas
- El programa SPSS convierte cada una de las preguntas del cuestionario en tablas independientes.
- Copiamos las tablas del programa SPSS y se pegan en el documento que se esta trabajando
- Se analizan cada una de la tablas, en ellas se encuentra contenidas las frecuencias, porcentajes, porcentajes válidos y los porcentajes acumulados.



## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos del análisis de las necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED arrojó datos muy desalentadores en cada uno de los ítems de la encuesta.

Por lo tanto se puede afirmar que los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED muestran y consideran no tener necesidad con relación al conocimiento pedagógico general y al conocimiento didáctico del contenido, afirmándose esto con los porcentajes obtenidos con el análisis de las encuestas donde los mayores promedios indican en las opciones uno y dos (muy bajos y bajos).

La teoría viene a constatar que los resultados obtenidos se comportan igual que ésta.

La teoría nos dice que el sistema de enseñanza superior y media superior ha vivido en un error constante creyendo que sus profesores tal vez por su instinto educativo no necesitan ninguna preparación pedagógica, pocos se preparan, por la transmisión de la experiencia en la enseñanza y los que tienen vocación trabajan intensamente para tener una autoformación con base en la práctica.

Es por este tipo de creencias que el docente de nuestra escuela arrojó en la encuesta de esta investigación resultados desalentadores, con porcentajes mayores que indican en las opciones uno y dos (muy bajos y bajos) para señalar el nivel de Necesidades de Formación.

O solamente que estemos equivocados o vivamos en una utopía en la cual no exista por parte del maestro una Necesidad de Formación.

Resulta paradójico que una de las dimensiones relevantes del profesor sea su capacidad de investigación; pero dirigida a aspectos extraños y no a su propia práctica, o a su necesidad de formación, curiosamente, y también desgraciadamente, en nuestro país, el profesorado de mayor nivel académico y científico es el peor formado pedagógicamente.

Con estos resultados obtenidos se puede observar que existe una “resistencia al cambio” por parte del profesor y es primordial que en nuestra escuela se generen las condiciones que estén motivadas principalmente por la búsqueda de la calidad de los servicios educativos que presta, para esto es necesario un

agente de cambio que surja relacionado con los procesos de reforma e innovación.

Si no se toma en cuenta lo anteriormente descrito se estaría cayendo en una grave deficiencia que repercutiría no solo en nuestros alumnos, sino también en nuestra eficiencia y calidad de nuestros profesores, motivo por el cual con lo anteriormente dicho nuestra institución podría perecer.

Es imperativo convencer a los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED para que la comprensión de necesidad de formación la vean y la entiendan, esta formación no como un mero instrumento correctivo basado en cierto déficit, sino verlas como una oportunidad.

Identificar que esta investigación de necesidades formativas de los maestro de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED, nos servirá, si se quiere, para futuras investigaciones al hacer una comparativa con otras instituciones de nivel medio superior de la UJED o ajenas a esta institución.

Como el diagnóstico descriptivo de tipo cuantitativo que describe las necesidades formativas de los maestros de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED esta investigación debe ser útil en grupos de discusión, mesas de trabajo, foros, revistas, simposium, en los cuales se forman criterios muy propios en cuanto a los resultados del trabajo ya que se logra identificar el nivel de necesidades formativas con los análisis que se hacen ya sea por medio de

los ítems, la media y por las edades de los maestros encuestados de la Escuela Preparatoria Diurna se ve claramente que se inclinan por las tres primeras opciones.

## LISTA DE REFERENCIAS

Agut Nieto Sonia (2003), Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional, disponible en URL:  
<http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi4/formativ.pdf>

Barraza Macías Arturo (2005) Saber y Poder: el papel de las universidades, México año3, No. 5 Disponible en URL:  
<http://www.odiseo.com.mx/2005/07/barraza-saberypoder.htm>

Barraza Macías Arturo (2003). Habermas y la Educación. Contexto Educativo, Año V, No. 27, Disponible en URL:  
<http://contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-08.htm>

Barraza Macías Arturo (2005), El Reduccionismo de los Modelos de Formación docente orientados a la Práctica. Disponible en  
<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEEElyFFVVOFZSrQsJ.php>

Barraza Macías Arturo (s/f), Los grandes retos para la formación del maestro del siglo XXI.  
<http://ilustrados.com/publicaciones/EEEE1V1EVkkEPptWhx.php>

Belardo Montero María R. (1999), Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: En torno a la formación. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, disponible en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Cáceres Mesa Maritza y Otros (s/f), La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación, disponible en URL: [http://www.campus\\_oei.org/revista/deloslectores/475caceres.pdf](http://www.campus_oei.org/revista/deloslectores/475caceres.pdf)

Camerino I Foguet, Olegario & Castañeda I Balcells, Marta & Buscá Francesc (1999). Mejora de la comunicación Verbal y no- verbal en las aulas Universitarias. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 2 (1). Disponible en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Cano González Rufino y Revuelta Guerrero Clara (1999), La formación Permanente del profesorado Universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, disponible en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Carrillo Flores Isabel; Del Rincón Igea Benet y Simó Gil Nuria (1999), La reflexión y el dialogo compartidos como proceso de cambio de la práctica docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

De Lella Cayetano (1999). Modelos y Tendencias de la Formación Docente. Organización de Estados Iberoamericanos, disponible en URL: <http://www.oei.es/Cayetano.htm>

Díaz H. Damaris (1999), La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

García Bacete Francisco J. y Doménech Betoret Fernando (1999), La formación del profesorado novel en la Universidad “Jaume I” de Castellón: Iniciación de un programa piloto. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, disponible en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

González Granda J.F.; Peiteado Rodríguez M.; Álvarez Menéndez M.L.;  
González Rodríguez J.M. (1990), Problemas docentes y necesidades de  
formación del profesorado del ciclo inicial de EGB, disponible en la base  
de datos REDINET: <http://www.mec.es>

Gozalo Delgado Margarita y León del Barco, Benito (1999), La promoción de la  
autoeficacia en el docente universitario. Revista Electrónica  
Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL:  
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar  
(1991), Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill

Junco Uria Ángeles y Albuerne López Fernando (1999), La Maestría en  
Docencia Superior Universitaria: Una contribución al perfeccionamiento  
pedagógico del profesorado universitario. Revista Electrónica  
Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL:  
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Larios Osorio Víctor, (2001) la formación matemática, del docente de  
matemáticas del nivel medio. Certidumbres e incertidumbres, disponible  
en URL:  
<http://www.correodelmaestro.com/anterior/2001/enero/incert56.htm>



León del Barco Benito y Gozalo Delgado Margarita (1999), Algunas aportaciones de la Psicología de la Educación que Guían la Docencia Universitaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL:

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Llorens Gumbau Susana (2003), Detección de necesidades formativas: Una clasificación de instrumentos, disponible en URL:

<http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi2/detecci.pdf>

López M. Ángel; Flores C. Fernando y Gallegos C, Leticia (2000), La Formación de los docentes en física para bachillerato. Reporte y reflexión de un caso. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 9

Madrid Izquierdo Juana M. y Amanda Lucero Lidia (1999), Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, disponible en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>

Marcelo Carlos (2002), Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento, en Education Policy Análisis, Vol.10, Núm. 35

Messina Raimondi Graciela (2000) La investigación a cerca de la formación docente: un estado del arte de los noventa. Revista de los Talleres Regionales De Investigación Educativa, Año2, No. 3

Ministerio de Educación y Ciencia de España (1985), Informe sobre las necesidades de perfeccionamiento y expectativas profesionales del profesorado de EGB, BUP y FP de Gijón, disponible en la base de datos REDINET: <http://www.mec.es>

Moreno Bayardo María Guadalupe (2003), El postgrado para profesores de Educación básica, México, SEP.

Montero Meza M.L. (1985), Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB (1979-1985), disponible en la base de datos REDINET: <http://www.mec.es>

Palomero José Emilio y Fernández María Rosario (1999), Enseñando y aprendiendo en la Universidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Rodríguez Rojo Martín (1999), El componente educativo en el rol del profesor universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

s/a Docencia universitaria

<http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/plangral/docencia.html>

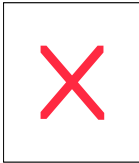
Sierra Bravo, Restituto (1979). Técnicas de investigación social. Madrid España. Paraninfo

Torrego Egado, Luis & López Pastor, Víctor M. (1999). La didáctica y la democracia: algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente de la Universidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1). Disponible en URL <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.

Torres del Castillo Rosa María (1998), Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En Perfiles educativos, No.82

Valero Iglesias Luis F. y Brunet Icart Ignasi (1999), Algunas consideraciones sobre la universidad del siglo XX. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, en URL: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

## ANEXO 1



UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

### I.- DATOS GENERALES

**Instrucciones: señala con una X la opción que represente tus datos personales o escribe en la línea correspondiente la información que se te solicita.**

a) Género

- Hombre  
 Mujer

b) Edad \_\_\_\_\_

c) Antigüedad en el servicio \_\_\_\_\_

d) Tipo de contratación

- Hora semana mes  
 Medio tiempo  
 Tiempo completo

e) Nivel de estudio

- Técnico  
 Licenciatura  
 Maestría  
 Doctorado

f) Estado civil

- Soltero/a  
 Casado/a  
 Viudo/a  
 Divorciado/a

g) Número de unidades académicas de la UJED en que labora

- Una  
 Dos  
 Tres  
 Más de tres

## II.- NECESIDADES FORMATIVAS

Instrucciones: en una escala del 1 al 5 (donde uno es poco y cinco es mucho) señala tu nivel de necesidad de formación en los siguientes temas:

TEMAS	1	2	3	4	5
Métodos de enseñanza					
Tipos de enseñanza					
Elaboración del programa de la asignatura					
Evaluación de los programas de enseñanza					
Influencia del contexto en la enseñanza					
Historia de la educación					
Filosofía de la educación					
Teorías del aprendizaje					
Innovación educativa					
Aspectos legales de la educación					
Teorías pedagógicas					
Sociología de la educación					
Conocimiento de nuevas tecnologías					
Modelos de docencia					
Bases políticas de la educación					
Diseño de situaciones formativa					
Trabajo docente en equipo					
Uso de nuevas tecnologías en la enseñanza					
Actitudes adecuadas para la enseñanza					
Procedimientos de enseñanza en función del tipo de aprendizaje					
Identificación de los conocimientos previos de los alumnos					
Evaluación del aprendizaje					
Habilidades docentes para presentar los contenidos de mi materia					
Uso del tiempo de aprendizaje					
Habilidades de enseñanza en grupos					
Actividades para dirigir y controlar una clase					
Los recursos didácticos para desarrollar el aprendizaje en los alumnos					
Estrategias y técnicas didácticas					
Criterios para la selección de estrategias y técnicas didácticas					
Estructura metodológica de las clases					
Prácticas innovadoras en la enseñanza					
Características de los contextos socioculturales que enmarcan la institución					
Conocimiento de las prácticas socioculturales de los grupos étnicos					
Influencia del contexto organizacional en el aprendizaje					
Influencia del contexto áulico en el aprendizaje					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN