



NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

**DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN
EDUCATIVA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**

Martha Remedios Rivas González



Datos de catalogación bibliográfica

Martha Remedios Rivas González

**NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN
EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**

© Universidad Pedagógica de Durango

ISBN: 978-607-8730-58-2



© **Primera edición. Octubre 2022**

Martha Remedios Rivas González

ISBN: 978-607-8730-58-2



© **Editor:** Universidad Pedagógica de Durango

© **Edita y publica:** Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México

© **Diseño:** Martha Remedios Rivas González

**Esta no podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Editorial UPD podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición.

Publicación arbitrada localmente por el Comité Editorial de la UPD.

**NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE LA
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**

AUTORA:

MARTHA REMEDIOS RIVAS GONZÁLEZ



Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	10
1.1. Una revisión comparada de los estudios sobre necesidades de formación entre el Estado del Conocimiento: “Procesos de Formación”, Volumen I y II del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002-2011 y la consulta en diversas bases de datos (2008)	11
El desarrollo de argumentaciones y tratamientos conceptuales	21
Elección del tema	27
1.3. Planteamiento del problema	30
1.3.1. La implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango	41
1.3.2. La formación de docentes y la Licenciatura en Intervención Educativa	44
1.3.3. Estudios que documentan el proceso de formación continua y las necesidades de formación del profesorado LIE en la Universidad Pedagógica de Durango	54
1.3.3.1. Informe de evaluación del programa de Licenciatura en Intervención Educativa en la UPD”, 2013	54
1.3.3.2. Informe de resultados de evaluación del docente LIE por parte de los estudiantes, realizado durante los semestres correspondientes al año 2015 y al primer semestre de 2016”	59
Información general del profesorado LIE	60
Aspectos generales del curso	61
Aspectos concretos de la sesión de clase	62
Aspectos relacionados con las prácticas de evaluación	62
Preguntas de investigación	64
1. ¿Cuáles son los rasgos profesionales del profesorado que se desempeña en la LIE en la UPD?	64
Formulación de objetivos	64
Justificación del estudio	65

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	70
2.1. Apuntes sobre la formación: diversas perspectivas	70
2.1.1. Perspectivas teóricas acerca de la noción de formación	71
2.1.2. Perspectiva filosófica en María Teresa Yurén Camarena	72
2.1.3. La teoría educativa de la formación: Gilles Ferry y Jacky Beillerot	75
2.1.4. La psicología del trabajo o de la empresa en Jesús Martín García	78
2.1.5. El psicoanálisis de la formación en Jean Claude Filloux y Raúl Enrique Anzaldúa	80
2.1.6. La <i>perspectiva sociopolítica</i> en Thomas S. Popkewitz	83
2.1.7. Enfoque de Educación Basada en Competencias Profesionales (EBCP). Philippe Perrenoud (2004)	87
Necesidades formativas: un concepto horizonte. Teorías convencionales y postconvencionales ..	124
Teorías convencionales de las necesidades	125
Sentido negativo de las necesidades	126
Sentido positivo de necesidad	128
Teoría postconvencional de las necesidades	132
Las necesidades. Un concepto horizonte	133
Consideraciones generales sobre las necesidades sociales. Luis Ballester Brage (1999)	134
Las necesidades de formación	136
La formación del docente universitario	141
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	150
Fundamento epistemológico. El paradigma postpositivista	150
Tipo de estudio	157
Técnica e instrumentos utilizados en la recolección de la información	162
Los participantes en la identificación de necesidades formativas	173
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	175

Caracterización general de los instrumentos	175
Análisis y presentación de resultados.....	178
Identificación profesional del docente	179
Datos profesionales de carácter general	180
Experiencia y participación institucional	182
Capacidad académica	184
Formación y habilitación académica del profesorado	186
Necesidades de formación con base en la autoevaluación de las competencias profesionales	191
4.3.1. Resultados generales	192
4.3.2. Resultados por dimensión	193
4.3.3 Resultados por subdimensión	196
Comparación de la autoevaluación de las competencias profesionales por variables clasificatorias	202
Discusión de resultados	205
V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	209
Conclusiones	210
Limitaciones	222
Recomendaciones	225
BIBLIOGRAFÍA	227
A N E X O S	236
ANEXO 1	237
MATRIZ DEL ESTADO DEL ARTE SOBRE ESTUDIOS DE NECESIDADES FORMATIVAS	237
ANEXO 2	243
ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR QUE SE DESEMPEÑA COMO DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA	243
Instrumento No. 2	243

ANEXO 3.....	256
ANEXO 4. TABLAS DE ESTADÍSTICOS POR SUBDIMENSIÓN: PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS Y LOS ALUMNOS	264

INTRODUCCIÓN

La indagación sobre las necesidades formativas constituye una importante línea de investigación en el campo de la formación del profesorado, el desarrollo profesional, así como de los procesos de intervención educativa, especialmente en el contexto de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), por ser una institución de educación superior que tiene como misión la formación de profesionales de la educación.

La velocidad del cambio científico y técnico y el creciente uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación no hacen obsoleto el papel de los educadores; por el contrario, lo transforman y lo convierten en un factor clave en la educación del porvenir, lo que obliga a modificaciones profundas en la organización del trabajo docente y en la manera de concebir su rol profesional. Como puede leerse, se une el desarrollo profesional a la carrera docente, a las condiciones de trabajo y a la remuneración. Por tanto, formación y desarrollo profesional son dos caras de la misma moneda (Imbernón, 201).

En la revisión de la literatura se encuentra que el estudio de las necesidades formativas se sitúa como "... una práctica imprescindible como primer

paso para el diseño de un plan o programa de formación continua (Colen, 1995; Fuentes Abeledo, González Sanmamed, 1989, González Sanmamed, 1995; Montero, 1987; González Sanmamed, Cepeda y Cabreiro, 1990).

La investigación desarrollada sobre esta línea tiene mayor progreso en la identificación de necesidades de formación en el nivel de educación básica, tanto en otras latitudes, como en nuestro país. En el caso de la educación superior ha tomado relevancia a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES¹), y de la creación del Proyecto Alfa Tuning-América Latina² creado en el año 2003, lo cual ha generado importantes cambios a nivel legislativo, administrativo y pedagógico en los países comprometidos en armonizar sus sistemas universitarios. Este proceso de adaptación implica una nueva forma de organizar y evaluar las instituciones universitarias y diversifica las maneras de enseñar y de aprender.

¹ El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un ámbito de organización educativa iniciado en 1999 con el Proceso de Bolonia, pretende armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por más de 135 de universidades europeas desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. (González, Wagenaar y Beneitone,2004)

² El proyecto ALFA Tuning – América Latina surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003. Hasta el momento Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.(González, Wagenaar y Beneitone,2004)

Los supuestos teóricos sobre los que se sustentan estos estudios refieren a que las necesidades de formación del profesorado surgen desde el ejercicio de la docencia, desde las aspiraciones, intereses y nuevas oportunidades de saberes profesionales de las y los profesores en el marco del trayecto de la profesionalidad, lo cual indica una atención preferente a sus formas de hacer y pensar, a sus creencias, ideas y preocupaciones, a su sistema de procesamiento y transformación de la realidad en el aula, a su percepción de las condiciones de trabajo, del contexto sociocultural y educativo. Se trata de superar el modelo de formación planificada por agentes ajenos al profesorado, que si bien fue el determinante de la institucionalización de la formación en ejercicio, resultó absolutamente pobre en cuanto a resultados y beneficios, limitado en cuanto a sus metodologías y contenidos, difuso por la ausencia de una filosofía explícita que lo sustente, e inadecuado por la falta de atención a las necesidades de los profesores y a la problemática de las aulas y de las instituciones educativas (Sanmamed, 1998 y Sanmamed y Manuela Reposo Rivas, 2008).

El presente estudio se concluyó en el año 2018, y tiene como punto de partida, el resultado del análisis de las fortalezas y debilidades³ sentidas del profesorado, producto de la Reunión Colegiada de las y los docentes que desarrollan actividades académicas en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), efectuada el miércoles 25

³ Entre las debilidades se encontraron las siguientes: • Regulación emocional, Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje de los estudiantes, Falta de claridad en los criterios de evaluación, Escaso compromiso en el trabajo colegiado, Falta de diagnóstico general de la LIE, Escasa investigación vinculada al programa educativo, Falta de diagnóstico de los grupos escolares, Carencia de un programa de Evaluación y Seguimiento de la LIE y Necesidad de formación de la planta académica de la LIE.

de octubre del año 2017, en el aula B1 del Edificio B de la UPD, a la cual asistieron 16 docentes de un total de 24, los resultados de dicha reunión son la base de la presente investigación.

Este estudio se dirige a conocer **¿Cuáles son las necesidades de formación de la planta académica que se desempeña como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica de Durango en el año 2018?** este cuestionamiento deja claro que la formación continua y el desarrollo profesional requiere promoverse, a través de la ventana de oportunidad que le deparan sus propias inquietudes que emergen en el diálogo pedagógico y en proceso de autovaloración, de ahí que la necesidad de un *balance*⁴ propio, a través de un "...recurso que le permita identificar las oportunidades de desarrollo profesional, por medio del análisis entre el ser y hacer en el marco del proceso formativo de estudiantes en la LIE, que genere la oportunidad de construcción colectiva de un programa de formación continua que atienda las necesidades formativas de este grupo de profesores.

La indagación de las necesidades formativas, es una herramienta indispensable para planificar de manera colectiva y dialógica el proceso formativo, por lo que la formación aunada al desarrollo profesional y a la construcción de la profesionalidad, se constituye en un mecanismo de transformación de la identidad del profesorado universitario que le permite desarrollar sus capacidades

⁴ El balance de formación tiene connotaciones menos desafortunadas que cuando habitualmente se habla de autoevaluación, en primer lugar esto debería ser una práctica voluntaria, en el marco de la autonomía de un profesional..., una práctica espontánea, sin la cual ésta no sería vivida como una afrenta burocrática. (Perrenoud, 2004, P. 141)

profesionales, construir saberes, y adaptarse a los cambios socioeducativos, culturales, tecnológicos, de política y de contexto, en que se sitúa la profesión docente en el campo de la educación superior.

La intención de este estudio es contar con información derivada de la consulta, a través de un referente de competencias profesionales con base en el cual las y los docentes de la LIE de la Universidad Pedagógica de Durango, campus central, autovaloren e identifiquen cuáles son sus necesidades de formación.

En este sentido, los docentes requerimos asumir una postura prospectiva de la formación, el desarrollo profesional y la profesionalidad para librar la condición de formar a estudiantes de este siglo caracterizado por el acelerado desarrollo del conocimiento tecnopedagógico con posturas y saberes que no les apoyen en su desarrollo personal y profesional en este mundo que parece dirigirse al caos.

Por ese motivo se admite la invitación al viaje por las competencias profesionales dispuesto por la Universidad Pedagógica Nacional en el marco del proceso de formación de docentes LIE a nivel nacional, así como a un viaje más propuesto por Philippe Perrenoud (2004) en su referencial de competencias, como una posibilidad de pasar revista a la profesión docente y su evolución en la contemplación de la docencia convertida en monumento histórico. Por el deseo de "...enseñar y hacer aprender a pesar de todo, o incluso, por el temor a morir <<morir de pie, con una tiza en la mano en la pizarra>> según la fórmula de

Huberman (1989) cuando resume la cuestión existencial que surge de acercarse el cuarenta aniversario en el ciclo de vida de los profesores (1989b, citado por Perrenoud, 2004, P. 7), mejor entendida en México, como: “jubilación” y/o “pensión”.

Para dar coherencia y articulación, el presente estudio se organiza en cinco capítulos, los cuales se presentan a continuación:

En el capítulo I. Construcción del objeto de estudio, se plantea un estado del arte que atañe a una revisión comparada de los estudios sobre necesidades de formación entre el estado del conocimiento: “Procesos de Formación”, Volumen I y II del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002-2013, en comparación con un estado del arte construido en el año 2008, con base en el análisis de un conjunto de informes de investigación localizados en diversas bases de datos: REDINET, TESEO, DIALNET y ERIC, lo anterior, como preámbulo para definir el tema de investigación, plantear el problema de estudio, partiendo de las experiencias formativas de los profesores que se desempeñan como docentes en la LIE en la Universidad Pedagógica de Durango (campus central), sin desdeñar las variables contextuales que han impulsado el cambio en las prácticas, la formación docente, se plantean las preguntas y objetivos de investigación y se desarrolla la justificación del estudio.

En el capítulo II, denominado: Marco teórico. Necesidades formativas del profesorado universitario, se conceptualiza y analizan las variables: necesidades formativas y competencias profesionales: Se realiza una discusión de naturaleza

interteórica desde diversos autores como: María Teresa Yurén Camarena (perspectiva filosófica), Gilles Ferry y Jaques Beillerot (teoría educativa de la formación), Jesús Martín García (Psicología del trabajo), Claude Filloux y Raúl Anzaldúa (Psicoanálisis), Thomas S. Popkewitz (Perspectiva sociopolítica), y Philippe Perrenoud (Enfoque de educación basado en competencias profesionales), lo anterior, con el doble fin de comprender el debate y delimitar el marco conceptual de la investigación, situando las necesidades formativas como un concepto horizonte desde la visión de Luis Ballester Brage (1999).

Lo anterior, permite entender el recorrido histórico del tránsito de enseñante de oficio, hasta el abandono del docente subsidiario y sin colaboración, hasta el profesional reflexivo, capaz de responsabilizarse y organizar su propia formación continua y desarrollo profesional, a través de saber explicitar sus prácticas, establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propia, negociar un proyecto de formación común con sus compañeros – equipo, universidad, red-, implicarse en tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo, y aceptar y participar en la formación continua y el desarrollo profesional de los compañeros (as), para recorrer el viaje acompañado en la búsqueda y construcción de nuevas competencias profesionales que le permitan enfrentar no sólo el presente, sino también el futuro, especialmente en este contexto de pandemia.

En el tercer capítulo, denominado: *Metodología*, se describe cómo y de qué manera se desarrolla el proceso de investigativo utilizando herramientas propias

del enfoque cuantitativo en un tipo de estudio de nivel descriptivo. Se aborda en lo general el enfoque postpositivista como base epistémica del enfoque cuantitativo y se exponen los elementos constitutivos de la encuesta como método de investigación, y la escala tipo Likert y una ficha de identificación de rasgos profesionales del docente, como instrumentos indispensables para recuperar los datos desde el universo empírico, donde los docentes tienen la posibilidad de realizar un balance de sus necesidades formativas en función de sus particulares preocupaciones y expectativas formativas. Es este capítulo donde se considera la necesidad de dotar de confiabilidad, validez y objetividad al estudio de las necesidades formativas de los docentes que se desempeñan como profesores en la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango (campus central).

El *cuarto capítulo*, denominado: *análisis y procesamiento de la información*, recupera a través del análisis de los datos encontrados en la Ficha de Identificación Profesional del Docente LIE y la Escala de Autoevaluación, los porcentajes y medias de cada uno de los ítems, así como las medias por dimensión, acompañados de inferencias que se derivan de la información resultado del análisis de los instrumentos que permiten dar respuesta a las preguntas de investigación relacionadas con la identificación de las necesidades formativas en relación al nivel de competencia profesional. El análisis estadístico fue realizado con el programa SPSS, versión 24, el cual permitió analizar el contenido de los instrumentos de investigación para deducir el nivel de competencia del profesorado que se desempeña en la LIE.

Finalmente, el capítulo cinco, contiene las conclusiones, limitaciones y recomendaciones del estudio, y se presenta la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el presente capítulo se aborda un estado del conocimiento de carácter comparativo, en primera instancia constituido por seis estudios mexicanos de fechas recientes sobre necesidades de formación, los cuales fueron identificados en el estado del conocimiento, "Procesos de formación", Volumen I y II del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002-2011 y por otra parte, el resultado del análisis de un conjunto de informes de investigación localizados en el mes de junio del año 2008 en la web en diversas bases de datos: REDINET, TESEO, DIALNET y ERIC, el comparativo considera cuatro aspectos: 1) las temáticas, 2) los objetos de investigación, 3) las metodologías utilizadas y 4) las argumentaciones y elementos conceptuales de la investigación sobre necesidades formativas en la década pasada y en la actualidad.

Se presenta además, la elección del tema, el planteamiento del problema y su contextualización a partir de considerar diversos estudios realizados a nivel local sobre la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)⁵, las preguntas de investigación, la formulación de objetivos y la justificación del estudio.

⁵ 1) La implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango, 2) La formación de docentes y la Licenciatura en Intervención Educativa, 3) Los estudios que documentan el proceso de formación continua y las necesidades de formación del profesorado LIE en la Universidad Pedagógica de Durango, 4) el informe del proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango, promovido por la Universidad Pedagógica

El acercamiento a las necesidades formativas como objeto de estudio, descansa en la búsqueda por comprender en primera instancia, la particularidad de la investigación de las necesidades de formación por parte de los especialistas en el tema, con el propósito de tener un acercamiento al campo y entender la naturaleza de la investigación educativa sobre el tema, por lo que se inicia con un análisis comparativo entre dos estados del conocimiento correspondientes a épocas temporales disimiles, pero que a general continúan marcando pautas y ejes de análisis en el desarrollo del tema de las necesidades formativas del profesorado.

1.1. Una revisión comparada de los estudios sobre necesidades de formación entre el Estado del Conocimiento: “Procesos de Formación”, Volumen I y II del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002-2011 y la consulta en diversas bases de datos (2008)

En el Estado del Conocimiento Procesos de Formación Vol. I y II 2002 - 2011 (COMIE, 2013), bajo la coordinación general de Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Olliver, se define la formación de docentes como “una preocupación central y un elemento nuclear de los diferentes gobiernos en nuestro país, desde la conformación del Sistema Educativo Mexicano hasta configurarse como un campo de intervención en el campo de investigación educativa”. (Vol. I, p. 47)

Nacional en el año 2013, y 5) el Informe de resultados de evaluación del docente LIE por parte de los estudiantes, correspondiente al año 2015 y al primer semestre del año 2016,

Las autoras mencionan que la formación de docentes ha sido abordada desde diversas teorizaciones a partir una mirada multirreferencial: 1. La formación desde diversos horizontes filosóficos, 2. Formación, poder, sujeción-emancipación, 3. La formación desde diversas miradas psicoanalíticas y 4. La formación desde la aportación de diversas disciplinas. (Vol. I, Pp. 48-52). Un rasgo común de los desarrollos conceptuales apela a denominaciones de formación como formación de sí o cuidado de sí, al estilo Foucaultiano. (Vol. I, p. 101)

El capítulo 13. “Formación permanente”, integrado en el volumen II del estado del conocimiento citado en el párrafo anterior, a cargo de Malena Domínguez González, indica que en los estudios publicados en la primera década del siglo XXI... la formación permanente engloba la formación posterior a la formación inicial... y que los autores que dan cuenta de las realidades universitarias, públicas o privadas, usan indistintamente los términos actualización o capacitación. (COMIE, Procesos de formación, Vol. II, 2013, P. 159 y 160)

La detección de necesidades formativas es una categoría que agrupa los trabajos que tienen como objeto de estudio la detección de necesidades para la formación permanente, entre ellos se ubica a: Reyes (2004), Bayaona y Vizárraga (2008); Méndez (2011), Valdés (2009), Huchim y Fernández (2009) y Campos, Castillo y Lule (2011).

La investigación de Reyes (2004), reporta las necesidades de formación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en Mexicali, considerando el perfil ideal del docente universitario. El estudio de Bayaona y Vizarraga (2008),

aporta información sobre las necesidades de formación ante el cambio de modelo curricular y del modelo educativo de los docentes, con la finalidad de conocer las necesidades de formación de los mismos en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UJED.

Méndez (2011), detecta necesidades de formación percibidas por el docente universitario que trabaja con futuros profesionales de la educación, respecto a conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una práctica docente que favorezca el “aprender a aprender”, por otra parte, el estudio de Valdés (2009), determina las necesidades de formación de los profesores de bachillerato del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Laguna.

Huchim y Fernández (2009), presentan los resultados de una experiencia de detección de necesidades de formación. Finalmente, Campos, Castillo y Lule (2011), exponen resultados de un estudio que identifica las propuestas de los supervisores para su formación a partir de necesidades detectadas.

Los enfoques teóricos en que se fundamentan los estudios anteriores, corresponden a las concepciones teóricas de Ferry, Honoré, Yurén, Beillerot y Vigotsky. Las metodologías de investigación empleadas son: estudios de caso, encuestas, reflexión teórica, cuestionario para la obtención de datos, entrevistas, grupos focales de discusión, observación y los productos de observación de los docentes formados.

Enseguida se presentan los hallazgos investigativos de los estudios localizados en los estados del conocimiento (2002-2011) del COMIE, respecto de cinco reportes de investigación relacionadas con la indagación de necesidades formativas, en los que los autores tratan diversas *temáticas*, las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla No. 1. Temáticas sobre necesidades formativas

No. Progr.	Temáticas	Enfoques teóricos	Metodologías
1	Necesidades de formación.	Ferry, Honoré, Yurén, Beillerot y Vigotsky	Estudios de caso, encuestas, reflexión teórica, cuestionario para la obtención de datos, entrevistas, grupos focales de discusión, observación y los productos de observación de los docentes formados
2	Necesidades de formación ante el cambio del modelo curricular y el modelo educativo de los docentes.		
3	Necesidades formativas de los docentes en el modelo "aprender a aprender".		
4	Experiencia de detección de necesidades de formación a partir de propuestas de los supervisores.		
5	Propuesta de necesidades de formación.		

Con base en lo anterior, es posible mencionar que las temáticas abordadas por los estudios analizados, la mayoría se ubican en el ámbito de la formación permanente, las perspectivas teóricas en los que se sustentan, corresponden a la perspectiva filosófica, psicoanalítica y pedagógica.

Asimismo, en la población de cinco reportes de investigación, se evidencia una diversidad en los *tipos de formación*, entre los que destacan los siguientes:

Tabla No. 2. Tipos y áreas de formación

No. Progr.	Tipos y áreas de formación
1	La universidad y sus necesidades de formación.
	Docente universitario y sus necesidades de formación.
2	Lo docentes universitarios y sus necesidades de formación para el desarrollo profesional.
3	Futuros profesionales de la educación y sus necesidades de formación.

4	Profesores de bachillerato y necesidades de formación.
5	Supervisores y propuestas de formación a partir de sus necesidades formativas.

Es necesario señalar que la identificación de los objetos de investigación fue realmente complicada porque algunos de los trabajos pueden ser ubicados en el tratamiento de algún otro objeto de indagación. Para fines comparativos de los objetos de investigación retomados por los diversos estudios, coinciden en el propósito de la identificación de necesidades de formación, y a partir de dicho margen, es importante señalar lo siguiente:

- Se privilegia el tema de la formación docente en ejercicio como vía para el desarrollo profesional, tanto en el campo de la docencia como en el proceso de formación inicial, como es el caso de los futuros profesionales de la educación. En el caso particular del ejercicio docente, la identificación de necesidades es aplicado en los diversos niveles del sistema educativo, tanto para profesores de educación básica, educación media y superior.
- Se le otorga gran importancia a la identificación de necesidades de formación para construir propuestas de formación para el proceso de formación permanente, sólo un estudio lo ubica en el marco del desarrollo profesional del docente universitario.
- Dentro de las metodologías para el análisis de las necesidades de formación, el modelo pedagógico se perfila como un aporte

importante para enriquecer las posibilidades de diseño de programas de formación con posibilidades de intervención.

En un afán comparativo, a continuación, se presentan los resultados de un estado del arte realizado en el mes de junio del año 2008, este se deriva del análisis de un conjunto de 25 reportes de investigación, la mayoría realizados en España y ubicados todos ellos en el tema de las necesidades de formación, los cuales fueron localizados en la Web en diversas bases de datos: REDINET, TESEO, DIALNET y ERIC.

Al ser el objeto de análisis, los informes de investigación sobre necesidades formativas del profesorado, es importante señalar la naturaleza del trabajo iniciado tiene sus límites temporales. Cabe señalar, que si bien este trabajo constituyó un primer acercamiento al campo de estudio, ello tiene sus orígenes en mi participación en un grupo de estudio sobre necesidades formativas del profesorado en la Universidad Pedagógica de Durango, en el año 2008.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, la mecánica para el análisis se constituye por cuatro aspectos: 1) las temáticas, 2) los objetos de investigación y 3) las metodologías utilizadas y 4) Argumentaciones y tratamientos conceptuales.

Acerca de los estudios de investigación localizados en la Web en el año 2008, respecto del objeto de estudio de las necesidades formativas, los autores identifican diversas *temáticas*, en la población de los 25 reportes de investigación, las temáticas identificadas son las siguientes:

Tabla No. 3. Temáticas sobre necesidades formativas

No. Progr.	Temáticas	Enfoques teóricos	Metodologías
1	Necesidades de formación.	Ferry, Honoré, Beillerot, Vigotsky, Martín García, Carlos Marcelo, Imbernón.	Cuestionario, la encuesta, el grupo de discusión, el análisis de oferta y demanda y en menor proporción la consulta de archivos y el análisis de diseños curriculares, la entrevista a expertos, el Método Delphi.
2	Problemas docentes y necesidades de formación.		
3	Métodos y estrategias para el análisis de necesidades de formación.		
4	Diagnóstico de necesidades de formación.		
5	La innovación y su relación con las necesidades de formación.		
6	Reforma educativa y formación docente.		
7	Demandas de la formación.		

En la población de 25 reportes de investigación se evidencia una diversidad en los *tipos y áreas de formación*, por lo que se identifican nueve áreas posibles:

Tabla No. 4. Tipos y áreas de formación

No. Progr.	Tipos y áreas de formación
1	Formación de profesores de matemáticas.
2	Formación del profesorado.
3	Formación de profesores universitarios.
4	Formación de directivos.
5	Formación empresarial.
6	Formación familiar.
7	Metodologías para el analista de necesidades de formación.
8	Formación para los profesores de medios de comunicación.
9	Formación para la integración educativa.

Después de haber enumerado las temáticas y los tipos y áreas de formación abordadas por los diversos investigadores, a continuación se mencionan a los investigadores más representativos en el tratamiento de cada una de las nueve áreas.

Se encontró un estudio realizado por el Departamento de Matemáticas del CEP de Oviedo, España (1990) que aborda la *formación de profesores –as de matemáticas*; ocho estudios tratan sobre *formación del profesorado* (Pasos

López, Arsenio, 1985; González Granda, José Fernando et. Al., 1990; Oliver Trobat, Miquel F., 2002; Mesa Latorre, Antonio et. Al. 1995; Gutiérrez Ruiz, I., 1991; González Sanmamed M, 1989; Benedito Antolí, Vicente e Imbernón Muñoz, Francisco, 2001), entre los más representativos.

José Antonio Sánchez Núñez (1990) y Lucía Aguirre Muñoz abordan la *formación de la docencia universitaria*. La *formación de directivos* es tratado por Guillermo Domínguez Fernández et. Al (1990); Olga Emma Luisa Arciniega Ruiz de Esparza (1999) y Juan Caballero Martínez (2003).

La *formación en la empresa* en áreas como la conserva, la minería, agricultura y construcción es abordado en *siete* investigaciones por diversos autores y centros de investigación, entre ellos: José Antonio López Pina et. al., (1998); Ministerio del Trabajo y Seguridad Social (INEM, 1989); Fundación para la Formación Continua (FORCEM, 2000); J. Rotger Cerdá (1993); Subdirección General de gestión de la formación Ocupacional. Unidad de Análisis de Diagnóstico Ocupacional (INEM, 1990); Salvador Giner de San Julián (1993); María Elena Capellino (1994) y Pedro Luis Moreno Martínez (1998).

La *formación familiar* es un tema poco tratado, se encontró solo *un estudio* realizado por María José Martín Rodrigo (2000). Se localizó un libro relacionado con las metodologías para el *análisis de las necesidades de formación* bajo la autoría de Baldomero Blasco Sánchez, Marcelino Castaño Fernández Raigoso Eduarne Criado y Francisco Refusta (1994). Finalmente, Enrique Javier Garcés Fayos et., al. (2001), analiza la *formación de los profesionales de los medios de*

comunicación, y Ramón Porrás Vallejo (1998) trata la *formación para la integración educativa*.

Al igual que en las investigaciones nacionales sobre necesidades de formación, respecto de la identificación de los objetos de investigación, es necesario indicar que algunos de los trabajos pueden ser ubicados en el tratamiento de algún otro objeto y área de indagación. Para fines analíticos de los objetos de investigación retomados por los autores en los informes abordados, en el tema de la identificación de necesidades formativas y a partir de dicho marco, es importante señalar lo siguiente:

- Se privilegia el tema de la formación docente en ejercicio como vía para el desarrollo profesional, tanto en el campo de la docencia como en el desempeño en el ámbito empresarial. En el caso particular del ejercicio docente, la identificación de necesidades es aplicada en los diversos niveles del sistema educativo, tanto para profesores noveles -caso que no se presenta en los estudios nacionales-, como para aquellos con gran experiencia profesional, tanto en los niveles básico como universitario.
- Se le otorga gran importancia a la identificación de necesidades de formación para construir propuestas de formación para el desarrollo profesional del profesorado como para la capacitación en y para el trabajo, este último aspecto no es considerado en los estudios mexicanos en la última década. Se identifican las necesidades formativas con la

posibilidad de intervenir para mejorar el desempeño y el desarrollo profesional.

- Dentro de las metodologías para el análisis de las necesidades de formación, el modelo empresarial y los estudios de identificación de necesidades en los profesores noveles se perfilan como un aporte importante para enriquecer las posibilidades técnicas.

El análisis de las *metodologías* lo sustento en lo que Patricia Ducoing Watty y Antonio Serrano (1996,8) denominan "*posición en el extremo*", la cual es definida como la asunción que asumen los investigadores respecto a que la investigación sólo es *cuantitativa o cualitativa*. Aunque sólo cuatro de los reportes de investigación se ubican de manera explícita en algunos de estos extremos, tres en la postura cualitativa y uno en la cuantitativa, otra investigación se ubica como una investigación evaluativa que combina el estudio de casos, el cuestionario y la entrevista y tres se caracterizan por emplear una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). En el caso de los estudios nacionales la mayoría se ubica en el enfoque de la investigación cuantitativa.

Sobresale el hecho de que 14 de los reportes internacionales no indica alguno de los enfoques, pero si dan cuenta de que la producción de información se realizó tomando como base el empleo de diversas técnicas (cuestionario, encuesta, grupos de discusión, estudio de casos, consulta de archivos, análisis de

diseños curriculares, desviación estándar, análisis bivariante, etc.). Sólo cuatro trabajos no especifican ni una cosa ni la otra.

En el conjunto de los 25 reportes de investigación revisados existe una marcada preferencia por la utilización del cuestionario (5), la encuesta (4), el grupo de discusión (2), el análisis de oferta y demanda (2) y en menor proporción la consulta de archivos y el análisis de diseños curriculares (1), la entrevista a expertos (1), el Método Delphi (1), el resto no especifica o emplea una combinación de los anteriores.

Respecto al nivel de profundidad del tratamiento de las necesidades formativas se mencionan los siguientes tipos de investigación, estudios descriptivos (6), análisis cualitativos y cuantitativos (4), estudios exploratorios (1), investigaciones cualitativas (1). La mayoría de los estudios mexicanos son de carácter descriptivo.

El desarrollo de argumentaciones y tratamientos conceptuales

En esta sección se describen las argumentaciones empleadas por los investigadores en sus reportes de investigación sobre necesidades formativas, así como las principales teorías o aproximaciones conceptuales utilizadas.

Respecto a las teorías o aproximaciones conceptuales utilizadas en los 25 reportes de investigación examinados en el año 2008, se localizan tres enfoques de investigación para la fundamentación y comprensión del objeto de estudio relacionado con el tema de las necesidades formativas⁶: Modelo pedagógico, modelo empresarial y el sociopolítico y en comparación con las investigaciones nacionales, éstas coinciden con el modelo pedagógico, pero existe diferencia respecto al empleo del enfoque psicoanalítico, filosófico y sociocrítico. De los trabajos internacionales analizados, 13 son abordados desde el punto de vista de la pedagogía, 9 desde el modelo empresarial, 1 desde el enfoque sociopolítico y sólo 2 trabajos no especifican.

La revisión de la literatura permitió identificar que la detección de necesidades de formación tiene un desarrollo de gran importancia en el ámbito de la educación en y para el trabajo, en el campo del desarrollo empresarial. Las elaboraciones que destacan los investigadores en el marco de la formación para el empleo y el mejoramiento del desempeño laboral, ubican la *necesidad de formación como una carencia y a la vez como una exigencia del desarrollo tecnológico, las funciones de la dirección corporativa y la producción en diversos sectores: la minería, los medios de comunicación, la agricultura, la pequeña y mediana empresa, etc.*

Las investigaciones relacionadas con el campo educativo, en específico de la docencia, 13 estudios se encuentran su fundamento en el modelo pedagógico y

⁶ Ver anexo 1. Cuadro comparativo de reportes de investigación.

hacen referencia específicamente a aspectos relacionados con la formación en ejercicio del profesorado en el ámbito de la formación permanente, por lo tanto, guardan estrecha relación con la *conceptualización de las necesidades de formación directamente vinculadas con la elaboración de propuestas de intervención formativa que atienda las carencias de la formación psicopedagógica en diversas disciplinas: administración escolar, integración educativa, matemáticas, de las instituciones que gestionan la formación, la formación de los profesores noveles y la identificación de necesidades a partir del análisis de las reformas curriculares y del sistema educativo.*

Las investigaciones mexicanas coinciden en la conceptualización de necesidad formativa como carencia, pero su campo de estudio es más reducido, se centra en identificar las necesidades de formación de los docentes en los diversos niveles del sistema educativo, entre ellos de los supervisores; pero, no considera a los profesores noveles, ni la perspectiva empresarial y sociopolítica para el análisis de las necesidades. Un aspecto a destacar es que la indagación mexicana toca el tema de las reformas curriculares y los modelos centrados en el aprendizaje, cuestión que no sucede en las investigaciones internacionales de la década pasada.

En suma, la identificación de necesidades formativas en el campo de la educación, al igual que en el modelo empresarial es conceptualizada como faltante, carencia o deficiencia y como exigencias necesarias para la mejora del desempeño de la docencia en diversos marcos: las reformas curriculares, los

modelos educativos, el cambio en las variables contextuales y las disposiciones de política educativa.

Respecto a los *productos de investigación* sobre el análisis de las necesidades formativas, tanto en ámbito de la formación permanente del profesorado y/o en la formación para el trabajo en la empresa, ambas se sitúan en el análisis comparativo entre la realidad actual y lo ideal o deseable, en el “deber ser de la educación”, sustento fundacional de un mejor desempeño profesional y de mejor desarrollo del puesto de trabajo.

La mayoría de los trabajos de investigación coinciden con la finalidad de que los resultados de las investigaciones sirvan de base lograr un diseño de propuestas de formación para intervenir, porque su sustento es necesidad de formación como carencia, problema, faltante o exigencia para un buen desempeño, el cumplimiento del nuevo currículo, el éxito de la nueva reforma curricular o de la nueva realidad en el sistema de producción.

El resto de las investigaciones, proveen aspectos de carácter teórico y metodológico para el análisis de necesidades de formación, fundamentalmente en la empresa y el resto se constituye en diagnósticos de carácter descriptivo que dan cuenta de la realidad sin mayores afanes técnicos.

Las investigaciones consultadas presentan un alto grado de formalidad académica, así como congruencia y coherencia interna entre sus diversos elementos, por lo que es posible concluir lo siguiente:

- En los reportes de investigación analizados prevalece el concepto de necesidad formativa orientada a la deficiencia, la carencia o falta y se apoya generalmente en los procesos de intervención institucional para el mejoramiento de la realidad diagnosticada.

- Las argumentaciones y elementos conceptuales básicamente se encuentran sustentados en tres modelos explicativos: el modelo pedagógico, el empresarial y sociocrítico en el caso de las investigaciones del viejo continente. En el caso de México, dominan el modelo pedagógico por sobre los modelos filosófico y psicológico. No se localizaron investigaciones desde el enfoque empresarial, sociocrítico ni desde el enfoque por competencias.

- Las metodologías utilizadas representan una notable y marcada diferenciación entre investigación cuantitativa y cualitativa en el marco de lo que Patricia Ducoing (1998) denomina, una “postura en el extremo”. Escasamente se encontraron estudios con una metodología mixta. Según el nivel de investigación se localizaron trabajos de carácter descriptivo y exploratorio.

- En este marco teórico-metodológico, la conceptualización de las necesidades de formación se encuentran directamente vinculadas con la elaboración de propuestas de intervención formativa que atiende las carencias de la formación psicopedagógica en diversas disciplinas:

administración escolar, integración educativa, matemáticas, de las instituciones que gestionan la formación, la formación de los profesores noveles y la identificación de necesidades a partir del análisis de las reformas curriculares y del sistema educativo, las necesidades de la universidad o de un programa en específico y por qué en un modelo particular como el de “aprender a aprender”. No se encontraron estudios basados en el enfoque de competencias profesionales, si en el caso de competencias laborales.

- Es necesario mencionar que en su generalidad la mayoría de los productos de investigación se ubican en revistas, bases de datos electrónicas, una se constituye en un libro, una se localizó en el cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa, desarrollado por el Consejo Mexicano de Investigación educativa (COMIE) de la década pasada y cinco en estado del conocimiento del periodo 2002 - 2011. Finalmente, el rango de investigación en fecha de realización de estas investigaciones comprende de 1990 a 2011.

- Las investigaciones sobre necesidades de formación analizadas tienen en su generalidad la función central de que los resultados sean la base para mejorar el desempeño profesional de los docentes en los diversos niveles del sistema educativo.

- Es un aliciente el que este tema este siendo considerado en el ámbito de la educación superior universitaria, ya que según lo documentan las investigaciones consultadas, tanto nacionales como internacionales, este ha sido un tema preferentemente abordado en el nivel de educación básica, pero desde años recientes se aborda en educación superior y algo característico es que tiende a vincularse con la mejora de la calidad de la educación superior, más allá del mejoramiento profesional.

- Los objetos de investigación abordados en por los reportes de investigación hacen referencia a las necesidades de formación y provee de elementos importantes para pensar la identificación de necesidades de formación del profesorado que se desempeña como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango.

A continuación se presenta la elección del tema de investigación.

Elección del tema

El presente estudio de necesidades formativas del profesorado que se desempeña como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), tiene como base el resultado del análisis de las fortalezas y debilidades de la

planta docente de la Licenciatura en Intervención Educativa, como resultado de la Reunión Mensual Colegiada a la cual asistieron 16 docentes de un total de 24 que integran la planta docente.

Entre las debilidades de los profesores LIE se identificaron las siguientes: necesidades del profesorado: Regulación emocional, Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje de los estudiantes, Falta de claridad en los criterios de evaluación, Escaso compromiso en el trabajo colegiado, Falta de diagnóstico general de la LIE, Escasa investigación vinculada al programa educativo, Falta de diagnóstico de los grupos escolares, Carencia de un programa de Evaluación y Seguimiento de la LIE, Necesidad de Formación de la planta académica de la LIE.

Las debilidades y fortalezas identificadas permiten concluir al colegiado LIE que las necesidades de formación de este colegiado requieren ser identificadas con mayor conocimiento, por lo tanto, se hace necesaria la realización de un estudio de necesidades formativas; por tal motivo en el apartado siguiente se aborda el planteamiento del problema, bajo la premisa de que “los docentes requerimos desarrollar al máximo las competencias profesionales planteadas en el referencial de competencias propuesto por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) al implementarse la Licenciatura en las Unidades UPN en todo el país. A decir de Phillipe Perrenoud (2004, P. 9), no habrá profesionalización⁷ alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante

⁷ “... la profesionalización del oficio de enseñante según Perrenoud (2004, P. 10), consistiría, sencillamente en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir

decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas... ante el peligro,... de que el oficio de enseñante se oriente cada vez más hacia la dependencia, hacia la <<proletarización>>, esto lo dice citando a Bourdunclé (1993).

Continúa Perrenoud... En teoría los <<profesionales>> son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor manera posible. Es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una *autonomía* estatutaria, fundada en una *confianza*, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la *responsabilidad* de sus decisiones y de sus actos, moralmente, pero también en el derecho civil y penal. (2004, P. 10)

La formación permanente será entonces uno de los trampolines que permiten elevar el nivel de competencia de los practicantes. No sólo puede contribuir a aumentar sus saberes y el saber hacer, sino también a transformar su identidad (Blin, 1997), su relación con el saber (Charlot, 1997) con el aprendizaje, con los programas, su visión de la cooperación y de la autoridad y su sentido ético, en definitiva, a facilitar la aparición de un oficio nuevo que ya definiría Meirieu (199b).

Lo anterior, es una tarea y un compromiso permanente del maestro mexicano, sea de educación básica o universitario, finalmente muchos docentes han transitado en la práctica del nivel básico al nivel superior (aunque no es la generalidad), pero halan la impronta del Estado Mexicano en su descendencia de

un <<profesional de Estado>> en quien eternamente se desconfía y se le controla mediante evaluaciones, sigue siendo aquel maestro subsidiario de las reformas educativas aquel que describen Rosa María Torres, Albero Arnaut, Susan Street, Pablo Latapí y el mismo Gilberto Guevara Niebla.

1.3. Planteamiento del problema

Con base en lo anterior y considerando la complejidad del desempeño de la docencia superior en la operación de un programa educativo basado en el Modelo Educativo Basado en Competencias Profesionales, como es el caso de la Licenciatura en Intervención Educativa, es que se ha decidido realizar una investigación que permita conocer **¿Cuáles son las necesidades de formación de la planta académica que se desempeña como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la Universidad Pedagógica de Durango?** este cuestionamiento deja claro la complejidad del estudio y se realiza bajo el supuesto de que en cuestión de formación permanente del profesorado LIE, la UPD requiere ir más allá de los cursos de actualización generales al inicio de cada semestre.

Es aparentemente obvio que la formación permanente del profesorado de la LIE se requiere apoyar, promover e impulsar desde la Universidad para que el docente LIE logre el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias profesionales) que le permitan ejercer un desempeño profesional

de calidad que permita la promoción y el logro de las competencias expresadas en el perfil de egreso de los estudiantes de la LIE, así como el fortalecimiento de la capacidad académica⁸ de la Universidad, porque no es suficiente el esfuerzo individual del profesor.

Por lo anterior, “[...] el proceso de formación docente, entendido como desarrollo profesional tiene lugar a lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad; es decir, no sólo del desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, sino de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan una actuación profesional ética y responsable. (González Tirados y González Maura (2007, p. 3)

En el caso de la formación del docente que opera en la LIE en la UPD, cabe señalar que durante los primeros años de la operación de la LIE (2002), se atendió el rubro de la formación continua del profesorado LIE, bajo planteamiento del *Programa de Formación Docente para la Operación de la LIE*, realizado por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual atiende las necesidades de formación del docente que forma parte de la planta académica en la Licenciatura en Intervención; pero éste fue implementado en la UPD aproximadamente hasta el año 2004.

Se desarrollaron completas las dos primeras fases, la primera corresponde a la sensibilización de autoridades y docentes de las Unidades UPN participantes,

⁸ La capacidad académica de una Dependencia de Educación Superior hace referencia al fortalecimiento de la planta académica y del grado de consolidación de los cuerpos académicos. La capacidad académica depende del área de conocimiento y de la oferta educativa. Glosario CIIES-PFCE. Reglas de Operación del PFCE 2017-2018.

mediante la visualización y análisis de una serie de teleconferencias con el objetivo de motivar la apropiación de la LIE; la segunda etapa, relacionada con la formación de multiplicadores, ésta etapa consistió en la realización de talleres vivenciales sobre el modelo curricular de la LIE con profesores, y la tercera fase: formación de multiplicadores en las competencias de las Líneas de Formación específicas, en donde se cursaron diplomados por línea de formación profesionalizante.

En el caso de la formación del profesorado que atendería la línea profesionalizante de “Educación de Personas Jóvenes y adultas (EPJA)”, de un grupo de 27 profesores inscritos al primer diplomado en octubre 2002, sólo cinco de ellos concluyeron los dos diplomados en línea: 1) Problemáticas y Áreas de Acción de las Personas Jóvenes y Adultas” y 2) “La investigación en el campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”. Estos diplomados se desarrollaron durante los años 2002 a 2004, cada uno con una duración de 220 hrs., ambos diplomados fueron concluidos sólo por cinco académicos.

En el caso del diplomado diseñado para los docentes LIE que atendían la línea profesionalizante de educación inicial, se inscribió un grupo de 9 docentes, quienes asistieron de manera muy irregular desde el inicio a cada una de las teleconferencias, hasta que en unos meses el grupo se disgregó y no concluyeron el diplomado específico en línea: “La educación de la primera infancia: intervención y desarrollo”, que se llevó a cabo de marzo a julio de 2003, con una duración de 220 hrs.

En suma, bajo este breve antecedente que se plantea a grosso modo sobre el proceso de formación para la implementación de la LIE en la UPD (2002-2004), fue realizado de manera inconclusa. Cabe entonces señalar que al menos durante los años 2002 a 2006, antes de cada inicio de semestre en el mes de agosto, se ofrecía por parte de la Coordinación LIE un curso de inducción al Programa y al Modelo Educativo Basado en Competencias a los profesores principiantes en la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa, acción que fue abandonada desde entonces.

Lo anterior, evidencia el cuidado que se tuvo en el proceso de inserción del profesorado a la docencia en un programa diseñado con Enfoque de Competencias Profesionales como la LIE; además, esto se acompañaba de procesos de planificación colegiada antes de inicio de cada semestre, la cual tuvo como base de un marco integrado entre las competencias generales, particulares y específicas que se plantea desarrollen los estudiantes en el semestre respectivo.

Otro elemento importante que acompañó el desarrollo de la LIE fue que se realizó, al menos los tres primeros años de inscripción de alumnos LIE un proceso riguroso de selección, sólo ingresaban estudiantes con promedio mínimo de 8 y con buen nivel de acreditación en el EXANI I, no ingresaban recomendados; además los grupos se integraban por no más de 20-25 estudiantes por grupo.

Durante el transcurso de la operación de la LIE en éstos 15 años en la Universidad Pedagógica de Durango, se han ido abandonando algunas prácticas y procedimientos académicos que fueron aplicados en los inicios de su

implementación. También se abandonó la realización del Foro Interinstitucional de la LIE que se realizaba de forma anual en el que colaboraban empleadores lo que ha provocado que sólo se ubique a los estudiantes LIE en ámbitos áulicos. Actualmente sólo se realizan procesos de ingreso pero no de selección rigurosa de los futuros estudiantes LIE.

Como puede deducirse, durante el desarrollo de la Licenciatura en Intervención Educativa, también se abandonaron los procesos de formación continua y de formación de docentes principiantes que se insertarían en la operación de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPD. Así mismo, nunca se diseñó el Sistema de Seguimiento del Desempeño de los Docentes Participantes, propuesto por el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de la UPN y el Programa de Formación Docente para la operación de la Licenciatura en Intervención Educativa, el cual a grandes rasgos consiste en la conformación de un grupo docente dentro de las Unidades participantes que fungiera como “Monitor” del maestro en activo y el diseño e implementación de “cursos” u otros eventos académicos, que tuvieran como objetivos: estimular, orientar y mantener el desempeño competente” (UPN, 2002, p. 13).

Por la anterior, la intención de esta investigación es contar con información sobre las necesidades de formación del docente LIE en la Universidad Pedagógica de Durango, que posibilite contar con una serie de indicadores que permitan orientar la toma de decisiones para diseñar un programa de formación continua del profesorado que se desempeña actividades académicas en este programa

educativo, con la finalidad de mejorar no sólo su desempeño docente sino su habilitación académica en general.

Al respecto, Joaquín Gairín y Carme Armengol (2003, Pp. 6-7), mencionan que el cambio y la innovación en las organizaciones es una necesidad real, siendo la respuesta adaptativa a cambiantes demandas del entorno y consecuencia de la necesidad de mejorar permanentemente sus procesos de funcionamiento [...], en este caso la formación del profesorado deberá estar ligada al proyecto de la organización, en el caso la Universidad Pedagógica de Durango.

En ese sentido el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2015, P. 5), con base en la Reforma Educativa de 2013, en el reconocimiento de lo estipulado por el Artículo Tercero Constitucional de ofrecer una educación equitativa y de calidad que genere mayor igualdad de oportunidades sociales... y bajo el supuesto de que... uno de los elementos que contribuyen a elevar la calidad de la educación: la idoneidad de los docentes de educación básica... porque los docentes en comparación con las estructuras, los presupuestos, los programas de estudio, las supervisiones y los sistemas de rendición de cuentas, tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar (Oliveira, 2009; OCDE, 2005, citado por el INEE, 2015, p. 5), esto obviamente trastoca el desempeño de los formadores de formadores de las Escuelas Normales y por ende, de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

Con base en lo anterior el INEE (2015) emite un documento denominado: *“Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica”*,

con el propósito de atender la problemática relacionada con la heterogeneidad en la calidad de la educación superior relacionada con educación y formación inicial docente y, en las condiciones institucionales para la enseñanza, la investigación y la innovación educativa. Por ello, propone cuatro directrices⁹ y en la segunda: Desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes, propone seis aspectos clave de mejora: a) Generar condiciones normativas para crear el Marco Común, b) Conformar instancias de coordinación y operación del marco común, c) Definir los componentes eje para la articulación, d) Diseñar propuesta piloto, e) Impulsar esquemas de colaboración focalizada para disminuir las asimetrías institucionales, f) *Conformar Redes Académicas* y g) Desarrollar un sistema integral de información del Marco Común (INEE, 2015, p. 24).

Si bien es cierto, estas disposiciones no consideran líneas de política para el desarrollo de la formación continua o permanente del profesorado de educación básica con base en sus necesidades formativas, o en los resultados de las evaluaciones de ingreso y permanencia, si propone la creación de *Redes Académicas de los subsistemas normal, universitario y tecnológico de educación superior* para intercambiar experiencias, identificar buenas prácticas de formación docente: desarrollo curricular, innovaciones didácticas, fomento a la investigación, formación de formadores, elaboración de material educativo, entre otros. Podrán desarrollarse programas institucionales basados en la movilidad intercurricular de

⁹ 1) Fortalecer la organización académica de las escuelas normales, 2) Desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes, 3) Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente y 4) Organizar un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

docentes y estudiantes (INEE, 2015, p. 24), estas Redes en alguna forma, constituyen espacios de formación continua para los formadores de formadores.

En ese caso, la formación del profesorado en la UPD se proyecta en el Plan de Desarrollo Institucional con visión al año 2016 (UPD, 2009, p. 12), como política institucional en donde se señala que a pesar de que hay una política que reconoce el desempeño profesional, existe *una débil habilitación de la planta académica de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con posgrado*, de un total de 34 docentes, 20 cuentan con grado de maestría, 8 con grado de doctor y 2 miembros del Sistema nacional Investigadores (SIN), 10 son pasantes de maestría y 2 tienen grado mínimo aceptable

37 Profesores de Tiempo Parcial (PTP), 20 de Licenciatura, 15 de Maestría y 8 de Doctorado.

- Existencia de un CA como una (DES) (Dependencia de Educación Superior-IES-de UPN).
- Inexistencia de trabajo colegiado de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) en los procesos de organización, planeación y evaluación.
- En innovación educativa, *la práctica docente de los asesores sigue centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje* (UPD, 2009, p. 12).

En la *política de desarrollo institucional No. 6. Con relación al personal académico y administrativo de la UPD*, menciona que: [...] la UPD se constituye por todos sus miembros [...] y que el crecimiento y transformación de la misma están determinados por desarrollo profesional y personal de sus trabajadores y por

la calidad de vida de estos, por lo que deben considerarse su diversidad y carencias, adoptando un criterio democrático y participativo para atenderlas, por lo que se establece la siguiente política particular:

Proveer al personal de la institución de recursos, espacios y oportunidades tanto para el cumplimiento de la calidad de su función universitaria como para su desarrollo profesional y laboral (UPD, 2009, p. 18).

Asimismo, en la *línea de fortalecimiento institucional No. 9. Fortalecimiento de la capacidad académico-administrativa del personal*, se menciona que se tomará el enfoque de formación permanente¹⁰ [...] para promover la habilitación permanente (profesionalización, actualización y capacitación) del personal de nuevo ingreso y en servicio para el desempeño de un trabajo de calidad que respondan a la Misión y Visión de la UPD [...] para que se desempeñen de forma equilibrada en las funciones de investigación, docencia, tutoría y gestión [...] (UPD, 2009, p. 20).

Aunado a lo anterior, en el *apartado VI. Objetivos, metas, programas y proyectos de las líneas de fortalecimiento institucional, en el número 1) Fortalecimiento de la capacidad académico-administrativa del personal*, se establece como *objetivo 18*. Promover la formación universitaria y la profesionalización de los académicos de la universidad a corto, mediano y largo plazos, para una mejora del desempeño académico de este personal de la UPD,

¹⁰ La formación permanente, es la fase de incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza y es posterior a las fases de pre-entrenamiento, formación inicial, de iniciación [...] (Feiman, 1991, citando a Marcelo 1989).

bajo la *meta 18.1*: de que para el segundo semestre de 2009, se pretendía contar con un proyecto de profesionalización y formación universitaria de los académicos de la Universidad y que para el primer semestre del 2010, se atenderían en sus primeras etapas, el proceso permanente de profesionalización de por lo menos el 30% del personal académico y que además se contaría con un proyecto permanente de fortalecimiento de la Capacidad Académica del Personal Docente de la UPD (UPD, 2009, Pp. 28 y 29).

Con base en lo anterior, la formación deja de ser algo puntual [...] para convertirse en algo general y base de una estrategia de cambio cultural... a nivel institucional de la UPD. Por lo anterior, la formación del profesorado, no se trata sólo de proporcionar habilidades, sino también de posibilitar un cambio general a partir el cambio personal de construcción de conocimiento, habilidades y actitudes [...], por lo que la formación del profesorado debiera ser un eje de la transformación social e institucional (Gairín y Armengol, 2003. P. 6), entonces la UPD se concebiría como una organización que aprende y que centraría la docencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes como una alternativa a la formación profesional tradicional que permita conformar Equipos de Mejora de la Calidad y no de enseñanza (López Jordi e Isaura Leal, 2003, Pp. 13-21).

En suma, [...] la formación deberá ser entonces el proceso de identificación, aseguramiento y desarrollo profesional, a través del desarrollo de la formación continua y profesional del profesorado, a través de actividades planificadas que permitan el desarrollo de los conocimientos, habilidades y capacidades que los

trabajadores académicos [...] de la Licenciatura en Intervención Educativa, que éstos requieren para desempeñar las funciones sustantivas en la Universidad, así como sus actuales y futuras responsabilidades de la mejor manera posible (Barón Isabel, 2003, p. 73).

La formación del profesorado es entonces una responsabilidad institucional prescrita en el Plan de Desarrollo Institucional (2009) de la UPD que transcurridos nueve años, lo escrito ahí no se ha convertido aún en realidad, la habilitación académica se ha desarrollado por interés particular de la planta docente, a pesar de que la formación del profesorado en la UPD se determina como política institucional en la etapa de diseño y construcción del PDI (2009).

La formación deberá ser según Isabel Barón (2003, p. 73), “un instrumento estratégico en los procesos de modernización de las Administraciones Públicas. Así la formación tendrá un sentido útil porque contribuirá a solucionar problemas planteados en la organización, a mejorar las actividades que se están realizando, como aporte de herramientas necesarias y, así, poder desarrollar con suficiente calidad sus tareas y posibilitar establecer una carrera profesional que asegure la ocupabilidad de las personas en un mercado abierto en un mundo de alta competitividad académica”.

En suma, [...] la Universidad es un espacio de toma de decisiones formativas... en donde la docencia universitaria no sólo está vinculada al hecho de <<dar clases>> y atender a los alumnos, sino todos aquellos factores que más sustancialmente condiciona su desarrollo (el desarrollo de la Universidad y de la

formación que se planifica y desarrolla en su seno... En definitiva, hablar de la Universidad y reflexionar sobre el trabajo que hacemos en ella como profesores, constituye un proceso imprescindible para mejorar nuestro nivel de conocimiento sobre lo universitario y nuestro compromiso con la calidad (Zabalza, 2003, Pp. 14,15 y 18).

1.3.1. La implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango

La Licenciatura en Intervención Educativa se implementa en la Universidad Pedagógica de Durango en el mes de agosto del año 2002, posterior a la realización de un diagnóstico educativo estatal realizado en el año 1999 y que se conjuntó en uno de carácter nacional, coordinado por la Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez, especialista en diseño curricular y el Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Director de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los diagnósticos de identificación de necesidades educativas tanto a nivel local como nacional tuvieron como marco de actuación el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN que sustentado en el Decreto de Creación de la misma (UPN, 1978), en su Proyecto Académico (1993, Pp. 21-22) y en las políticas y tendencias nacionales e internacionales de la educación superior, se planteó “Impulsar programas y proyectos que atiendan las

necesidades locales, estatales, regionales y nacionales” dentro de las Unidades UPN.

... los resultados de los diagnósticos estatales referidos, las condiciones de las Unidades UPN participantes, los principios que orientan el quehacer de la UPN como universidad pública, el modelo de competencias profesionales, así como el contexto mundial de la educación, fueron los referentes básicos desde los cuales se construyó el modelo curricular y se definieron los objetivos de esta nueva licenciatura basada en el modelo de competencias profesionales (UPN, 2002, p.11).

Así con pertinencia la UPN atendió con seria rigurosidad y compromiso las necesidades socioeducativas que se identificaron en cada entidad federativa derivadas de los diagnósticos, realizados para impulsar la formación de profesionales de la educación más allá de los procesos de nivelación de docentes, que hasta la fecha atiende mediante diversos programas de licenciatura y posgrado. Por lo tanto, la LIE es una propuesta curricular elaborada por asesores de las Unidades UPN en la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en las entidades federativas, a fin de atender problemas y necesidades particulares, vigentes y emergentes que en ellas se presentan (Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa en Unidades UPN, 2002, p 10).

En particular, la Licenciatura enmarcaría acciones de carácter institucional, tales como contar con cuerpos académicos consolidados; considerar en su

modelo de formación el desarrollo integral de los alumnos, bajo el enfoque de competencias profesionales, más que laborales; sustentar la intencionalidad explícita del mapa curricular en el logro de la intervención e innovación educativa; establecer redes de trabajo en los niveles nacional, regional, estatal y local y fundamentar un nuevo modelo de gestión planeación y evaluación escolar e institucional (UPN 2002, p. 13).

La implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) consideró la factibilidad de acción, al reconocer su pertinencia en función de los diagnósticos, considerando lograr una mayor cobertura de sectores no atendidos por la UPN; comprometiendo una mayor eficiencia y calidad, así como elevados niveles de rendimiento académico y una cuidadosa atención a la equidad, para ofrecer programas (como el de la Licenciatura) a quienes lo demandan y requieren ya los cuales las Unidades UPN han atendido (UPN, 2002, p. 13).

En suma, el registro ante profesiones y la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa aportó a la Universidad Pedagógica Nacional y sus Unidades a lo largo y ancho del país, que la Secretaría de Educación Pública la incorporara a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica a la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el Acuerdo No. 299 publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 21 de junio del año 2001, suceso posterior al registro ante Profesiones de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).

1.3.2. La formación de docentes y la Licenciatura en Intervención Educativa

La implementación de la LIE representa una nueva oferta de formación en las Unidades UPN, por ello, en el mes de junio del año 2002 se implementó por parte de la Universidad Pedagógica Nacional un Programa de Formación Docente para la Operación de la Licenciatura en Intervención Educativa, el cual tiene como propósitos:

- 1) Aportar elementos básicos para el desarrollo de las competencias que deberá poseer el docente que se incorpore a la nueva Licenciatura, la cual tiene como fundamento y Modelo Educativo el Enfoque Basado en Competencias Profesionales (UPN, 2002, p. 2).

- 2) Desarrollar la capacidad pedagógica y la capacidad de autoformación de los participantes en el enfoque de competencias, considerando su experiencia previa como docente y tutor en las Unidades UPN, para facilitar su inserción en el nuevo proyecto educativo (UPN, 2002, p. 3).

El Modelo Educativo de la LIE se distingue por un conjunto de características que lo distinguen de la oferta actual en las Unidades UPN, tales características implican un nuevo rol para el docente LIE en la resignificación de su práctica, por lo que éste requiere no sólo nueva información, sino también

replantearse nuevas formas de ser y hacer para convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje, un apoyo y orientador de la trayectoria académica del estudiante [...], por lo que es evidente que si el Modelo de la LIE está sustentado en competencias, la formación del docente ha de adoptar también el enfoque de competencias (UPN, 2002, Pp. 1 y 2).

Lo anterior, enmarcado en el reconocimiento de los cambios y avances contextuales que rodean a los sistemas educativos de educación superior en el mundo, aunado a la necesidad de formar profesionales de la educación en tiempos de cambios, las transformaciones en la práctica profesional y la emergencia de nuevas formas de ejercicio de las profesiones, las demandas por una continua actualización de los saberes, entre otros factores, exigen nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje, así como nuevos modelos adecuados a ellas.

Por lo tanto, el Programa de Formación de Docentes para la Operación de la LIE propone que la formación docente bajo el Enfoque de Competencias Profesionales... se basa en la idea de que el docente es un facilitador del proceso de aprendizaje y supone la consideración de los siguientes principios:

- 1) Educar es fomentar, mediante el aprendizaje, la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva, etc.
- 2) Los conocimientos científicos tecnológicos tienen valor cuando se reflejan en la solución de problemas concretos de la realidad.

3) La mejor forma de aprender los conocimientos científicos y tecnológicos es descubriéndolos y redescubriéndolos en la práctica.

4) La competencia profesional no es sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes aislados, sino que es un resultado integrado en forma coherente y aplicado a situaciones concretas (UPN, 2002, p. 2).

La filosofía de la formación de docentes por competencias... supone que la utilización de medios didácticos variados, centrados en la actividad del estudiante, permite la creación de un ambiente educativo favorable al desarrollo de competencias; entonces, [...] el rol del maestro tiene dos diferentes funciones: una. Como sujeto que cuenta con los medios de aprendizaje que puede poner a disposición del aprendizaje y otra, como guía, orientador y promotor de dicho proceso. El maestro debe ser competente en el ámbito de los métodos y procedimientos que favorezcan el aprendizaje y estar actualizado en el contenido que va a impartir (UPN, 2002, p. 2).

El proceso de formación de docentes LIE ha sido conceptualizado como un proceso continuo, flexible, modular, basado en la experiencia del docente y tutorial de los participantes, diseñado con enfoque sistémico, con un importante sistema de apoyo educativo, como un proceso que trabaja técnicas participativas, un proceso de diseño abierto, con un núcleo básico común, un proceso que comience con visiones generales comprensivas y se termine concentrando en la operación de la LIE.

El Programa de Formación de Docentes LIE está concebido como una oferta integral a desarrollarse en tres etapas, las dos primeras serán desarrolladas por la Asesoría del Proyecto y la Dirección de Unidades UPN, mientras que la tercera lo será por los responsables de cada una de las líneas de Formación Específicas. A continuación se describen esas etapas:

Tabla No. 5. Etapas de Desarrollo del Programa de Formación de Docentes para la Operación de la LIE

ETAPAS	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
Primera etapa	Sensibilización de autoridades y docentes de las Unidades UPN participantes, con el objetivo de motivar la apropiación de la LIE.	A. Grabación y disposición de Videoconferencias <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Intervención Educativa • Nuevas perspectivas de la docencia en educación superior • Flexibilidad curricular y evaluación • Competencias profesionales • Evaluación de competencias • Nuevas experiencias de aprendizaje
Segunda etapa	Formación de multiplicadores	A. Desarrollo de Talleres Vivenciales <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del Modelo • Competencias del docente B. Formación docente en las Unidades UPN
Tercera etapa	Formación de multiplicadores en las competencias de las Líneas de Formación específicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomados • Especializaciones

Fuente: UPN. (2002). Programa de Formación Docente para la Operación de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN. México. Pp. 3-4.

La concepción curricular del Programa de Formación Docentes LIE [...] se asume la concepción de un perfil integral y multidisciplinario, en el que se le considera como un profesional con alta vocación de servicio y comprometido con la Misión de la Universidad y del entorno social, que mantiene un adecuado

equilibrio de formación académico-humanista, que se desempeña como un gestor institucional, como un facilitador y animador de los procesos pedagógicos de la Universidad y del aula y finalmente como un agente activo de evaluación (UPN, 2002, p. 4).

Según se especifica en el Programa referido, el perfil del docente LIE se concreta en la siguiente competencia general: Guiar el aprendizaje de los alumnos, utilizando los diversos recursos que le ofrecen las ciencias de la educación y su experiencia previa, para responsabilizarlos de su propio proceso de formación, en respuesta a las necesidades del campo educativo en el que se insertan profesionalmente. Por lo anterior, el docente LIE desempeñará las siguientes funciones: Tutoría, enseñanza, evaluación y gestión, las cuales se lograrán a partir de las siguientes seis competencias profesionales:

Tabla No. 6. Competencias del Docente de la Licenciatura en Intervención educativa

Competencias	Criterios particulares de ejecución eficiente
<p>1. Aplica el Plan y los programas de Estudios tomando en cuenta sus bases teórico metodológicas para poder, involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje y guiar su labor docente con eficacia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Comprensión y aceptación de: <ul style="list-style-type: none"> • Finalidades • Principios • Objetivo general □ Comprensión suficiente de las consecuencias relativas a: <ul style="list-style-type: none"> • Características • Cualidades □ Puesta en evidencia de los lazos entre las etapas de diagnóstico, factibilidad, precisión de la orientación, determinación de las competencias, definición del objetivo general, las estrategias y el diseño del plan de estudios.
<p>2. Conoce los fundamentos teórico metodológicos del enfoque de EBC, para facilitar su práctica docente y crear ambientes de aprendizaje en los que el alumno se sienta responsable de su propio proceso formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Comprensión y aceptación de: <ul style="list-style-type: none"> • finalidades • características • cualidades • implicaciones de su implementación
<p>3. Desarrolla sesiones de Tutoría con los estudiantes, detectando sus necesidades a partir del interés en su desarrollo académico y personal, para proponer medidas oportunas y eficaces que resuelvan la problemática identificada y aseguren su permanencia en el proceso formativo.</p>	
<p>3.1. identifica necesidades, estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, y clarificarlas para facilitar el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de un ambiente abierto, en el que el docente es accesible. • Establecimiento de rapport • Escucha activa • Respuestas consistentes con la problemática detectada • Sensibilidad demostrada hacia las inquietudes de los alumnos • Información pertinente sobre personas o instituciones referidas a la necesidad del alumno.

Competencias	Criterios particulares de ejecución eficiente
3.2. Diseña un Plan de Acción de Tutoría apropiado a las necesidades detectadas en los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las acciones son negociadas con los alumnos, y las opciones claramente explicadas. • La información que se provee está de acuerdo con la política institucional. • Profesionales e instituciones relevantes al proyecto son referidos cuando se juzgue necesario • Información sobre sistemas de admisión y articulación con otras con otras instancias educativas es accesible. • Las acciones acordadas con los alumnos son llevadas a cabo.
4. Facilita el aprendizaje de los alumnos utilizando nuevos y variados métodos pedagógicos, más personalizados y colaborativos que consideren la posible realización de mejores actividades diversificadas.	
4.1. Analiza el programa indicativo de la asignatura que le corresponden para verificar la coherencia del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos determinados y el plan de acción están documentados. • Las actividades de aprendizaje determinadas de acuerdo al enfoque por competencias y al objeto perseguido. • Los recursos adecuados señalados y de acuerdo con la actividad planteada.
4.2. Planea la organización del curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Material hemerobibliográfico disponible. • Materiales disponibles para el para el desarrollo de las sesiones de enseñanza- aprendizaje. • Información coherente con los objetivos de aprendizaje. • Objetivos de aprendizaje establecidos. • Materiales en secuencia adecuada. • Formas apropiadas de actividades para la consecución de objetivos de aprendizaje: cuestionarios, conferencistas, visitas a campo, simulación, discusión en grupo, demostración, rol playing, autoestudio, etc. • Fuentes de información identificadas. • Formato de evaluación desarrollado.

Competencias	Criterios particulares de ejecución eficiente
4. Facilita el aprendizaje de los alumnos utilizando nuevos y variados métodos pedagógicos más personalizados y colaborativos, que consideren la posible realización de múltiples actividades diversificadas.	
4.3. Maneja el ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente positivo de aprendizaje para los alumnos • Usar lenguaje inclusivo • Reaccionar positivamente ante los estudiantes • Dar retroalimentación (formal e informal) • Cuestionamiento • Oportunidades de clarificación • Adaptación a los cambios • Consulta con otros docentes • Manejar los tiempos de las actividades • Manejar las interacciones • Resolución de conflictos • Interacciones grupales • Énfasis en la consecución de los objetivos • Comunicación directa y efectiva
4.4 Evalúa la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de evaluación de la sesión diseñado de acuerdo con los resultados de aprendizaje propuestos. • Instrumentos para el desarrollo y documentación de la evaluación
4.4. Mejora la sesión de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar si las instrucciones para el desarrollo de la sesión fueron las adecuadas • Rediseñar las experiencias de aprendizaje • Reconsiderar los tiempos de aplicación de las experiencias

Competencias	Criterios particulares de ejecución eficiente
5. Organiza un sistema de evaluación continua que facilite el seguimiento de los aprendizajes y dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles una orientación eficaz y, si es el caso, adecuar la docencia a la realidad del grupo .	
5.1. Prepara la evaluación válida y confiable de las competencias del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de Competencias a ser evaluadas; criterios de desempeño especificados • Indicadores de evaluación identificados a partir de los objetivos planteados • Medios de evaluación determinados con base en la evidencia de desempeño • Portafolio de evidencias preparado • Retroalimentación sobre el desempeño a los alumnos determinada
5.2. Implementa la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Acordar el momento de la evaluación • Comunicar los requerimientos de la evaluación • Los items son evaluados de acuerdo a los criterios de evaluación
6. Vincula el programa de formación con programas y proyectos en instancias educativas internas y externas al Proyecto, para potencializar el desarrollo profesional de los egresados.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y negociar posibilidades de vinculación • Documentar los convenios de vinculación • Socializar los resultados de los convenios • Organizar las experiencias de vinculación • Evaluar los alcances de los convenios

Fuente: UPN. (2002). Programa de Formación Docente para la Operación de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN. México. Pp. 7-10.

En suma, el proceso de formación de los profesores LIE pretende que éstos adquieran las competencias generales propias de la nueva figura docente, en tanto que las competencias específicas para el trabajo con las líneas serán desarrolladas a partir del proceso de formación planteado en la tercera etapa del Programa de Formación Docente para la Operación de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Finalmente, un asunto importante son los valores y actitudes que se pretenden actualizar en los docentes LIE [...], [...] este punto será posible de alcanzar a través de las situaciones de enseñanza – aprendizaje, mismas que estarán estructuradas de manera tal que desencadenen el crecimiento personal y relaciones sólidas de equipo (UPN, 2002, p. 5).

A continuación se presentan las actitudes y los valores deseables en el docente LIE:

Tabla No. 7. Actitudes y los valores deseables en el docente LIE

No. PROGR.	Actitudes y los valores deseables en el docente LIE
1	<ul style="list-style-type: none"> • Posee una vocación de servicio a la comunidad educativa, muy especialmente a los jóvenes educandos, y está identificado con la misión de la Universidad.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra responsabilidad en sus actos, guiado por un claro sentido de ética profesional, de equidad social y de un amplio espíritu crítico.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta un estilo de dirección participativo y democrático, basado en un liderazgo pedagógico, moral y profesional, facilitando la participación de todos los actores del proceso educativo y creando un ambiente propicio al proceso de aprendizaje.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Es un facilitador del desarrollo institucional, respetando y haciendo respetar las normas, asumiendo sus funciones tomando iniciativas creativas y dinamizando las potencialidades de los demás.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Asume sus funciones con un alto sentido profesional, con perspectivas de crecimiento permanente.

- Se concibe a sí mismo en el contexto de una formación permanente, con amplia sensibilidad a los cambios, con un espíritu de superación profesional constante y una actitud de investigador, considerando al aula como un verdadero laboratorio experimental para futuros aprendizajes.

Fuente: UPN. (2002). Programa de Formación Docente para la Operación de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN. México. Pp. 7-10.

1.3.3. Estudios que documentan el proceso de formación continua y las necesidades de formación del profesorado LIE en la Universidad Pedagógica de Durango

En este apartado se describen los resultados de dos estudios que proporcionan resultados sobre el desempeño del profesorado de la Licenciatura en Intervención Educativa en los últimos cinco años, dichos estudios son: “Informe de evaluación del programa de Licenciatura en Intervención Educativa de la UPD”, realizado en el mes de diciembre del año 2013 bajo la coordinación general de la Dra. Alejandra Méndez Zúñiga y el “Informe de resultados de evaluación del docente LIE”, realizado durante los semestres que comprende el año 2015 y el primer semestre de 2016.

1.3.3.1. Informe de evaluación del programa de Licenciatura en Intervención Educativa en la UPD”, 2013

El presente informe tiene como base el proceso de “Evaluación y rediseño curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa”, propuesto por la Dirección

de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el mes de mayo del año 2013, cual tiene como propósitos:

- Analizar los informes integrales de evaluación presentados por las diversas Unidades UPN participantes.
- Identificar fortalezas y debilidades de la LIE, tomando en cuenta los diversos elementos de contexto en su operación, con la finalidad de determinar las principales necesidades de trabajo y de actuación para la toma de decisiones curriculares.
- Establecer consensos para elaborar programa de reestructuración curricular.

Como parte de las unidades de análisis de este estudio se considera la trayectoria de formación y actualización docente LIE como parte de la categoría desempeño docente, por lo que en primera instancia se describe la planta académica que se desempeña en este programa de estudio.

El estudio es de carácter cuantitativo, con la técnica de encuesta, se aplicaron 2 cuestionarios ambos con escala de Likert, uno de autoevaluación respondido por profesores, y cuya confiabilidad alpha de Cronbach fue de .88, el otro fue respondido por estudiantes de la LIE, evaluando a sus profesores y cuya confiabilidad arrojó un valor alpha de .95. Con base el estudio antes mencionado, se presentan en la siguiente tabla algunos hallazgos relacionados con el perfil del

docente de la LIE, respecto a categoría, género y grado de estudios del profesorado LIE en el año 2013:

Tabla No. 8. Perfil del docente LIE

TIPO DE PLAZA, GÉNERO Y GRADO DE ESTUDIOS:	DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	PORCENTAJE
	Total de profesores LIE:	32	100 %
TIPO DE PLAZA	Profesores de Tiempo Completo:	21	60.2 %
	Profesores de Tiempo Completo:	7	23.19%
	Profesores de Medio Tiempo:	4	12.5 %
GÉNERO	Mujeres:	12	37.5 %
	Hombres:	20	62.5 %
GRADO DE ESTUDIOS	Licenciatura con maestría (sin grado académico):	17	53.12 %
	Maestría:	10	31.2 %
	Doctorado:	5	15.6 %

Lo anterior, refleja que la población de docentes que desempeñan actividades académicas en la LIE, mayormente son varones, en su mayoría con estudios de licenciatura con maestría (sin obtención del grado) y con un perfil predominante de tiempo completo.

En relación a la autoevaluación docente, dado que el total de la población de profesores LIE es de 32, sólo se logró aplicar el instrumento a 17 de ellos, siendo la tasa de aplicación de un 53% de la población, los resultados que se logran destacar son los siguientes: Los valores en los ítems donde mejor se auto perciben los docentes, es en puntualidad a clases, planeación del trabajo docente (media=4.80) y contribución desde su desempeño a un mejor clima áulico e institucional (medias aritméticas: 4.52, 4.52 respectivamente). La autovaloración docente permite observar que en los ítems en donde se registra una percepción

desde los propios docentes a su desempeño profesional es en: Actitud científica ante la profesión, (4.0), domino la teoría de la educación y su aplicación a la práctica escolar (4.05) y cumpla con los criterios normativos de la LIE (4.11).

En los restantes ítems de acuerdo a los valores de las medias aritméticas que se presentan los resultados son muy aceptables desde la autopercepción docente, con valores de una media aritmética desde 4.17 hasta 4.35, por lo cual podemos concluir que los profesores encuestados se auto perciben con desempeño docente muy aceptable en lo general, con acentos en la planeación, actitud favorable al clima áulico e institucional y con tendencias de un desempeño docente aceptable, por una ligera baja auto percibida en actitud científica, dominio y aplicación de teorías educativas y desempeño docente de acuerdo a la normatividad LIE.

En contraste, en *las percepciones evaluativas del desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes*, se encuentran algunas contradicciones: los estudiantes de la LIE, perciben al docente LIE con amplio conocimiento y comprensión de los contenidos de la asignatura (media: 4.42), otros ítems considerados aprobatorios por los estudiantes son: explicar de manera clara y significativa las clases y formular preguntas que favorezcan la reflexión (medias: 4.26 y 4.23 respectivamente). Los ítems menos valorados desde la percepción de los estudiantes son: Desarrollar actividades pertinentes y motivantes, promover que los alumnos expresen valoraciones de sus propios procesos (media: 3.89, 3.89), llama la atención que la sistematicidad de los profesores al abordar su clase

es considerada con una tendencia a la baja, ya que el ítem: El profesor inicia con el propósito y los contenidos por aprender durante la clase tuvo una media de apenas 3.97, y el ítem el Profesor rescata y sistematiza los conocimientos previos tuvo una media de solo 4.02.

Los casos críticos por atender en materia de docencia en cuanto al desempeño docente, desde la percepción de los estudiantes son: que el profesor propicie relaciones interpersonales que favorezcan ambientes de aprendizaje, el profesor especifica los mecanismos de evaluación y el profesor da a conocer los objetivos de aprendizaje (valores anova de 5.75, 4.12 y 3.42 respectivamente) lo cual significa que hay diferencias significativas en cuanto a profesores que sacan bajos puntajes en esos ítems, finalmente en donde al parecer no se presenta un problema fuerte, es donde no hay diferencia significativa en la docencia desde la perspectiva de los estudiantes, esto es en los ítems: el profesor inicia dando a conocer los objetivos y contenidos por aprender durante la clase, el profesor formula preguntas que favorezcan la reflexión y el profesor rescata y sistematiza los conocimientos previos (valores anova respectivamente de 1.18, 1.30 y 1.88, menores que valor de prueba 1.96). Lo anterior establece que en esos ítems no hay profesores que obtengan un resultado diferente de sus colegas desde la perspectiva de los estudiantes.

En suma, los puntajes señalados como bajos en la docencia, actividades motivantes, otorgar más libertad y autonomía a los estudiantes, sistematicidad al abordar las clases etc. Se debe atender los casos señalados de profesores con

problemas en las relaciones interpersonales en sus clases y atención a los mecanismos de evaluación; éstos son los focos rojos desde la perspectiva de los estudiantes en la docencia de los profesores específicos de estas diferencias anova en la LIE.

1.3.3.2. Informe de resultados de evaluación del docente LIE por parte de los estudiantes, realizado durante los semestres correspondientes al año 2015 y al primer semestre de 2016”

“El Informe de resultados de evaluación del docente LIE”, forma parte del proceso de evaluación del docente LIE, que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa al finalizar cada semestre y posteriormente, los resultados de la evaluación son entregados a los profesores en una reunión colegiada de la Licenciatura. Este procedimiento de evaluación se realiza desde el año 2015 a la fecha.

La escala de valoración es de 0 a 4 puntos, donde 4 es el máximo valor posible, de 0 a 1.99 nivel bajo, 2.00 a 2.99 nivel medio y de 3.00 a 4.00 nivel alto. La escala está organizada en cuatro aspectos: a) Información general del profesor, b) Aspectos generales del curso, c) Aspectos concretos de las sesiones de clase y d) Aspectos relacionados con las prácticas de evaluación.

Información general del profesorado LIE

A continuación, se presentan datos generales referidos al perfil general del docente LIE en mes de noviembre de 2017, según datos proporcionados por la Coordinación de la Licenciatura en Intervención Educativa. Dichos datos refieren a información general del profesorado LIE: tipo de plaza, género y grado de estudios.

Tabla No. 9. Rasgos generales del Profesorado LIE

TIPO DE PLAZA, GÉNERO Y GRADO DE ESTUDIOS:	DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	PORCENTAJE
	Total de profesores LIE:	24	100 %
TIPO DE PLAZA	Profesores de Tiempo Completo:	15	62.5 %
	Profesores de Medio Tiempo:	5	20.8 %
	Profesores de asignatura:	4	16.6 %
GÉNERO	Mujeres:	10	41.6 %
	Hombres:	14	58.33 %
GRADO DE ESTUDIOS	Licenciatura con maestría (sin grado académico):	12 ¹¹	50 %
	Maestría ¹² :	7	29.1 %
	Doctorado ¹³ :	5	20.8 %

Fuente: Construcción propia.

La tabla anterior, refleja que la población de docentes que desempeñan actividades académicas en la LIE, mayormente son varones, en su mayoría con nivel de estudios de licenciatura y maestría (que no han obtenido el grado) y con un perfil de ser docentes de Tiempo Completo (PTC). 7 profesores se desempeñan en el Área de Formación Inicial en Ciencias Sociales, 11 en el Área de Formación Básica en Educación, 5 en la Línea Profesionalizante de Educación

¹¹ Profesores LIE con nivel Licenciatura: 7 PTC, 2 PTP y 3 PA.

¹² Profesores LIE con nivel de Maestría: 3 PTC, 3 PTP y 1 PA.

¹³ Profesores LIE con nivel de Doctorado: 5 PTC.

de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), 7 en la Línea Profesionalizante de Educación Inicial (EI) y 5 profesores en las materias optativas.

Aspectos generales del curso

En seguida, se presentan los resultados de la consulta a los estudiantes LIE, durante los períodos de evaluación: 2015 A y B y 2016 A, mediante la aplicación de la “Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria” (Universitat Jaume I), con un nivel de confiabilidad (Alfa de Cronbach): 0.982, integrada por 34 ítems y aplicada para valorar la actuación de 25 docentes por parte de los alumnos.

Tabla No. 10. Aspectos generales del curso

SEMESTRE	PUNTAJE GENERAL	NOMBRE DE NIVEL
2015 A	2.99	Nivel medio
2015 B	2.88	Nivel medio
2016 A	3.11	Nivel alto

Respecto a los resultados generales obtenidos durante los semestres 2015 A y B y 2016 A, se deriva que en el semestre 2015 A se obtiene un valor de 2.99 que equivale a un nivel medio, como resultado del semestre 2015 B, se obtiene un puntaje de 2.88 que equivale a un nivel medio, pero más cercano al nivel bajo; es decir, en el semestre 2015 B descendió la puntuación y en el semestre 2016 A, se obtuvo un puntaje general del 3.11, nivel alto, nivel que sobre pasa de forma leve el nivel medio.

Aspectos concretos de la sesión de clase

A continuación se presentan resultados de la dimensión correspondiente a aspectos concretos de la clase.

Tabla No. 11. Aspectos generales de la clase

SEMESTRE	PUNTAJE GENERAL	NOMBRE DE NIVEL
2015 A	2.99	Nivel medio
2015 B	2.91	Nivel medio
2016 A	3.13	Nivel medio

Como es posible evidenciar en la tabla anterior, el puntaje obtenido en el semestre 2015 A es mayor que el obtenido en el semestre 2015 B, pero aun así se mantiene en el nivel medio. En lo que respecta al semestre 2016 A, el puntaje general referido a los aspectos concretos de la sesión de clase es superior a los anteriores.

Aspectos relacionados con las prácticas de evaluación

En relación a los resultados correspondientes a los aspectos relacionados con las prácticas de evaluación se obtienen los siguientes puntajes:

Tabla No. 12. Aspectos relacionados con las prácticas de evaluación

SEMESTRE	PUNTAJE GENERAL	NOMBRE DE NIVEL
----------	-----------------	-----------------

2015 A	2.89	Nivel medio
2015 B	2.72	Nivel medio
2016 A	3.07	Nivel alto

Respecto a los aspectos relacionados con las prácticas de evaluación es posible exponer que en el semestre 2015 A es mayor que el obtenido en el semestre 2015 B, y posteriormente en el semestre 2016 A se obtiene un puntaje que sobre pasa de manera leve el nivel medio para adquirir un nivel alto.

Los anteriores resultados generales, no posibilitan conocer qué estrategias de formación se realizaron por parte de la Universidad y de la Coordinación de la LIE en específico o en lo particular por parte de los propios profesores LIE, de tal manera que se desconocen las acciones que posibilitaron mejorar los niveles de valoración de los estudiantes LIE, respecto al desempeño del profesorado que se desempeña en este programa educativo.

A decir de González Tirados y González Maura (2007, p. 4), el diagnóstico de necesidades de formación es una herramienta indispensable para planificar todo proceso formativo en la universidad, en donde la formación se constituye en una necesidad central del profesorado universitario, porque permite identificar carencias, deficiencias, fortalezas, debilidades e intereses del profesorado con vías de ser atendidas con el fin de mejorar su desempeño profesional”, para el logro del perfil de egreso del estudiante.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los rasgos profesionales del profesorado que se desempeña en la LIE en la UPD?
2. ¿Cuáles son los procesos formativos que se han brindado al profesorado de la LIE en la UPD, durante los últimos cinco años?
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación, en cuanto a competencias profesionales del profesorado que se desempeña en la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPD?
4. ¿Cuáles son las necesidades de formación sentidas que expresa el profesorado de la Licenciatura en Intervención Educativa y su relación con algunas variables sociodemográficas?
5. ¿Cuáles son los niveles de competencia profesional de los profesores, en cuanto a necesidades de formación sentidas, que representen una oportunidad en su formación profesional?

Formulación de objetivos

1. Elaborar una caracterización de rasgos profesionales del docente que se desempeña en la LIE en la UPD.

2. Conocer los procesos de formación institucional a los que ha sido objeto el profesorado de la LIE en la UPD.
3. Identificar las necesidades de formación del profesorado que se desempeña en la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPD.

Justificación del estudio

Actualmente se ha producido un incremento en el interés por los estudios dirigidos al conocimiento de las necesidades de formación del profesorado universitario a nivel internacional, [...] debido a la implantación y adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior, en aras de obtener una mejora de la calidad en la planificación y desarrollo de propuestas de formación continua de docentes universitarios; además, ello ha impulsado la investigación relacionada con la exploración y descripción de las necesidades formativas percibidas por el profesorado [...]. (Elisa Jato Seijas, María A. Muñoz Cadavid y Beatriz García Antelo; 2014, Pp. 1-2).

Lo anterior, ha influido en nuestro país en el hecho de que poco a poco se vaya incursionando en la consideración de este tema de indagación, al menos así se manifiestan los estados del conocimiento del elaborados por Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013).

En ese sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en la línea de acción 2.3.5 propone,

“Impulsar la formación del personal académico de educación superior mediante modelos pertinentes, así como esquemas para el cambio generacional de la planta docente”. (p. 50) aunque esta postura es de política educativa, se desconoce algún estudio que la sustente.

En lo particular, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2006), [...] en atención a la preocupación por el papel del profesorado en el proceso de cambio e innovación de la educación superior en nuestro país y acorde al planteamiento de la ANUIES, respecto a la construcción de políticas de innovación en educación superior en un entorno caracterizado por la complejidad y la incertidumbre, se propuso transformar los modelos de enseñanza y aprendizaje, innovar continuamente, diversificar las modalidades educativas e impulsar una educación para todos durante toda la vida.

La UPN en su Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018, plantea en el Eje 2. Fortalecimiento académico. Incrementar la capacidad de la planta académica, lo cual [...] implica elevar el nivel de formación del profesorado [...], política que apunta en dos direcciones: una destinada a los profesores más jóvenes para que continúen con su formación y mejoramiento; y otra, encaminada a proporcionar estímulos a los más formados y con más experiencia para persistir en su dedicación y desempeño. Lo anterior significará brindarles mejores condiciones para el desarrollo de su trabajo, a través del ingreso a Promep; el fortalecimiento de la CA y la integración de las temáticas.

La UPN enfatiza en el desarrollo de procesos integrales de formación de docentes universitarios, situando a la innovación en educación superior como uno de los temas cruciales que la ANUIES ha impulsado en la necesidad de generar procesos integrales de formación en las diversas áreas de conocimiento y campos profesionales para “impulsar la superación académica, capacitación y actualización del personal de las asociadas en áreas de desarrollo de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación y de la gestión académica y administrativa” (UPN, 2014).

En el contexto inmediato, la Universidad Pedagógica de Durango tiene el reto de analizar las políticas internacionales, nacionales y locales respecto al mejoramiento de la habilitación de su planta académica en educación superior y además, derivar y diseñar políticas educativas, programas y proyectos pertinentes que impulsen el desarrollo profesional de sus docentes, para lo cual se hace necesario e indispensable la necesidad de diagnosticar las necesidades de formación de sus académicos, para identificar las necesidades de formación sentidas, con la finalidad de que el profesorado logre con base en procesos institucionales de planificación la concreción de programas de formación continua, que impulsen el desarrollo de las competencias profesionales en su personal académico.

En el caso específico de la formación continua del profesorado LIE, existe un perfil de docente, especificado y establecido con precisión y claridad en el Programa de Formación Docente para la Operación de la LIE (UPN, 2002), que en

el transcurso del desarrollo en la operación de dicho programa por parte de la UPD, éste ha sido desatendido, descuidándose no sólo los cursos de inducción a la LIE a los profesores noveles que recién se incorporan al programa, sino también su formación continua pertinente, así como los procesos de selección del profesorado LIE respecto a sus perfiles académicos, ente otros, lo cual ha imposibilitado que el docente LIE asuma con éxito las exigencias del nuevo rol docente que le plantea el programa de la Licenciatura en Intervención Educativa, en [...] una cultura marcada por el paso del modelo de universidad del enseñar a un modelo de la universidad del aprender (Cruz Tomé, 2000), en la que se requieren cambios importantes tanto en el rol del profesorado como del estudiantado.

En suma, las necesidades formativas de los docentes constituyen un tema necesario a partir de las Unidades UPN al interior del país y la Universidad Pedagógica de Durango en lo particular, lo cual conlleva la responsabilidad de formar un nuevo profesional de la educación; el Interventor Educativo¹⁴, en el marco, de la transformación educativa y de los nuevos requerimientos para el ámbito de educación superior a nivel internacional y nacional, ante el hecho de que ya no es la producción la que mueve al mundo, sino que el conocimiento es el motor de la producción, como lo enuncia Alvin Toffler en la Tercera Ola, tenemos

¹⁴ Para dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento se hace necesario, según Elisa Jato Seijas, María A. Muñoz Cadavid y Beatriz García Antelo (2014, p. 3), diseñar e implementar nuevos modelos de formación en el ámbito universitario que pivoten en el desarrollo de competencias para la enseñanza (Colás, 2005; Martínez y Carrasco, 2006; Imbernón, 2008). Aportaciones como las realizadas por Zabalza (2003), Yáñez (2008), Bozu y Canto (2009), Álvarez Rojo (2011), Torra et al. (2012) y Perrenoud (quienes abordan la identificación de las competencias docentes del profesorado universitario, que deberían estar presentes en la concepción y el diseño de los programas de formación; como es el caso de la LIE.

<<*un escenario para un nuevo oficio*>> (Meirieu, 1989, citado por Perrenoud, 2004).

Por ende, formar un nuevo profesional, requiere construir una nueva identidad, se atendía nivelación de profesores en servicio, ahora se pretende formar un nuevo profesional de la educación que no es un docente, se requiere desarrollar nuevas competencias profesionales, que contribuirán a redefinir la profesionalidad del profesorado de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Y aunque en la Universidad Pedagógica de Durango se ha discutido en seminarios sobre las necesidades formativas del profesorado en lo general y aun cuando al interior de la institución se ha realizado investigación sobre necesidades de formación del futuro profesional de la educación en el modelo de “aprender a aprender”, esta investigación es relevante, porque no existe un estudio particular que haya pretendido identificar las necesidades de formación del profesorado de alguno de los programas de la UPD.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Apuntes sobre la formación: diversas perspectivas

La aproximación conceptual al término formación indudablemente le añade a su tratamiento un carácter sumamente complejo, debido a que se carece de una teoría de base que permita un tratamiento unívoco del tema, aunado a que, éste término se vincula con diversos aspectos relacionados con el desarrollo de la vida humana y sus múltiples dimensiones: cultural, política, social, moral, laboral, académica y psicológica, entre otras. Por ende, se asume que es necesario comprender que *la formación como objeto de conocimiento* asume diversas connotaciones en función de las diversas realidades y contextos en el que se piensa y reflexiona y según los sujetos de referencia.

En ese marco de complejidad semántica, la lógica que en este escrito aborda la noción de formación es dando un tratamiento por separado a los conceptos de necesidad y formación. Así, en una primera parte se trata el concepto de formación desde distintas perspectivas teóricas: *filosófica* (María Teresa Yurén Camarena (2000); *teoría educativa* (Gilles Ferry, 1997 y Jacky Beillerot, 1998); psicología del trabajo o de la empresa (Jesús Martín García,

2003); el *psicoanálisis de la formación* (Jean Claude Filloux, 1996 y Raúl Enrique Anzaldúa Arce; 2004) y la *perspectiva sociopolítica* (Marta Souto, 1999 y Thomas S. Popkewitz, 1994).

2.1.1. Perspectivas teóricas acerca de la noción de formación

Reflexionar y deliberar sobre la formación es pensar en un problema muy serio, un problema aun no resuelto, en ese sentido Bernardo Honoré (1980; 9, 10), enfatiza que "... la formación está en acto, queda pensarla..."¹⁵. Honoré pone en claro el mecanismo respecto a las zonas de intersección (transdisciplinariedad) para comprender la formación y destaca por ende que ésta, es un campo de estudios y de aplicaciones para las ciencias humanas, las ciencias del hombre (psicoanálisis, psicología experimental, psicología genética, psicología, psicología, etnología y etología) y por lo tanto, para el campo educativo.

La formación puede, pues, ser tanto el terreno de las vulgaridades, de las distorsiones, de las decadencias, de las confusiones para los campos de actividad que han favorecido su nacimiento, como su superación. Si existe una solución a este problema, está al nivel del límite, del punto de inflexión en el que nace la

¹⁵ Dice Bernardo Honoré (1980, 13), "...explorar lo que nosotros llamamos el campo de la *formatividad*, es decir el conjunto de los hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo).

formación... Crear un límite, una envoltura, no quiere decir definirla en su finitud (y seguramente este es el caso¹⁶). (Honoré; 1980, 23)

2.1.2. Perspectiva filosófica en María Teresa Yurén Camarena

Desde el marco de la filosofía Teresa Yurén Camarena (2000, 27) señala que en la historia de la pedagogía, el proceso educativo ha sido frecuentemente entendido como formación. Sin embargo, aclara, el término formación no es unívoco y siempre tiene en sí un concepto de educación.

Aunque para Teresa Yurén es muy claro que educación y formación no son lo mismo, es muy enfática al establecer la diferencia entre una educación de lo necesario, del modelado, del sólo desarrollo de las posibilidades del sujeto (educación como Paideia), para avanzar y sustentarse en la filosofía Hegeliana (educación como *Bildung*).

La educación como *Bildung* es construcción, configuración, la educación de la libertad realizada. La educación de la conquista, de la posibilidad y la construcción más allá de lo dado por la socialización (apropiación de normas y ordenes institucionales) y la enculturación (lenguajes, usos, costumbres y

¹⁶ Las cursivas entre paréntesis son mías.

saberes), dice: "... es sujeto que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales esto es la formación" (Yurén, 2000, 29).

Con base en lo anterior, Teresa Yurén (2000, 32) define la *formación* como "...un proceso cuyo *movimiento* se asemeja a una *espiral*. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad (conjunto de competencias¹⁷ y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar...". A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. *Es en suma, el movimiento del para sí*. Mediante la acción comunicativa (mediación por el lenguaje), la acción funcional (lograr lo que el sujeto se propone) y la acción estratégica (pretensión de control).

"La formación es la conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción (la conquista del sí mismo, autoconciencia), de objetivarse e interactuar. Es la posibilidad de ser uno mismo, de ser diferente con autocrítica y auto transformación" (Yurén; 2000, 30), por lo que en ese proceso de configuración del para sí, Yurén especifica dos *momentos de la formación o del movimiento formativo*:

1. *Objetivación*: es la capacidad de actuar creativamente para producir cultura e institución o para transformar lo ya existente...por lo tanto, la formación es un proceso dialéctico de transformación de las normas y los

¹⁷ "Las competencias son los conocimientos y habilidades adquiridos que el sujeto pone en acción para satisfacer sus necesidades". (Yurén; 2000, 32)

órdenes sociales. Es conquista de libertad y humanidad por parte del sujeto... y por ende, el proceso formativo se constituye por la praxis, la autocrítica y la autoevaluación.

2. La *intersubjetividad*: es la posibilidad de transformarse con otros, no de manera aislada, es decir por el sujeto, como individuo con conciencia de sí (autoconciencia), capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar.

Por lo anterior, Teresa Yurén (2000, 36) menciona que el movimiento formativo del sujeto es libertad que lucha por ampliar la libertad de todos, sujeto que actúa para configurarse como sujeto. Por ello, el sujeto es por sí y para sí. Es eticidad y formación, dos movimientos del mismo proceso, la configuración del para sí.

Finalmente, Teresa Yurén (2000, 34) bajo ese eje aclaratorio de las diferencias entre educación y formación (como movimiento) y en esa idea de que todo concepto de formación se encuentra cimentado en un concepto de educación, menciona que la existencia del *quehacer educativo con sentido formativo*, es el “conjunto de esfuerzos deliberados que se orientan a favorecer la transformación de los sujetos, con vistas a que éstos contribuyan a la reproducción o la transformación de la cultura y la sociedad”.

2.1.3. La teoría educativa de la formación: Gilles Ferry y Jacky Beillerot

Desde una perspectiva psicosociológica Gilles Ferry (1997, 57 y 58), tiene como antecedente para desentrañar el concepto de formación la noción de “falso sí mismo” de Winnicott, la cual se sitúa en el marco de aquel concepto central de espacio transicional en el cual es posible que uno se represente y represente el rol que ha de tener en la profesión, como un *juego* entre sí mismo y la realidad para construirse un personaje (el falso sí mismo), un personaje no auténtico porque se encuentra moldeado por las exigencias sociales del rol que se ha de desempeñar, por eso es *espacio intermedio*, transicional que se da en el tiempo del lugar y la formación.

Con base en lo anterior Ferry (1997, 53), señala que no todos le damos el mismo sentido al concepto de formación, dice que en una primera acepción, cuando se habla de espacios y tipos (inicial, permanente, etc.,) se hace alusión a un *dispositivo o soporte de la formación*, y en segundo lugar, cuando se habla de programas y contenidos de aprendizaje también se hace alusión a la formación, pero ni programas, currículo, tiempo y tipos son la formación, ello forma parte de los soportes y condiciones, pero no es la formación.

Si enseñanza y aprendizaje son soportes de la formación, entonces *¿Qué es la formación para Gilles Ferry?* “...formación es desarrollo personal... consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una

profesión o un trabajo”. (1997, 54) Dice Ferry, hablar de formación implica hablar de formación profesional, de ponerse en condiciones de ejercer una práctica profesional.

Ferry (1997, 54 y 55) al definir *formación* como *desarrollo personal* y éste como una *dinámica de búsqueda* en función de objetivos que *uno busca* y de acuerdo con su posición, ello parece ser muy personalista, porque dice, “...Una formación no se recibe...Nadie forma a otro... El sujeto se forma sólo por sus propios *medios*.., uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación¹⁸”, esto supone entonces una postura interiorista, una dinámica de desarrollo personal que va del interior al exterior y que sólo se provee de las mediaciones y los dispositivos o soportes (currículo, programas, contenidos de aprendizaje) como medios para formarse a sí mismo.

Si la formación no se recibe como la enseñanza, si requiere de condiciones específicas para que se dé, lugar, tiempo y relación con la realidad y ello si lo puede proveer la enseñanza y los mediadores humanos y/o institucionales del sistema educativo, pero la *reflexión* y la *comprensión* que se da en el propio desarrollo del sujeto, en su interior si es formación, por lo tanto, el *proceso educativo* es anticipar sobre situaciones reales, a favor de estas representaciones encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (Ferry; 1997, 57).

¹⁸ “Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son formadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo”. (Ferry; 1997, 55)

Otro de los conceptos centrales para comprender la formación en Gilles Ferry es, *dispositivos de alternancia*, entendidos como “el espacio intermedio, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación para luego utilizar lo aprendido... es formación en el terreno (1997, 58), ello muy bien puede ser ubicado en el marco de la profesionalización de la función docente; es decir, como un dispositivo de la formación continua¹⁹ en el desempeño del ejercicio profesional, en un tiempo y en un espacio determinado mediante un curso.

Lo anterior permite situar de manera muy pertinente el curso de formación para I@s docentes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) para la implementación de ese programa, como un dispositivo de alternancia, un espacio para el desarrollo profesional, que a decir de Ferry (1997, 60) “...Se organiza en función de las posiciones profesionales (docentes frente a grupo). No se trata de adquirir conocimientos para cambiar su nivel de conocimientos, se trata de construir conocimientos, habilidades y actitudes para adquirir capacidades para ejercer tal o cual función”, se trata en sí de capacidades profesionales en un nuevo contexto, la implementación y desarrollo de la LIE. ¿Cuáles son entonces las capacidades que las y los profesores de la Licenciatura en Intervención educativa requieren desarrollar ante la responsabilidad de atender la formación de un nuevo profesional de la educación que no es un docente? Dichas capacidades requeridas serán entendidas entonces como necesidades formativas, y estas

¹⁹ Jacky Beillerot (1998, 23) menciona que desde la perspectiva administrativa el término de formación designa momentos distintos del aprendizaje y se opone formación inicial a la formación permanente... la educación permanente, noción ideal o idealista, muy común hace 25 años... Es una noción.... genérica, que implica incluir todos los ciclos de formación que un individuo puede tener, joven, adulto y de la tercera edad, pero también incluir la formación personal y no sólo la técnico-profesional, como la formación cultural o la formación de ciudadanos”.

como el conjunto de competencias profesionales, en cuanto conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

2.1.4. La psicología del trabajo o de la empresa en Jesús Martín García

La perspectiva empresarial define la *formación del personal* como “el proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral... la *formación* es definida como un proceso continuo y constante, cuyo objetivo consiste en equilibrar las demandas del trabajo (en constante modificación) y las características de los trabajadores” (García; 2003, 126).

Es importante señalar que según la psicología del trabajo “la formación deberá *planificarse* con base al análisis de las necesidades de formación y con los objetivos de la misma y su... *contenido* dependerá del tipo de destrezas o habilidades que se pretenda desarrollar en los empleados” (García; 2003, 136), para ello plantea que existen múltiples métodos de formación, entre los que menciona dos muy comunes atendiendo al lugar donde ésta se recibe: métodos internos y externos.

Los *métodos internos* atienden al hecho de que “la formación se programa e imparte por la propia organización e incluye la formación en el mismo puesto de

trabajo, la formación como aprendiz, la ayudantía y una variante, la rotación entre puestos” (García; 2003, 135).

“Entre los métodos externos cita la instrucción programada, la formación con material audiovisual, los cursos reglados, la simulación y la formación asistida por el ordenador” (García; 2003, 135).

En la psicología del trabajo se concibe a la formación como un “proceso sistemático de adquisición de actitudes conceptos, conocimientos, funciones, destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral (García, Rubio y Lillo, 2003, p. 126). En este modelo, el experto (psicólogo, administrador) identifica las necesidades de formación de los empleados y aplica sus conocimientos sobre los procesos de aprendizaje humano y las diferencias individuales para el diseño de planes de formación. Este modelo de formación tiene como finalidad equilibrar las demandas laborales y del mercado con las capacidades de los trabajadores, así como mejorar la eficacia del rendimiento laboral. “Esta perspectiva privilegia el desarrollo de competencias laborales en tanto la formación está subordinada al exterior y a las acciones formativas dependen del comportamiento del mercado a partir de la lógica de la teoría del capital humano” (Ramírez, 2018, P. 36), bajo el principio de que la formación no será un gasto, sino una inversión.

2.1.5. El psicoanálisis de la formación en Jean Claude Filloux y Raúl Enrique Anzaldúa

Raúl Enrique Anzaldúa Arce (2004, p. 88), con base en los enfoques psicoanalítico y psicosociológico de Käs (1978) y Ferry (1990) quienes sostienen que la formación como la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc., que están presentes en relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma un sujeto.

Anzaldúa parte de hacer una clara diferenciación entre enseñanza y formación, la primera como transmisión de conocimientos y formación como procesos psíquicos inconscientes vinculados al aprendizaje, ambas, no se contraponen, pero si se vinculan.

En ese sentido Anzaldúa (2004) define a “la formación como un proceso de *transformación de sí mismo* en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias... por ende, formación es un proceso de identificación... identidad como la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para conformarse a sí mismos” (90 y 93).

Resulta interesante abordar su planteamiento, ya que generalmente se supondría que el hecho de pasar por la formación normalista o pensada como formación inicial de los docentes y/o recibir un sin número de cursos de actualización no hacen ser profesores, Anzaldúa dice: “... la formación docente se

inicia desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial” (2004, 91).

De antemano esta postura teórica permitirá (a quien decida un estudio de ese tipo) realizar un análisis comprensivo de la formas de constitución del ser docente universitario, sus prácticas, su modelo profesional e identidad que les hacen específicos y únicos como profesionales de la educación y que tienen grandes diferencias con un profesor del resto de los niveles de nuestro sistema educativo y que se constituyen en el imaginario social creando sentidos y significaciones sociales y simbolismos (profesor-investigador, especialista, catedrático) que a decir de Anzaldúa se crea y recrea en el entrecruzamiento de múltiples imaginarios: personal, social, institucional, laboral y cultural, ello nos da entonces identidad profesional o identidad docente.

Con base en la anterior, es posible pensar la *formación del profesorado* como una instancia creadora y recreadora de identidades y de prácticas pedagógicas que hacen posible la resignificación, replanteamiento o la mitificación que obstaculiza el desempeño profesional de los docentes.

Por otra parte, Jean Claux Filloux (1996), desde el enfoque psicoanalítico (psicoanálisis de la formación) menciona que formar a la gente implica relaciones entre personas,... involucra una relación entre *formante* y *formado*. Es por lo tanto, una relación humana.

Filloux se pregunta *¿Cómo formar para las diferentes relaciones: académica, metodológica, personal, psicológica?*... responde, trabajar sobre la posición del formador, sobre lo que son sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación... a partir de lo que dicen los formadores sobre sus prácticas, lo que dicen los formados en relación a los formantes, es decir, abordar el nivel de dimensión inconsciente... Implica un dialogo de inconscientes que va a enraizarse en cuando fueron niños el formador y el formado... para interpretar los fenómenos relacionales de la clase a través del psicoanálisis de prácticas para desentrañar el deseo de formar y ser formado (20, 21, 22, 23, 24).

Un aporte importante del enfoque psicoanalítico de la formación según Filloux (1996, 25), es “decir a los formadores cómo formar y les dirá también, sobre todo a los formadores de formadores qué estén muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también de lo que surge del inconsciente y de lo que tiene que ver con lo intelectual , es decir, del funcionamiento de la inteligencia”. De alguna manera el enfoque psicoanalítico contribuye a develar los fantasmas de la formación: docencia, desde las tres instancias de la personalidad: Ello, Yo y Superyó, como una estrategia para interrogar al docente sobre sí mismo.

En suma, el psicoanálisis de la formación ayuda a conocerse a sí mismo como formador, pero también permite analizar las formas de la formación, la formación en cascada, muy común en nuestros días, por ser un método eficaz

para el sistema educativo en el ahorro financiero, pero poco relevante en el dialogo de inconscientes y en la revelación a través de las prácticas.

2.1.6. La perspectiva sociopolítica en Thomas S. Popkewitz

Thomas S. Popkewitz (1994) y Laura Gaidulewicz (1999) son dos estudiosos de la formación desde la perspectiva sociopolítica. Laura Gaidulewicz (1999, 80) parte de la premisa de que la *formación* es un fenómeno social, el soporte teórico para su estudio lo ubica en el concepto de *dispositivo*²⁰ de Michel Foucault... el cual es conceptualizado “...como una poderosa herramienta para explicar y analizar diferentes aspectos de la realidad; para dar cuenta de la génesis de fenómenos que, por su carácter evidente parecerían ser así desde siempre y para siempre... permite armar y desarmar una trama de dibuja y desdibuja relaciones de poder y saber” (1999, 76).

La enseñanza y la formación como actos pedagógicos de carácter complejo según Gaidulewicz (1999, 78) requieren ser tratados desde su complejidad y la multirreferencial en diversos niveles de integración. La *formación* como situación social compleja, entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones atravesada por fenómenos internos y externos que la significan y la resignifican, “...implica

²⁰ Laura Gaidulewicz (1999, 80) menciona que el concepto de dispositivo “... permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación... la definición de dispositivo en su capacidad productora de sujeciones y sentidos, que se construyen y reconstruyen de manera permanente, inacabada en un juego de orden-desorden”.

capturar la complejidad del interjuego entre capacidades, competencias, conocimientos-sujeto en formación-formados; entre grupo-organización, etc... para desentrañar las relaciones de poder-saber que actúan y se tejen a través de la formación o enseñanza, el discurso que se construye y soporta en el marco del dispositivo, los cambios, lo que se mantiene y cómo se entrelazan las relaciones de poder en el marco de la estrategia global de formación.(Gaidulewicz; 1999, 78)

Los dispositivos de enseñanza y de formación a decir de Gaidulewicz (1999) permiten un análisis de las demandas que dan origen a dispositivos de formación y de enseñanza, trayectorias individuales y grupales que dichos dispositivos van favoreciendo, obstaculizando, reforzando en una situación estratégica compleja en una sociedad determinada. Implica analizar los ámbitos de objetos, rituales de verdad que ese haz de relaciones produce. Finalmente citando a Foucault menciona: "...como el arte del caligrama, el laborioso oficio de invocar a esa parte invisible que lleva consigo lo visible al verse" (79, 80 y 81).

Es realmente un desafío dilucidar y desentrañar la madeja del dispositivo de la formación de los docentes LIE, pero pensando en el análisis de la identificación de necesidades de formación en el marco de la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), la herramienta teórico-metodológica del dispositivo nos llevaría a caminar por los derroteros del análisis sociológico profundo.

Por otra parte Thomas S. Popkewitz (1994) desde esta misma perspectiva sostiene que "... la *formación del profesorado* define y transmite los límites

permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción” (40). A diferencia de Gaidulewicz, Popkewitz define el *poder*²¹ desde el campo del derecho, a partir de las decisiones que permiten distinguir entre gobernantes y gobernados, como la posibilidad de articular intereses, prohibiciones y posibilidades a los tutelados.

Según Popkewitz (1994) el *modelo de regulación* está constituido por las leyes parlamentarias, las exigencias de la nueva certificación para los profesores y las agencias reguladoras de las universidades que han surgido en diferentes países... Por ello, el estudio de la regulación consiste en parte en explorar a los actores que producen y ponen en práctica esas regulaciones.

En su modelo de regulación indica la “...dualidad de la regulación en la educación profesional: señala los actores que van a racionalizar y ordenar administrativamente los procesos institucionales, y aporta prácticas discursivas que contienen reglas acerca de qué es razonable, válido y posible”. (41)

Con base en lo anterior, Popkewitz (1994,44), entiende la *formación del profesorado* como un *modelo de regulación*, la regulación es el empleo del poder

²¹ Citando a Foucault, Gaidulewicz (1999, 75 y 80) señala una ruptura de entender el poder, poniendo en jaque la premisa que postula que el individuo posee un ámbito privado y presocial, el cual está naturalmente liberado del poder... Es desafío a las teorías liberales como a las teorías marxistas o weberianas... *el sujeto se construye en la trama del poder*... El poder consiste en realidad en unas relaciones, un haz más o menos organizado, más o menos piramidalizado, más o menos coordinado, de relaciones... El poder no es una institución, no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una relación estratégica compleja en una sociedad dada”.

en la formación del profesorado, “.... *el poder como soberanía*²² *y como conocimiento*²³, a medida que se producen las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas en la sociedad; en ese marco “la *formación del profesorado* es entendida como un ámbito social en el que se hallan situados diversos actores sociales; así la formación del profesorado se constituye en una producción social que contiene un ámbito social (lugares) y un horizonte que explicita los discursos educativos por medio de slogans (competitividad económica, calidad educativa) ”.

El punto de vista de Thomas S. Popkewitz permite analizar el proceso de implementación de la LIE, identificar los actores, las fuerzas que intervienen, los intereses que los representan (poder como soberanía) y por otra parte, las normas y reglas para pensar sobre la enseñanza y la educación profesional, las posibilidades y limitaciones en la construcción de prácticas pedagógicas e institucionales, en el marco de nuestra sociedad cambiante y un mundo que tiende a interrelacionarse.

²² El poder como represión y prohibición a través de la manera del “deber ser por parte de los actores y las fuerzas que intervienen en el ámbito de la formación del profesorado, y los intereses que representan”. (Popkewitz; 1994, 41 y 42)

²³ Destaca las normas y las reglas para pensar sobre la enseñanza,, producen limitaciones a través de la construcción de prácticas institucionales.(Popkewitz; 1994, 42)

2.1.7. Enfoque de Educación Basada en Competencias Profesionales (EBCP). Philippe Perrenoud (2004)

La aplicación del Enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC) es reciente, según Ángel Díaz Barriga (2001, P. 5), el término competencia es una expresión epocal por ser un tema que refleja múltiples elementos del contexto social de finales del siglo XX y principios del XXI... con el afán de responder a múltiples facetas de la sociedad actual, en concreto, a una economía globalizada.

El proceso globalizador ha modificado las costumbres, las conductas, los modos de vida, las relaciones entre individuos, los grupos y los sexos. Aunado a la revolución de la información y de las tecnologías de la comunicación, junto al acelerado desarrollo del conocimiento, se constituye un formidable marco factor de aceleración del cambio, cuyas repercusiones son considerables en múltiples esferas, dándose como un hecho el fuerte impacto que tiene en el ámbito de la educación en donde las transformaciones apenas han comenzado a producirse (UPN, 2002, P. 6).

Se ha reconocido desde el nivel internacional que los modelos vigentes de formación profesional resultan inadecuados ante las características del nuevo contexto, debido a que la formación se ha limitado al espacio escolar, en donde los estudiantes consumen cierta información –a veces obsoleta- y adquieren habilidades y, eventualmente, actitudes y valores implicados en los perfiles establecidos, con base en ciertas suposiciones acerca del individuo. De sus

procesos cognitivos y socioafectivos, así como de la actividad que realizará como profesional que en poco contribuyen a su pertinencia (Gutiérrez, 2003, P. 4).

No cabe duda que el contexto actual demanda personas con nuevas capacidades para enfrentar las nuevas necesidades sociales, por lo que las actividades académicas tradicionales, particularmente la enseñanza, se han visto rebasadas en cuanto a su posibilidad de cumplir con esa tarea; "...parecería que la EBC vino a destacar la necesidad de nuevos modelos de educativos, por lo que la institución universitaria, ésta implementado un tránsito hacia la llamada formación polivalente con la introducción de diseños curriculares flexibles basados en competencias.

Frente a estas nuevas condiciones, el trabajo del docente se ve sometido a demandas de mayor complejidad; encomiendas que con frecuencia son contradictorias entre sí, que cambian con rapidez y que pueden provocar una sensación de incertidumbre y un incremento de riesgos en la toma de decisiones (Hargreaves, 1996). De cara a las transformaciones, dice Philippe Perrenoud (2004) se requiere formar competencias reales durante la etapa escolar... lo que supone una transformación de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de <<hacer clases>> y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales (Perrenoud, 2004).

Nos encaminamos dice Philippe Perrenoud (2002), citando a Meirieu (1990b), hacia una nueva profesión, en el que el desafío es hacer aprender más que enseñar. El enfoque por competencias coloca al estudiante en el centro de

atención, asimismo considera la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que este también invita firmemente a los profesores a:

- Considerar saberes como recursos para movilizar;
- Trabajar regularmente a través de problemas;
- Crear o utilizar otros medios de enseñanza;
- Negociar y conducir proyectos con los alumnos;
- Adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar;
- Establecer y explicar un nuevo contrato didáctico;
- Practicar evaluación formadora, en situaciones de trabajo;
- Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria (p. 69).

El enfoque por competencias precisa el lugar que ocupan los saberes eruditos o no en la acción: estos constituyen recursos a menudo determinantes para identificar y resolver problemas, preparar y tomar decisiones. Los conocimientos son sólo válidos si están disponibles en el momento adecuado y logran <<entrar en fase>> con la situación (Perrenoud, 2002, P. 70), ello pretende librar al docente de la “comedia del dominio”, de la exposición sabia y docta que le coloca en la zona de confort.

Cuando los profesores aceptan la idea de competencias profesionales –no laborales- dice Perrenoud, algunos pueden sentirse, primero, responsables de dar conocimientos básicos a sus alumnos, considerando que deben adquirirlos antes de movilizarlos en una situación según progresión metódica y organizada en el

<<texto del saber>>, estos profesores no creen, en el efecto de poder <<transmitir su materia a través de un problema>>.

La formación por competencias exige una pequeña <<revolución cultural>> para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación (*coaching*), basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio. Asumirse como un capacitador, que coloca al alumno en situaciones que le permiten resolver problemas relativamente numerosos, complejos y realistas que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos y tomar decisiones, para favorecer un avance en la asimilación de los conocimientos y la creación de competencias (Perrenoud, 2002, P. 71 y 74, citando a Tardif, 1996).

La tarea de los profesores según Perrenoud no es improvisar cursos, sino regular el proceso y, en los niveles superiores, la creación de problemas de complejidad creciente. Esto remite a otra epistemología, a otra representación de saber en la inteligencia humana. No se trata de renunciar a toda enseñanza organizada, sino a la coexistencia armoniosa de dos lógicas. Trabajar en el desarrollo de competencias, se trata de <<*aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo*>>, según la bella fórmula de Philippe Meirieu (1996, citado por Perrenoud, 2002, P. 71)

Lo anterior supone importantes *cambios de identidad del profesor*, entre ellas, cuatro: 1) No considerar la relación pragmática con el saber cómo una relación menor; 2) Aceptar el desorden, lo incompleto, la aproximación de los

saberes movilizados, como características inherentes a la lógica de la acción; 3) Despedirse del dominio de la organización de los conocimientos en la inteligencia del alumno y 4) Tener una práctica personal de la utilización de los saberes en la acción. Esto lleva a al docente al <<duelo epistemológico>> al no ocupar el primer plano, al renunciar a la dicha de la demostración deslumbrante donde nadie le impide desenvolverse de manera soberana y donde es amo y señor (Perrenoud, 2002, Pp. 72-73).

La gestión del aprendizaje del alumno tiene consecuencias en la identidad y las competencias del profesor: aportar al desarrollo de competencias, es <<quebrarse la cabeza>> para crear situaciones - problemas movilizadoras orientadas a la vez hacia aprendizaje específico; esto supone cierto despegue del programa, una capacidad de identificar los aprendizajes efectivamente solicitados; estructurar obstáculos deliberadamente o anticiparlos y orientarlos en una tarea incluida en una gestión del proyecto, exige una gran capacidad de análisis de las situaciones, tareas y proceso mentales del alumno, una capacidad de descentrarse y ponerse en el lugar del estudiante y trabajar mediante situaciones-problemas supone, la dificultad para prever la duración de las actividades y estandarizarlas, los imprevistos epistemológicos se suman a las dinámicas inciertas del grupo clase (Perrenoud, 2002, p. 78-79).

La competencia de diseñar situaciones – problemas requiere la capacidad de negociar como una forma de respetar y de implicar al mayor número posible en los pasos del proyecto o de la solución de los problemas, es un subterfugio para

involucrar a los alumnos, por lo tanto, el enfoque de competencias reúne las pedagogías cooperativas. Así, el enfoque de educación basado en competencias es situado como el “Ave Fénix”, como una posibilidad de renacimiento educativo ante el academicismo que se desbordó insuficiente para las necesidades de formación polivalente y para la empleabilidad del siglo XXI (Francisco Ganga, Adolfo González y Claudia Smith, s/f).

La educación basada en competencias profesionales (EBCP) ha sido considerada como una especie de *tabla de salvación* para enfrentar algunos problemas de la educación actual²⁴, casi llegando a dividir la historia de la educación en dos etapas, una previa al planteamiento de las competencias, y otra moderna, actual, capaz de enfrentar las necesidades de la sociedad global, tecnológica y del conocimiento, que es la educación por competencias (Díaz Barriga, 2005).

A pesar de los pocos años que tiene este tema en el campo de la educación superior, es posible identificar algunas escuelas o corrientes de pensamiento, según Díaz Barriga (2011), en el marco del análisis curricular los clasifica en: enfoque laboral, enfoque conductual, enfoque etimológico, enfoque funcional o sistémico, enfoque socioconstructivista (Vygotsky), enfoque pedagógico-didáctico (Comenio, 1970; Dewey, 1939; Freinet y Kilpatrick).

²⁴ como lo memorístico y el enciclopedismo que vino a desligar los aprendizajes de las buenas prácticas y estas obviamente necesariamente provistas en sí mismas de los valores que les imprime el sujeto que las realiza. Díaz Barriga, 2005)

Con fines prácticos, para el desarrollo de este enfoque se considera al sociólogo y antropólogo suizo Philippe Perrenoud²⁵, debido a que es uno de los más importantes referentes, no sólo en el campo de la formación, así como en la reflexión en torno a los desafíos del sistema educativo del futuro, entre ellos la violencia escolar.

Perrenoud ha desarrollado una importante producción relacionada con la formación de docentes, en especial de docentes reflexivos y la construcción de competencias. Se trata de un especialista en educación ampliamente leído en nuestras instituciones formadoras, tanto entre los profesores y estudiantes de las Escuelas Normales, como en la comunidad de las universidades nacionales²⁶.

Philippe Perrenoud es autor de varios libros²⁷, entre ellos: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Construir competencias desde la escuela y Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, este último libro es un referente coherente, argumentado y orientado hacia el futuro, es una guía destinada al profesorado de primaria y secundaria que busca comprender hacia dónde se dirige el oficio de enseñar, lo cual no implica que esta familia de competencias sean incompatibles con las competencias del docente de educación

²⁵ profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Fundó, junto con Mónica Gather, The Hurler, el laboratorio de Investigación Innovation-Formation-Education (LIFE).

²⁶ Incluso, la propia Secretaría de Educación Pública en nuestro país editó un tiraje de 50,000 del libro, "Diez competencias para enseñar" para considerarlo entre los materiales de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

²⁷ Métier d'élève et sens du travail scolaire (ESF), La pédagogie à l'école des différences (ESF). La construcción del éxito y del fracaso escolar (Morata) y (Título original: Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage).

superior o para un formador de formadores, considero que éstas pueden ser consideradas competencias genéricas del oficio de enseñar.

En la obra se describen minuciosamente diez grandes familias de competencias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje,
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes,
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación,
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo,
5. Trabajar en equipo,
6. Participar en la gestión de la escuela,
7. Informar e implicar a los padres y madres,
8. Utilizar las nuevas tecnologías,
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y
10. Organizar la formación continua.

Este referencial de competencias es un inventario, que ha sido tomado por Perrenoud del referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 y considerado por Altet (1994, citado por Perrenoud, 2004), como una contribución que permite redefinir la profesionalidad del docente en 44 enunciados organizados en 10 familias de competencias que representan un horizonte o una representación coherente del trabajo del profesor y su evolución.

El referencial describe un futuro posible y deseable de la profesión que proyecta y traza el nuevo papel de los profesores y marca una evolución de la formación continua, las reformas de la educación inicial y las ambiciones de las

políticas de la educación. Este referencial es compatible con los ejes de renovación²⁸ de la escuela (Perrenoud, 2004, Pp. 7-9).

El referencial de competencia comprende la movilidad de la profesión. Todo referencial tiende a cambiar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Las diez familias de competencias resulta de una construcción teórica anclada a la problemática del cambio, ya que intenta romper con la concepción de que la enseñanza es una sucesión de lecciones para englobar en una categoría más amplia: organizar y fomentar situaciones de aprendizaje.

El concepto de competencia profesional se asume entonces, como “... *la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos*²⁹ *para hacer frente a un tipo de situaciones*”. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.

²⁸ Individualizar y diversificar los itinerarios de la formación; introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia la evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipo de profesores y la responsabilidad colectiva de los profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción, pedagógica, recurrir a métodos activos, , a la gestión de proyectos, , el trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar competencias y transferencia de conocimientos y educar para la ciudadanía. (Perrenoud, 2004, P. 10)

²⁹ según Philippe Perrenoud (2004: 9), los recursos cognitivos hacen referencia a conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias más específicas movilizados por la competencia más compleja y de alto nivel.

- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean, en formación, pero admiten a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Con base en lo anterior, Perrenoud (2004, P.11) señala que una competencia es posible describirla gracias a la representación de tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones de las que se da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudinales, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

El mismo Perrenoud señala que los esquemas de pensamiento no son directamente observables y que sólo pueden ser inferidos, a partir de prácticas y propósitos de los actores (en este caso de los educadores) y que se prevé que el profesor desarrolle esquemas de pensamiento propios de su profesión, distintos a

los del médico, los del abogado; por lo que aclara que falta describirlos con detalle (2004, P. 11).

Perrenoud también enfatiza que cuando se movilizan recursos de una competencia mayor, esta movilización incluye también la movilización de competencias de alcance más limitado... asocia a cada competencia principal algunas competencias más específicas... por ejemplo: “conducir la progresión de los aprendizajes”, moviliza cinco competencias más específicas:

- Concebir y dirigir situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- Observar y evaluar alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo, etc.

Dicho conjunto de recursos a movilizar para reconstruir la actuación docente en el marco de los cambios sociales y de la profesión docente (competencias) serán entendidos entonces como *necesidades formativas*. *Ser competente es estar listo para afrontar estas crisis en el momento en que surge, en general de improviso, puesto que exigen entonces una reacción tan inmediata como adecuada (Perrenoud, 2004, P. 139).*

En seguida se presenta el referencial de competencias propuesto por Philippe Perrenoud (2004: 15 y 16).

Tabla No. 13. Referencial de competencias. Philippe Perrenoud (2004).

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
1. Organizar y dominar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, en el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. • Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta". • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, de barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir reuniones.

	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de los documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o en la ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la discriminación en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red, etc.). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. • Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Fuente: Philippe Perrenoud. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. SEP. México. Pp. 15-16.

De estas diez competencias profesionales relacionadas con la formación del profesorado, Perrenoud considera prioritario desarrollar la competencia relacionada con la capacidad de *organizar la propia formación continua*, debido a que ésta condiciona la puesta al día y el desarrollo de todas las otras, además de reconocerles el carácter cambiante.

El oficio se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de una *formación continua* en que italiano se llama *aggiornamento*, lo cual hace hincapié en el hecho de que los recursos cognitivos movilizados por las

competencias deben *estar al día*, adaptados a condiciones de trabajo en evolución.

Bajo la apariencia de la continuidad, las prácticas pedagógicas cambian lentamente, pero profundamente... no están unificadas, coexisten en el mismo sistema, a veces en la misma institución, muy avanzadas a su tiempo y otras dignas de un museo. Esto requiere una *renovación*, un desarrollo de competencias adquiridas en la formación inicial, y a veces la construcción, sino de competencias completamente nuevas, por lo menos de competencias que se vuelven necesarias en la mayoría de las instituciones, mientras que sólo fueron obligatorias excepcionalmente en el pasado (Perrenoud, 2004, Pp. 134-135).

Así como las prácticas pedagógicas se ven obligadas a cambiar,... La *formación continua* va acompañada también de *transformaciones identitarias*... el perfeccionamiento no es una invención del día de hoy... Actualmente, todas las dimensiones de la formación inicial se retoman en la formación continua.

Saber organizar la propia formación continua es, mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo. El referencial de competencia de Ginebra (1996) distingue cinco componentes:

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Acoger y participar en la formación de sus compañeros (Perrenoud, 2004, p. 136).

Formarse no es –como a veces podría hacer pensar una visión burocrática- ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación y,...el ejercicio metódico de una práctica reflexiva³⁰ es una fuente de aprendizaje y regulación que podría convertirse en una palanca esencial de su autoformación e innovación. Por lo tanto, de construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas.

El *balance de competencias* es una vía de *recurso* para que cada uno sepa cada vez mejor señalar sus propios fallos y traducir la diferencia entre lo que hace y lo que querría hacer en un proyecto de formación,... esto es una práctica voluntaria, en el marco de la autonomía de un profesional... una práctica espontánea, sin la cual esta sería vivida como una afronta burocrática (Perrenoud, 2004, p. 141).

Una comunidad profesional debería asignarse los medios a partir de un proyecto de referencial y construir de forma colectiva la explicitación de varios ítems. La *profesionalización interactiva* (Gather Thurler, 1996, citado por Perrenoud, 2004, P. 149) cobraría entonces todo su valor. Eliminaría versiones

³⁰ ... está sustentada en la voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar la práctica de año en año. No se basa sólo en saber analizar (Altet, 1994 y 1996, citado por Perrenoud, 2004, P. 137-138), sino sobre una forma de <<sabiduría>>, la que permite encontrar el camino entre la autosatisfacción conservadora y la autodenigración destructora. Es concienciarse de lo que uno hace.

contradictorias del oficio del profesor. ...La sensatez y el acuerdo tácito sobre la esencia del oficio echan un velo protector sobre la realidad de las prácticas (Perrenoud 2004, p. 151).

La *profesionalización* es una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. *La profesionalización* de un oficio es *una aventura colectiva*, que se representa, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, de sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son ni la simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada³¹ (Perrenoud 2004, p. 153).

En las políticas centralizadas al menos las mexicanas, se enuncia y habla de “docentes idóneos”, que tengan la posibilidad de educar niños y adolescentes con calidad y equidad, se implementan concursos de oposición, exámenes de ingreso y permanencia que sólo han servido para evidenciar en la mayoría de los casos la no idoneidad.

Algunos motivos, que la formación se da en contextos y condiciones desiguales, que la formación de los docentes es limitada, que se requieren acciones más decisivas para fortalecer las escuelas normales como a otras instituciones formadoras para que cumplan con las cualidades

³¹ En México , este discurso es promulgado por las políticas educativas nacionales que impelen al docente tanto de educación básica como a los formadores de docentes a adquirir las competencias para convertirse en un nuevo modelo de profesor que a su vez contribuyan a formar en sus estudiantes las competencia para la vida (SEP. 2008. Prioridades y retos de la educación Básica. México).

personalidades y capacidades profesionales requeridas (INEE, 2015, P. 13).

Se sitúa al buen desempeño como una condición para la calidad y la equidad educativas (Schmelkes, 2013), como respuesta se proponen cuatro directrices: 1) Fortalecer la organización académica de las escuelas normales; 2) Desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes; 3) Crear un sistema nacional de información y prospectiva docente y 4) Organizar un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes. Estas como líneas generales para transformar la formación inicial de docentes (INEE; 2015).

Dice Perrenoud (2004, p. 153), que la profesionalización no avanzará si se ve favorecida deliberadamente por políticas concertadas referentes a la formación de los profesores, a sus pliegues de condiciones, a la forma que dan explicaciones sobre su trabajo, el estatuto de las instituciones y los equipos pedagógicos.

El hecho de que los interesados se encarguen de su propia formación continua³² es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio. Mientras no se avance en reformas del tercer tipo, es decir, aquellas que ambicionan transformar las prácticas, las que van más allá de las estructuras, las

³² Cada uno puede contribuir en su medida: centrarse en las competencias que desarrollar en los alumnos y las situaciones de aprendizaje más productivas; diferenciar su enseñanza, practicar una evaluación formativa, para luchar activamente contra el fracaso escolar; desarrollar una pedagogía activa y cooperativa, basada en proyectos; asignarse una ética explícita de la relación pedagógica y mantenerse en ella; seguir formándose, leyendo, participando en las manifestaciones y reflexiones pedagógicas; participar en la formación inicial de futuros profesores o en la formación continua; trabajar en equipo, explicar lo que se hace, cooperar con los compañeros; implicarse en un proyecto institucional o una red y comprometerse en métodos de innovación individuales o colectivos. (Perrenoud, 2004, P. 153)

imposiciones y los programas, las que afectan las prácticas de enseñanza y la cooperación profesional entre los docentes (Perrenoud, 2002, P. 116), no se avanzará en la profesionalización de los docentes.

Los docentes en su mayoría han sido formados en escuelas centradas en los conocimientos y se sienten cómodos con ese modelo, opina Perrenoud (2002, p. 109), lo cual le permite preguntarse si el modelo de formación de los alumnos es reforzado por el modelo de formación de los docentes ¿De dónde vendrá el cambio? El sistema educativo depende de la adhesión y el compromiso de los profesores. Dicho enfoque supone un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo docente (p. 91).

Trabajar de forma individual o colectiva, en referenciales de competencias es asignarse los medios de un balance personal y un proyecto de formación realista. ...No es legítimo que los referenciales sean usados como instrumentos de control, sólo son índices de más seguros de profesionalización de un oficio.

Ningún avance puede realizarse sin una representación compartida de las competencias profesionales que están en el corazón de la cualificación, las que conviene mantener y desarrollar. Ayudan a establecer una visión clara del oficio y de las competencias es una función principal. Por lo que las competencias profesionales deben estar en el centro de la formación continua, para construir una identidad colectiva (Perrenoud, 2004, 153).

Bajo este referente conceptual y considerando las diez familias de competencias propuesta por Philippe Perrenoud (2004), en este caso

consideradas como competencias genéricas del docente, es en esta medida en que en este trabajo se considera el referencial de competencia construido exprofeso para los profesores de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)³³ por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)³⁴ para su formación, desde la implementación de la LIE, por lo que se constituye en un referencial que ofrece un conjunto de competencias de carácter particular para la formación continua del profesorado que se desempeña como docente en la LIE. Quedando claro que la *formación, inicial y permanente*, a pesar de no ser el único vector de una profesionalización progresiva del oficio de enseñante, si se muestra como *uno de los plataformas y mecanismos que permiten elevar el nivel de competencia de los profesores*.

La *formación* no sólo puede contribuir a aumentar sus saberes y el saber hacer, sino también a transformar su identidad (Blin, 1997), su relación con el saber (Charlot, 1997), con el aprendizaje, con los programas, su visión de la cooperación y de la autoridad y su sentido ético, en definitiva, a facilitar la aparición de un nuevo oficio que ya definía Meirieu (1990b).

El Modelo Educativo de la LIE asume un conjunto de características que lo distinguen de la oferta actual de las Unidades UPN: nuevos usuarios, diversidad

³³ La Licenciatura en Intervención Educativa 2002 (LIE) representa una nueva oferta de formación en las Unidades UPN: Su propósito es formar un profesional de la educación capaz de intervenir en la problemática que se presenta en dicho campo, a través de la adquisición de un conjunto de competencias profesionales que le permitan su inserción en diversos contextos de la práctica educativa.

³⁴ Ver anexo No. 2.

en las orientaciones, pertinencia con las necesidades vigentes y emergentes locales y nacionales, énfasis en el estudiante, demostración de las competencias, entre otras. Tales características señalan la *necesidad de definir un nuevo rol para el docente*. De ser un transmisor de información se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje, en un apoyo al desarrollo del estudiante, en un orientador de su trayectoria académica.

En ese sentido la formación se replantea, con el propósito de aportar los elementos básicos para el desarrollo de las competencias que deberá poseer el docente que se incorpore a la nueva Licenciatura. Resulta evidente que si el Modelo de la LIE está sustentado en un enfoque por competencias, la formación de los docentes ha de adoptar también, el enfoque por competencias (UPN, LIE, 2002, p. 1).

El enfoque de competencias obliga a superar los métodos de formación tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente. La nueva pedagogía se basa en la idea que el docente es un facilitador del proceso de aprendizaje y supone la consideración de los siguientes principios:

- Educar es fomentar, mediante el aprendizaje, la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva, etc.
- Los conocimientos científicos tecnológicos tienen valor cuando se reflejan en la solución de problemas concretos de la realidad.
- La mejor forma de aprehender los conocimientos científicos y tecnológicos es descubriéndolos y redescubriéndolos en la práctica.

- La competencia profesional no es sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes aislados, sino que es un resultado integrado en forma coherente y aplicado a situaciones concretas (UPN/LIE 2002, P. 2).

El proceso de formación de docentes es concebido como: un proceso continuo y no un solo curso. Un proceso flexible, modular, basado en la experiencia docente y tutorial de los participantes, un proceso que trabaja técnicas participativas, un proceso abierto con un núcleo básico común que comienza con visiones generales comprensivas con enfoque sistémico (UPN/LIE 2002, p. 3).

El perfil o referencial de competencias se concreta en una competencia general: Guiar el aprendizaje de los alumnos, utilizando los diversos recursos que le ofrecen las ciencias de la educación y su experiencia previa, para responsabilizarlos de su propio proceso de formación, en respuesta a las necesidades del campo educativo en el que se insertarán profesionalmente.

El docente de la Licenciatura en Intervención Educativa se desempeñará en las siguientes funciones: Tutoría, promoción del aprendizaje, evaluación y gestión. Estas funciones se lograrán llevar a cabo a partir de la adquisición de las siguientes competencias:

A continuación, se presenta el *referencial de competencias del docente de la Licenciatura en Intervención Educativa*:

Tabla No. 14. Referencial de competencias del Docente de la Licenciatura en Intervención Educativa

Competencias	Criterios particulares de ejecución eficiente
<p>1. Aplica el Plan y los programas de Estudios tomando en cuenta sus bases teórico-metodológicas para poder, involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje y guiar su labor docente con eficacia.</p>	<p>1.1. Comprensión y aceptación de: finalidades, principios y objetivo general 1.2. Comprensión suficiente de las consecuencias relativas a: Características y cualidades 1.3. Puesta en evidencia de los lazos entre las etapas de diagnóstico, factibilidad, precisión de la orientación, determinación de las competencias, definición del objetivo general, las estrategias y el diseño del plan de estudios.</p>
<p>2. Conoce los fundamentos teórico-metodológicos del enfoque de EBC, para facilitar su práctica docente y crear ambientes de aprendizaje en los que el alumno se sienta responsable de su propio proceso formativo.</p>	<p>2.1 Comprensión y aceptación de: finalidades, características, cualidades, implicaciones de su implementación</p>
<p>3. Desarrolla sesiones de Tutoría con los estudiantes, detectando sus necesidades a partir del interés en su desarrollo académico y personal, para proponer medidas oportunas y eficaces que resuelvan la problemática identificada y aseguren su permanencia en el proceso formativo.</p>	<p>3.1. Identifica necesidades, estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, y clarificarlas para facilitar el aprendizaje. 3.2. Establecimiento de un ambiente abierto, en el que el docente es accesible. • Establecimiento de rapport • Escucha activa • Respuestas consistentes con la problemática detectada • Sensibilidad demostrada hacia las inquietudes de los alumnos • Información pertinente sobre personas o instituciones referidas a la necesidad del alumno. 3.3.. Diseña un plan de acción de tutoría apropiado a las necesidades detectadas en los alumnos. 3.4. Todas las acciones son negociadas con los alumnos, y las opciones claramente explicadas. 3.5. La información que se provee está de acuerdo con la política institucional. 3.6. Profesionales e instituciones relevantes al proyecto son referidos cuando se juzgue necesario. 3.7. Información sobre sistemas de admisión y articulación con otras instancias educativas es accesible. 3.8. Las acciones acordadas con los alumnos son llevadas a cabo</p>
<p>4. Facilita el aprendizaje de los alumnos utilizando nuevos y variados métodos pedagógicos más personalizados y colaborativos, que consideren la posible realización de múltiples actividades diversificadas.</p>	<p>4.0. Analiza el programa indicativo de la asignatura que le corresponde para verificar la coherencia del mismo. 4.1. Los objetivos determinados y el plan de acción están documentados. • Las actividades de aprendizaje determinadas de acuerdo al enfoque por competencias y al objetivo perseguido. • Los recursos adecuados señalados y de acuerdo con la actividad</p>

	<p>planteada.</p> <p>4.2. Planea la organización del curso. • Material hemerobibliográfico disponible. • Materiales disponibles para el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. • Información coherente con los objetivos de aprendizaje. • Objetivos de aprendizaje establecidos • Materiales en secuencia adecuada • Formas apropiadas de actividades para la consecución de los objetivos de aprendizaje: cuestionarios, conferencistas, visitas a campo, simulación, discusión en grupo, demostración, rol playing, autoestudio, etc. • Fuentes de información identificadas Formato de evaluación desarrollado.</p> <p>4.3. Maneja el ambiente de aprendizaje • Crear un ambiente positivo de aprendizaje para los alumnos • Usar lenguaje inclusivo • Reaccionar positivamente ante los estudiantes • Dar retroalimentación (formal e informal) • Cuestionamiento • Oportunidades de clarificación • Adaptación a los cambios • Consulta con otros docentes • Manejar los tiempos de las actividades • Manejar las interacciones • Resolución de conflictos • Interacciones grupales • Énfasis en la consecución de los objetivos • Comunicación directa y efectiva</p> <p>4.4. Evalúa la sesión • Plan de evaluación de la sesión diseñado de acuerdo con los resultados de aprendizaje propuestos. • Instrumentos para el desarrollo y documentación de la evaluación.</p> <p>4.5. Mejora la sesión de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación. • Considerar si las instrucciones para el desarrollo de la sesión fueron las adecuadas • Rediseñar las experiencias de aprendizaje • Reconsiderar los tiempos de aplicación de las experiencias</p>
<p>5. Organiza un sistema de evaluación continua que facilite el seguimiento de los aprendizajes y dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles una orientación eficaz y, si es el caso, adecuar la docencia a la realidad del grupo.</p>	<p>5.1. Prepara la evaluación válida y confiable de las competencias del alumno</p> <p>5.2. Determinación de Competencias a ser evaluadas; criterios de desempeño especificados.</p> <p>5.3. Indicadores de evaluación identificados a partir de los objetivos planteados.</p> <p>5.4. Medios de evaluación determinados con base en la evidencia de desempeño.</p> <p>5.5. Portafolio de evidencias preparado.</p> <p>5.6. Retroalimentación sobre el desempeño a los alumnos determinada.</p> <p>5.7. Implementa la evaluación • Acordar el momento de la evaluación • Comunicar los requerimientos de la evaluación.</p> <p>5.8. Los ítems son evaluados de acuerdo a los criterios de evaluación.</p>
<p>6. Vincula el programa de formación con programas y proyectos en instancias educativas internas y externas al Proyecto, para potencializar</p>	<p>6.1. Identificar y negociar posibilidades de vinculación.</p> <p>6.2...Documentar los convenios de vinculación.</p> <p>6.3. Socializar los resultados de los convenios.</p> <p>6.4. Organizar las experiencias de vinculación.</p>

el desarrollo profesional de los egresados.	6.5. Evaluar los alcances de los
7. Valores y actitudes	<p>7.1. Posee una vocación de servicio a la comunidad educativa, muy especialmente a los jóvenes educandos, y está identificado con la misión de la Universidad.</p> <p>7.2. Demuestra responsabilidad en sus actos, guiado por un claro sentido de ética profesional, de equidad social y de un amplio espíritu crítico.</p> <p>7.3. Fomenta un estilo de dirección participativo y democrático, basado en un liderazgo pedagógico, moral y profesional, facilitando la participación de todos los actores del proceso educativo y creando un ambiente propicio al proceso de aprendizaje.</p> <p>7.5. Es un facilitador del desarrollo institucional, respetando y haciendo respetar las normas, asumiendo sus funciones con, tomando iniciativas creativas y dinamizando las potencialidades de los demás.</p> <p>7.6. Asume sus funciones con un alto sentido profesional, con perspectivas de crecer permanentemente.</p> <p>7.7. Se concibe a sí mismo en el contexto de una formación permanente, con amplia sensibilidad a los cambios, con un espíritu de superación profesional constante y una actitud de investigador, considerando al aula como un verdadero laboratorio experimental para futuros aprendizajes.</p>

Fuente: UPN. (2002). Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa. Programa de formación docente para la operación de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN. México. 16 p.

El referencial de competencias diseñado por la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2002 forma parte del Programa de Formación de Docentes para la Implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa en las Unidades UPN, lo que la reubica en su objeto fundamente, formar profesionales de la educación sin soslayar la nivelación de profesores en servicio.

Finalmente, después de analizar los diversos enfoques teóricos sobre la formación, es posible concluir que existen diversos sentidos y significados de la

formación, y de ello se deduce la ausencia de un enfoque integrado sobre la formación del profesorado. En la mayoría de los enfoques se postula como centralidad al sujeto como único garante de la formación, con excepción del enfoque empresarial que responsabiliza a la institución de la formación del trabajador.

Los diversos enfoques de la formación dejan claro que se requieren condiciones para que la formación se lleve a cabo: tiempo, espacio, los otros colegas, la responsabilidad y el compromiso personal para formarse y que la formación no se salva de ser un requerimiento, una estrategia pensada y planeada desde ámbitos personales y/o estructurales e institucionales con fines e intereses específicos.

En ese sentido, la formación se vislumbra como la posibilidad de comprensión y transformación no sólo de sí mismo, sino de la propia realidad político-académico-cultural en el sistema educativo, y en particular en las universidades.

Como resultado de la revisión interdisciplinaria efectuada, es posible mencionar que el psicoanálisis explica la formación desde el nivel del inconsciente del individuo, la filosofía lo considera desde el nivel axiológico del sujeto que le permite la responsabilidad, la honestidad y el compromiso; las teorías educativas asumen la formación desde los soportes de la formación y la capacidad del sujeto de construir conocimiento, sobre todo por la fuerza de las teorías cognitivas, la perspectiva empresarial sitúa la formación con un sentido pragmático e

instrumental para un eficiente desarrollo laboral y atender las demandas propias del mercado cada vez más globalizadas, exigentes y especializadas, por lo que deja a las organizaciones la responsabilidad de los procesos de formación del trabajador.

Las teorías sociológicas conciben la formación como un proceso de regulación en el vórtice de las transformaciones sociales, la formación como un ámbito social en el que se hallan situados diversos actores sociales; por otra parte el enfoque de la educación basada en competencias profesionales asume la formación como un *aggiornamento*, un proceso de renovación, como la posibilidad de que los recursos cognitivos movilizados por las competencias deben estar al día, adaptados a condiciones de trabajo en evolución. Es una revolución cultural, la creación de una nueva relación con el saber a través del ejercicio metódico de una práctica reflexiva como fuente de aprendizaje y regulación que podría convertirse en un medio esencial de su autoformación e innovación. La formación implica la construcción de una nueva identidad profesional, de un nuevo sí mismo, pero un sí mismo colectivo en la profesionalidad que posibilita un mundo globalizado, con gran desarrollo tecnológico y pedagógico.

La formación del profesorado se constituye en una producción social que contiene un ámbito social (lugares) y un horizonte que explicita los discursos educativos de carácter político por medio de slogans (competitividad económica, calidad educativa, inclusión educativa).” La perspectiva sociológica brinda la posibilidad de entender que el sujeto y la formación se construyen en la trama del

poder. Por otra parte, la psicología del trabajo, privilegia la formación bajo el desarrollo de competencias laborales y esta depende del comportamiento del mercado.

En suma, con el análisis anterior, hace posible dar cuenta de la formación es un concepto de larga data que ha formado parte de la reflexión de didactas, epistemólogos, pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos y políticos. Su definición es compleja, polisémica y sus significados varían según la connotación y el contexto en que se utilice. Para el caso de este estudio, ha sido posible llegar a algunas conclusiones que permitan situar y delimitar el concepto según como cada una de ellas concibe la realidad, el sujeto y su vínculo. Esto intentaré resumirlo en el siguiente cuadro:

Tabla No. 15. Teorías sobre la formación: noción de realidad, sujeto y sus vínculos.

INDICADORES TEORÍAS	NOCIÓN DE REALIDAD	NOCIÓN DE SUJETOS	VÍNCULOS
Perspectiva filosófica en María Teresa Yurén Camarena	Carácter ético de la profesión en el movimiento dialectico entre eticidad y formación	Alguien capaz de actuar, de tomar decisiones, de reflexionar bajo la dimensión ética y responsable en el movimiento dialectico entre eticidad y formación.	La formación se construye vía la subjetividad y la intersubjetividad del sujeto
La teoría educativa de la formación: Gilles Ferry y Jacky Beillerot	Carácter multirreferencial con alto grado de complejidad y opacidad que se construye y reconstruye en el devenir histórico-social	Alguien capaz de actuar, de tomar decisiones, de reflexionar de fundar su autonomía, de configurarse a través de mediaciones con los otros y construir su propio proyecto de formación de acuerdo con el valor y sentido otorgado a este proceso a través del transcurso de su biografía y de acuerdo al momento socio-histórico en que está inmerso	El sujeto se construye a partir de su relación con la realidad en un proceso dialéctico a través de las mediaciones que el mismo se procura. El sujeto provee en la interrelación con otros el desarrollo y acrecentamiento de la interioridad en todas sus dimensiones durante toda la vida
La psicología del trabajo o de la empresa en Jesús Martín García	Situación estática, transparente, uniforme y determinada por los factores provenientes del mercado laboral.	Es un ser influenciado y definido por el contexto económico con escasos recursos para influenciar el cambio	La realidad del mercado se impone al sujeto y lo constituye

<p>El psicoanálisis de la formación en Jean Claude Filloux y Raúl Enrique Anzaldúa</p>	<p>Pulsiones libidinales del sujeto</p>	<p>El sujeto se constituye en su inconsciente</p>	<p>El inconsciente del sujeto se vincula con el resto de las instancias de la personalidad de forma inconsciente, con el I Superyó que le prescribe los valores éticos y morales de la cultura y el Ello, que es la parte primitiva, desorganizada e innata de la personalidad, cuyo único propósito es reducir la tensión creada por «pulsiones» primitivas relacionadas con el hambre, lo sexual, la agresión y los impulsos irracionales</p>
<p>La perspectiva sociopolítica en Thomas S. Popkewitz</p>	<p>La realidad es una construcción histórica regulada por el poder</p>	<p>El mundo se comprende a través de un cuestionamiento permanente de todo aquello que nos rodea y nos hace ser sujeto</p>	<p>El sujeto se construye en la trama social o red de fuerzas que sujetan al hombre en dos sentidos: en principio lo constituyen en sujeto y por otro lo hacen prisionero de la trama de significados (Relaciones de saber) y de las relaciones de influencia mutua (Relaciones de poder), por tanto no existen formas de saber independientes de las relaciones de poder</p>
<p>El enfoque de educación basado en</p>	<p>La realidad es una construcción social</p>	<p>El sujeto es un ser autónomo, responsable, capaz de establecer un balance de competencias como una</p>	<p>El sujeto se construye con conciencia y responsabilidad dentro cambio socioeducativo lo rebasa, pero que le</p>

competencias profesionales. Philippe Perrenoud (2004)		vía o recurso para que cada uno sepa cada vez mejor señalar sus propios fallos y traducir la diferencia entre lo que hace y lo que querría hacer en un proyecto de formación. Es el sujeto que organiza la propia formación continua para transformarse a sí mismo y contribuir con el sistema educativo.	permite asumir la formación como un proceso de renovación identitaria que le ayuda a realizar nuevas prácticas educativas.
--	--	---	--

Fuente: Construcción propia.

Según Ramírez Puentes (208, p. 38), La noción de realidad se define en función de:

...El status científico y atendiendo a la lógica e interés epistemológico de las disciplinas y teorías, lo cual permite comprender las diferencias, las finalidades y particularidades de cada uno de los modelos de formación tengan rasgos y elementos diferenciados respecto a la concepción de realidad, sujeto y sus vínculos.

Para continuar con los procesos concluyentes de este apartado, y para complementar los aspectos anteriores se presenta un cuadro en apego al mismo criterio epistemológico: “El status científico y la lógica de interés epistémica permite establecer diferencias entre las teorías con respecto del concepto de formación y su contenido.

Tabla No. 16. Teorías de la formación: concepto y contenidos de la formación.

<p>PERSPECTIVAS TEÓRICAS</p> <p>INDICADORES</p>	<p>PERSPECTIVA FILOSÓFICA</p> <p>MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA</p>	<p>PERSPECTIVA PSICOSOCIOLÓGICA</p> <p>GUILLES FERRY Y JACKY BEILLEROT</p>	<p>PSICOLOGÍA DEL TRABAJO</p> <p>JESÚS MARTÍN GARCÍA</p>	<p>PSICOANÁLISIS DE LA FORMACIÓN</p> <p>JUAN CLAUDE FILLOUX Y RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA</p>	<p>PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA</p> <p>THOMAS S. POPKEWITZ Y LAURA GAIDULEWICZ</p>	<p>ENFOQUE DE EDUCACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS PROFESIONALES</p> <p>S. PHILIPPE PERRENOUD (2004)</p>
<p>Concepto de formación</p>	<p>Es el sujeto el que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales... en donde el sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad (conjunto de</p>	<p>Es desarrollo personal... consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo, pero la comprensión y la reflexión que se da en el propio desarrollo del sujeto, en su</p>	<p>Proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral... un proceso continuo y constante, cuyo</p>	<p>Implica relaciones entre personas... entre el formante y el formado... Es una relación humana. Trata de entender las relaciones de formación poniendo en evidencia lo que Freud llama la otra escena, para responder quién es el docente</p>	<p>Es un entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones. Es una trama de poder-saber. Interjuego de capacidades, competencias, conocimiento-sujeto en formación- formador; entre grupo- organización, etc.</p>	<p>La formación no solo puede contribuir a aumentar sus saberes y el saber hacer, sino también a transformar su identidad (Blin, 1997), su relación con el saber (Charlot, 1997), con el aprendizaje, con los programas, su</p>

	competencias y motivaciones que hacen a un sujeto capaz de hablar y actuar consciente, crítica y creativamente su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse... Es un proceso que se asemeja a una espiral (2000, 29-32).	interior e inconsciente, si es formación (1997, 54,55 y 57).	objetivo consiste en equilibrar las demandas del trabajo (en constante modificación) y las características de los trabajadores (2003, 126)	(mamá, papá, artesano, escultor, y cuál es el fantasma que encarna). (Filloux, 1996).	(Gaidulewicz, 1999).	visión de la cooperación y de la autoridad y su sentido ético, en definitiva, a facilitar la aparición de un nuevo oficio que ya definía Meirieu (1990b).
Contenidos de la formación	Elementos estructurales del mundo de la vida: cultura, sociedad, y personalidad (2000, 31-32)	Es el proceso educativo que permite anticipar sobre situaciones reales, a favor de estas representaciones encontrar actitudes, gestos, convenientes, adecuados para impregnarse de	Las destrezas o habilidades que se pretenda desarrollar en los empleados. (2003, 136).	Lo que sucede en la relación de formación; la postura del formador, sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación, Lo que dicen los formadores de sus prácticas.	Instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales,	Las capacidades que permiten movilizar una serie de recursos como: los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores en un situación y un contexto determinados y

		esta realidad.		<p>Lo que se puede decir de aquello que no es consciente. El orden del deseo de formar y el deseo de ser formado, el deseo de saber, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia, lo que surge del inconsciente y el funcionamiento de la inteligencia (Filloux, 1996).</p> <p>Los procesos de identificación, los otros, la cultura y la sociedad, las significaciones sociales de base o el imaginario social, personal, personal, institucional, laboral y cultural</p>	<p>filantrópicas; lo dicho como lo no dicho, posturas, modificaciones de funciones y el momento histórico (Gaidulewicz, 1999).</p> <p><i>Ámbitos</i> o categorías formales que permiten describir las relaciones institucionales y sus actores; además definen lugares en los que se forman las regulaciones (gubernamen--tal, civil), el <i>horizonte</i>, antecedentes de las condiciones sociales en que se producen las regulaciones. Las prácticas</p>	<p>permiten resolver problemas. Son el eje que guía la formación.</p>
--	--	----------------	--	---	---	---

				(Anzaldúa, 2004).	discursivas o pautas de interacción y negociación en el ámbito educativo, reglas, normas y modelos de comunicación (Popkewitz, 1994).	
--	--	--	--	-------------------	---	--

Fuente: Rivas González, Martha Remedios. (2008). "La formación y su complejidad semántica", en: Revista de Investigación Educativa Duranguense, No. 8. UPD. Durango. Pp. 39-55.

Después de este análisis que ha resultado complejo, finalmente resta pensar y suponer en la posibilidad de que las necesidades profesionales resultados de diagnósticos de necesidades socioeducativas vigentes y emergentes, contribuyan a promover y apoyar la formación permanente en y con los sujetos, en este caso, los docentes universitarios, por las universidades desde los planteamientos de política institucional, y desde el Sistema de Educación Superior en el caso nacional, todo ello en el marco de la mundialización y el avance del conocimiento y el desarrollo tecnológico.

A partir del comparativo anterior, es importante señalar que para la perspectiva filosófica, psicosociológica y la psicología del trabajo existen coincidencias respecto al contenido de la formación, definido éste como un conjunto de competencias, entendidas éstas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Las diferencias se centran en el sentido y rol (pasivo o activo: crítico y de transformación) que juega el sujeto que se forma.

Para Teresa Yurén Camarena la formación consiste en "... un proceso que se asemeja a una espiral en donde el sujeto interactúa con la cultura, la sociedad y éstas influyen en la transformación de la personalidad del sujeto, pero este con su acción consciente y crítica también transforma la sociedad y la cultura. Finalmente la formación es un asunto ético (2000, Pp. 29-32).

Para Gilles Ferry la formación "es desarrollo personal... que consiste en que el sujeto encuentre formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio,

una profesión o un trabajo... pero que si no se procura bajo procesos de comprensión y reflexión del sujeto, no es formación” (1997; Pp. 54-57).

En cambio, para Jesús Martín García (2003, 126), la formación es un “proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral... un proceso continuo y constante, cuyo objetivo consiste en equilibrar las demandas del trabajo (en constante modificación) y las características de los trabajadores (2003, p. 126). Por lo que bajo la conceptualización empresarial el sujeto asume un rol pasivo, atado y encadenado a los requerimientos el mercado y a las disposiciones institucionales.

Desde el enfoque basado en competencias profesionales es el sujeto consciente y responsable quien a través de la organización de la propia formación continua, asume el cambio y avance propio que le conducirá a la profesionalización del oficio de enseñante.

Queda muy claro desde las diversas conceptualizaciones que la formación requiere situar al profesorado como un protagonista fundamental para la transformación de la educación desde una forma actualizada y renovada de realizar el oficio de enseñante como un profesional.

La formación no se salva de ser un requerimiento, una acción pensada desde ámbitos estructurales con fines e intereses específicos; bajo la posibilidad de comprensión y transformación del profesorado en sí mismo, influida por la

propia realidad sociopolítica y cultural del magisterio en esta época de cambios vertiginosos.

Actualmente la formación ésta siendo reconsiderada como deber y derecho, con posibilidades de ser desarrollada, organizada e implementada en el contexto más cercano a la práctica profesional, en los centros educativos y por los propios profesores.

Se piensa ahora en las escuelas como organizaciones que aprenden y donde los sujetos que ahí laboran son recursos humanos indispensables para el logro de los fines educativos, de la misión institucional y del propio perfeccionamiento y adquisición de nuevas competencias profesionales, mediante profesos formativos sustentados en sistemáticos diagnósticos de necesidades de formación ante contextos cambiantes.

Por ende, la formación se entiende entonces como”... el proceso de identificación, aseguramiento y desarrollo, a través de actividades planificadas, de los recursos movilizables: conocimientos, habilidades y actitudes que los facilitadores del aprendizaje necesitan.

Necesidades formativas: un concepto horizonte. Teorías convencionales y postconvencionales

No puede hablarse de necesidad cuando la necesidad se agota en la determinación de la carencia y la preocupación es por “lo que falta” y no por la falta en sentido lacaniano... Lo peor de todo es cuando “la falta” se convierte en falta (Luis Ballester Brage; 1999).

El concepto de “necesidad” es de esos conceptos que atraen un sin número de aplicaciones a situaciones diversas. Es usado en múltiples debates y en diferentes ámbitos: la economía, el desarrollo, la ecología, los derechos humanos, la justicia, la política, la ética, etc. El sin número de aristas complejiza su abordaje.

Ante tal embrollo y después de una búsqueda intensa de bibliografía, el texto: *“Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos”* de Luis Ballester Brage (1999) se constituye en un tratado muy completo –desde mi punto de vista-, en el que se analiza de manera muy lucida el tema de las necesidades sociales desde la perspectiva crítica, bajo la premisa de que existen diversos trabajos de teoría social que constituyen obstáculos epistemológicos para comprender el concepto de necesidades.

Ballester (1999), menciona que los principales marcos teóricos que más discuten a fondo el concepto de necesidad se constituyen desde los años sesenta. En su análisis emplea el criterio de teorías convencionales y postconvencionales

(tomado de White en la presentación de la obra de Habermas, 1989). Las teorías postconvencionales, aclara, contienen una mentalidad analítica fuertemente influida por el Marxismo (A. Héller, G. Cohen, J. Habermas...), a diferencia de las teorías convencionales.

Teorías convencionales de las necesidades

Las principales tradiciones teóricas convencionales se encuentran en, Malinowski, B. (1944), Maslow, A. H. (1954), Chombart de Lauwe, P. H. (1969), Murray, E. J. (1964), Claxton, G. (1981, 1984)... aunque es necesario aclarar que no es la finalidad de este trabajo abordarlas, sino aprovechar el análisis de Ballester para comprender el concepto de necesidades.

En esta tradición de análisis de necesidades, es posible ubicar a la psicología de las organizaciones, particularmente, la psicología de la empresa, rama de la psicología social ampliamente desarrollada. Es la escuela de Harvard (E. Mayo, Roethlisberg, Dickson) la que por primera vez estudia la individualización de las necesidades, más tarde estudiada por Argyris, con su distinción entre “necesidades expresadas” y “necesidades reprimidas”; Kornhausser, quien distingue entre base orgánica (con tendencia a la homeostasis) y motivación; o Carelli, con su tesis de que la satisfacción de la “necesidad de pertenencia” en la empresa como “una condición irrenunciable cuya

carencia produce problemas en las organizaciones” (1987, 57). En general, en estas aproximaciones, pueden encontrarse las mismas concepciones deudoras de los trabajos de Maslow.

A decir de Ballester (1999, p. 17), *el término necesidad contiene dos lugares de referencia, uno negativo. La existencia de carencias y escasez y otro positivo, las aspiraciones o el deseo. Cabe señalar que el sentido negativo es la convención más difícil de superar.*

Sentido negativo de las necesidades

Esta concepción de necesidad que es considerada carencia supone, en primer lugar, un *sujeto de necesidad* concebido en términos de carencia, de su falta, *sujeto paciente* definido por lo que no se es o no tiene... esto según Adam Smith en su tratamiento del tema de la pobreza (1776), Citado por Ballester, 1999, 18). Bajo el sentido negativo, dos son las acepciones de necesidad. Ello en su acepción antropológica.

Tabla No. 17. Acepciones de necesidad bajo el sentido negativo. Sentido antropológico

Necesidad como lo indispensable	Necesidad como la relación con el sistema de distribución y las relaciones sociales
... desde el criterio de <i>desigualdad</i> ... una de las mejores aportaciones al criterio es la de Amartya Sen	... se deriva de que no es el hecho de estar mal alimentado lo que se relaciona con la pobreza o

<p>(1979 y 1995) en relación con la justicia distributiva... que rechaza el igualitarismo “todas las personas nacen iguales” y permite una doble consideración de las necesidades: la primera es la posibilidad de entender la demanda de satisfacción de necesidades como una demanda negativa para que se elimine la desigualdad. Luis Ballester Brage (1999; 19, 20)</p>	<p>con la <i>necesidad</i>, sino la imposibilidad económica y social de estar bien alimentado , a la cual se le <i>aduce estrecha relación con el sistema de distribución y las relaciones sociales</i>. según Luis Ballester Brage (1999, 19, 20)</p>
---	--

A partir de estos elementos Luis Ballester (1999) considera que la noción de “*carencia*” es ampliada a partir de los conceptos de “desigualdad social”, en su contenido marxista, y de “falta”, en su acepción analítica... comprensión más rica y menos convencional, indica.

Luego añade, que este nuevo contenido permite entender que las *necesidades no tienen que ver con la ausencia de bienes o con la carencia de servicios que consumir o de acceso de servicios, sino con las relaciones sociales y con la dinámica relacional que constituye el inconsciente*. Es decir, las necesidades no están dadas, sino que nacen y son determinadas por *formas concretas de vida*. Son necesidades sociales (Ballester; 1999: 21) y no individuales.

El *concepto de carencia*, al remitir a individuos fuera de contextos prácticos, se hace confuso,.. Porque es una falacia que Y necesita X, carece de X y sufre sin X. El problema con esto es que no es verdad que yo carezca de cualquier cosa que necesite: todas las cosas que ya tengo son cosas que necesito; *en ocasiones no hay carencia y sin embargo hay necesidad*. (Ballester cita a Wiggins, 1987).

A partir de ello, Ballester (1999) transita de un concepto antropológico de carencia a un concepto práctico e histórico de necesidad, la necesidad como condición.

Tabla No. 18. La necesidad como condición. Sentido práctico e histórico

Necesidad como condición. Concepto práctico e histórico
<p>“El hecho de que y necesita X, implica que X es a la vez una <i>condición</i> necesaria y que es prácticamente necesaria. Estas dos implicaciones se combinan porque lo que es una <i>condición para la vida</i> lo es en un contexto práctico e histórico concreto”. (Ballester; 1999: 21)</p>

Ligado al concepto anterior pero con mayor amplitud para el análisis contextual, es el de *escasez*: considerado central en toda la tradición marxista y obviamente específico de la teoría postconvencional de las necesidades.

Tabla No. 19. Necesidad como escasez. Tradición marxista

Necesidad como escasez
<p>... remite a un proceso de relación con un contexto general en el que se establecen los límites de la escasez, considerado central en la tradición marxista de análisis de las necesidades. Según Habermas y Apel (1972, I, 69, citado en Ballesteros Brage; 1999, 21).</p>

Sentido positivo de necesidad

El concepto positivo de necesidad se considera menos limitado que la noción de carencia y escasez. Se describe haciendo referencia al *deseo* por parte del sujeto

de elegir su propio destino por medio de la realización de sus *aspiraciones auténticas*.

Tabla No. 20. Necesidad como deseo, aspiración y autodeterminación

Necesidad como deseo, aspiración y autodeterminación
... necesidad como <i>deseo, aspiración auténtica y autodeterminación</i> se manifiesta en dos niveles: 1) superación de la esclavitud, las pasiones y los instintos y 2) la aspiración de poseer objetos o aumentar la capacidad para hacer o dejar de hacer (autonomía y poder), formula muy apreciada en la sociología funcionalista bajo conceptos muy conocidos: aspiraciones, motivaciones, capacidades (Lazarfeld, Sewell y Wilensky; 1971: 18 citados por Ballester; 1999, 22).

Según Ballester Brage (1999,22), el sentido positivo de necesidades tiene mayor capacidad explicativa, ya que a partir de las “necesidades existentes” es posible derivar consecuencias directas e indirectas de su “persecución”, los “efectos perversos”; es decir, no siempre una aspiración es benéfica. En el sentido positivo de necesidades el análisis se extiende hasta el contraste entre “*necesidades reales*” y “*necesidades inducidas o falsas*”.

Tabla No. 21. Necesidades reales y necesidades inducidas o falsas

Necesidades reales	Necesidades inducidas o falsas
... presunción... de que sólo si el sujeto está libre de toda influencia externa (objetivismo empirista)... puede hablarse de “verdaderas necesidades”. Ballester; 1999, 23)	Las necesidades inducidas... son falsas aspiraciones ligadas a “necesidades inducidas” por la presión social. (Ballester; 1999, 22)

Las “necesidades reales” generalmente hacen referencia a las necesidades de reproducción de la fuerza de trabajo, por lo que según menciona Ballester (1999, 23), que a opinión de Agnes Héller, contienen una concepción economicista de la fuerza de trabajo y de su reproducción. Dejando atrás este contraste, también existe la consideración de que “las capacidades individuales humanas son el fundamento de las necesidades.

Tabla No. 22. Necesidad como capacidad individual o humana

Necesidades como capacidad individual humana
Según Doyal L y I. Gough (1984, 33, citados por Ballester; 1999: 23), “las necesidades se refieren íntegramente a las ideas sobre lo que es necesario para las personas para ser capaces de alguna acción prospera...y que en opinión de Susana Kehl (1991: 211-213) “la existencia de cualquier capacidad es una condición necesaria para que algo sea considerado como una necesidad”.

En suma Luis Ballester (1999, 24) resume que las siguientes argumentaciones representan algunos obstáculos convencionales habitualmente presentes en las diversas formulaciones anteriores.

- a) El “individuo humano” tiene necesidades estables de carácter universal.
- b) Los referentes para el análisis son el “hombre normal”, “madurez psicológica”, “salud mental”..., que presuponen un modelo de hombre ideal y un patrón normativo.

c) Hay una relación causal entre necesidad y comportamiento: la necesidad ejerce una influencia sobre el comportamiento que constituye la explicación del mismo.

Estos argumentos sustentan diversas posturas convencionales: “individualismo (metodológico y ontológico)”, el “esencialismo humanista” y el “objetivismo”.

... Los dos primeros enfoques, *individualismo y esencialismo*, privilegian la noción de las *necesidades entendida como carencia* de algo en un hombre que originalmente estaba completo... éstos presupuestos se dedican a desarrollar el “censo” de necesidades” y a hacer estériles listas y clasificaciones jerárquicas de las necesidades, así como a discutir los méritos para subir o bajar en sus escalas (Ballester; 1999, 30).

Por su parte, el *objetivismo*, se basa en su pretendida diferencia entre “*necesidades materiales*” y “*necesidades espirituales*”... epistemológicamente son realistas, de tal manera que dicha base material medible es fundamento de sus teorías. Calcular una necesidad “equivalente a recursos” (Ballester; 1999, 33 y 34).

A decir de Ballester, (1999: 34), uno de los intentos más influyentes es la distinción entre “*necesidades sentidas o autopercebidas*” (self-percieved need) de Bradshawe (1981:7) y la “*necesidad normativa*” (normative need) que implica una valoración profesional y la comparación o confrontación con

determinados estándares de aceptación general... Sus características son la estabilidad, la interpretación común y la utilización por los miembros de una comunidad.

Dice Ballester que una de las mayores limitaciones del objetivismo es esa imposibilidad epistemológica de librarse de los condicionantes de cada realidad, los cuales convierten en relativa cualquier medida.

Finalmente concluye que... Las teorías convencionales de las necesidades suelen pasar por el artificio de distinguir entre las “necesidades básicas” o “primarias” y aquellas otras “secundarias” o entre las “necesidades vitales” y la “necesidades sociales”, considerando que sólo éstas últimas tienen un carácter inducido, mientras que las primeras constituyen una categoría autónoma e inherente al ser humano, que puede definirse como precisión y caracterizar lo esencial del hombre (Ballester citando a Griffin, J., 1986: 42).

Teoría postconvencional de las necesidades

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, las teorías postconvencionales, contienen una mentalidad analítica fuertemente influida por los llamados teóricos de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud... quienes afirman

que el individuo se constituye “mediante la apropiación activa de las objetivaciones” (Héller; 1978, 187) o que la conciencia es falsa conciencia... ya que es el resultado de un laborioso proceso de reapropiación, que arranca de los contextos comunitarios que llevan el “saber” de la especie o comunidad hasta el sujeto singular.

En las tradiciones marxistas, en especial en su tradición estructuralista reformada y en lo que O'Connor llama “neomarxismo”, se encuentra otra opción alternativa... a partir de la negativa de un tratamiento trascendental o puramente empirista, basado en un análisis histórico y económico que rechaza todo acceso privilegiado a una pretendida “esencia humana” y que se desarrolla gracias al modo de pensamiento sustancialista (Ballester; 1999: 31 y 32).

Queda claro que con las “teorías de la sospecha”, el marxismo y el psicoanálisis, se produce una nueva forma de abordar el tema de las necesidades, La novedad en Freud y Marx es su crítica radical a la concepción basada en la naturalidad de las relaciones sociales y del funcionamiento psíquico.

Las necesidades. Un concepto horizonte

Luis Ballester Brage (1999: 36), reconoce que a pesar de los esfuerzos, el término “necesidad”, sigue siendo problemático, relativo y difícil de determinar... no se trata de que las técnicas de aprehensión de las necesidades sean

particularmente inciertas, sino que las teorías que se toman como referencia lo son. Las teorías convencionales no han servido más que para crear monopolios institucionales... por lo que las interrogantes se mantienen ¿Cómo analizar las necesidades? Y ¿cuáles son las necesidades y las demandas sociales que deberían ser priorizadas?

Citando a Miller D. (1976), Ballester enfatiza que se puede hacer múltiples distinciones entre necesidades: biológicas u, otras que tienen su origen en los deseos de los individuos autónomos y demandas creadas en ellos por fuerzas que les son exteriores. Se pueden establecer también diferenciaciones más complejas como las “necesidades instrumentales, funcionales o intrínsecas”.

Consideraciones generales sobre las necesidades sociales. Luis Ballester Brage (1999)

Luis Ballester Brage (1999, 37) señala que las principales posturas de los modelos explicativos de las necesidades tienen que ver con la idea de que las necesidades dependen de la sociedad, por una parte, o con la idea de que hay algo en los hombres que la sociedad debe “reconocer” al tomar decisiones. Las dos opciones teóricas no se diferencian en el punto de que los seres humanos tengan necesidades que deban ser satisfechas. Se distinguen más bien en si hay fundamentos ontológicos o no para las necesidades humanas y sociales. *Pero la*

cuestión no es si las necesidades tienen de hecho “fundamentos”, sino si tiene sentido sugerir si los tienen, si la idea de que las justificaciones de necesidades tienen una “base” en la “naturaleza humana” resulta una idea coherente.

Por lo anterior, Ballester (1999: 39) asume una *concepción contextual de las necesidades*. Necesidades como noción variable, dependiente de criterios de determinación de significado que consiste en *una valoración*, y no en una descripción, *ligada a cuatro contextos: la estructura de la desigualdad y dominación, el “mundo de la vida”, las estructuras orgánicas de la sociedad y la dimensión temporal.*

Las *necesidades como valoraciones...*, se producen en un proceso de construcción... bajo criterios para decidir la *legitimidad social*³⁵ (relativo a una comunidad) de cada definición de las necesidades... que toman sentido en el contexto de la actividad social humana... en donde el lenguaje es el lugar paradigmático de presencia y ausencia de las necesidades como producción histórica de sí mismas y como producción histórica del lenguaje.

Por ende, Ballester (1999: 42) aduce que las *necesidades* igual que la verdad, no existe más que *como perspectiva*, y como tal siempre es inherente a alguna otra cosa. En el caso de las necesidades, la demanda, su expresión, puede no remitir a la verdad, pese ser reconocida como no falsa en una comunidad de comunicación concreta, lo importante es la justificación que se aporta.

³⁵ “Las necesidades pueden ser legítimas o ilegítimas, pero no “verdaderas” y “falsas”; es decir, puede aportarse razón de ellas desde determinada concepción, en un contexto histórico concreto”. (Ballester; 1999: 42)

Las necesidades *como un complejo de la práctica social*, porque no podemos hablar de necesidades fuera de los *juegos del lenguaje, las instituciones y los procesos sociales concretos*; por lo tanto, asumen un *papel regulativo*, por lo que son usadas para juzgar la misma práctica social: la conducta de toda actividad, la institución y los procesos sociales.

Por ende las *necesidades* deben entenderse *como relación y como proceso*, además de *como interpretación*, en los que las relaciones objetivas de los medios de producción son significativas en cuanto que establecen antagonismos y generan conflictos y luchas, contradicciones que conforman la experiencia social... *dando forma a los procesos sociales que definen, reconocen y expresan las necesidades*.

“Las necesidades se expresan..., y el contenido de su proceso está directamente ligado a la dinámica de un complejo sistema de relaciones sociales y enuncian una determinada sociedad” (Ballester; 1999: 48).

Las necesidades de formación

La implementación y desarrollo de todo programa educativo en el ámbito universitario como el de la educación básica requiere de programas de formación seriamente sustentados en análisis de necesidades que demanden los sujetos

inscritos y deseosos de formación permanente como elemento esencial de su desarrollo profesional.

Realizar diagnósticos de necesidades de formación no es un asunto sencillo, se caracteriza por niveles de complejidad que exigen conocimientos teóricos, metodológicos y procedimentales de parte de los investigadores y los responsables de planear y organizar la formación del profesorado universitario que les permitan mejores instrumentos para el análisis e interpretación. Actualmente existe mínimo dos perspectivas para realizar esta identificación o detección de necesidades formativas; por un lado está la tradicional o clásica centrada en el déficit formativo actual y la innovadora, orientada a un déficit futuro (Agut, 2003).

Agut (1997), en el documento, “Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional”, ofrece un panorama general sobre el análisis de las necesidades formativas, tanto desde el enfoque clásico centrado en el déficit formativo actual, como desde un enfoque más innovador donde hay una ausencia de déficit en el presente.

En el *planteamiento tradicional acerca de necesidad formativa* la evaluación o el análisis de necesidades ha estado orientado a la deficiencia, “...diseñada para identificar y analizar deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño. Esta perspectiva por definición está centrada en el presente”. En líneas generales, desde estos planteamientos muchos autores coinciden en definir necesidad formativa en forma de ecuación (Mager y Pipe, 1970 y Dipboye, 1994): Necesidad formativa= desempeño deseado – desempeño presente o actual.

Según este planteamiento el programa formativo se diseña con el fin de cubrir o satisfacer el hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual y el deseado, ideal, normativo o esperado., por lo que, cuanto menor es el desempeño actual en relación al estándar o deseado, mayor es la necesidad formativa que se genera (Dipboye, 1994); por lo que según Mitchell y Hyde, (1979), el objetivo de cualquier análisis o evaluación de necesidades averiguar qué programas de formación son necesarios para resolver los déficits en el desempeño.

Es necesario señalar que dentro de esta perspectiva se incluyen autores con concepciones diferentes entre sí. Hay quienes señalan que un déficit de una persona en su puesto de trabajo, no implica necesariamente la adopción de una medida formativa, ya que definen necesidad como una discrepancia en el desempeño producida por un déficit o carencia de destrezas (Swierczak y Carmichael, 1985; Hayton, 1990; Wyight y Geroy, 1992).

Otro grupo en la definición de necesidad en términos de discrepancia, pero con ampliación de variables en las que puede darse un déficit. Regabulto (1992) indica que existe necesidad de formación cuando hay una carencia de destrezas o conocimientos.

Agut (1997), señala que el marco general más extendido para considerar las necesidades de formación sigue siendo la categorización de tres niveles de análisis: organización, puesto y persona de McGehee y Thayer (1961). El análisis organizacional hace referencia a dónde y cuándo hay que realizar la formación dentro de la organización. El análisis del puesto hace referencia al

estudio de las tareas que componen el puesto y a los conocimientos, habilidades y destrezas que son imprescindibles para realizar adecuadamente dichas tareas. Por último, el análisis de la persona implica el estudio de quién dentro de la organización debe formarse y qué tipo de formación es el que debe recibir.

Por otra parte, la *perspectiva innovadora sobre necesidad formativa* permite ampliar la comprensión de necesidad formativa al definir la formación más allá de un mero instrumento correctivo de las carencias, sino como una oportunidad. Dentro de esta perspectiva existen puntos de vista como los de Rothwell y Sredl (1992) quienes coinciden en la conveniencia de la complementariedad entre la perspectiva orientada a la deficiencia y la orientada a la oportunidad que enfatiza la urgencia de ampliar el concepto de necesidad de formación con el objetivo de apresar todas las circunstancias que dan y que se darán en el puesto de trabajo en futuro más o menos cercano.

Wright Y Geroy (1992) plantean que el análisis de necesidades de formación idealmente debería ser más proactivo que reactivo, porque la habilidad de predecir necesidades formativas es muy importante si se desea que la formación contribuya más a la productividad. En esta línea Burdett (1990), menciona que tradicionalmente los formadores han reaccionado a metas incumplidas o cuestiones relacionadas con tales metas en vez de anticipar hacia dónde se dirige la empresa y vincular análisis de necesidades con la estrategia de formación (Mitchell, 1987).

Así Hall (1986); Boydell y Leary (1996) y Latham (1988) subrayan la conveniencia de ampliar la noción de necesidad de formación centrada en el presente y conocer los objetivos estratégicos futuros de la organización para identificar las necesidades formativas futuras. Estos autores proponen una formación orientada al futuro que posibilite emplear una planeación estratégica a corto, medio y largo plazo y a partir de esa base identificar necesidades formativas futuras que en un futuro prevengan la aparición de problemas. Estos autores a pesar de contribuir al planteamiento de la visión proactiva de la evaluación de necesidades formativas, no desarrollan un concepto claro de necesidad formativa proactiva.

Finalmente, queda claro que en la identificación de necesidades formativas existen dos perspectivas: una correctiva y la otra, proactiva. En la primera necesidad equivale a deficiencia, en la segunda a oportunidad. En ese sentido, la formación puede tener como propósito corregir una situación presente, o bien prevenir que exista algún problema en el futuro para que se anticipen medidas que se implementarán en el presente. A pesar de que con esa perspectiva se implementó el Programa de Formación para los Profesores LIE en el año 2002. El hecho de que se haya obviado su proceso de formación permanente de forma específica, requiere ahora identificar las necesidades de formación posterior a un vacío en la misma.

“...pese a que la perspectiva correctiva de las necesidades de formación es el modelo más extendido para analizar las necesidades formativas, ha recibido

numerosas críticas. Entre las más significativas están las de Ford y Kraiger (1995) 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. Pese a todo ello, el planteamiento tradicional sobre necesidad formativa centrado en el déficit continúa siendo el más extendido y utilizado en los diagnósticos de necesidades formativas” (Agut, 1997), la realidad del desarrollo de nuestras competencias profesionales según estudios internos en la Universidad Pedagógica, permiten decidir el empleo del modelo que permite identificar necesidades formativas del profesorado LIE en el momento presente para atender el resultado del balance realizado por el profesorado e la LIE con afán de buscar una nueva identidad docente.

La formación del docente universitario

Carlos Tünnermann Bernheim (2003), en su libro: “La universidad ante los retos del siglo XXI”, sitúa a la universidad ante la necesidad de redefinir su misión en el marco del contexto del siglo XXI, ante los retos de la pertinencia y la calidad, ante estructuras académicas flexibles, la gestión y la planificación académica, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la generación de ciencia y la tecnología, el vínculo con el sector productivo y la internacionalización, ante ese panorama, la universidad tiene ante sí el gran desafío de responder a los retos de la sociedad contemporánea y de la globalización.

Tünnermann (2003, P. 96), señala que hoy la universidad se encuentra ante la “crisis de la calidad³⁶” y que su reto fundamental es mejorar sustancialmente la calidad de la educación superior, por lo que citando a Rollin Kent, señala que “los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana” Ahora la universidad se encuentra en una sociedad que le critica, que le exige rendir cuentas frente a públicos externos y ante el sistema de educación superior, antes era excluida de estos procesos por su título de autonomía, ahora las cosas han cambiado.

Después de discutir tanta versión sobre lo que es la calidad de la educación, Tünnermann (2003, 97) intenta responder a ¿Qué entendemos por calidad de la educación superior? y se centra en decir (citando a Frans A. Van Vught, 1993); que la calidad de la educación es la búsqueda de una educación mejor y más equitativa que tiene como referencia la propia institución, cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que es necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos”, es la búsqueda de la excelencia. A esto se debe que no puede haber un patrón estándar de calidad aplicable a todas las instituciones... (2003, 99). Este punto de vista también es apoyado por Hutchings y Marchese (1990). Finalmente Tünnermann considera que la calidad de la universidad implica primero, y antes que nada, plantearse la clarificación y la

³⁶ “... la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades. Frans A. Van Vught sostiene que el antecedente remoto de lo que hoy denominamos evaluación por pares puede encontrarse en el sistema autonómico de los colegios ingleses, y el antecedente de los procesos de evaluación externa lo hallamos en el control que el Canciller de la Catedral de Notre Dame tenía sobre los programas y los estudios de la Universidad Medieval de París.

delimitación de lo que debe ser una universidad e insiste en que...“la calidad no está en lo que se enseña, sino en lo que se aprende, por lo que la práctica de la calidad está centrada en el propio sujeto que aprende (2003, p. 96).

En la realidad de las universidades mexicanas, seguramente no en todas, plantearse con claridad y de forma delimitada lo que debe ser una universidad se convierte en una situación difícil, a decir de Francisco Miranda López (2001, P. 514), al menos para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, las universidades como organizaciones del conocimiento, son el producto de una lucha y un arreglo entre los agentes que aplican distintos instrumentos de racionalidad (estratégica, comunicativa, instrumental...) a través de los cuales se hacen calculables, manipulables y previsibles determinados elementos humanos y no humanos orientados al cumplimiento de propósitos y finalidades.

Al considerar las conclusiones del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, que presidió el Sr. Jaques Delors, en lo que respecta al papel que se le asigna a la educación superior. Delors sostiene que las universidades son instituciones de fundamental importancia en toda sociedad y deben ser fortalecidas aún en los países más pobres por cuatro razones clave:

- Como centros de conocimiento puro y aplicado, y como lugar de excelencia y como lugar de excelencia para preparar a todos los profesores.
- Como proveedoras de personal calificado del más alto nivel.

- Como lugar ideal para llevar a cabo la educación permanente accesible a los adultos.
- Como el vehículo por excelencia para que cada nación pueda actuar como interlocutora con las comunidades académicas y científicas internacionales.

Las anteriores razones para el fortalecimiento de la educación superior en América Latina le otorgan a las universidades grandes retos sociales y epistémicos, ante ello, el epígrafe de este informe pesa sobre manera como la piedra del “Pípila”: “Hoy día, más que nunca antes de la historia de la humanidad, la riqueza o la pobreza de las naciones depende de la calidad de la educación superior” (Malcom Guillis presidente de la Rice University), que a decir de Hernán Gómez Buen Día: “La carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera entre los sistemas educativos” (citado por Tünnermann, 2003, P. 120).

Ante ello, la universidad avanza y lo acelerado de los cambios generan incertidumbres, por lo que según Tünnermann (2003, es preciso para educar para el cambio y la incertidumbre y el reto consiste en transformar la incertidumbre en creatividad. Esta nueva visión de educación se plantea para el siglo XXI, esta nueva visión implica cambios para los docentes para su formación inicial y continua. Ellos también necesitan ser formados en la perspectiva de la formación permanente.

El educador para el siglo XXI escribe el profesor Álvaro Recio, “será un pedagogo-investigador con una honda de formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante”... “la enseñanza se orientará a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, inventar, crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. Debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse para la autoformación, autoformación y autoevaluación, lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de orientar su propia formación.

En una educación bajo esta concepción, el educador debe ser un animador o un estimulador, y además, debe trabajar en equipo con sus alumnos para estimular y seleccionar los problemas, para que aprendan a utilizar todos los medios de información, desde la biblioteca, la radio, el cine, la TV, el Internet, y a cómo acceder a las bases de datos nacionales e internacionales (Tünnermann, 2003, P. 138). La vocación del cambio, concluye Tünnermann ubican a la universidad al servicio de la imaginación, y no al servicio de una estrecha profesionalización.

De lo anterior se deriva un déficit en los programas de formación de los educadores, lo cual es un problema porque suelen estar alejados de las necesidades reales del docente y son academicistas y no promueven la creatividad y la innovación, por lo que ciertamente opina Rosa María Torres: “La reforma de la formación es una *condición sine quanon para la reforma y viceversa*”.

El docente universitario tiene el gran reto de convertirse en un “aprendedor”... será un aprendiz con un poco más de experiencia que sus estudiantes, pero no por ello dejará de ser el co-aprendiz que participa con sus alumnos en la maravillosa aventura del espíritu de descubrir y difundir el conocimiento (Tünnermann, 2003, P. 156).

Son los docentes quienes en las aulas llevan los objetivos de las reformas, las transformaciones educativas, por lo que, “la formación de los docentes que atenderán una educación pertinente a la era de la geoinformación deben favorecer las habilidades competitivas y las características del ciudadano del siglo XXI: conocimiento de las disciplinas, su estructura, su metodología; conocimiento del estudiante, conocimiento de los fundamentos y elementos de la pedagogía; desarrollo de la autonomía moral e intelectual; fortalecimiento de la autonomía social y afectiva; desarrollo del criterio estético y fluidez tecnológica, son habilidades y valores que deben estar presentes en la formación de los docentes. Ética profesional que les permita dar cuentas por su labor y asumir las consecuencias de sus actos, es una condición imprescindible en la formación del docente (Ministro de Educación de Costa Rica, citado por Tünnermann, 2003, P.155).

En resumidas cuentas, según la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la globalización ha transformado el ethos académico, por lo que los docentes tienen la responsabilidad de conocer las tendencias que la globalización económica está imponiendo al proceso educativo y tendrá que convertirse en

“ciudadano del mundo académico”, primero de su comarca, después de su país, porque “... el mundo nos fue dado por añadidura”. Ante ellos dice Tünnermann, se requiere una profunda renovación de las estructuras académicas, de la organización administrativa y de los métodos docentes Tünnermann, 2003, P. 160).

La necesidad de un nuevo papel del docente ocupa un lugar destacado en la retórica y en la práctica educativa actual, ante la necesidad de construir nuevos modelos de formación y de renovar las instituciones. El perfil y el papel de este "nuevo docente" han llegado a configurar un largo listado de "competencias deseables", en el que confluyen tanto postulados derivados de enfoques eficientistas de la educación, como otros propuestos por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica o los movimientos de renovación educativa. Así, el "docente eficaz" es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; OCDE, 1991; Schön, 1992; UNESCO, 1990, 1998).

Según la doctora Ofelia Ángeles Gutiérrez, “se requiere de un profesor entendido como un “trabajador del conocimiento” (Marcelo, 2001), más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para optimizar los diferentes espacios en donde éste se produce,

atendiendo particularmente la organización y disposición de los contenidos del aprendizaje, con un seguimiento permanente de los estudiantes.

Se espera que el profesor, en esta nueva orientación centrada en el aprendizaje del estudiante, sea capaz de responder a los rápidos cambios en el conocimiento científico tecnológico y en las concepciones del aprendizaje, que utilice de manera creativa e intensiva las nuevas tecnologías, que reoriente su enfoque pedagógico hacia una enseñanza más personalizada, a partir de la comprensión de las diferencias individuales y socioculturales; que conozca y pueda aplicar nuevas concepciones de gestión del proceso educativo, generando liderazgo académico, y que pueda vincularse con diversas instituciones e instancias que promueven aprendizajes formales e informales.

Finalmente, habrá de comprenderse que la educación basada en competencias profesionales demanda cambios estructurales en la manera de concebir el currículum y la forma de caracterizar la compleja tarea del docente como creador de situaciones problema que permitan movilizar los recursos cognitivos en los estudiantes, por lo que un elemento central en la transición paradigmática lo será sin duda la formación del docente universitario.

Por lo tanto, en esta investigación se asume que las necesidades de formación son un concepto horizonte (Luis Ballester Brage, 2000), que las necesidades formativas se crean y recrean en un contexto determinado y son concebidas y compartidas por los sujetos en una cultura determinada. Por lo tanto, las necesidades de formación son sociales, su origen se gesta en los cambios

sociales y de los sistemas educativos (en este caso las reformas curriculares), en la complejización del rol docente, en el balance de las competencias profesionales que cada docente con conciencia definirá continuar desarrollando.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Fundamento epistemológico. El paradigma postpositivista

Históricamente lo que llamamos Ciencia ha sufrido variaciones en su sentido y su referencia. La Ciencia es un conocimiento de naturaleza especial: trata primariamente, aunque no exclusivamente, de acontecimientos inobservables e insospechados por el investigador lego. La ciencia no es una mera prolongación ni un simple afinamiento del conocimiento común. (Bunge, 2002. P. 4)

Gastón Bachelard (1978) designa como conocimiento común, aquel que deviene de la percepción, aquel que se construye por medio de la observación de los fenómenos y que depende de la experiencia sensorial de quien lo examina. Por otra parte, signa al conocimiento científico, una ontología distinta. Considera que la ciencia real, se edifica a través de la abstracción, rompiendo con la experiencia inmediata, pasando de lo sensible a lo inteligible, escenario donde es necesario comprender más que sentir y memorizare. En este orden de consideraciones, Bachelard concibe la abstracción, como algo más allá de enseñar fórmulas matemáticas, es ir al trasfondo de estas, es escudriñar en su pasado, es recorrer el camino que condujo a ellas.

El conocimiento común no es juez autorizado de la Ciencia, y el esfuerzo de estimar las ideas y los procedimientos científicos a la luz del conocimiento común u ordinario definitivamente es descabellado: la Ciencia elabora sus propios cánones de validez y en muchos temas se encuentra muy lejos del conocimiento común, el cual va conviniéndose progresivamente en ciencia fósil. (Bunge, Pp. 4-5)

El ideal de racionalidad, a saber, la sistematización coherente de enunciados fundados y contrastables, se consigue mediante teorías, y éstas son el núcleo de la ciencia, más que del conocimiento común, acumulación de piezas de información laxamente vinculadas. Y el ideal de la objetividad -a saber, la construcción de imágenes de la realidad que sean verdaderas e impersonales- no puede realizarse más que rebasando los estrechos límites de la vida cotidiana y de la experiencia privada, abandonando el punto de vista antropocéntrico, formulando la hipótesis de la existencia de objetos físicos más allá de nuestras pobres y caóticas impresiones, y contrastando tales supuestos por medio de la experiencia intersubjetiva (transpersonal) planeada e interpretada con la ayuda de teorías. (Bunge, P. 5)

La concepción de Bunge (2002), nos permite comprender que la ciencia es una forma de superar y trascender el conocimiento común aplicando los procedimientos e instrumentos propios del método científico, como la única

manera de que el conocimiento común y ordinario comience a retroceder y replegarse.

La investigación busca *conocer-saber*, abrir un camino al conocimiento, por eso a la vez que debe procurarse conocer, también debe hacerse un conocimiento del conocimiento, una comprensión del método y del conocimiento, que permita avanzar en el conocimiento y producirlo (Toro Jaramillo y Parra Ramírez, 2010, P. 41).

En este sentido, la investigación, como práctica social y humana de carácter sistemático, es desarrollada en todas las áreas del quehacer humano. Es formalizada por diversos profesionales con distintos fines: identificar, describir, conocer, comprender y/o explicar la realidad educativa respecto a diversos temas y objetos de indagación. En el caso específico de la educación, en muchas ocasiones busca generar conocimiento para transformar el estado actual de la realidad.

La producción del conocimiento sobre el campo educativo se fundamenta en procedimientos variados que de una manera u otra son reconocidos como legítimos por una comunidad científica, y desde diversos enfoques teóricos cuya validez sea también reconocida (Buenfil en Martínez, 2011). La investigación educativa que aquí se presenta se constituye en un estudio sistemático que tiene

como fundamento epistémico el postpositivismo, paradigma que abreva de las premisas fundamentales del positivismo clásico.

Primera.- La ciencia es el único conocimiento posible y el método de la ciencia es el único válido. Toda explicación fundada sobre la metafísica o el sentido común queda por su naturaleza subjetiva descartada.

Segunda.- El método de la ciencia es fundamentalmente descriptivo, en el sentido de que describe los hechos y muestra las relaciones existentes entre los hechos, que se expresan mediante las leyes y permite la previsión de los hechos mismos.

Tercera.- El método de la ciencia, en cuanto es el único válido, se extiende a todos los campos de la indagación y de la actividad humana.

El *postpositivismo* realiza una crítica responsable al paradigma positivista, en el sentido de que no hay verdades absolutas tratándose sobre todo de las conductas y las acciones de los seres humanos, que no son fáciles de predecir ni de ser sometidas a modelos explicativos fijos, únicos e inalterables. Aun así el positivismo y el postpositivismo mantienen una relación estrecha, lo que les distingue es su búsqueda objetiva de los hechos mediante el método científico, pero sus diferencias notables consisten en que el *postpositivismo* descarta el determinismo excluyente en virtud de que no hay verdad definitiva y única en una

realidad de naturaleza dialéctica, cambiante y compleja. Tema aún más difícil cuando se abordan objetos de conocimiento relacionados con el campo educativo que tienen que ver con las necesidades formativas del profesorado de una institución de educación superior.

No es posible eludir el carácter parcialmente determinista que posee el *paradigma postpositivista* en cuanto a las causas que determinan los resultados, pero este determinismo no es fijo ni absoluto. Según Creswell (2007), el postpositivismo intenta reducir, para su mejor manejo y control, las ideas en un conjunto pequeño y discreto de ideas a probar, tales como las variables que constituyen las hipótesis y las variables de la investigación. Así, el conocimiento generado a través de la investigación científica se basa en la observación y medición detallada, escrupulosa y cuidadosa de la realidad objetiva que existe fuera del investigador.

Los supuestos centrales del *postpositivismo* elaborados por Phillips Y Burbules (2000) y citados por Creswell (2007) muestran la intencionalidad epistemológica que revolucionó la investigación científica en el siglo XX y lo que va del XXI.

- a) El conocimiento es conjetural y antifundacional. Es imposible encontrar la verdad absoluta porque no existe, de esta manera el postpositivismo reconoce que la investigación científica es perfectible y falible.

- b) La investigación desde esta perspectiva otorga la posibilidad de hacer afirmaciones para luego refinarlas o bien rechazarlas por otras más sólidamente fundamentadas.
- c) Los datos y las evidencias dan forma al conocimiento. El investigador obtiene la información con instrumento y técnicas que le proporcionan medidas proporcionadas por los participantes o bien mediante el registro metódico de las observaciones.
- d) La investigación pretende desarrollar afirmaciones o declaraciones de verdad relevante, que puedan ser útiles para entender, comprender y explicar la situación que preocupa al investigador.
- e) La objetividad es un rasgo esencial del investigador. Ello es lo que permite la validez, concreción y confiabilidad de la investigación.

Como es posible darse cuenta, cada uno de los argumentos anteriores reafirma el valor de la investigación como medio eficaz para comprender y explicar la realidad utilizando como recurso el método científico. Pero esta racional estricta, procesual y compleja no admite la rigidez de la investigación, que en aras de la verdad absoluta, sacrifique el valor fundamental del conocimiento extraído de la investigación realizada. Este matiz de flexibilidad introducido por el *postpositivismo* en el riguroso acartonamiento del positivismo clásico transformó el desarrollo y la historia de la investigación de manera extraordinaria porque le permitió al investigador emplear todos los medios posibles de indagar; le proporcionó lecturas más flexibles de la realidad y le permitió asumir con

conciencia la complejidad de los problemas asumiendo que éstos no se generan aisladamente, ni suponen respuestas fáciles, simples e inamovibles.

En suma, el enfoque contemporáneo surge en la década entre 1920-1930 y llega hasta nuestros días. Cabe resaltar dos rasgos: su carácter lingüístico y su índole histórica. Ahora la Ciencia parece como lenguaje preciso, con caracteres específicos, y por otro, su realidad dinámica, sujeta a cambios en su desarrollo. Es aproximadamente en la década de 1970 cuando quedan muy claros estos acuerdos en cuanto a su lingüísticidad y su realidad dinámica.

Las diferencias surgen en cómo se han de entender ambos componentes. El planteamiento que ha tenido un peso específico como el verificacionismo (de los neopositivistas lógicos del Círculo de Viena y la escuela de Berlín, en general de los partidarios de la “Concepción heredada” o el *falsacionismo* (K. Popper). Hay coincidencia respecto a las teorías científicas como un tipo de lenguaje que sigue una determinada ordenación normalmente deductiva. Pero discrepan cuando se aborda el problema del significado de los enunciados científicos, pues para los verificacionistas es una cuestión crucial, mientras los falsacionistas consideran la ciencia al margen de tal problema. A pesar de los acuerdos y las discrepancias presentes en la actualidad, persisten las cautelas para ofrecer una definición. A este respecto, I. Niiniluoto –de la Escuela Finlandesa de Filosofía de la Ciencia- ha señalado que los rasgos para definir “Ciencia” aparecen siempre en relación a la naturaleza autocorrectora de la investigación científica. Esos rasgos incluyen:

<<objetividad>>, <<actitud crítica>>, <<autonomía>> y <<progreso>>, que son generalmente aceptados hoy en día. La ciencia moderna no tiene pretensiones de absoluto, ni de verdad total. Si la Ciencia es definida por estas características, entonces la investigación educativa asumirá los mismos rasgos (González, W. J. 1998, Pp. 15-16).

La complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predecibles y controladas (Bisquerra, 2009, P. 25). Por este motivo se asume al postpositivismo, como uno de los enfoques de investigación cuantitativa menos rígidos que posibilitan mayor flexibilidad y que no adjudican la pretensión de una verdad definitiva y única, como el positivismo clásico.

Tipo de estudio

La investigación que aquí se presenta es un estudio de tipo cuantitativo de nivel descriptivo, y puede ser caracterizado como transeccional y no experimental. Transeccional porque se obtiene información del objeto de estudio en una población o muestra una única vez, en un momento dado. Para Briones (2001) y Gómez (2006), estos estudios son especies de “fotografías instantáneas” del fenómeno objeto de estudio, en este caso el propósito es la descripción de las necesidades formativas del profesorado que se desempeña como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango.

Actualmente el *paradigma cuantitativo* posee una concepción global postpositivista, hipotético- deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. Como es propio del enfoque cuantitativo, los datos como producto de las mediciones se representan con números o cantidades que se deben analizar por medio de métodos estadísticos. De acuerdo con Creswell (2007), los datos cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) con el fin de que sean aprobadas o desechadas. La interpretación es un elemento indispensable para establecer las coordenadas que revelan el carácter esencial de la novedad.

Algunos de los beneficios que ofrece la investigación cuantitativa son: la posibilidad de recuperar información empírica, objetiva y por su naturaleza siempre arroja números como resultado. Se caracteriza por su diseño, incluye la formación de hipótesis que se traducen en variables, las cuáles se convierten en variables cuantificables. Este tipo de investigación es muy sólida en cuanto a la precisión del fenómeno mismo., pero muy débil en cuanto al papel del ambiente en la generación de los datos.

Es importante señalar que para garantizar que la investigación sea lo más objetiva posible es necesario que el investigador evite que sus intereses, creencias, deseos, juicios, temores, tendencias no interfieran en el proceso de

investigación. A diferencia de la investigación cualitativa, en la investigación cuantitativa el investigador se sitúa fuera de la investigación.

Otra de las características fundamentales de este enfoque es que su lógica es de carácter deductivo, es decir, que el procedimiento secuencial y ordenado es el que permite derivar las hipótesis que se buscan someter a prueba. Finalmente, tal como Sampieri (2010) lo establece, con los resultados obtenidos pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, estableciendo regularidades y relaciones causales entre los elementos; sin duda, el objetivo principal es la demostración de las teorías que explican y predicen. Los estudios de corte cuantitativo buscan generalizar los resultados o bien replicarse atendiendo siempre el seguimiento puntual del método o enfoque.

Para Sierra Bravo (1979), la investigación cuantitativa se define como “el proceso de aplicación del método y técnicas científicas 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 no experimental* es aquella que se desarrolla sin que el investigador manipule deliberadamente las variables, ya que éste no tiene control de la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasi experimentales, como tampoco conforma los grupos de estudio.

En estos estudios la variable independiente ya ha ocurrido, por ejemplo: (necesidades formativas) para un estudio en el cual el investigador debe describir esa variable como también los efectos que provoca en la variable independiente (buen desempeño). Las investigaciones en las que se da esta circunstancia reciben el nombre de investigaciones *ex post-facto* (después del hecho) (Briones 2002).

El fundamento científico de la investigación *ex post-facto* exige que el investigador no controle las condiciones de producción del fenómeno a analizar, como paso previo al estudio. ... la situación más habitual en la investigación en ciencias sociales y humanas reside en la dificultad de generar y dominar los fenómenos sujetos a estudio, fundamentalmente porque los más sustantivos acostumbran a producirse al margen de la voluntad del propio investigador. El caso más paradigmático lo constituyen aquellos fenómenos en los que los hechos que los configuran ya se han producido cuando nos aproximamos a su estudio (de donde procede la expresión genérica que califica este tipo de investigación; *ex post-facto* -después de los hechos- y difícilmente podremos ejercer su control basándonos en los principios que se aplican en la investigación experimental (Bisquerra, 2004, P. 196).

Los estudios de nivel descriptivo buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis Dankhe (en Hernández, et al 2010). Desde el punto de

vista científico, describir es medir. Este es un estudio descriptivo en el que se selecciona una serie de actuaciones y se mide cada una de ellas independientemente para así describir lo que se investiga.

Los estudios descriptivos miden los conceptos o las variables. Aunque, desde luego, pueden 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 medidas³⁷... la descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito. Los estudios descriptivos no miden el grado de relación entre las variables (Toro Jaramillo y Parra Ramírez, 2010, Pp. 246 y 247).

Según Rafael Bisquerra Alzina (2004, citando a Fox, 1981),... los *estudios descriptivos* constituyen una opción de investigación cuantitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy cuidadosas respecto de fenómenos educativos. Estos estudios son propios de las primeras etapas de una investigación y proporcionan hechos, datos, y preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones... intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites establecidos por los propios elementos estudiados (Bisquerra, 2004, Pp. 197-198).

³⁷ Por ejemplo: ¿A mayor autonomía y variedad en el trabajo, corresponde una mayor motivación intrínseca respecto a las tareas laborales?

Las fases que intervienen en la planificación de un estudio descriptivo son: 1) Identificar y formular el problema a investigar, 2) Establecer los objetivos del estudio, 3) Seleccionar la muestra apropiada, 4) Diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información, 5) Recoger y analizar los datos y 6) Extraer las conclusiones (Ídem, 2004, P. 198).

Respecto a los análisis estadísticos en los estudios descriptivos, primeramente se definen las variables, se miden y finalmente se extraen un conjunto de estadísticos que permiten describir con cierta precisión la muestra. Estos estadísticos acostumbran ser las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las de variabilidad (desviación estándar, varianza y rango). También es posible describir los datos de una muestra apoyándose en sistemas de presentación gráfica (histogramas, polígonos de frecuencias, etc.) e incluso es posible emplear formas más sofisticadas y proceder a generar puntuaciones derivadas (Bisquerra, 2002, p. 199).

Técnica e instrumentos utilizados en la recolección de la información

La técnica utilizada en esta investigación es la encuesta y el instrumento, el cuestionario en formato de escala tipo Likert. El diseño de la encuesta es exclusivo de las Ciencias Sociales y parte de la premisa de que, si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es

preguntándose directamente a ellas. Se trata tanto de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca del problema de estudio, para luego mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos (Sabino, 1992).

Una encuesta consiste en la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información -oral o escrita- de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sea ciertas características sociodemográficas u opinión acerca de algún tema en específico. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y, la información se limita a la delineada por las preguntas que componen el *cuestionario precodificado*, diseñado para tal efecto. Entre sus características definitorias destacan las siguientes:

En la *encuesta* la información se adquiere mediante *observación indirecta*, a través de las respuestas verbales de los sujetos encuestados.

- a) La información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos *objetivos* (hechos) y *subjetivos* (opiniones y actitudes), del presente o del pasado.
- b) Para que las respuestas de los sujetos puedan compararse, la *información* se recoge de forma *estructurada*.
- c) Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar (mediante *técnicas analíticas estadísticas*) las relaciones entre ellas.

d) La *significatividad* de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo (relativos al *diseño muestral* efectuado), y de *errores ajenos al muestreo* (del diseño del cuestionario, el trabajo de campo y el *tratamiento de los datos* -codificación, grabación, análisis e interpretación-) (D'Ancona, 2001, P. 240).

Las ventajas y desventajas de la encuesta son claramente especificadas por D'Ancona (2001, P. 243) en el siguiente cuadro.

Tabla No. 23. Ventajas e inconvenientes de la encuesta

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio. • Facilita la comparación de resultados (al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas). • Los resultados del estudio pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado. • Posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores de su realización. • Ventaja económica: puede obtenerse un volumen importante de información a un mínimo coste (económico y temporal). 	<ul style="list-style-type: none"> • No resulta adecuada para el estudio de poblaciones con dificultades para la comunicación verbal. • La información se refiere a la proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas). • La presencia del entrevistador provoca efectos reactivos en las respuestas. • La carencia de referencias contextuales y vitales de los individuos limita la interpretación de los datos de encuesta. • Acusa la imprecisión para el estudio de la causalidad. • La existencia de obstáculos físicos (edificios vigilados, porteros automáticos, contestadores automáticos) dificultan el contacto con las unidades muestrales. • El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso (sobre todo en encuestas personales).

Fuente: D'Ancona Cea Ma. Ángeles. (2001). "la investigación social mediante encuesta", en: metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Editorial Síntesis. P. 243.

...Sin duda, la estructuración y éxito final de la encuesta depende, en gran medida, de la adecuación del cuestionario: primero, a los objetivos específicos de la investigación; y segundo, a las características de la población que se analiza.

Cuanto más claros estén los objetivos del estudio, más fácil será la traducción de conceptos a preguntas concretas y pertinentes (p. 252).

El tipo de encuesta en esta investigación es la descriptiva, la cual según Briones (2002), tiene como principales objetivos: a) Describir la distribución de una o más variables en el total del colectivo objeto de estudio o en una muestra del mismo; 2) realizar la misma operación en subgrupos significativos de ese colectivo en su muestra y 3) calcular medidas de tendencia central y de dispersión de esas variables en el colectivo total o en la muestra utilizada o en los subgrupos. El cumplimiento de los dos primeros objetivos permite hacer diversas comparaciones entre las formas de distribución y los valores que toman las variables en esos contextos. Este tipo de encuesta también puede ser catalogada como encuesta de opinión, debido a que el entrevistado debe reflejar su postura, opinión o juicio respecto a un tema específico, en este caso las necesidades formativas del profesorado.

El uso de este método o técnica obedece a ciertas condiciones y su validez tiene relación con su adaptación al objeto de estudio, por ello, el rigor metodológico es el que convierte a la encuesta en el más aplicado en la investigación social y en específico y la educativa.

Según Creswell (2007), existen cuando menos cuatro condiciones que se deben considerar al diseñar una encuesta:

1. Identificar el propósito de la investigación de encuesta. Este propósito es generalizar de una muestra a una población para que puedan hacerse inferencias, acerca de alguna característica, actitud o conducta de la población o muestra seleccionada.
2. Indicar por qué una encuesta es el tipo de procedimiento de obtención de datos preferido para el estudio. En estas razones considere las ventajas de los diseños de encuesta, tales como la economía del diseño y los retornos rápidos en el en la obtención de datos.
3. Indicar si la encuesta será transversal, con los datos obtenidos en un punto en el tiempo, o si será longitudinal, con los datos obtenidos durante un periodo de tiempo.
4. Especificar la forma de obtención de datos, ya sea en formato analógico o digital. Independientemente de la forma de obtención de datos, se deben proporcionar las razones para el procedimiento de obtención de datos usando argumentos basados en las fortalezas y debilidades, costos y disponibilidad de datos, entre otros.

Con base en lo anterior, puede enunciarse lo siguiente: si la encuesta constituye la técnica de esta investigación, el instrumento bajo el cual se operan las variables de investigación es el cuestionario, diseñado con formato escalar tipo Lickert.

La escala que se ha diseñado para la identificar las necesidades formativas del profesorado que se desempeña como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), es un instrumento que tiene su origen y fundamento en el conjunto de competencias profesionales planteadas por el Programa de Formación Docente para la Operación de la LIE a nivel nacional. Este referencial de competencias como lo denomina Philippe Perrenoud (2004, P, 15), fue creado por la asesoría del Proyecto de Reordenamiento de la Oferta Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2002.

Ese referencial de competencias profesionales para los docentes LIE de UPN (2002), fue transformado de su formato de cuadro de concentración al formato escalar tipo Likert por la autora de esta investigación, además se realizaron algunos agregados que se consideran necesarios para complementar su contenido en relación a la revisión bibliográfica revisada en el marco teórico y los elementos de las competencias profesionales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), además, los elementos de competencia fueron convertidos en indicadores de valoración para que los docentes encuestados tengan oportunidad de autovalorarlos y también como una forma de crear la posibilidad de un lenguaje compartido entre los profesores.

La Escala se ha denominado: *Escala de autoevaluación del Profesor que se Desempeña como Docente en la Licenciatura en Intervención Educativa*

(Instrumento 2)³⁸, ésta representa la búsqueda de una definición operacional de las necesidades formativas del profesorado LIE en la UPD, y puede alimentar un proceso de diálogo y negociación entre los participantes de la comunidad de profesores de este programa académico, respecto a este referencial profesional que permite a los docentes ubicar necesidades de formación sentidas.

La escala incluye una definición amplia y contextualizada del conjunto de competencias profesionales de carácter particular que configuran el saber, el saber-hacer y el saber ser y convivir de los docentes de la intervención educativa, por lo tanto, considera el conjunto de recursos movilizables en el actuar del profesor de educación superior que se desempeña en un programa educativo por competencias, ya que se asume la premisa de que si el docente formará profesionales competentes él debe recibir una formación continua en la misma lógica y su quehacer debe valorarse de la misma manera.

La escala pretende ofrecer una descripción clara de las competencias profesionales y sus recursos movilizables por parte de las y los profesores LIE. Para la definición operacional se han desarrollado ocho dimensiones asociadas a las necesidades formativas del profesorado, las cuales son:

1. Modelo Curricular;
2. Programa y Plan de Estudios;
3. Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales;

³⁸ Ver anexo No. 2.

4. Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes;
5. Sistema de evaluación;
6. Tutoría.
7. Vinculación del programa con instancias internas y externas y
8. Actitudes y valores del docente.

Cada una de las ocho dimensiones, se acompaña de su respectiva competencia profesional y se compone por diversos indicadores de valoración, posteriormente se presenta el ejemplo en una tabla. Cada indicador contiene un conjunto de aseveraciones que pueden ser puntuadas en una escala de cinco valores:

1 (Inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno), 5 (Excelente)

La escala posee 147 indicadores de valoración y diverso número de indicadores según cada dimensión: 1(7), 2 (41), 3 (4), 4 (48), 5 (17), 6 (19), 7 (5) y 8 (6).

En el siguiente ejemplo se puede observar que cada nivel de necesidad formativa, presenta criterios, descritos en frases sencillas. Además, cada ítem

tiene un espacio para comentarios relacionados a la dimensión y la competencia o al puntaje que el autoevaluado otorga a cada uno de ellos.

Ejemplo de una dimensión y sus indicadores de valoración

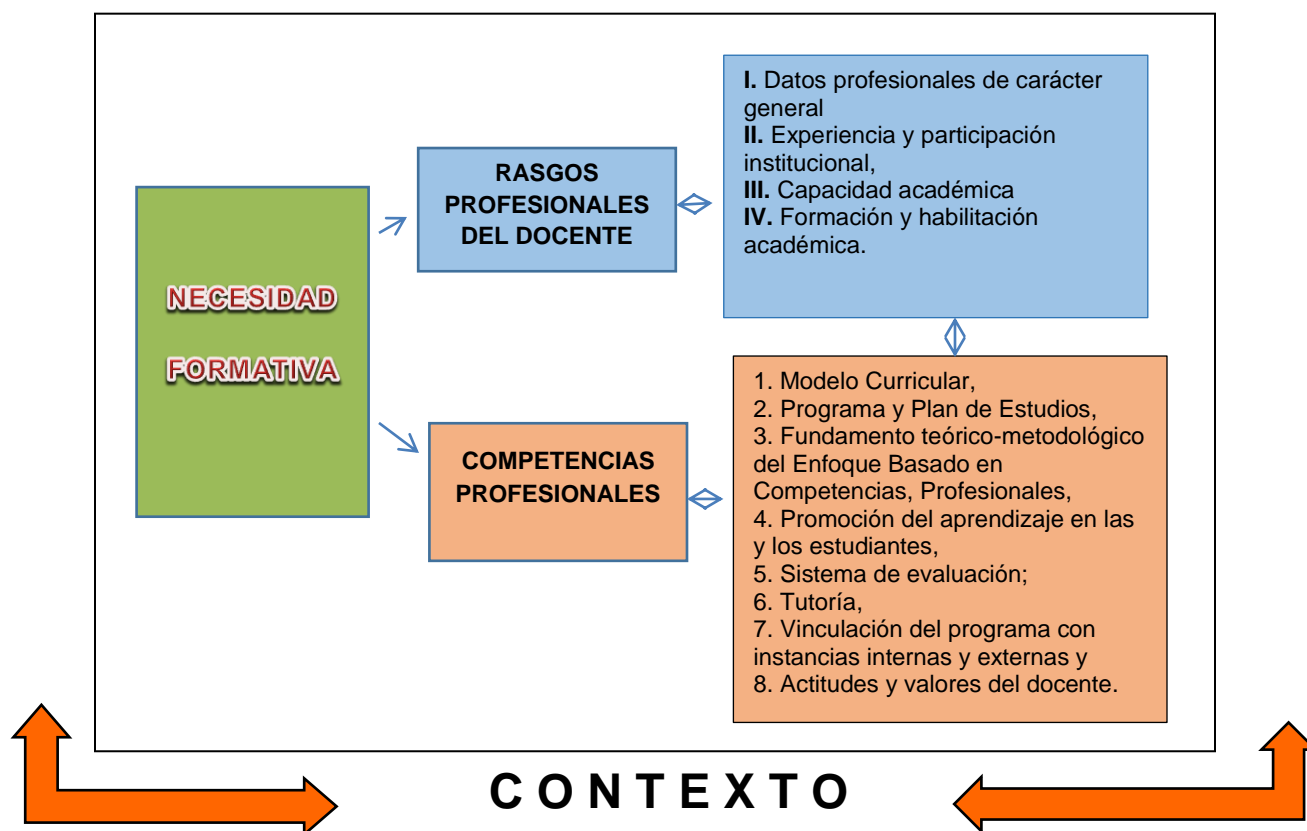
1. Modelo curricular					
Competencia profesional 1: Comprende y aplica el modelo curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, así como sus diversos componentes.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
1.1 Conoce la fundamentación y características de la LIE.					
2.1 Identifica los principios y políticas de la UPN y de la UPD que apoyan la implementación de la LIE.					
3.1 Conoce los fundamentos teórico – metodológicos de la LIE.					
4.1 Conoce los principales elementos de diagnóstico que apoyan la oferta de la LIE,					
5.1 Identifica la estructura del Plan de Estudios,					
6.1 Conoce y aplica el sistema de evaluación por competencias,					
7.1 Identifica las condiciones académico – administrativas de operación de la LIE.					
Observaciones:					

La escala se acompaña de la *Ficha de Identificación Profesional del Docente LIE (Instrumento No. 1)*³⁹ y consta de cuatro dimensiones: I) Datos profesionales de carácter general (características sociodemográficas), II) Experiencia y participación institucional, III) Capacidad académica y IV) Formación y habilitación académica. Este documento fue construido con base en la revisión bibliográfica relacionada con la evaluación de pares planteada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES) en México y por algunos elementos valorativos que proporcionan el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)/ Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) / Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2018.

³⁹ Ver anexo No. 3.

Cada una de la cuatro dimensiones está constituida por varias preguntas: I: 6 preguntas cerradas, II: 4 preguntas de opción múltiple, III: 5 preguntas de opción múltiple y IV: 10 preguntas de opción múltiple. En suma, como fundamento del diseño de los instrumentos, se presenta, la definición operacional de las necesidades formativas de los docentes que constituyen la línea de base para estructurar la formación continua de los profesores que se desempeñan como docentes en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la UPD. Esto se representa en la siguiente figura:

Figura 1. La definición operacional de necesidad formativa del profesorado LIE



El proceso de validación del instrumento se obtuvo gracias a la *Consulta a Expertos*⁴⁰. La validez indica la capacidad del cuestionario para medir lo que se desea medir y no otra cosa diferente. La capacidad de contenido consiste en la capacidad de la escala para ofrecer información sobre todos los contenidos que se desean medir de tal manera que sus preguntas sean pertinentes y están relacionadas con las dimensiones que se desean valorar. Si el objeto evaluado es multidimensional (como es el caso de las necesidades formativas) el cuestionario debe contener todas las dimensiones necesarias.

En este caso la validación de los instrumentos vía la consulta a expertos permite a los especialistas realizar una valoración global del instrumento, en el que consideraron desde la redacción, la pertinencia, la congruencia interna y la calidad del mismo. Con base en las opiniones de los expertos respecto a sus valoraciones de los instrumentos de investigación todos consideraron que la totalidad de los ítems si corresponden a cada una de las dimensiones de estudio.

El nivel de confiabilidad del cuestionario en formato escalar tipo Likert (Escala de Autoevaluación del Profesor que se Desempeña como Docente en la Licenciatura en Intervención Educativa), presentó las siguientes medidas psicométricas: obtuvo una confiabilidad de 0.994 en Alfa de Cronbach, conforme 143 elementos o preguntas consideradas en el análisis; de lo anterior, llama la atención el nivel muy alto de fiabilidad obtenido, ello puede deberse a que se trata

⁴⁰ Para este procedimiento de validación se solicitó la colaboración a siete académicos de reconocido prestigio académico y con experiencia en investigación educativa: cuatro de ellos con nivel de Doctorado y tres con nivel de maestría en educación. Todos conocedores del tema y con experiencia docente en programas educativos basados en competencias profesionales.

de un referencial de competencias profesionales para los docentes LIE ya construido (UPN, 2002) y que sólo fue transformado a escala tipo Likert. Respecto al nivel de confiabilidad de la Ficha de Identificación Profesional del Docente LIE, no se obtiene nivel de confiabilidad debido a que en ella sólo es posible obtener información clasificatoria.

La confiabilidad es una medida de consistencia de la escala que evalúa la capacidad del cuestionario para para discriminar en forma constante entre un valor y otro. Una escala es confiable cuando produzca constantemente los mismos resultados al aplicarla a una misma muestra o población; es decir, cuando siempre los mismos objetos aparezcan valorados en la misma forma (Goode y Hatt, 1978).

Los participantes en la identificación de necesidades formativas

Para llevar a cabo el proceso de identificación de las necesidades formativas de los profesores que se desempeñan como docentes en el programa educativo de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango, se consideró al total de la población que integra el equipo docente, así como al Coordinador Académico de la misma que también es docente en la Licenciatura.

El total de la población está integrada por 24 docentes LIE. Del total de docentes, 10 son mujeres y 14 son varones. A esta población se le hizo entrega de

una *Ficha de Identificación Profesional del Docente LIE* y una *Escala de Autoevaluación* para que fuese respondida de forma particular e independiente. De la población constituida por 24 personas sólo 22 procedieron a devolver (con bastantes dificultades para su recuperación) los instrumentos de investigación debidamente requisitados.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se describen los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de información. Se trata de dos cuestionarios: el primero de ellos, una Ficha de Identificación Profesional del Docente que labora en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), cuya finalidad radica en conocer los principales rasgos académico-profesionales del grupo de profesores que se desempeñan como docentes en dicha Licenciatura. El segundo corresponde a una Escala de Autoevaluación con la que se pretende conocer e identificar las necesidades de formación sentidas por el profesorado que integra la planta docente de la LIE. Dichas necesidades formativas se exploraron por medio del conjunto de competencias profesionales planteadas por el Programa de Formación Docente para la Operación de la LIE (UPN; 2003) a nivel nacional.

Caracterización general de los instrumentos

En total se aplicaron un total de 48 instrumentos de recolección de información, que consistió en dos instrumentos por persona: 1) La Ficha de

Identificación Profesional del Docente y la Escala de Autoevaluación que fueron administradas a 24 docentes (10 mujeres y 14 hombres), profesores y profesoras que se desempeñan como docentes en la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) del estado de Durango. De los cuales 12 poseen estudios de Licenciatura, 7 de Maestría y 5 de Doctorado. 15 son profesores de tiempo completo, 5 de medio tiempo y 4 de asignatura.

La *Ficha de Identificación del Docente LIE* (Instrumento No. 1) y consta de cuatro dimensiones: I) Datos profesionales de carácter general (características sociodemográficas), II) Experiencia y participación institucional, III) Capacidad académica y IV) Formación y habilitación académica⁴¹.

La *dimensión I, denominada: Datos profesionales de carácter general*, contiene seis reactivos que constituyen el conjunto de características sociodemográficas de la población que integra la comunidad académica de la Licenciatura.

La *segunda dimensión alude a la experiencia y participación institucional de los docentes*, consta de 4 reactivos de opción múltiple, los cuales hacen referencia a los años de experiencia en la Licenciatura, la participación en programas institucionales que atañen al programa y su participación en alguna Red UPN.

⁴¹ Este documento fue construido con base en la revisión bibliográfica relacionada con la evaluación de pares planteada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES) en México y por algunos elementos valorativos que proporcionan el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)/ Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) / Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2018.

La *tercer dimensión*, denominada, *Capacidad académica*, consta de 5 reactivos de opción múltiple, y hace referencia a los perfiles y niveles de los profesores de base con tiempo completo (PTC) con perfil deseable, PTC adscritos al Sistema Nacional de Investigación (SNI), participación en Cuerpos Académicos (CA), cuyos resultados sirvan de insumo al proceso de actualización de la planeación y con ello continuar y o iniciar su fortalecimiento.

La cuarta dimensión, Formación y habilitación académica del profesorado, se integra por 10 reactivos de opción múltiple, hace referencia a la capacidad, disposición y diversidad de formación permanente recibida o en la que han participado como profesores de la Licenciatura, entre ellos: curso de inducción a la LIE, diplomados virtuales relacionados con las líneas profesionalizantes, cursos talleres o seminarios a los que ha asistido como docente LIE, la propuesta de formación al profesorado, las dificultades que el docente tiene para participar en los procesos de formación que ofrece la institución.

Un segundo instrumento de recopilación de información es la *Escala de autoevaluación del Profesor que se Desempeña como Docente en la Licenciatura en Intervención Educativa (Instrumento 2)*, ésta se integra por ocho dimensiones que consideran una descripción clara de las competencias profesionales y sus recursos movilizables por parte de las y los profesores LIE, las cuales son traducibles a necesidades formativas de carácter sentido.

Las dimensiones por las que está constituida la Escala son las siguientes:
1).Modelo Curricular; 2). Programa y Plan de Estudios; 3). Fundamento teórico-

metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales; 4). Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes; 5). Sistema de evaluación; 6). Tutoría; 7). Vinculación del programa con instancias internas y externas y 8). Actitudes y valores del docente.

Cada una de las ocho dimensiones, se acompaña de su respectiva competencia profesional, la cual está directamente relacionada con la dimensión y se compone por diversos indicadores de valoración. Cada indicador contiene un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores como elementos y recursos que integran una competencia profesional, respecto del saber, saber-hacer, y saber ser y convivir. Los indicadores de valoración están contruidos en forma de frases sencillas y pueden ser puntuadas en cinco valores: 1 (Inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno), 5 (Excelente)⁴².

Análisis y presentación de resultados

El análisis de las respuestas y presentación de resultados se realizó empleando el *software estadístico* SPSS en versión 24.

De las respuestas de los profesores se obtuvieron los siguientes datos:

- Porcentajes de algunas opciones de respuesta (1 a 5).

⁴² Ver ejemplo ubicado en la página 130.

- Promedios (medias aritméticas) y desviaciones estándar por reactivo y dimensión.
- Comparación de promedios por variables de asociación (sexo, grado máximo de estudios, antigüedad en la Universidad Pedagógica de Durango, tipo de nombramiento, categoría laboral, tipo de contrato, años como profesor de la LIE y participación en una Red UPN).

El apartado se organiza en tres secciones, en la primera se describen los rasgos profesionales del profesorado encuestado y los procesos formativos que se les han ofrecido durante los últimos cinco años. En la segunda sección se presentan los principales hallazgos relacionados con las necesidades de formación, en cuanto a competencias profesionales, producto del análisis de la Escala Autoevaluación. En la tercera, se realiza una comparación de los resultados de dicha Escala con algunas variables de clasificatorias o sociodemográficas proporcionadas por la Ficha de Identificación Profesional.

Identificación profesional del docente

Esta sección describe los principales rasgos académico-profesionales del grupo de profesores que se encuestaron (22 de 24), el propósito fue caracterizarlos, con base en la información que proporcionaron a través de sus respuestas en la Ficha de Identificación Profesional del Docente LIE para tener la posibilidad de identificar a mayor detalle las necesidades de formación sentidas. La Ficha de

Identificación contiene cuatro apartados: a) Datos profesionales de carácter general; b) Experiencia y participación institucional; c) Capacidad académica y d) Formación y habilitación académica del profesorado. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Datos profesionales de carácter general

La Ficha de Identificación y la Escala de Autoevaluación se administraron a 22 profesores (13 hombres y 9 mujeres) de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). La mayoría de ellos (19) cuentan con un tipo de nombramiento de base, el resto (3) son contratados. Una proporción más grande (16) son profesores de tiempo completo, 2 de medio tiempo y 3 laboraban 13 horas o menos⁴³. Las categorías laborales que ostentan los docentes son Asignatura A (1), Asignatura C (3), Asociado B (1), Titular A (2), Titular B (1) y Titular C (11).

Respecto al grado máximo de estudios de los profesores en su mayoría cuentan al momento de la recolección de información, con Maestría con la obtención del grado o no (15). Los datos de esta información aparecen en la tabla 4.1.

⁴³ Algunos datos no suman como total 22 profesores, se debe a que no se obtuvo respuesta en las preguntas correspondientes a la información que se presenta.

Tabla 4.0.1. Grado máximo de estudios de los profesores

Grado máximo de estudios	Cantidad
Licenciatura (Titulado)	2
Maestría (No titulado)	6
Maestría (Titulado)	9
Doctorado (No titulado)	1
Doctorado (Titulado)	4
Total	22

Es de resaltar la cantidad de profesores (5, que representan el 18%) que poseen el grado de Doctorado. Aunque ello no es garantía de que a mayor grado de estudios posean las competencias que más adelante de describen, sería esperable que contaran con nociones más desarrolladas y mayores niveles de competencias profesionales que sus colegas con un grado académico menor.

Se preguntó a los profesores sobre la antigüedad en años que tienen laborando en la Universidad. Lo anterior con el propósito de conocer algunos rasgos que, como se dijo, pudieran contribuir a la identificación de necesidades de formación. La mayoría, 12 de ellos dijeron laborar en la UPD 20 o más años (8 profesores de 20 a 29 años y 4 de 30 a 40 años). Otra cantidad importante se puede decir tienen poco tiempo en la Universidad (ver tabla 4.2).

Tabla 4.0.2. Años de antigüedad en la UPD

Antigüedad en la UPD	Cantidad
1 a 4 años	5
5 a 9 años	2
r	3
20 a 29 años	8
30 a 40 años	4
Total	22

Como se dijo, la descripción de los datos profesionales de carácter general proporciona una idea de quienes son los profesores que participaron en la población encuestada. Con el conocimiento de sus rasgos profesionales se pretende tener más elementos para el diseño de estrategias para favorecer y apoyar el desarrollo de las competencias profesionales que se espera que los profesores posean.

Experiencia y participación institucional

La experiencia de los profesores en la institución aporta elementos acerca de su conocimiento en torno a procesos y programas que se implementan en la Universidad. Lo cual aporta al desarrollo de las diferentes competencias profesionales necesarias para el desarrollo de la práctica de enseñanza y promoción del aprendizaje en los estudiantes. El promedio de años de experiencia de los profesores entrevistados es de 8 años, aunque algunos de ellos la mayoría dijeron contar con 10 (5 profesores) y 15 años (6 profesores). Los demás mencionaron contar con 5 años o menos.

Se preguntó a los profesores la participación en los programas institucionales implementados por la Universidad. En la figura 4.1 se presenta la cantidad de profesores que indicaron haber participado en alguno de los programas. Como se observa la gran mayoría mencionó no haber tenido participación alguna. Este hecho puede tener la siguiente lectura, es posible que los mecanismos con los cuales la propia Universidad involucra a los profesores a

la participación en programas no sean los adecuados. O quizá sean los mismos profesores quienes, por iniciativa propia, no se involucran en tales programas.

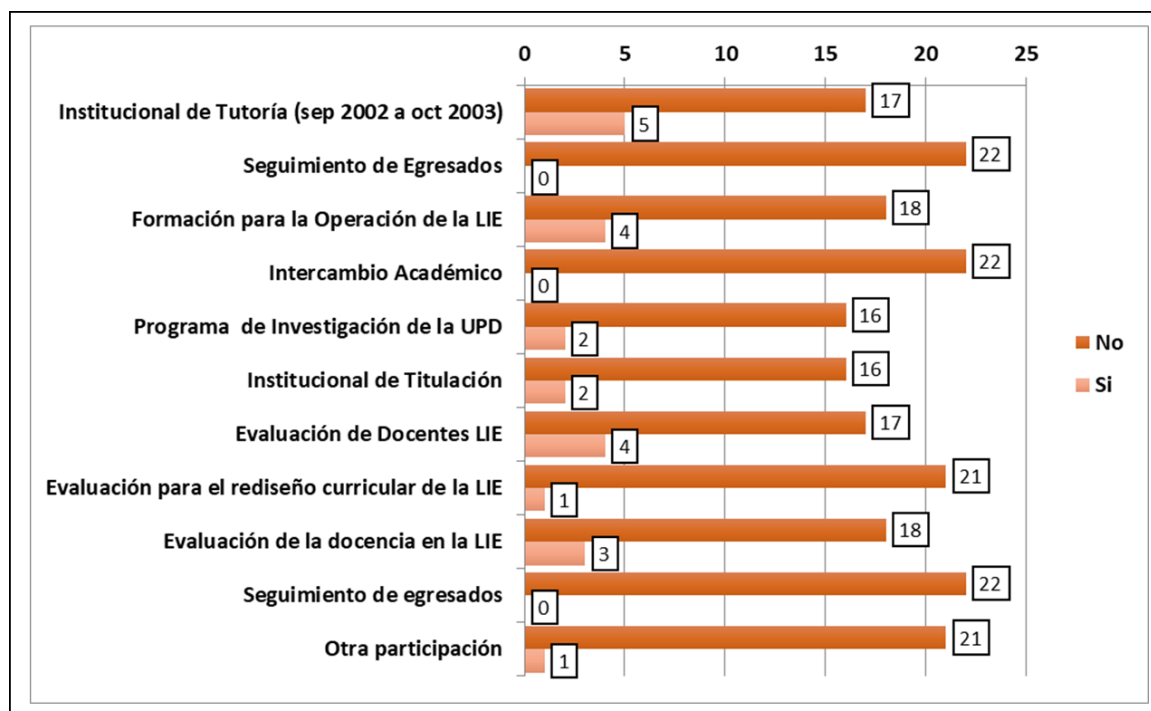


Figura 4.1. Participación del docente LIE en programas institucionales.

Otro elemento de la participación institucional incluyó la pertenencia a alguna red de trabajo o investigación. En su mayoría los profesores (11, que representan la mitad) dijeron no pertenecer a ninguna. Esto llama poderosamente la atención, pues el hecho de pertenecer a un grupo académico es una oportunidad para el desarrollo de competencias profesionales. Cuatro indicaron pertenecer a la Red de Educación Inicial, tres a la de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y únicamente un profesor a la Red de Gestión Institucional.

Capacidad académica

Para describir el perfil académico de los profesores se les cuestionó acerca de la Capacidad académica. La capacidad académica considera el posgrado que los profesores ostentan, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, el logro del perfil PROMEP (ahora PRODEP), entre otros. Esta información se solicitó sólo a los profesores de tiempo completo.

De los profesores que respondieron esta sección de la Ficha de Identificación 8 señalaron que el posgrado que cursaron se relaciona con el área disciplinar donde se desempeñan y tres de ellos manifestó lo contrario. De los pocos que respondieron qué posgrado estudiaron resaltan los programas que ofrece la propia Universidad, tales como la Maestría en Educación, campo: Práctica Educativa o programas de instituciones locales como el Doctorado en Ciencias de la Educación (Aunque el nombre correcto es: Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje); ninguno mencionó estar cursando algún programas externos o con reconocimiento de calidad por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC/CONACyT).

Durante el levantamiento de datos algunos profesores indicaron estar cursando algún posgrado. Por ello se incluyó una pregunta con el fin de conocer si éste se relacionaba con el área disciplinar donde se desempeñaban. Cuatro de ellos indicaron que el programa si se correspondía con el área disciplinar y sólo

uno de ellos indicó lo opuesto. Los programas de posgrado que mencionaron estar cursando fueron:

- Doctorado en Ciencias de la Educación (3 profesores).
- Doctorado en Educación (1 Profesor).
- Maestría en Pedagogía (1 Profesor).
- Maestría en Educación, campo: Práctica Educativa (1 Profesor).
- Maestría en Ciencias y Humanidades (1 Profesor).

Ningún profesor indicó contar con perfil relacionado con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y sólo dos de ellos señalaron pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con un nivel 1.

Respecto a la participación de los profesores en Cuerpos Académicos (CA) uno de los espacios donde es posible el desarrollo de las competencias profesionales que un profesor debe contar. Solo cuatro profesores (lo que representa el 18%) mencionó pertenecer a un CA. Uno de ellos al CA denominado Cognición y Aprendizaje desde 2015 y el otro al de Desarrollo Social y Productivo desde 2010.

Formación y habilitación académica del profesorado

Como parte de la formación y habilitación académica del profesorado se realizaron preguntas para conocer las condiciones de formación en las que los profesores ingresaron a laborar a la LIE. Se les cuestiona acerca de cursos, diplomados o talleres en los que participaron a su ingreso y durante su trayectoria como docentes de la LIE. En la figura 4.2 se puede observar las respuestas de los profesores.

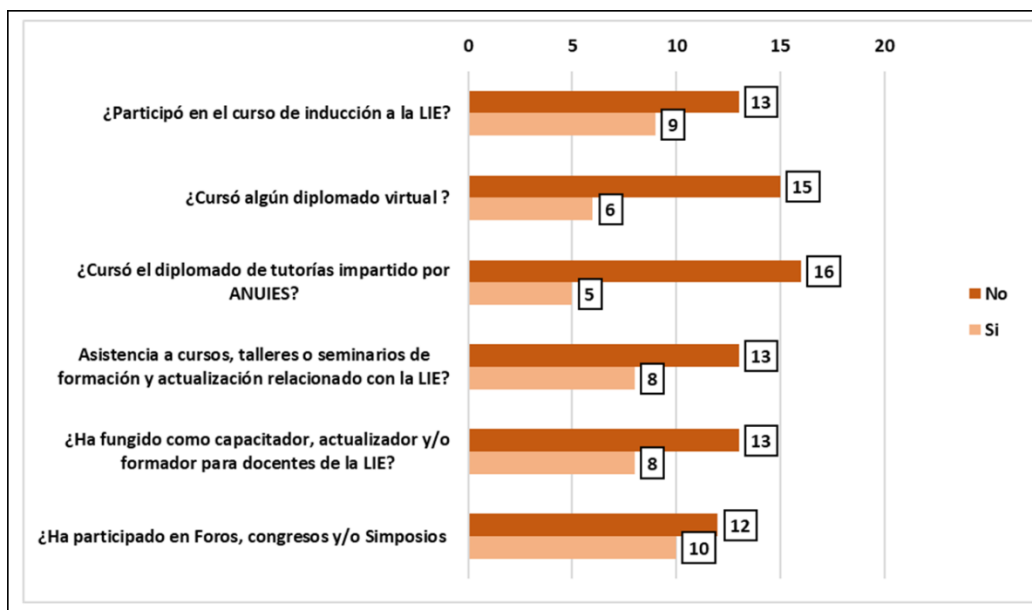


Figura 4.2. Respuestas de los profesores sobre su participación en cursos, talleres o seminarios.

Como se muestra, la mayoría de los docentes manifestó no haber participado en alguno de los cursos, talleres, seminarios y diplomados

relacionados con el trabajo que como docentes desempeñan en la LIE. Esto, al igual que otros hallazgos que se comentan más adelante, se vuelve un área de oportunidad para la formación continua. La participación de los profesores en las actividades académicas como las que se les cuestionaron es un elemento que aporta para el desarrollo de las competencias profesionales. Aun cuando la mayor cantidad de profesores que no participaron es mayor, puede observarse en el gráfico 4.2 que hubo algunos que si fueron participes en algunas actividades, como, por ejemplo, la participación en Foros, Congresos y/o Simposios con ponencias, conferencias, conducción de talleres, informes de investigación, libro, artículo, etc., relacionados con temáticas concernientes a la LIE.

En el rubro de la Formación y habilitación académica del profesorado interesa conocer las temáticas de los cursos a los cuales los profesores han asistido. Con ello se pretende tener un referente de la voz de los profesores, sobre algunas temáticas que no han sido abordadas y que vale la pena hacer visibles. En la figura 4.3 se presentan las respuestas de los profesores encuestados.

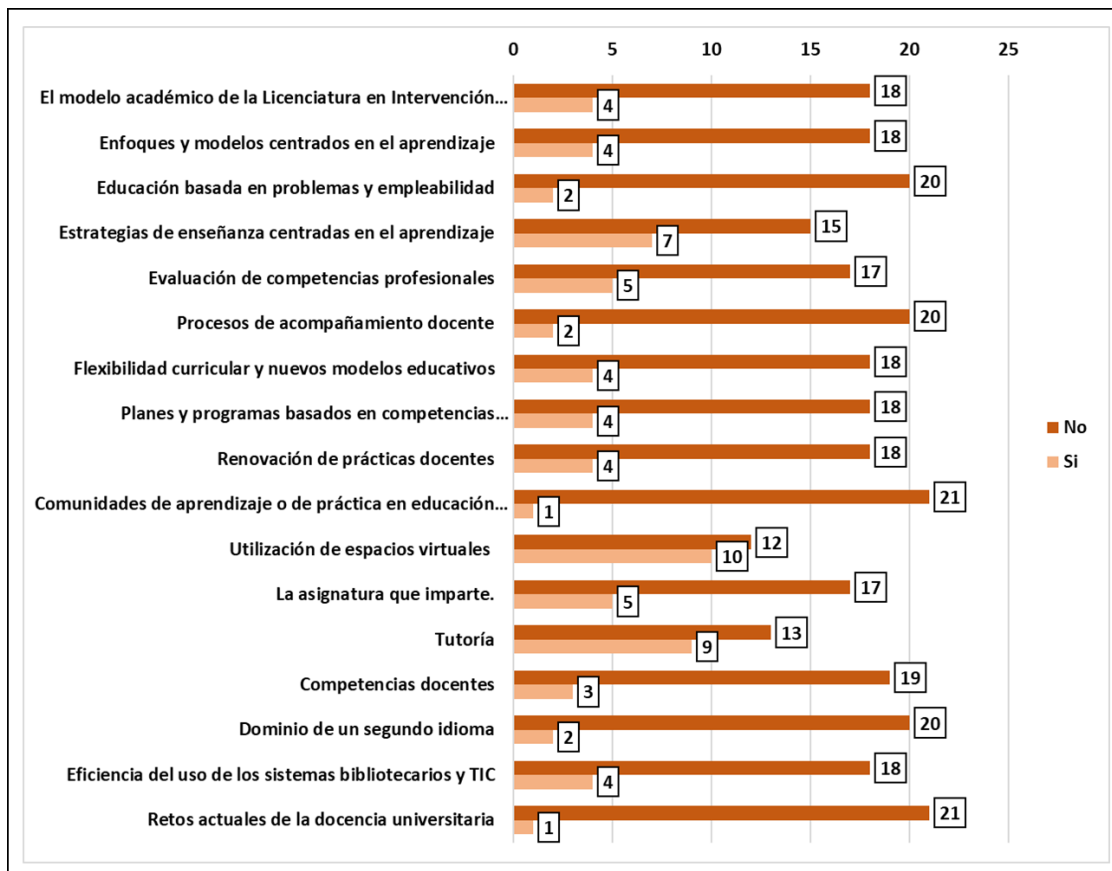


Figura 4.3. Respuesta de los profesores sobre las temáticas estudiadas en CURSOS.

Pocas son las temáticas que los profesores señalaron haber estudiado en actividades de actualización o formación permanente. Las que más se han abordado son, como puede observar en la figura 4.3, *Utilización de espacios virtuales* y en menor medida las *Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje*. Con el afán de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales es necesario que se consideren otras temáticas como las

Comunidades de aprendizaje o Los procesos de acompañamiento docente entre otros. Un profesor comentó que es necesario contar con cursos de metodología.

De maneras más específica se les preguntó cuáles propuestas de formación han sido promovidas por la Universidad. De nueva cuenta, lo anterior con el propósito de tener un referente para plantear nuevas alternativas o retomar algunas. En la figura 4.4 se observan las temáticas de los cursos que los profesores comentaron haber asistido.

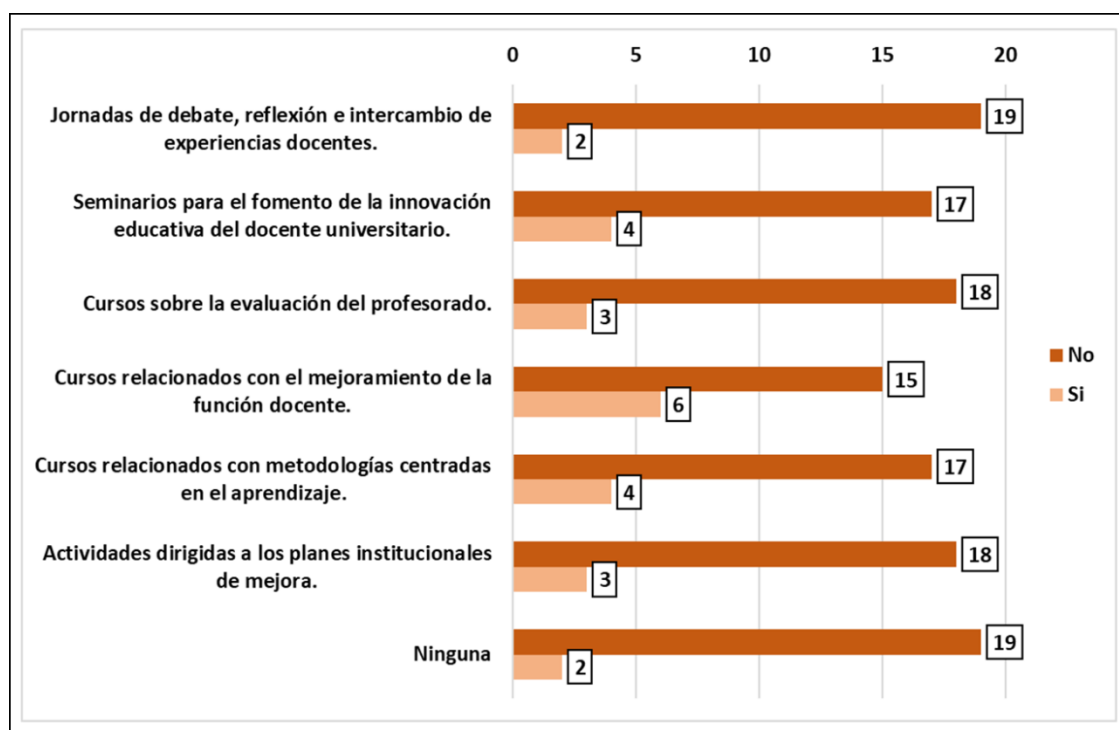


Figura 4.4. Propuestas de formación llevadas a cabo en la UPD.

En números la cantidad de cursos llevados a cabo sobre la LIE en la Universidad son pocos, por no decir escasos. Los que más se promueven se relacionan con el mejoramiento de la función docente. La información del gráfico aporta datos, de

primera mano, que deben ser tomados en cuenta para el diseño de la oferta de formación continua y actualización de los profesores LIE. Todos encaminados al desarrollo de las competencias docentes.

Otro dato importante refiere a cuáles dificultades encuentran los profesores para la asistencia a las opciones de formación sean estas propuestas por la UPD o por otras instancias. En el gráfico 4.5 se muestran las respuestas de los profesores que indicaron alguna de las opciones que se les propusieron.

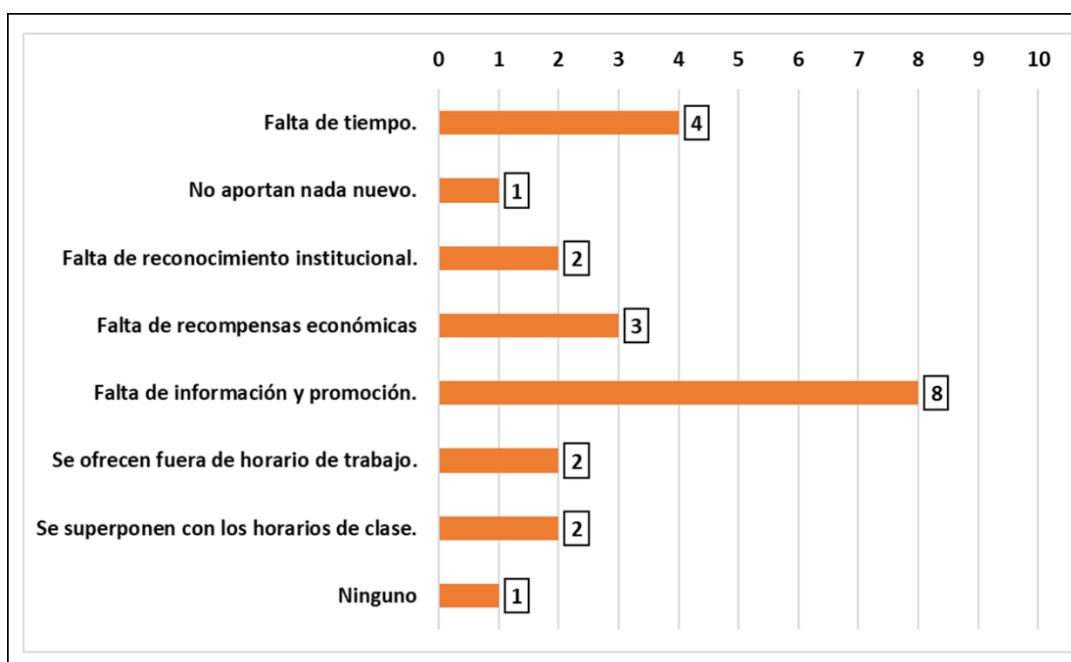


Figura 4.5. Dificultades para asistir a los cursos de formación.

Los profesores que respondieron a estas preguntas manifestaron que con frecuencia es la falta de información y promoción el principal motivo por el que no asisten a las propuestas de formación que se ofertan. Un docente manifestó que la Universidad ha desatendido la formación y actualización de su planta docente.

Otro más indicó que durante el tiempo que lleva laborando en la LIE no se han ofertado.

Necesidades de formación con base en la autoevaluación de las competencias profesionales

Las necesidades de formación sentidas por los profesores que laboran en la LIE se identificaron con base en la Escala de Autoevaluación de las Competencias Profesionales (EAD/LIE 1.0). La EAD/LIE 1.0 considera una definición amplia de las competencias profesionales del docente LIE, tanto para el desarrollo de funciones de preparación, organización, planificación, evaluación, vinculación y asesoría, como capacidades del desempeño eficiente del profesorado LIE. Pretende ofrecer una descripción y autoevaluación de los diversos elementos que influyen en las actividades diarias de los docentes LIE en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

La EAD/LIE 1.0 está conformada por ocho dimensiones:

1. Modelo Curricular;
2. Programa y Plan de Estudios;
3. Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales;

4. Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes;
5. Sistema de evaluación;
6. Tutoría.
7. Vinculación del programa con instancias internas y externas y
8. Actitudes y valores del docente.

Cada una de las dimensiones, se acompaña de su respectiva competencia profesional y se constituye por diversos indicadores particulares de valoración expresados en frases. Cada uno de los indicadores particulares de valoración pueden ser estimados en una escala de cinco puntos, donde 1 es (Inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno) y 5 (Excelente).

4.3.1. Resultados generales

Para el análisis de los resultados, se empleó el software estadístico SPSS en su versión 24. El tratamiento de los datos obtenidos se realizó considerando la escala de respuesta como una escala tipo Likert. Con el propósito de mostrar el proceso de análisis, a continuación se describe la manera en que se obtuvieron los puntajes promedio. Dado que la escala considera valores de 1 a 5 se realizó una sumatoria de los puntajes proporcionados en las respuestas por cada uno de los profesores participantes. Un profesor que respondió a todos los ítems en la

opción inadecuado obtuvo un puntaje menor. Por el contrario un profesor cuyas respuestas se ubicaron en la opción excelente su puntaje es mayor. Los resultados generales, por dimensión y subdimensión deben ser interpretados con dicha lógica, mientras un puntaje promedio se acerca más a 1, se puede decir que el profesor considera como inadecuado el desarrollo de dicha competencia o característica de ella. Por otro lado, si el puntaje se acerca a 5 el desarrollo de las competencias se considera, por parte del docente, como excelente.

En términos generales, la autoevaluación que los profesores hacen en cuanto al desarrollo de las competencias se ubica entre Básico, se obtuvo un promedio de 3.4 ($s^{44}= 0.85$), esto es, respuestas entre las dos opciones de respuesta antes señaladas. Un dato a resaltar es que el puntaje mínimo encontrado fue de 1.6, es decir, una valoración de las competencias entre Inadecuado e Incipiente. Por otro lado, el valor más alto registrado fue de 4.8 muy cercano a una valoración Excelente en el desarrollo de las competencias profesionales incluidas en la escala.

4.3.2. Resultados por dimensión

Los resultados por dimensión ofrecen un panorama interesante con relación a la valoración que los profesores encuestados hacen de las competencias

⁴⁴ s es el valor de la desviación estándar. La desviación estándar es una medida de dispersión que indica qué tan dispersos están los datos con respecto a la media. Mientras mayor sea la desviación estándar, mayor será la dispersión de los datos.

profesionales que, desde su perspectiva, poseen. Se pudieron identificar, por ejemplo, cuáles de ellas consideran que tienen más consolidadas. En la figura 4.1 se presentan los promedios de cada una de las dimensiones. Como se observa, los profesores manifestaron que la competencia relacionada con el Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales es la que consideran tienen mayormente desarrollada, pues sus respuestas se orientaron en la opción Bueno (4.1 $s= .93$). Por el contrario, la competencia que se asocia al Sistema de Evaluación es la que consideran menos desarrollada (2.7 $s= .79$).

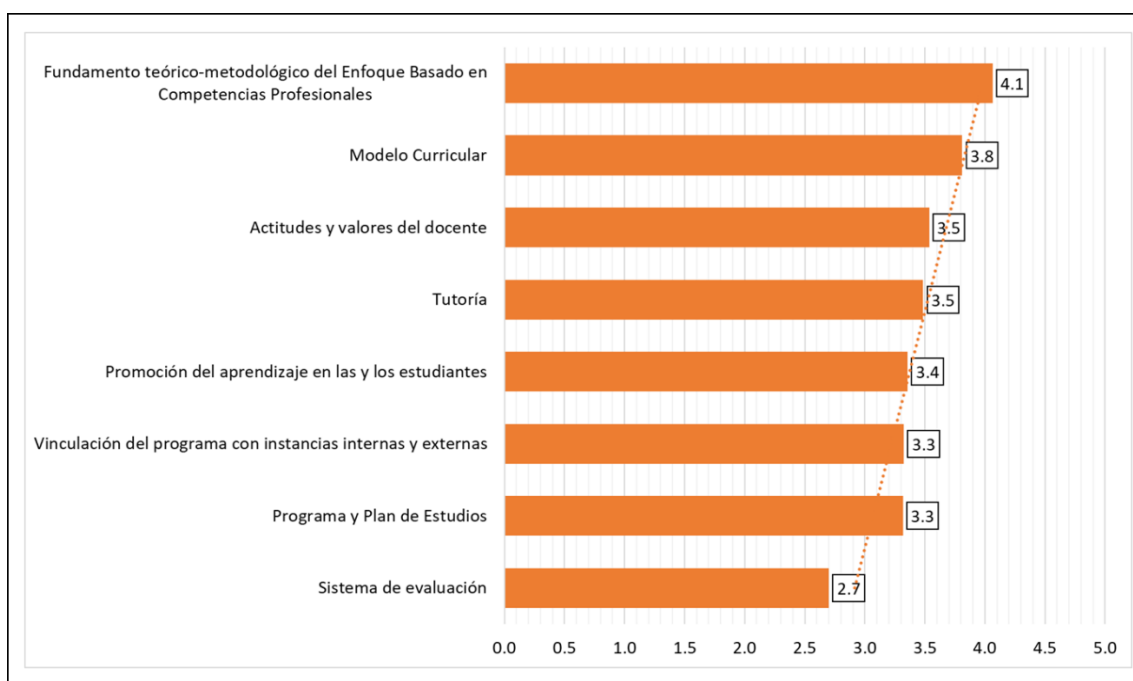


Figura 4.6. Puntaje promedio por dimensión

Para ofrecer un análisis más detallado en la tabla 4.3 se presentan algunos estadísticos para cada dimensión. La competencia *Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales (EBC)* registró el promedio más alto. Con ella se intentó describir, si los docentes manifestaban el conocimiento los fundamentos del EBC, para facilitar su práctica docente y,

además, crear ambientes de aprendizaje en los que el alumno pudiera ser responsable de su propio proceso formativo. La competencia relacionada con el *Modelo Curricular* llama la atención, pues aunque registro el puntaje mínimo se ubica entre una valoración básica y excelente. Esta dimensión pretende explorar si los profesores, desde su perspectiva, comprenden y aplican el modelo curricular de la LIE, así como sus diversos componentes.

Tabla 4.3. Estadísticos por dimensión

Dimensión ⁴⁵	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Sistema de evaluación	2.7	0.79	1.0	4.0
Programa y Plan de Estudios	3.3	1.09	1.0	4.6
Vinculación del programa con instancias internas y externas	3.3	1.01	1.4	5.0
Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes	3.4	0.77	1.5	4.9
Tutoría	3.5	0.90	1.5	5.0
Actitudes y valores del docente	3.5	0.71	2.0	5.0
Modelo Curricular	3.8	0.58	2.9	4.9
Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales	4.1	0.93	1.3	5.0

Los resultados de la figura 4.6 y de la tabla 4.3 pueden volverse un referente para el diseño de estrategias para el fortalecimiento de las competencias de los profesores que laboran en la LIE. Pues son un punto de partida que permite observar las áreas de oportunidad en la planta docente. Con ello, además, se contribuye para dar respuesta a la pregunta con la que se intenta conocer cuáles son las necesidades de formación sentidas, que representan una oportunidad en su formación profesional de los profesores de la LIE. En ese sentido, enseguida se

⁴⁵ Una descripción detallada de las dimensiones, que puede contribuir a la interpretación de los promedios se encuentra en el capítulo de Metodología.

presentan los resultados (estadísticos) para las subdimensiones de cada una de las categorías (dimensiones) que se exploran en la Escala de Autoevaluación.

4.3.3 Resultados por subdimensión

Los resultados de cada una de las dimensiones permiten, como ya se mencionó, conocer las áreas de oportunidad en torno al desarrollo de competencias profesionales de los docentes de la Licenciatura en Intervención Educativa. Con el propósito de profundizar en la descripción de las competencias que los docentes consideran tener más desarrolladas, se presentan los promedios de las subdimensiones que componen algunas —Sistema de evaluación, Plan y programa de estudio, Promoción del aprendizaje en las y los alumnos y Tutoría— de las dimensiones⁴⁶.

En la tabla 4.4 se presentan los promedios para las subdimensiones que conforman la dimensión con la que se explora la competencia: *Sistema de evaluación*. La competencia se explora considerando sus dos subdimensiones: la preparación de la evaluación y su aplicación. Los resultados que se muestran son

⁴⁶ No todas las dimensiones contienen subdimensiones, y sus resultados fueron discutidos en la sección anterior. Tal es el caso de las dimensiones: Modelo curricular, Fundamentos teórico-metodológicos del Enfoque Basada en Competencias Profesionales, Vinculación del programa con instancias internas y externas y las actitudes del docente.

interesantes, pues los promedios entre las ellas presentan diferencias, que aunque mínimas, llaman la atención. En promedio, los profesores señalan contar con un desarrollo Básico que les permite preparar la evaluación de las competencias de un curso. Sin embargo, la competencia que les permite la implementación de la evaluación de un curso registra un promedio mayor, cercano a una valoración Buena.

Tabla 4.4. Subdimensiones de la competencia Sistema de evaluación

Dimensión	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
5.1. Prepara la evaluación de la competencia del curso	3.0	0.88	1.0	4.4
5.2. Implementación de la evaluación del curso	3.6	1.04	1.0	5.0

En la figura 4.7 aparece el promedio de las subdimensiones que conforman la competencia relacionada con el *conocimiento del Plan y los programas de estudio*, la cual consiste en que los profesores tengan una competencia para aplicar el plan y los programas de estudios de la LIE tomando en cuenta sus bases teórico-metodológicas y a partir de ello poder involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje y guiar su labor docente con eficacia.

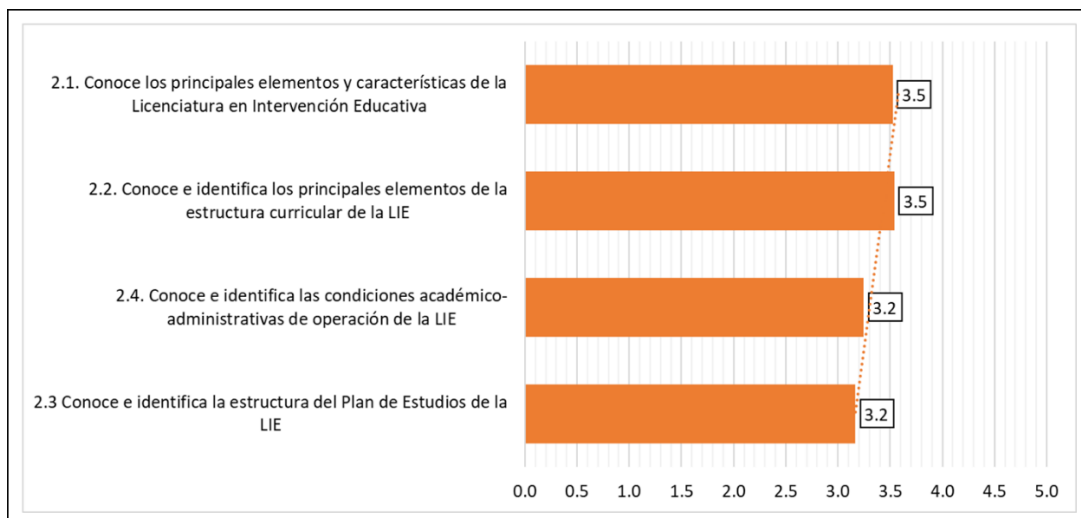


Figura 4.7. Promedios de las subdimensiones de la competencia Plan y programas de estudio.

Como se observa, los promedios de las cuatro subdimensiones se ubicaron en una valoración Básica, es decir, los profesores encuestados consideran que su competencia con relación al conocimiento de los principales elementos y características del plan de estudios, los elementos de la estructura curricular y de las condiciones académico-administrativas de operación de la LIE aún está en desarrollo. Lo cual representa un área de oportunidad para el diseño de estrategias encaminadas al desarrollo de esta competencia. En el anexo 4 se pueden consultar con mayor profundidad estadísticos para estas subdimensiones.

Una de las competencias que se exploró con mayor detalle fue *Promoción del aprendizaje en las y los alumnos* en donde se solicitó a los profesores que mencionaran el nivel de desarrollo que, desde su perspectiva, poseen con relación a las subdimensiones que se muestran en la figura 4.8.

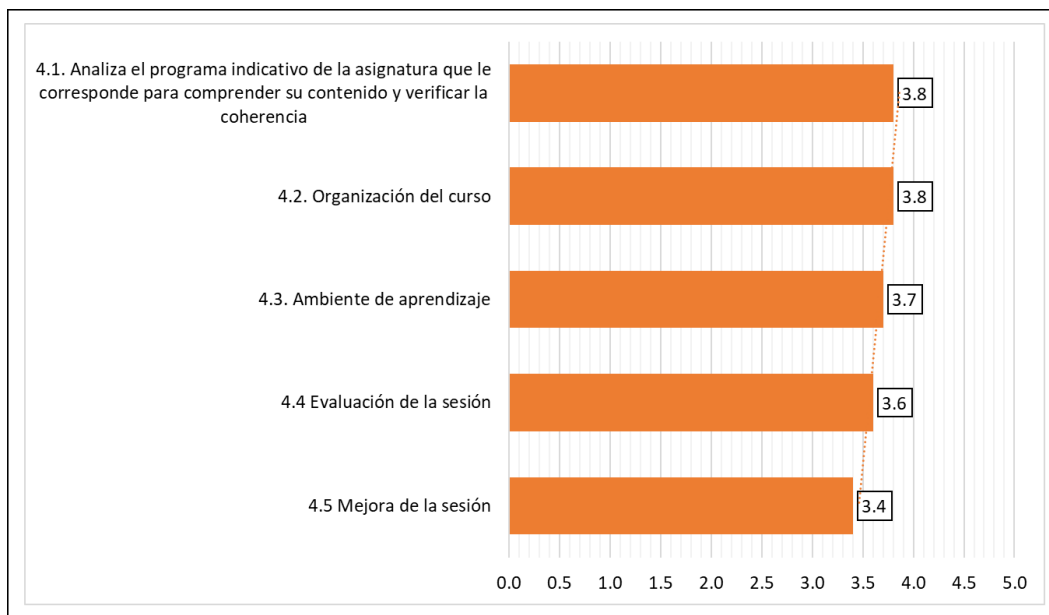


Figura 4.8. Promedios de las subdimensiones de la competencia Promoción del aprendizaje en las y los alumnos.

El puntaje promedio para cada una de las subdimensiones que se describen en la figura 4.8, se ubica entre los niveles de desarrollo Básico y algunas muy cercanas al nivel Bueno. El *Análisis del programa indicativo de la asignatura que le corresponde para comprender su contenido y verificar la coherencia* y la *Organización del curso* fueron en las que, desde la perspectiva de los profesores, poseen un mayor desarrollo. Llama la atención que, también en esta dimensión *La evaluación de la sesión* registró el promedio cercano a un nivel Básico. Lo cual corrobora los datos encontrados en las subdimensiones que conforman la competencia *Sistema de evaluación* descrita en la tabla 4.5.

Tabla 4.5. Puntaje promedio por dimensión

Dimensión	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Sistema de evaluación	2.7	0.79	1.0	4.0
Programa y Plan de Estudios	3.3	1.09	1.0	4.6
Vinculación del programa con instancias internas y externas	3.3	1.01	1.4	5.0
Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes	3.4	0.77	1.5	4.9
Tutoría	3.5	0.90	1.5	5.0
Actitudes y valores del docente	3.5	0.71	2.0	5.0
Modelo Curricular	3.8	0.58	2.9	4.9
Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales	4.1	0.93	1.3	5.0

La competencia denominada *Tutoría* se manifiesta cuando el profesor desarrolla sesiones con los estudiantes para detectar sus necesidades a partir del interés en su desarrollo académico y personal, para proponer medidas oportunas y eficaces que resuelvan la problemática identificada y aseguren su permanencia en el proceso formativo. Comprende dos subdimensiones, cuyos promedios se muestran en la tabla 4.3. La implementación de un plan de tutoría es, sin duda uno de los rasgos de esta competencia que vale la pena fortalecer en los docentes pues se ubica en un nivel de desarrollo Básico. Por otro lado, la organización de la tutoría, aunque apenas cercana a un nivel de desarrollo Bueno conviene fortalecerla.

Tabla 4.6. Subdimensiones de la competencia Tutoría

Dimensión	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
6.1. Organización acción tutorial	3.6	1.02	1.4	5.0
6.2. Implementación del plan de acción tutorial de acuerdo con	3.2	0.93	1.4	4.3

Como puede observarse los promedios de las dos subdimensiones que constituyen la competencia profesional de Tutoría se ubican en el nivel básico cercano al nivel bueno (3.6), aunque es interesante hacer notar que se organiza la acción tutorial, pero la implementación del plan de acción tutorial de acuerdo a las necesidades detectadas en los estudiantes obtiene un nivel básico (3.2). Esto admite una posible lectura, los profesores LIE organización la acción tutorial, pero no atienden en el mismo nivel su aplicación.

Hasta aquí se han descrito las competencias profesionales, las dimensiones y las subdimensiones que las conforman. Dado que uno de los objetivos de estudio es identificar las necesidades de formación sentidas por los profesores que integran la planta docente de la LIE con base en ellas y la autoevaluación que los docentes hacen, se pueden mencionar las siguientes como las más representativas:

1. Fortalecer las competencias profesionales relacionadas con el *sistema de evaluación* que diseñan e implementan los profesores, a fin de que les permita dar seguimiento a los aprendizajes y dificultades de los estudiantes para, con ello y la información que recolecten, poder ofrecer una orientación eficaz y adecuar la docencia a la realidad y las necesidades de aprendizaje del grupo escolar según la competencia específica del curso y su

vinculación con las competencias específicas y generales del Plan de Estudios de la LIE.

2. Apoyar a los profesores a consolidar el proceso de aplicación del Plan y el Programa de Estudio que conforman la LIE, para que, con base en sus bases teórico-metodológicas involucren activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje. En específico dos subdimensiones requieren especial atención la relacionada con el conocimiento de la estructura del plan de estudios y la identificación de las condiciones académico-administrativas en las que opera el programa de la LIE.
3. Favorecer el desarrollo de la competencia denominada Tutoría, particularmente en lo referente al diseño e implementación de un Plan de Acción Tutorial de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Comparación de la autoevaluación de las competencias profesionales por variables clasificatorias.

Con el propósito de observar si existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedio de cada dimensión explorada (recuérdese que cuando se habla de dimensión se hace referencia a las competencias profesionales y que los profesores encuestados autovaloraron en cuanto a su desarrollo) por algunas variables clasificatorias como:

- a) Sexo de los participantes.

- b) Grado máximo de estudios.
- c) Antigüedad en la Universidad Pedagógica de Durango.
- d) Tipo de nombramiento
- e) Categoría laboral
- f) Tipo de contrato
- g) Años como profesor de la LIE
- h) La participación en una Red UPN

Con respecto a las variables sexo, tipo de nombramiento, categoría laboral, tipo de contrato y la participación en una red no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto al promedio de la valoración que hicieron los profesores de las competencias que se exploraron⁴⁷.

Únicamente se encontró una diferencia estadísticamente significativa al comparar los promedios de la valoración de cada competencia con el grado máximo de estudios. De manera particular con la competencia relacionada con la aplicación del plan y los programas de estudios tomando en cuenta sus bases teórico-metodológicas para poder involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje y guiar su labor docente con eficacia. Los datos que se obtuvieron sugieren que son los profesores con grado máximo de estudios de licenciatura y doctorado quienes poseen una competencia más desarrollada. Con relación a las demás competencias no se encontraron diferencias.

⁴⁷ Se empleó la prueba Kruskal-Wallis por tratarse de una muestra menor a 30 individuos.

Se realizaron pruebas para identificar una posible correlación entre los años de antigüedad en la Universidad Pedagógica de Durango y los años como profesor de la LIE y los puntajes promedio de la valoración de las competencias, en cuanto a su desarrollo. Se identificaron sólo correlaciones positivas. Lo que sugiere que en alguna medida los años de antigüedad pueden influir en el desarrollo de las competencias. Las correlaciones más fuertes con respecto a la antigüedad en la UPD fueron con las siguientes competencias:

- a) Modelo curricular (0.7)
- b) Plan y programa de estudios (0.6)
- c) Sistema de evaluación (0.6)

Las correlaciones más fuertes con relación a los años de antigüedad como docente de la LIE se encontraron con las siguientes competencias:

- a) Plan y programa de estudios (0.8)
- b) Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales (0.6)
- c) Vinculación del programa con instancias internas y externas (0.8)

Es de notar que la competencia Plan y programa de estudios aparece correlacionada con ambas variables, aunque con mayor puntaje en los profesores que tienen mayor antigüedad en la LIE (0.8) que los profesores con mayor

antigüedad en la Universidad Pedagógica de Durango (0.6), tal vez esto se deba a que los años de trabajo en el programa a pesar de que escasea la formación continua relacionada con el programa en cuestión, proporcionen a los profesores una comprensión importante de los planes y los programas que se imparten en la LIE.

Discusión de resultados

Los enfoques educativos basados en competencias en el currículum universitario son referente profesional, progresivo, cambiante en el mundo de las formaciones profesionales, que han ascendido en el marco del cambio sociocultural y económico del mundo globalizado, conjuntado con el avance inédito del conocimiento y el grandioso desarrollo de las tecnologías de la información (Tünnermann, 2009) . No son un mero signo de dependencia de la política económica, sino que a decir de Perrenoud (2004), “es el resultado de un vínculo entre un movimiento interior y un llamado exterior. Uno y otro se nutren de un tipo de duda acerca de la capacidad del sistema educativo de lograr que las nuevas generaciones tengan la capacidad de enfrentar el mundo actual y el mundo futuro” (p. 17).

Los diversos niveles de competencias profesionales expresados por los profesores LIE han de ser el referente fundamental para que la institución fundamente la planificación y organización de la formación continua de los profesores de la LIE para que sea posible retomar el camino de la formación

continua desde lo institucional, pero a partir de la voz y el conocimiento de las necesidades de formación sentidas y expresadas por el profesorado, porque la formación por competencias profesionales supone no sólo una transformación en la relación de los profesores con el saber, sino de la misma universidad, por lo tanto,... exige una revolución cultural y un nuevo contrato pedagógico con los estudiantes y los *profesores*⁴⁸(Perrenoud, 2004) y una visión diferente de la relación universidad-formación-saber desde las necesidades formativas del profesorado.

La formación continua de los profesores por competencias profesionales exige un cambio de identidad profesional (Perrenoud, 2004), de identidad institucional y de sociopolítica de la formación para generar justicia pedagógica. Ningún enfoque de competencias funcionará sin el compromiso del profesorado (Ferry, 1990 y 1997; Perrenoud, Yurén, 2000; Hargreaves, 2005; Beillerot, 1998). Lo anterior coincide con los resultados de investigación de Méndez (2011) y Ramírez (2018) y es claramente fundamentado por Phillippe Perrenoud (2002) al decir que, “La profesionalización del oficio es una estructura que nadie puede controlar por sí sólo,... es una aventura colectiva, pero que se representa en una larga medida, a través de opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación”, sus deseos de mejora continua y sus aspiraciones en el saber-ser, que de acuerdo con Ferry (1999) el docente puede diseñar su propio trayecto de formación personal –autoformación–; ello sin demeritar la responsabilidad que la Universidad tiene en los procesos de formación continua de los profesores, a fin

⁴⁸ Esta palabra es incluida por la autora

de facilitar la implementación de dispositivos de formación (Ferry, 1990 y 1999) y los espacios de formación para atender las demandas de formación de los trabajadores universitarios (García, 999), bajo una semiótica diferente.

La definición de competencia, de necesidad y de formación está asentada sobre las bases de la metáfora de la Torre de Babel, porque no sólo refiere a esa magnífica construcción edificada en la ciudad de Babilonia para que los seres humanos lleguen hasta los cielos, sino al ideario universal del origen y desarrollo del lenguaje oral que catapulta a los seres humanos en su infinita capacidad e interés por saber, no libre de la confusión y de la existencia de conceptualizaciones complejas, diversas y de tipo horizonte a decir de Luis Ballester Brage (1999).

Hay una lengua común en el campo educativo y en el de la formación en específico que permite a todos los profesores poseer el léxico básico en comunicación profesional entre todos, a pesar de la diversidad de perspectivas teóricas sobre la formación y las necesidades formativas. “En cuatro rincones del mundo, ese idioma está en el mercado y en la mercancía, en la imprenta y en la electrónica, en la práctica y en el pensamiento, en la nostalgia y en la utopía... como un trazo del movimiento de la sociedad global” (Ianni, 1996, Pp. 9-10).

Finalmente la globalización y los cambios que ésta impulsa están influyendo en todos los profesores alrededor del planeta, a pesar de la negativa de algunos. Por lo anterior, la formación docente y la atención a sus necesidades, requiere múltiples diálogos entre diversos autores e interlocutores, en diversas perspectivas

teóricas y metodológicas, requiere por ende la mirada multirreferencial a decir e Jaques Ardoino (1999) y Ducoing (2013). Por lo anterior, los dispositivos de formación no deben ser idénticos para todos los profesores, no al menos para los docentes de otros programas educativos al interior de la universidad.

V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Después de este estudio sobre las necesidades formativas del profesorado que integra la planta académica de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango (campus central), es posible plantear algunas líneas concluyentes, pero no por eso únicas y definitivas sobre este objeto de estudio, que ha posibilitado que este conglomerado de profesores y profesoras hayan realizado un balance de competencias profesionales como recurso para que cada uno sepa cada vez mejor señalar sus propios niveles de competencia y comprender la diferencia entre lo que sabe-hacer y lo que querría saber-hacer en un proyecto de formación continua de forma comprometida y responsable, y aportar al compromiso y responsabilidad de la formación institucional y desarrollo profesional que tiene la Universidad Pedagógica con este grupo de docentes, aunque no por eso es eludible, sino indispensable y necesaria, porque la formación continua y el desarrollo profesional que operan un programa educativo basado en competencias profesionales, sin olvidar que las competencias profesionales de los profesores también se construyen y reconstruyen en la Universidad y a la Universidad.

Este trabajo de investigación ha representado un gran esfuerzo por mantener la congruencia y la coherencia interna entre la construcción del estado del conocimiento, la elección del tema, el planteamiento del problema, el diseño de

las preguntas y objetivos de investigación, el fundamento teórico, el método, los instrumentos, el proceso de análisis e interpretación de la información de la información y las conclusiones, de tal forma que ha requerido un puntual seguimiento y revisión constante para que no se generen resquicios entre las concepciones teóricas, la perspectiva metodológica, las evidencias empíricas y las interpretaciones.

Por lo anterior, es posible mencionar que este estudio ha logrado su propósitos: 1) Elaborar una caracterización de rasgos profesionales del docente LIE en la UPD; 2) Conocer los procesos de formación institucional a los que ha sido objeto el profesorado de la LIE en la UPD y 3) Identificar las necesidades de formación del profesorado que se desempeña en la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPD.

Conclusiones

A continuación se exponen algunas conclusiones que pueden servir de base para retomar las acciones institucionales de formación continua y desarrollo profesional de los profesores LIE, las cuales representan oportunidades de formación para el grupo de profesores de esta licenciatura, para el desarrollo de las competencias profesionales especificadas en el Referencial de Competencias (UPN, 2002), lo cual tendrá beneficios para el alumnado que cursa este programa educativo.

Primera.- Con base en la información derivada de los dos cuestionarios aplicados, la Ficha de Identificación Profesional del Docente LIE y la Escala de Autoevaluación de las Competencias Profesionales, los cuales fueron distribuidos a 24 profesores que laboran en el programa en cuestión, sumando un total de 48 instrumentos entregados, siendo posible recuperar sólo 44, correspondientes a 22 docentes LIE.

Segunda.- La mayoría de los integrantes de la planta académica LIE encuestados son 13 hombres y 9 mujeres. La mayoría cuentan con nombramiento de base de tiempo completo y con categoría laboral de Titular “C”, al respecto se encontró que con relación al género no existen diferencias estadísticas significativas respecto al promedio de valoración de necesidad formativa de 3.4 (Básico), relacionado con el nivel de desarrollo de sus competencias profesionales. Por lo tanto, las necesidades sentidas de los profesores LIE no responden a variables relacionadas con el género.

Tercera.- En razón a la antigüedad en años laborando en la Universidad Pedagógica de Durango, se encontró que la mayoría de los docentes encuestados tiene más de 20 años (12), tres entre 10 y 19 años, dos con menos de 9 y cinco entre 1 y 4 años. Por lo que se asume como premisa que a mayor antigüedad en a UPD y a mayor tiempo desempeñándose como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa, mayor desarrollo en las competencias profesionales relacionadas con: modelo curricular (0.7); Plan y programa de estudios (0.6) y Sistema de evaluación (0.6).

Cuarta.- En relación a los años de antigüedad como docente en la LIE, se encontró que las correlaciones más fuertes se establecen con las siguientes competencias: Plan y programa de estudios (0.8), Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales (0.6) y Vinculación del programa con instancias internas y externas (0.8).

Es notable que la competencia Plan y programa de estudios aparece correlacionada con ambas variables, aunque con mayor puntaje en los profesores que tienen mayor antigüedad en la LIE (0.8) que los profesores con mayor antigüedad en la Universidad Pedagógica de Durango (0.6), tal vez esto se deba a que los años de trabajo en el programa a pesar de la escasa formación continua relacionada con el programa, proporcionen a los profesores una comprensión importante de los planes y los programas que se imparten en la LIE, o que se deba a que éstos profesores si recibieron la formación inicial en el proceso de implementación de la LIE por parte de la Universidad Pedagógica de Durango.

Quinta.- Llama la atención el mayor nivel de desarrollo de los profesores con más antigüedad como docentes en la LIE en relación con los mayor antigüedad en la Universidad, se relaciona con la competencia: Vinculación del programa con instancias internas y externas (0.8), ya que es posible inferir que cuentan con mayor comprensión del sentido y significatividad de la Intervención educativa como nueva rama profesional dentro del campo educativo y su vínculo con el campo laboral, los procesos de empleabilidad, polivalencia, flexibilidad curricular, los ámbitos de desarrollo de las prácticas profesionales más allá de los

espacios áulicos y el papel del Interventor Educativo más allá del ámbito del desempeño en la docencia, de tal manera que es posible que promueva en mayor medida el emprendimiento, la innovación, la iniciativa y el autoempleo.

Sexta:- En relación a la pertenencia de los profesores a una Red UPN, llama la atención que la mitad de los profesores LIE no pertenece a ninguna, Ningún profesor indicó contar con perfil relacionado con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, ahora PRODEP), y sólo dos de ellos señalaron pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con nivel 1. Cuatro profesores (18%) mencionan pertenecer a un Cuerpo Académico (CA). Uno de ellos al CA, Cognición y Aprendizaje desde 2015 y el otro al de Desarrollo Social y Productivo desde 2010, los demás no mencionan nombre.

Respecto a la participación de los profesores tanto en Cuerpos Académicos (CA), como en alguna Red UPN, implica la falta de trabajo colaborativo y en equipo de los profesores LIE, porque son espacios donde es posible el desarrollo de las competencias profesionales con las que el profesor (a) LIE debe contar y el no formar parte de ningún grupo académico, les resta oportunidad de desarrollarlas, aunado esto a la escasa formación específica relacionada con el programa LIE durante los últimos cinco años.

Séptima.- En relación a la formación y habilitación académica del profesorado LIE y las condiciones de su ingreso a laborar en el programa académico, se encontró que la mayoría (13) manifestó no haber participado en el proceso de formación para la implementación del programa LIE en la Universidad,

durante los años 2002-2006, sólo participaron 9. La información muestra que el personal tiene la constante preocupación por la formación continua, al mostrar interés por continuar su desarrollo profesional al ingresar a diversos programas de posgrado. Además de que por iniciativa propia participan en Talleres, Seminarios, Simposios y Congresos con diversos productos de investigación relacionados con la LIE, lo cual generalmente no es promovido por la Universidad, sino que es iniciativa propia de los docentes, a pesar de que existe como política institucional.

Octava.- Por la información que proporcionan las y los profesores participantes en la investigación, son pocas las temáticas relacionadas con la LIE y su modelo curricular que se han ofertado a los profesores en los últimos cinco años, entre ellas señalan las siguientes: empleo de espacios virtuales y en mayor medida, las estrategias centradas en el aprendizaje. Las temáticas que menos se han abordado son: comunidades de aprendizaje o de práctica, retos actuales e la docencia universitaria, procesos de acompañamiento docente, educación basada en problemas y empleabilidad, competencias docentes, enfoques y modelos centrados en el aprendizaje, evaluación de competencias profesionales, renovación de prácticas docentes, Modelo académico de la Licenciatura, flexibilidad curricular y nuevos modelos educativos, el mejoramiento de la acción tutorial, entre otras.

Novena.- Las principales dificultades que los profesores dijeron tener para asistir a los cursos que les ofrece la Universidad son: falta de información y promoción (8), falta de tiempo (4) y falta de recompensas económicas (3).

Solamente un docente opina que se han desatendido severamente los procesos de formación y actualización de los docentes LIE, y otro menciona que durante el tiempo que lleva laborando en la LIE no se ha ofertado ningún programa formativo que se apegue a sus necesidades formativas en el marco del Modelo Curricular de la LIE.

Decima.- Las propuestas de formación son pocas, por no decir escasas y sólo relacionadas con el mejoramiento de la función docente en lo general, por lo que se hace necesario considerar según la opinión de los docentes, otras opciones, entre ellas: Jornadas de debate, reflexión e interacción de experiencias docentes, cursos sobre evaluación del profesorado, seminarios de fomento a la innovación pedagógica y educativa del docente universitario, actividades dirigidas a los planes de mejora, etc.

Las necesidades de formación continua y el desarrollo profesional de los profesores siempre están presentes, por ello, la Universidad tiene ante sí el reto de diseñar e implementar un mecanismo dialógico de desarrollo académico relacionado con la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes LIE menos endogámica y con mayor diversidad y pertinencia, lo cual representa una ventana de oportunidad para mejorar la capacidad académica, la formación y habilitación permanente de sus profesores, porque ante la realidad educativa cambiante y el desarrollo vertiginoso del conocimiento y el avance tecnológico, *no es posible un docente con conocimientos, procedimientos y formas de ser y actuar fijas o ancladas.*

Décima primera.- El análisis de los datos demuestra que las necesidades sentidas de los profesores LIE de la Universidad Pedagógica de Durango (Unidad central), en las ocho dimensiones de análisis planteadas en la Escala de Autoevaluación de las Competencias Profesionales, *se sitúan en una media aceptable de 3.4 traducible a un nivel básico*, respecto al rango de desarrollo de las competencias que es de 1 a 5.

Décima segunda.- En lo que respecta a los niveles de logro de cada una de las ocho dimensiones y variables de estudio se encuentra lo siguiente: La competencia: *Conoce los fundamentos teórico-metodológicos del Enfoque de Educación Basado en Competencias Profesionales (EBC)* registró el promedio más alto (4.1 Bueno). Por lo tanto, es la competencia profesional donde menor nivel de necesidad formativa se presenta. Por el contrario, la competencia que se asocia al Sistema de Evaluación es la que consideran menos desarrollada (2.7 s=.79), por lo tanto, es la que presenta el mayor nivel de necesidad formativa.

El resto de las competencias: Modelo curricular obtiene un puntaje de 3.8; Actitudes y valores del docente obtiene un puntaje de 3.5 al igual que la competencia profesional de Tutoría; Promoción de los aprendizajes en los estudiantes de en un 3.4; Vinculación del programa con instancias internas y externas obtiene un logro de un 3.3; el conocimiento y aplicación del programa y plan de estudios obtiene un puntaje de 3.3.

Entonces, el hecho de que los profesores LIE conozcan los fundamentos teórico-metodológicos del Enfoque de Educación Basado en Competencias

Profesionales (EBC), para facilitar su práctica docente y crear ambientes de aprendizaje en los que el alumno se sienta responsable de su propio proceso formativo, no quiere decir, que conozcan, comprendan y apliquen en su totalidad el programa y plan de estudios y comprendan y apliquen el sistema de evaluación en la promoción y apoyo al aprendizaje en las y los estudiantes.

Décima tercera.- Llama la atención el nivel de logro de la competencia relacionada con: *El modelo curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa*, pues aunque el puntaje mínimo se ubica entre una valoración básica de 3.8 muy cercana al nivel bueno (4), y como esta dimensión pretende explorar si los profesores, desde su perspectiva, comprenden y aplican el modelo curricular de la LIE, así como sus diversos componentes, resulta que en el indicador *1.6 Conoce y aplica el sistema de evaluación por competencias*, obtiene un nivel de competencia de 3.30 (Básico) muy cercano a un nivel incipiente, que se convierte en una oportunidad de formación continua que requiere pronta atención.

Décima cuarta.- Si se compara el resultado del indicador 1.6 (3.30) con la competencia: Organiza un sistema de evaluación continua que facilite el seguimiento de los aprendizajes y dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles una orientación eficaz y, si es el caso, adecuar la docencia a la realidad del grupo escolar, ésta obtiene el nivel de desarrollo más bajo, con una puntuación de 2.7, lo cual equivale a una categoría de insuficiente. Lo anterior puede tener alguna relación con lo observable en los listados que publica el Área de Servicios Escolares al finalizar cada semestre, se exhiben listas de evaluación donde todos

los estudiantes del grupo tienen un nivel de logro de 10 en la competencia particular del curso en la mayoría de las listas de evaluación que se publican.

Décima quinta.- Conforme los resultados obtenidos es posible identificar algunos elementos de las competencias que representan necesidades formativas de las y los profesores LIE y que es necesario atender, o que constituyen un *signos de alarma*, por ejemplo: *en el indicador de valoración: 1.6 Conoce y aplica el sistema de evaluación por competencias*, se obtiene un promedio de nivel de desarrollo de 3.30 (Básico); en el indicador *1.4 Conoce los principales elementos de diagnóstico que apoyan la oferta de la LIE*, obtiene un puntaje de 3.40. Los aspectos anteriores son importantes que se atiendan y se comprendan para que sean promovidos mejores y mayores aprendizajes en los estudiantes y para que los docentes LIE conozcan en profundidad no sólo los procesos de identificación de necesidades socioeducativas en que se sustenta el diseño del plan de estudios y del porqué de la elección de un modelo basado en competencias profesionales. Estas necesidades formativas tienen relación también con los resultados en el indicador *2.4.14. Condiciones para la operación: diagnóstico estatal, estudio de factibilidad, convenios institucionales, programa de formación docente* obtiene un valor de 3.0 (Básico) en el límite con el nivel de insuficiente.

En el indicador de valoración *2.1.5. Conocimiento de los principales elementos y características de los niveles de competencias profesionales en que se organiza el modelo curricular*, se ubica en el nivel: 3.23; en esa misma competencia, en relación a los elementos y características de la LIE en el

indicador de valoración: *2.1.4 Ámbitos de intervención (socioeducativa y psicopedagógica)* con un promedio de 3.41 el nivel de conocimiento de las capacidades genéricas de los estudiantes.

Décima sexta.- En cuanto al *conocimiento de la estructura curricular* en el indicador de valoración *2.2.5. Competencias específicas correspondientes a las líneas de formación profesionalizante*, logran un nivel de desarrollo de competencia de 3.36 y en el conocimiento de las competencias particulares correspondientes a los cursos (*Indicador 2.2.6*) se obtiene un puntaje de 3.33 (básico); respecto al conocimiento de los cursos optativos obtiene un puntaje de 2.90 (nivel incipiente), el indicador *2.3.1. Contenido y distribución de asignaturas por competencias (saber referencial, saber hacer y saber ser y convivir)* logra un valor de 3.10; el *2.3.2 Áreas de formación (Área de formación inicial en Ciencias sociales, Área de formación básica en educación y Área de formación en líneas específicas)* alcanza un valor de 3.10 (Básico) en el indicador *2.3.8 Sistema de evaluación (normatividad)*, alcanza un nivel de desarrollo de 3.33 (Básico), lo cual se señala porque el conocimiento del plan y programa de estudio se ubica en su generalidad en el nivel antepenúltimo en los niveles de logro de las competencias profesionales por parte de los docentes LIE.

Décima octava.- Con respecto a los promedios de obtenidos en las subdimensiones llama la atención que en promedio, los profesores señalan contar con un desarrollo Básico (3.0) que les permite preparar la evaluación de las competencias de un curso y en comparación con la competencia que les posibilita

la implementación de la evaluación de un curso registra un promedio de 3.6 cercano a una valoración Buena (4).

Décima novena.- En la dimensión 2: Plan y programa de estudios, que es la competencia profesional antepenúltima en nivel más bajo de desarrollo, en las subdimensiones de: 2.1. Conoce los principales elementos y características de la Licenciatura en Intervención Educativa; 2.2. Conoce e identifica los principales elementos de la estructura curricular de la LIE; 2.3. Conoce e identifica la estructura del Plan de estudios de la LIE y 2.4. Conoce e identifica las condiciones académico-administrativas de operación de la LIE, se encuentra un mayor nivel de necesidad formativa en los profesores LIE, ya que respectivamente obtienen un puntaje situado en el nivel básico: 3.5, 3.5, 3.2 y 3.2 respectivamente. Lo anterior representa un área de oportunidad para el desarrollo de estrategias encaminadas al desarrollo de esta competencia.

Vigésima.- En relación a los promedios obtenidos en la subdimensión de la competencia: *4. Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes* se encontró que se ubica entre los niveles de desarrollo Básico muy cercano al nivel Bueno, por ejemplo: los indicadores 4.1. Análisis del programa indicativo de la asignatura para comprender su contenido y verificar la coherencia (3.8); 4.2. Organización del curso (3.8); 4.3. Ambiente de aprendizaje (3.7); El Análisis del programa indicativo de la asignatura que le corresponde para comprender su contenido y verificar la coherencia y la organización del curso fueron en las que desde la perspectiva de los profesores, poseen un mayor desarrollo, pero, llama la atención que en la

dimensión 4.4. Evaluación de la sesión registró el promedio cercano a un nivel Básico (3.6), lo cual corrobora y que comparado con la competencia 5. Sistema de evaluación, en su generalidad obtiene un nivel de desarrollo de competencia de 2.7, es decir, equivalente a un nivel insuficiente.

Vigésima primera.- En la competencia Tutoría, aunque se manifiesta que el profesor desarrolla sesiones con los estudiantes para detectar sus necesidades a partir del interés en su desarrollo académico y personal, para proponer medidas oportunas y eficaces que resuelvan la problemática identificada y aseguren su permanencia en el proceso formativo, la implementación de un plan de tutoría es, sin duda uno de los elementos de esta competencia que vale la pena fortalecer en los docentes, pues se ubica en un nivel de desarrollo Básico de 3.05, así mismo, la organización de la tutoría, aunque apenas cercana a un nivel de desarrollo Bueno conviene fortalecerla.

Vigésima segunda.- En suma, en su generalidad es necesario fortalecer las competencias profesionales relacionadas con el sistema de evaluación, a fin de que les permita dar seguimiento a los aprendizajes y dificultades de los estudiantes para que los docente ofrezcan orientación eficaz y adecuen la docencia a la realidad y las necesidades de aprendizaje del grupo escolar, según la competencia particular del curso y su vinculación con las competencias específicas (Línea profesionalizante) y generales del Plan y Programa de Estudios de la LIE.

Vigésima tercera.- Los docentes LIE son sujetos sociales influidos históricamente por los cambios del contexto en sus diversos niveles, son el puente simbólico entre el saber, el saber-hacer, el ser y el convivir como elementos o recursos movilizables en su actuar (competencias profesionales), también son lo piensan y desean ser a futuro con mayores niveles de competencia profesional, aunque algunos de ellos expresan en los márgenes de los cuestionarios devueltos, no estar convencidos del Enfoque de Educación Basado en Competencias Profesionales, incluso se manifiesta algún grado de confusión con la perspectiva de competencias laborales (empresa), que comparado con el resultado del indicador *3.2.4. Comprende y acepta las finalidades, características, cualidades e implicaciones de la implementación del Enfoque Basado en Competencias Profesionales en la LIE*, exprese un nivel de 3.38 (Básico muy cercano al nivel Bueno).

Limitaciones

Queda pendiente estudiar las consecuencias y el impacto de la formación por competencias profesionales en la práctica pedagógica de las y los docentes LIE de la Universidad Pedagógica de Durango, debido a que una competencia es más que un conocimiento, es un conjunto integrado de recursos capaces de ser movilizados (Perrenoud, 2004), por lo que se encuentra estrechamente ligada con

la formación de profesionales de la Intervención Educativa, como práctica educativa y campo profesional en continuo avance y transformación.

Esta investigación no tiene el alcance de conocer el contenido de los Planes Tutoriales de los profesores y si éstos se apegan a los planteamientos del Programa General de Tutorías del Modelo Curricular, del Plan y Programa de estudios y del perfil de egreso del Interventor Educativo en la LIE.

Esta indagación, tampoco brinda información sobre las metodologías, enfoque y estrategias de aprendizaje que se emplean en la acción tutorial, y si éstas son pertinentes y apoyan el apoyo al trayecto formativo de los estudiantes en el impulso del logro de sus competencias profesionales como Interventores Educativos.

En este estudio, no se presenta información sobre los motivos por los cuales los docentes LIE incursionan en programas de desarrollo profesional y en distintos programas de posgrado, a pesar de la escasa formación continua de carácter específico en relación a la LIE promovida por la Universidad, y la inexistencia de acciones institucionales para el mejoramiento de la capacidad académica y formación y habilitación docente.

La Ficha de Identificación Profesional de Docente no permite recabar información sobre los motivos por los que los profesores LIE no participan en los procesos formativos relacionados directamente con la LIE, o los que son espacios formativos de carácter genérico. Tampoco permite identificar los mecanismos institucionales de asignación de los docentes a los diversos cursos que integran la

LIE, así como los criterios de inserción del profesorado como docente en la LIE, ante la falta de un programa o plan de formación específico. Así como tampoco, ofrece elementos para que el profesorado LIE exprese los mecanismos de gestión de la formación que auto emplean, ni tampoco sobre el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de la Información (TIC's), que usan los profesores LIE para promover su propia autoformación.

Por lo anterior, es necesario un estudio sobre las Metonimias de los profesores respecto a las conceptualizaciones que éstos tienen sobre el Enfoque de Educación Basado en Competencias Profesionales (EBCP), ello de acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), lo cual posibilitará comprender las ideas, sentimientos y niveles de aceptación de este enfoque de Educación Basado en Competencias Profesionales que sustentan la LIE, debido a que las Metonimias son entidades que se utilizan para referirse a otra cosa que está relacionada con ella (formación en y para el trabajo, enfoque por competencias laborales), y comprender las formas en que se piensa y se actúa respecto al empleo del enfoque.

Otra de las limitaciones del presente estudio es, que no profundiza en la identificación de las necesidades formativas de los docentes LIE relacionadas con el desarrollo de competencias profesionales de carácter tecnológico, necesarias de desarrollar y ofertar la LIE en modalidad: E-learning, B-learning, M-learning o U-learning.

Hasta el año 2018, en que se concluyó la presente investigación, se identifica como mayor limitante para el desarrollo es esta indagación, la escasa actitud de colaboración para responder los cuestionarios y contribuir en la identificación de sus propias necesidades formativas, teniendo como base el balance de los propios niveles de competencia profesional respecto al Modelo Curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa en la que se desempeñan como docentes.

Recomendaciones

Que los profesores LIE sean considerados agentes activos en la elaboración de Planes de Formación respecto de su propia formación continua y desarrollo profesional, de tal manera que se posibilite el trabajo colaborativo desde los resultados de la indagación sobre necesidades formativas propias, como una manera de fortalecer el desarrollo de saberes, habilidades, actitudes y valores en el personal docente que labora en este programa educativo.

Se requieren mayores espacios y tiempos para el trabajo colaborativo, no de carácter administrativo (reunión mensual de profesores), sino académico, como por ejemplo: la conformación de Cuerpos Académicos (CA), grupos de investigación que desarrollen campos, líneas y áreas de indagación desde el marco de la LIE con amplio reconocimiento institucional, construir espacios de socialización de experiencias de práctica, análisis de dificultades de promoción del

aprendizaje en los estudiantes, problemas de los profesores para diseñar y aplicar situaciones problema, estudios de caso y el trabajo por proyectos –metodologías centradas en las y los estudiantes y en la dialogicidad-.

Se requiere desarrollar investigación sobre las necesidades formativas relacionadas con el saber aplicado de las nuevas tecnologías a la educación superior en los docentes LIE, y el conocimiento de los mecanismos que las y los profesores emplean para gestionar su formación. Así mismo, sobre la identificación de competencias investigativas en el campo de la intervención educativa.

La construcción colectiva de un programa de formación continua con la participación de y para los profesores de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), que atienda sus necesidades de formación de manera situada, que permita trascender a las y los profesores de hoy para el futuro, porque por definición histórica se trabaja para alumnos del siglo XXI con algunos profesores formados en el siglo XX en la presencialidad y para la presencialidad, más no para la educación virtual. Un profesor que aprende con y junto a otros.

BIBLIOGRAFÍA

ÁNGELES Gutiérrez, Ofelia. (2008). “El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje”, en: Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el estudiante. ANUIES. México. Pp. 1-5.

------. (2000). “Educación basada en competencias. Una alternativa de transformación del curriculum”, en: ANUIES. La educación para el siglo XXI. Un puente en la Cuenca del Pacífico. Memoria de la 22 Conferencia del Consorcio Círculo del Pacífico. ANUIES. México.

ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique. (2004). “La formación y la construcción de la identidad del docente en educación básica” en, *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). México. Pp. 103.

AGUT, Nieto, Sonia. (2003). “Análisis de necesidades de competencias en directivos de organizaciones turísticas. El papel de la formación”, en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10518/agut.pdf> (Consultado el día 5 de febrero 2018).

------. (1997). “Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional”, en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80277/forum_1998_12.pdf?sequence=1 (Consultado el día 6 de febrero de 2018).

- ARDOINO, Jacques.** (1999). *Education et politique*. Ed. Anthropos. París. 395 p.
- BACHELARD, G.** (1978). Conocimiento común y conocimiento científico. En G. Bachelard, *El racionalismo aplicado* (I. Ramos, Trad., págs. 99-130). Buenos Aires: Paidós.
- BAYAONA Santillán, Mireya y Juan Nájera Vizarraga.** (2008). “Necesidades de formación docente ante la implementación del nuevo modelo educativo en la Universidad Juárez del Estado de Durango: el caso de la Facultad de Derecho”, en: *Revista Investigación Educativa Duranguense*, No. 9. Durango. UPD. Pp. 46-55.
- BEILLEROT, Jacky.** (1998). “I. El formador y la formación” en, *La formación de formadores*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 11-27.
- BISQUERRA, Alzina Rafael.** (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. Muralla. Madrid. 459 p.
- BUNGE, Mario.** *La investigación científica*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- CAMPOS Zapata, Guadalupe; Reynaldo Castillo Aguilar y María de Lourdes Lule González.** (2011). “Las propuestas de los supervisores de educación secundaria para mejorar su formación. El caso de Veracruz”, en: *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*. México: UANL-COMIE.
- CARLOS, José Jesús.** (2009). “¿Cómo se forman los profesores efectivos de educación superior? Análisis de las fases de su desarrollo docente”, en: Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Olliver. *Procesos de formación*, Volumen III 2002-2011. Pp. 237-295.

- CIEES.** (2017). Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de Programas de Educación Superior 2016. México.
- CRESWELL, J.** (2007). Diseño de investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Universidad de Nebraska. Lincoln Nebraska.
- D´ANCONA, Cea, Ma. Ángeles.** (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Ed. Síntesis. Madrid. 415 p.
- DEGESPE.** (2018). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)/ Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) / Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2018, en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- DÍAZ Barriga, Ángel.** (2011). Territorios. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículum y el trabajo en el aula, en: <https://ries.universia.net/article/download/61/120> (Consultado el día 8 de febrero de 2018).
- DELORS, Jaques.** (1995). La educación encierra un tesoro. Informe para la Educación del Siglo XXI. UNESCO. México.
- DELORS, Jaques.** (1996). “El personal docente en busca de nuevas perspectivas”, en: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.
- DUCOING Watty, Patricia y Bertha Fortoul Olliver.** (2013). Estado del conocimiento: Procesos de Formación Vol. I y II 2002-2011. Vol. I y II. COMIE, México.

- EZCURRA**, Ana María, Cayetano de Lella y Pedro Krotsch. (1995). “La formación de profesores en educación superior”, en: Formación docente e innovación educativa. Editorial Patria. México. Pp. 11-40.
- FERRY**, Gilles. (1997). “1. Acerca del concepto de formación” en, *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 53-73.
- . (1997). “3.La relación teoría –práctica en la formación” en, *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 75-85.
- . (1990). “El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. UNSM. Paidós-Ecuador y ENEP-I. México.
- GAIDULEWICZ**, Laura. (1999). “1. El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault” en, Souto Martha Et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 73-81.
- GARCÍA**, Jesús Martín., Rubio Valdehita Susana y Lillo Jover Julio. (2003). “IV. La formación de personal” en, La psicología del trabajo. Biblioteca Nueva. Madrid España. Pp. 126-148.
- GARCÍA** Llamas, José Luis. (1999). Formación del profesorado. Necesidades y demandas. Editorial Praxis. Barcelona. 242 p.
- GÓMEZ**, M. Marcelo. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Ed. Brujas. Argentina. 106 p.
- GONZÁLEZ**, Wenceslao J. (1998). Aspectos metodológicos dela investigación científica. Un enfoque multidisciplinar. Universidad de Murcia. España. 303 p.
- GOODE**, W., y Hatt P. (1979). Métodos de investigación social. Trillas. México.

- HARGREAVES**, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid. España.
- HERNÁNDEZ**, S, Baptista L. Fernández C. (2008). Metodología de la investigación.
- HUCHIM** Aguilar, Donaldo y Jorge Alejandro Fernández Pérez. (2009). “Mejoramiento de la calidad docente, utilización de la norma ISO-10015 en el CETis 104”, en: Revista Electrónica Actualidades Investigativas de Educación, No. 1, Vol. 9. Costa Rica. Universidad de Costa Rica, en línea: [http://redalyc.uaemex/sr/inicio/ArtPd-fRed.jsp?iCve=44713054\\$007](http://redalyc.uaemex/sr/inicio/ArtPd-fRed.jsp?iCve=44713054$007)
(Consultado el día 25 de noviembre 2017).
- HONORÉ**, Bernardo. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea. España. 176 p.
- IANNI**, Octavio. (1996). Teorías de la globalización. Siglo XXI Editores CEIICH-UNAM. México. Pp. 1-12
- IMBERNÓN**, Francisco. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Ed. Grao. España. 163 p.
- IMBERNÓN**, Francisco y Canto herrera, Pedro José. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica, en: Revista: Sinéctica, No. 41. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010

- JATO**, Seijas Elisa, et al. (2014). “Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela”, en: Revista de Docencia Universitaria, España, septiembre - diciembre 2014, 12 (4). Pp. 203-229.
- LAKOFF**, G. y Johnson, M. (1980). Metáforas de la vida cotidiana. Cátedra. España.
- LEYVA** Cordero, Oswaldo et al. (S/F). Enfoque por competencias en la educación superior. Algunos fundamentos teóricos y empíricos. La formación por competencias en educación superior. Ed.TH Tirants Humanidades. UANL. México.
- MIRANDA** López, Francisco. (2001). Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. El Colegio de México/Universidad Pedagógica Nacional. México. 570 p.
- MÉNDEZ** Zúñiga, Alejandra. (2011). “Necesidades formativas de docentes universitarios en modelo educativo de aprender a aprender”. Caso: formación de profesionales de la educación”, en: Memoria electrónica del XI Congreso COMIE. México: UANL-COMIE.
- PERRENOUD**, Philippe. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México.167 p.
- (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Ed. Grao. España. 224 p.

----- (2002). Construir competencias desde la escuela. Editorial Dolmen
Pedagogía/Océano. Santiago de Chile. 125 p.

POPKEWITZ, Thomas S. (Comp.). (1994). “Construcción de una metodología comparada” en, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Ediciones Pomares-Corredor, S. A. Barcelona España. Pp. 39-53.

RAMÍREZ Puentes, José Everardo. (2018). “Formación: una aproximación conceptual”, en: Tesis. Las necesidades formativas dl personal docente del CAM. UPD. Durango. Pp. 29-44.

REYES Pérez, María Isabel. (2004). Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades, México: UABC – Miguel Ángel Porrúa. (Problemas educativos de México).

RUEDA, Mario. (2009). “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”, en: Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Olliver. Procesos de formación, Volumen III 2002-2011. Pp. 237-295.

SEP. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. INEE. 81 p.

SABINO, C. (1992). Procesos de investigación Educativa. Lumen. Colombia.

- SOSA** Peinado, Eurídice. (2001). “La práctica docente y los procesos de formación de maestros”, en: El saber de los maestros en la formación docente. UPN. México. Pp. 285-295.
- TOBÓN** y Tobón, Sergio. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 205 p.
- TORO** Jaramillo, Iván Darío y Rubén Darío Parra Ramírez. (2010). Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación Cualitativa/Cuantitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colombia. 997 p.
- TÜNNERMANN** Bernheim, Carlos. (2009). La universidad del siglo XXI. Ed. UJED. Durango. 253p.
- UNESCO. (1988).** La Formación Pedagógica de Docentes de Educación Superior en América Latina y el Caribe: REDESLAC: Experiencias y realizaciones: REDESLAC. Caracas Venezuela. 452 p.
- VALDÉS**, Perezgasga, Uriel. (2009). “Detección de necesidades formativas del profesorado de bachillerato: un análisis de un caso en México”, en Memoria electrónica del X Congreso COMIE, Veracruz: UV-COMIE-SEV. 237-295
- WINKLER**, R. Donald. (1994). La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad. Banco Mundial. Documentos para discusión 775. Washington D. C.

YURÉN Camarena, María Teresa. (2000). "2. "Formación, eticidad y relación pedagógica" en, *Formación y puesta a discusión. Su dimensión ética*. Paidós. México. Pp. 27-41.

A N E X O S

ANEXO 1.

MATRIZ DEL ESTADO DEL ARTE SOBRE ESTUDIOS DE NECESIDADES FORMATIVAS

No.	Título de la investigación	Método de investigación	Tipo de formación	Método para identificar necesidades formativas	Tipo de necesidad	Material	Dimensiones de necesidad	Otras Variables
1	Análisis de necesidades de formación del profesorado de EBMM. Galicia.	Inv. Descriptiva (Encuesta) Cuantitativa.	Profesorado	Inductivo	Sentidas	Base De datos REDINET.	Sujetos activos Autonomía profesional Autodirige su aprendizaje	-----
2	Las necesidades de formación en la empresa familiar.	Art. De revista. No es investigación. (Definir método)	Familiar	Deductivo	Reales	Revista padres y maestros.	Nec. De padres para educar a hijos gestionando eficaz mente relaciones interpersonales.	-----
3	Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria.	Estudio exploratorio. (Cuestionario) Cuantitativo	Profesor universitario	Inductivo	Sentidas	Base de datos.	Formación psicopedagógica	Personales. Profesionales.
4	Problemas y necesidades de formación de Profesores de Matemáticas.	Inv. (Cuestionario) Cualitativa y cuantitativa.	Profesor de matemáticas	Inductivo	Sentidas	Base de datos.	Form. Permanente: necesidades en áreas de: matemáticas, tipo de actividades, criterios para actividades, conocimientos y	Caract. Personales y profesionales, principales problemas, líneas o planes de formación, funcionamiento

							empleo de técnicas activas, elaboración y uso de recursos.	de equipos.
5	Problemas docentes y necesidades de formación de profesores del ciclo inicial.	Inv. (Cuestionario) Cuantitativa.	Profesor., ciclo inicial.	Inductivo	Sentidas	Base de datos.	Form. Permanente e inicial, tipo de actividades, necesidades Psicopedagógicas, metodología, uso de recursos audiovisuales.	-----
6	Manual de necesidades formativas. Proyecto Atlántica.	Libro. Manual. No es investigación.	Analista de necesidades de formación.	Deductivo	Reales	Base de datos. Recursos.	Intervención	-----
7	Estudio de necesidades de formación en integración educativa.	Estudio descriptivo (Rev.) (Observación Participante y entrevista a profundidad).	Profesorado de educación primaria.	Inductivo	Reales	Base de datos. Revista.	Nec. De formación: integración educativa, actitud hacia la integración, modalidades de formación.	-----
8	Atención a necesidades de formación de profesores...	Resumen de investigación. (Rev.) Cuantitativo	Profesorado de educación primaria.	Inductivo	-----	Revista.	----	-----
9	Estudio de necesidades de formación de equipos directivos de centros de educación.	Inv. (Cuestionario, entrevista, Estudio de casos, Análisis ex post-facto, guía de observación) Método cuantitativo (Mixto).	Directores de centros educativos.	Inductivo	Reales	Base de datos.	Organización, estrategias.	Modalidades de formación existentes, utilidad de modelos de desarrollo y adecuación a necesidades.
10	Necesidades de formación continua del sector de la conserva de la región de Murcia.	Inv. Estudio descriptivo. (Encuesta) Cuantitativo	Empresas del sector de la conserva.	Inductivo	Sentidas	---	Nec. Dependen de: categoría puesto de trabajo, área de desempleo, tipo de actividad, nivel de producción peculiaridad de la empresa.	-----

11	Necesidades de formación en nuevas tecnologías en trabajadores del sector...	Inv. Estudio descriptivo. (Cuestionario)	Profesionales de los medios de comunicación.	Inductivo	Sentidas	Base de datos.	Nec. Sobre nuevas tecnologías.	Personales, formación, función
12	Necesidades de formación de profesores en el sector minero. (1989)	Inv. (Cuestionario y entrevista a expertos). Cuantitativo.	Profesionales del sector de la minería del carbón.	Inductivo.	Sentidas y reales.	Base de datos.	Form. Y actualización en técnicas y maquinaria de trabajadores, perfil profesional, cualificación, destrezas básicas.	Económicos, laborales, educativos, seguridad, tareas y contenidos profesionales.
13	Necesidades de formación de trabajadores agrarios (2000).	Inv. (Cuestionarios, grupos de discusión). Cuantitativa y cualitativa. (Mixta).	Trabajadores y expertos agrarios.	Inductivo.	Sentidas y reales.	Base de datos.	Realización de tareas, prevención de riesgos, uso de tecnología, continuidad en el trabajo.	-----
14	Diagnóstico y análisis de necesidades de formación de recursos humanos en las empresas (1994).	No inv. Artículo. (Entrevista individual). Innovación.	Formación de profesores en pequeña y mediana empresa.	Inductivo.	Sentidas.	Base de datos.	Tecnología, economía de mercado, aprovechamiento de medios informáticos, técnicas de venta, toma de decisiones.	Jurídico, fiscales y planeación estratégica.
15	Análisis de necesidades de formación: modelos, metodologías e instrumentos (1994).	No inv., recurso. Libro. Análisis cualitativo.	Modelo empresarial.	Deductivo.	-----	Base de datos.	Oferta de formación, programas de formación, empleo-formación.	-----

16	Necesidades de formación de trabajador del sector de la enseñanza privada (1999).	Inv. Cuantitativa. (Encuesta).	Profesores de enseñanza privada.	Inductivas.	Sentidas.	Base de datos. Recursos.	Métodos didácticos, programación, temas transversales, nuevas tecnologías.	Técnicas de comunicación efectivas.
17	La escuela como empresa, el director como líder y la formación de directivos. Detección de necesidades de formación (1995).	Innovación. (Cuestionario). Cuantitativa.	Directores, ex directivos de educación superior.	Inductivo.	Sentidas.	Base de datos. Innovación.	Desempeño.	Características personales, experiencia directiva, y otros cargos.
18	(1990).	Inv. Cuantitativa. (Cuestionarios).	Empresarial, servicios y construcción, industria agraria.	Inductivo.	Sentidas.	Base de datos. Innovación.	Implementación de nuevas tecnologías, áreas de innovación, tecnología.	-----
19	Necesidades de formación en la empresa y el sistema universitario (1993).	Inv. Cualitativa. Método descriptivo. (grupos de discusión, análisis de contenido) Cualitativa y cuantitativa (Mixta).	Empresarial.	Inductivo.	Sentidas.	Base de datos. Investigación.	Necesidades de organizaciones, currículo.	-----
20	Reforma educativa y formación permanente de profesores...(1995)	Inv. Cuantitativa.	Profesorado, formación permanente, infantil, primaria, ciclos superiores.	Inductivo.	Sentidas.	Base de datos. Inv.	Reformas, formación, tareas de formación, funciones de instituciones.	-----
21	Necesidades formativas de docentes universitarios (2001).	Inv. (congreso) (Cuestionarios a estudiantes, entrevista a coord., entrevista a profesores, reunión de expertos). Análisis cuantitativo y cualitativo (Mixto).	Docente universitario.	Deductivo.	Reales y sentidas.	Congreso Nacional de Inv. Educ.	Perfil deseable, filosofía, humanista, capacidades didácticas pedagógicas, actividades favorables al estudiante, conocimiento de filosofía educativa	-----

							de universidades.	
22	Necesidades de formación permanente del profesorado ante la reforma de la enseñanza no universitaria (1991).	Art. No inv.	Profesores.	Deductiva.	Reales.	Revista.	Demandas formativas en torno a: modelo docente y didáctico que subyace a la reforma, recomendaciones educación inicial y permanente como un continuo, no sólo conocs., y destrezas teóricas sino actividades.	-----
23	Análisis de las demandas de formación del profesorado de EGB (1989).	Artículo, resultado de investigación. (Cuestionario).	Profesorado.	Inductivo.	Sentidas.	Revista.	Conocimiento de alumnos, métodos y técnicas, relación con entorno.	-----
24	Las necesidades de formación de directores escolares (1993).	Informe de inv. Descriptiva.	Directores escolares.	Deductiva.	Reales.	Revista.	Conocimiento, org., del centro, legislación educ., gestión de recursos humanos, materiales y economía, procesos de innovación, relaciones interpersonales, evaluación del centro.	
25	Necesidades formativas en los ámbitos de la innovación	Cuantitativa.	Formación permanente.	Deductiva		Revista	Necesidades formativas en los ámbitos en los ámbitos de la	-----

	educativa (2004).						innovación educativa. Necesidades sentidas.	
--	-------------------	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 2



ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR QUE SE DESEMPEÑA COMO DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Estimad@s docentes LIE:

La presente Escala de Autoevaluación del Docente LIE (EAD/LIE 1.0), tiene como propósito conocer e identificar cuáles son las necesidades de formación sentidas del profesorado que integra la planta docente de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la Universidad Pedagógica de Durango. Dichas necesidades formativas se fundamentan en el conjunto de competencias profesionales planteadas por el Programa de Formación Docente para la Operación de la Licenciatura en Intervención Educativa (UPN; 2003) para las y los docentes LIE a nivel nacional.

La información que usted proporcione para la resolución de la escala, será absolutamente confidencial y su uso sólo con fines investigativos.

La escala ha sido sometida a consulta de expertos.

Características de la EAD/LIE 1.0

La EAD/LIE 1.0 considera una definición amplia de las competencias profesionales del docente LIE, tanto para el desarrollo de funciones de preparación, organización, planificación, evaluación, vinculación y asesoría, como capacidades del desempeño eficiente del profesorado LIE. Pretende ofrecer una descripción y autoevaluación de los diversos elementos que influyen en las actividades diarias de los docentes LIE en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

La EAD/LIE 1.0 está conformada por ocho dimensiones:

1. Modelo Curricular;
2. Programa y Plan de Estudios;
3. Fundamento teórico-metodológico del Enfoque Basado en Competencias Profesionales;
4. Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes;
5. Sistema de evaluación;
6. Tutoría.
7. Vinculación del programa con instancias internas y externas y
8. Actitudes y valores del docente.

Cada una de las dimensiones, se acompaña de su respectiva competencia profesional y esta se constituye por diversos indicadores particulares de valoración expresados en frases. Cada uno de los indicadores particulares de valoración pueden ser estimados en una escala de cinco puntos, donde 1 es (Inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno) y 5 (Excelente)

Recomendaciones: Es muy importante que se familiarice con la escala antes de proceder a autoevaluarse.

- Antes de iniciar con la resolución de la Escala de Autoevaluación del Docente LIE, responda la ficha de identificación profesional del docente LIE (Instrumento 1).
- Cuando termine de responder la ficha, continúe con las respuestas de la Escala de Autoevaluación del Docente LIE (instrumento 2).
- Tome el tiempo necesario para ello.
- Manténgase con una actitud tranquila.
- Necesita tomar un tiempo al final de la jornada de trabajo o el tiempo que considere pertinente para analizar los ítems de la escala.
- Para autoevaluarse debe estar libre de responsabilidades de atención a estudiantes.
- La resolución de la escala puede tomar de 30 a 35 minutos.
- Se ha añadido un espacio de observaciones para que tenga la opción redactar alguna necesidad formativa relacionada con la competencia profesional planteada. También puede registrar en ese espacio un nuevo indicador que considere que falta y es necesario agregar a la escala.

Elaboró: Lic. Martha Remedios Rivas González (Académica LIE)

Victoria de Durango, Dgo., febrero 2018

Presentación: La escala de autoevaluación del profesor que se desempeña como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa está integrada por diversas secciones según las competencias profesionales del docente LIE, lo cual le permite indicar sus necesidades de formación sentidas en relación a ocho dimensiones que se derivan de las competencias profesionales estipuladas por el Programa de Formación Docente para la Operación de la Licenciatura en Intervención Educativa (UPN; 2003) para las y los docentes LIE a nivel nacional.

I. Escala de autoevaluación:

Instrucciones: Después de leer la dimensión y la competencia profesional que se encuentran ubicadas en la primera y segunda filas del recuadro, proceda a leer con detenimiento cada uno de los indicadores, luego valórelos y después registre con una X el valor que considere pertinente según su necesidad formativa.

1. Modelo curricular					
Competencia profesional 1: Comprende y aplica el modelo curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, así como sus diversos componentes.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
1.1. Conoce la fundamentación y características de la LIE.					
1.2. Identifica los principios y políticas de la UPN y de la UPD que apoyan la implementación de la LIE.					
1.3. Conoce los fundamentos teórico – metodológicos de la LIE.					
1.4. Conoce los principales elementos de diagnóstico que apoyan la oferta de la LIE,					
1.5. Identifica la estructura del Plan de Estudios,					
1.6. Conoce y aplica el sistema de evaluación por competencias,					
1.7. Identifica las condiciones académico –administrativas de operación de la LIE.					
Observaciones:					

2. Plan y programa de estudios					
Competencia profesional 2: Aplica el plan y los programas de estudios tomando en cuenta sus bases teórico-metodológicas para poder involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje y guiar su labor docente con eficacia.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
2.1 Conoce los principales elementos y características de la Licenciatura en Intervención Educativa:					
2.1.1	Modelo educativo basado en competencias profesionales.				
2.1.2	Características de las competencias profesionales.				
2.1.3	Diagnóstico de necesidades socioeducativas.				
2.1.4	Ámbitos de intervención (socioeducativa y psicopedagógica).				
2.1.5	Niveles de competencias profesionales en que se organiza el modelo curricular.				
2.1.6	Capacidades genéricas de los estudiantes.				
2.1.7	Concepto de enseñanza.				
2.1.8	Función del docente LIE.				
2.1.9	Función del alumno.				
2.1.10	Evaluación por competencias.				
2.1.11	Modalidades de atención en la LIE.				
2.2 Conoce e identifica los principales elementos de la estructura curricular de la LIE:					
2.2.1.	Objetivo General.				
2.2.2.	Perfil de ingreso.				
2.2.3.	Perfil de egreso.				
2.2.4.	Competencias generales.				
2.2.5.	Competencias específicas correspondientes a las líneas de formación profesionalizante.				
2.2.6.	Competencias particulares correspondientes a los cursos.				
2.3 Conoce e identifica la estructura del Plan de Estudios de la LIE:					
2.3.1	Contenido y distribución de asignaturas por competencias (saber referencial, saber hacer y saber ser y convivir),				
2.3.2	Áreas de formación (Área de formación inicial en Ciencias sociales, Área de formación básica en educación y Área de formación en líneas específicas),				
2.3.3	Cursos optativos				
2.3.4	Prácticas profesionales (normatividad)				
2.3.5	Servicio social (normatividad)				
2.3.6	Sistema de créditos				
2.3.7	Mapa curricular: general y específicos de cada línea profesionalizante				
2.3.8	Sistema de evaluación (normatividad)				
2.3.9	Normas escolares				
2.4 Conoce e identifica las condiciones académico-administrativas de operación de la LIE					

2.4.1	Modalidades de atención					
2.4.2	Organización académico- administrativa					
2.4.3	Convalidación y revalidación					
2.4.4	Cuerpos académicos colegiados					
2.4.5	Programa de formación docente					
2.4.6	Tutoría					
2.4.7	Titulación: proceso y opciones (normatividad)					
2.4.8	Programa de apoyo a bibliotecas.					
2.4.9	Programa de atención al alumno: área de psicopedagogía.					
2.4.10	Condiciones para la operación de la LIE.					
2.4.11	Modalidades y mecanismos de tránsito.					
2.1.12.	Servicio social (Normatividad).					
2.1.13.	Prácticas profesionales (Normatividad).					
2.1.14.	Condiciones para la operación: diagnóstico estatal, estudio de factibilidad, convenios institucionales, programa de formación docente					
2.1.15	Sistema de evaluación					
Observaciones:						

3. Fundamentos teórico-metodológicos del Enfoque Basado en Competencias					
Competencia profesional 3: Conoce los fundamentos teórico-metodológicos del enfoque de Educación Basada en Competencias profesionales (EBC), para facilitar su práctica docente y crear ambientes de aprendizaje en los que el alumno se sienta responsable de su propio proceso formativo.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
3.1. Conoce el contexto y las principales características del enfoque basado en competencias.					
3.1.1. Identifica el contexto histórico internacional y nacional en el que se ha desarrollado el Enfoque Basado en Competencias Profesionales.					
3.1.2. Identifica y señala las diferencias entre el Enfoque Basado en Competencias Profesionales, la “educación tradicional” y en Enfoque de Competencias Laborales.					
3.2.3. Identifica las ventajas y desventajas del Enfoque Basado en Competencias y la “educación tradicional”.					
3.2.4. Comprende y acepta las finalidades, características, cualidades e implicaciones de la implementación del Enfoque Basado en Competencias Profesionales en la LIE.					
Observaciones:					

4. Promoción del aprendizaje en las y los estudiantes.					
Competencia profesional 4: Facilita el aprendizaje de los alumnos utilizando nuevos y variados métodos pedagógicos más personalizados y colaborativos, que consideren la posible realización de múltiples actividades diversificadas.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Exce nte
	1	2	3	4	5
4.1 Analiza el programa indicativo de la asignatura que le corresponde para comprender su contenido y verificar la coherencia del mismo.					
4.1.1. Comprende la competencia de la asignatura que le corresponde e identifica cada uno de los elementos que la integran (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).					
4.1.2. Analiza y establece la coherencia interna entre la competencia particular del curso que le corresponde y las competencias específicas del área dónde el curso se ubica (Área de Formación Inicial en Ciencias Sociales, Área de formación Básica en Educación y Área de Formación en Líneas Específicas) y con las competencias generales de la LIE.					
4.1.3. Analiza el objetivo del programa indicativo del curso que le corresponde.					
4.1.4. Emplea nuevos y variados métodos pedagógicos centrados en el aprendizaje más personalizados y colaborativos.					
4.1.5. Organiza e implementa múltiples actividades de forma pertinente y diversificada.					
4.1.6. Diseña las actividades de aprendizaje de acuerdo al enfoque por competencias y el objetivo perseguido.					
4.1.7. Identifica los recursos.					
4.1.8. Emplea los recursos de manera pertinente.					
4.2. Organización del curso.					
4.2.1 Planea la organización del curso.					
4.2.2. Identifica, revisa y estudia el material hemerobibliográfico disponible.					
4.2.3. Selecciona y organiza la información de forma coherente con la competencia del curso y los objetivos de aprendizaje del curso que le corresponde.					
4.2.4. identifica y dispone los materiales para el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.					
4.2.5. Organiza los materiales en la secuencia adecuada					
4.2.6. Establece actividades apropiadas para la consecución de la competencia y los objetivos de aprendizaje del curso: cuestionarios, conferencistas, visitas a campo, simulación, discusión en grupo, demostración, rol playing, autoestudio, estudio de casos, resolución de problemas, cuadro sinóptico, proyectos, etc.					
4.2.7. Construye el plan del curso y/o guías pedagógica.					
4.2.8. Construye el plan de evaluación del curso					
4.3. Ambiente de aprendizaje.					
4.3.1. Crea un ambiente de aprendizaje enriquecedor para los estudiantes.					
4.3.2. Usa lenguaje inclusivo al dirigirse a las y los estudiantes.					

4.3.3.	Reacciona positivamente ante los estudiantes.					
4.3.4.	Proporciona retroalimentación (formal e informal)					
4.3.5.	Emplea el cuestionamiento					
4.3.6.	Crea oportunidades para la clarificación					
4.3.7.	Se adaptación a los cambios					
4.3.8.	Consulta con otros docentes					
4.3.9.	Coordina y manejar los tiempos de las actividades de aprendizaje					
4.3.10.	Manejar las interacciones					
4.3.11.	Atiende los conflictos entre los estudiantes					
4.3.12.	Promueve interacciones grupales					
4.3.13.	Enfatiza en la consecución de la competencia y los objetivos del curso					
4.3.14.	Establece comunicación directa y efectiva con el grupo escolar					
4.3.15.	Se dirige con los integrantes del grupo escolar de manera respetuosa					
4.3.16.	Promueve la capacidad de escucha entre sus estudiantes					
4.3.17.	Promueve una comunicación respetuosa entre sus estudiantes					
4.3.18.	Promueve el uso pedagógico del teléfono celular					
4.3.19.	Emplea la TIC's para logro de la competencia del curso					
4.3.20.	Informa a sus estudiantes sobre la normatividad de la LIE					
4.3.21.	Muestra compromiso con la resolución de dudas en sus estudiantes					
4.3.22.	Socializa con el grupo el plan del curso (guías pedagógicas) y el plan de evaluación.					
4.3.23.	Toma acuerdos.					
4.4. Evaluación de la sesión.						
4.4.1.	Aplica el plan de evaluación de la sesión diseñado de acuerdo con los resultados de aprendizaje propuestos.					
4.4.2.	Emplea diversos instrumentos para el desarrollo y documentación de la evaluación de la sesión.					
4.5. Mejora de la sesión.						
4.5.1.	Considera los resultados obtenidos en la evaluación.					
4.5.1.	Valora si las instrucciones para el desarrollo de la sesión fueron las adecuadas y pertinentes					
4.5.2.	Rediseña las experiencias de aprendizaje					
4.5.3.	Reconsidera los materiales empleados					
4.5.4.	Reconsidera los tiempos de aplicación de las experiencias					
4.5.5.	Mejora la forma de comunicación en el manejo de instrucciones					
4.5.6.	Reconsidera los instrumentos y las acciones de evaluación					
Observaciones:						

--

5. Sistema de evaluación.					
Competencia profesional 5: Organiza un sistema de evaluación continua que facilite el seguimiento de los aprendizajes y dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles una orientación eficaz y, si es el caso, adecuar la docencia a la realidad del grupo escolar.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
5.1. Prepara la evaluación de la competencia del curso.					
5.1.1. Diferencia los objetivos de la evaluación por competencias y la evaluación "tradicional".					
5.1.2. Identifica las principales características del proceso de evaluación de los aprendizajes y las competencias, de acuerdo al enfoque por competencias.					
5.1.3. Diseña un Plan de Evaluación y los instrumentos/medios correspondientes de acuerdo a la competencia a evaluar (rúbrica).					
5.1.4. Identifica la competencia.					
5.1.5. Establece el desempeño específico del estudiante según competencia del curso.					
5.1.6. Identifica indicadores de evaluación a partir de la competencia del curso y los objetivos planteados.					
5.1.7. Determina medios de evaluación con base en evidencias de desempeño.					
5.1.8. Prepara portafolio de evidencias: ensayo, proyecto, resolución de problema, examen, investigación, planificación didáctica, observación de campo, anteproyecto de intervención, entre otros.					
5.1.9. Determina con claridad los criterios de evaluación.					
5.2. Implementación de la evaluación del curso.					
5.2.1. Socializa con el grupo escolar el plan del curso (guías pedagógicas) y el plan					

de evaluación.					
5.2.2. Acuerda con el grupo el momento de la evaluación					
5.2.3. Comunica el contenido y los requerimientos de la evaluación					
5.2.4. Comunica los ítems y los criterios de evaluación					
5.2.5. Comunica al grupo los resultados de la evaluación					
5.2.6. Registra en tiempo y forma el resultado de la evaluación conforme lo estipulan las Normas Escolares de la LIE					
5.2.7. Retroalimenta el desempeño profesional del alumno considerando la autoevaluación y la coevaluación.					
Observaciones:					

6. Tutoría.					
Competencia profesional 6: Desarrolla sesiones de Tutoría con los estudiantes, detectando sus necesidades a partir del interés en su desarrollo académico y personal, para proponer medidas oportunas y eficaces que resuelvan la problemática identificada y aseguren su permanencia en el proceso formativo.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
6.1. Organización acción tutorial.					
6.1.1. Diseña un plan de acción tutorial de acuerdo a las necesidades detectadas en los estudiantes					
6.1.2. Valora la tutoría como elemento fundamental en el trayecto formativo de los estudiantes					
6.1.3. Identifica las características de la tutoría					
6.1.4. Identifica y aplica herramientas básicas y estrategias para la actividad tutorial					
6.1.5. Identifica necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos y las clarifica para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes					
6.1.6. Establece de un ambiente abierto, en el que el docente es accesible					
6.1.7. Establece de rapport					

6.1.8. Escucha activa					
6.1.9. Respuestas pertinentes a la problemática detectada					
6.1.10. Sensibilidad demostrada hacia las inquietudes de los alumnos					
6.1.11. Información pertinente sobre personas o instituciones referidas a la necesidad del alumno.					
6.1.12. Canalización pertinente y oportuna					
6.2 Implementación del plan de acción tutorial de acuerdo a las necesidades detectadas en los estudiantes.					
6.2.1. Diseña, ejecuta y evalúa de manera colaborativa el Plan de acción Tutorial					
6.2.2. Todas las acciones son negociadas con los alumnos y las opciones claramente explicadas.					
6.2.3. La información que se provee está de acuerdo con la política institucional.					
6.2.4. Profesionales e instituciones relevantes al proyecto son referidos cuando se juzgue necesario.					
6.2.5. Información sobre sistemas de admisión y articulación con otras instancias educativas es accesible.					
6.2.6. Las acciones acordadas con los alumnos son llevadas a cabo.					
6.2.7. Evalúa el impacto de la tutoría en los estudiantes					
Observaciones:					

7. Vinculación del programa con instancias internas y externas.					
Competencia profesional 6: Vincula el programa de formación con programas y proyectos en instancias educativas internas y externas al Proyecto, para potencializar el desarrollo profesional de los egresados.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
7.1. Participa de manera eficiente en el desarrollo de las Prácticas Profesionales de los estudiantes LIE y establece vínculos y oportunidades de desarrollo para los Interventores Educativos					
7.2. Comprende el papel y la función social del Interventor Educativo					
7.3. Participa en la realización de Foros, Simposios, Semanas Académicas y diversos eventos donde se vincule con diversas instancias receptoras y nuevos empleadores para los Licenciados en Intervención Educativa.					
7.4. Sugiere establecimiento de convenios con empleadores e instancias receptoras que permitan al Interventor Educativo desempeñarse más allá de las funciones de docencia.					
7.5. Promueve la empleabilidad y emprendimiento de los Licenciados en Intervención Educativa					
Observaciones:					

8. Actitudes y valores del docente.					
Competencia profesional 8: Comporta una actitud de profesional responsable y comprometido con el programa y la Universidad.					
Indicadores particulares de valoración:	Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
	1	2	3	4	5
8.1 Posee una vocación de servicio a la comunidad educativa, muy especialmente a los jóvenes educandos, y está identificado con la misión de la Universidad.					
8.2. Demuestra responsabilidad en sus actos, guiado por un claro sentido de ética profesional, de equidad social y de un amplio espíritu crítico.					
8.3. Fomenta un estilo de dirección participativo y democrático, basado en un liderazgo pedagógico, moral y profesional, facilitando la participación de todos los actores del proceso educativo y creando un ambiente propicio al proceso de aprendizaje.					
8.4. Es un facilitador del desarrollo institucional, respetando y haciendo respetar las normas, asumiendo sus funciones con responsabilidad, tomando iniciativas creativas y dinamizando las potencialidades de los demás.					
8.5. Asume sus funciones con un alto sentido profesional, con perspectivas de crecer permanentemente.					
8.6. Se concibe a sí mismo en el contexto de una formación permanente, con amplia sensibilidad a los cambios, con un espíritu de superación profesional constante y una actitud de investigador, considerando al aula como un verdadero laboratorio para futuros aprendizajes.					
Observaciones:					

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 3



FICHA DE IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE LIE



Estimado (a) profesor (a) LIE:

La presente ficha de identificación del docente LIE tiene como finalidad conocer los principales rasgos académico-profesionales del grupo de profesores que se desempeñan como docentes en la Licenciatura en Intervención Educativa, en el marco del proceso de desarrollo de este programa académico en la Universidad Pedagógica de Durango.

La información que usted proporcione para la resolución de la ficha será de carácter confidencial y su uso sólo con fines investigativos.

Las preguntas son de elección múltiple, en principio cerradas. Sin embargo, se ha añadido la opción "otros" en algunas preguntas, para que tenga la opción de aclarar y complementar la respuesta

La ficha de identificación del docente LIE ha sido sometida a consulta de expertos.

Instrucciones generales: Señale con una X su respuesta según considere conveniente y no olvide responder a las opciones otros para realizar los comentarios aclaratorios necesarios. Muchas gracias.

II. Datos profesionales de carácter general:

Instrucciones: Señale con una X su respuesta en el recuadro correspondiente.

Género:

Masculino:	Femenino:
------------	-----------

Grado máximo de estudios:

Licenciatura	Especialidad	Maestría:	Doctorado:
Obtención del grado: Si: ____ No: ____		Obtención del grado: Si: ____ No: ____	Obtención del grado: Si: ____ No: ____

Otro:

Antigüedad en la Universidad Pedagógica de Durango:

40 – 30 años	29 – 20	19 – 10 años	9 – 5 años	4 – 1 años
--------------	---------	--------------	------------	------------

Otro:

Fecha de ingreso:

Tipo de nombramiento y situación laboral actual:

Definitivo o base:	Contrato:	Horas:	Comisionado:
--------------------	-----------	--------	--------------

Categoría laboral actual: Responda sólo si su tipo de nombramiento es definitivo o base.

Asignatura:			Asociado:			Titular:		
A	B	C	A	B	C	A	B	C

Profesor (a) de tiempo:

Completo:	Tres cuartos de tiempo:	Medio tiempo:	12 o menos horas:
-----------	-------------------------	---------------	-------------------

Otro: _____

III. Experiencia y participación institucional:

Años de experiencia como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE):

15 años (Desde su inicio a la actualidad).	10 años	5 años	3 años	2 años	1 año	1 semestre
--	---------	--------	--------	--------	-------	------------

Otro: _____

¿Fecha en qué se inició como docente en la LIE?

Participación del docente LIE en programas institucionales (Indique con una X):

Programa Institucional de Tutoría (septiembre 2002 a octubre 2003)	Programa de Seguimiento de Egresados	Programa de Formación para la Operación de la LIE (2002-2003, Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez.)	Programa de Intercambio Académico	Programa de Investigación de la UPD
Programa Institucional de Titulación	Programa de Evaluación de Docentes LIE	Programa de Evaluación para el rediseño curricular de la LIE (UPN, 2013)	Programa de evaluación de la docencia en la Lic. En Intervención Educativa	Otro:

Otro: _____

¿Participa en alguna Red (UPN/LIE) u otra? Indique con una X

- () Inicial
- () Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)
- () Educación Inclusiva
- () Gestión Institucional
- () Orientación Educacional
- () Interculturalidad

Otro:

IV. Capacidad académica:

Capacidad académica: Responda sólo si es profesor de tiempo completo con posgrado:

	SI:	NO:	Comentarios aclaratorios:
El posgrado que cursa es en el área disciplinar de su desempeño:			¿A partir de cuándo? Nombre del programa:
El posgrado que cursó es en el área disciplinar de su desempeño:			¿Periodo de formación? Nombre del programa:
Es profesor de tiempo completo con perfil PROMEP			¿A partir de cuándo? Perfil deseable: () Si () No
Es profesor de tiempo completo inscrito en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	(Indique por favor el nivel)		¿A partir de cuándo?
¿Participa actualmente en algún Cuerpo Académico (CA)?			¿A partir de cuándo? Nombre del cuerpo académico:

V. Formación y habilitación académica del profesorado LIE:

Pregunta	Si	No	Comentarios aclaratorios
A su ingreso como docente en la Licenciatura en Intervención Educativa ¿participó en el curso de inducción a la LIE?			
¿Cursó algún diplomado virtual relacionado con las líneas de formación profesionalizante de la LIE que se imparten en la Universidad?			
¿Cursó el diplomado de tutorías impartido por ANUIES?			
¿Durante los últimos cinco años ha asistido a algún curso, taller o seminario de formación y actualización relacionado con la LIE?			
¿Ha fungido como capacitador, actualizador y/o formador para docentes de la LIE?			
¿Ha participado en Foros, congresos y/o Simposios con ponencias, conferencias, conducción de taller, informe de investigación, libro, artículo, etc., relacionados con temáticas concernientes a la LIE?			

Los cursos, talleres o seminarios a los que ha asistido están relacionados con: Indique con una X.

- () El modelo académico de la Licenciatura en Intervención Educativa
- () Enfoques y modelos centrados en el aprendizaje
- () Educación basada en problemas y empleabilidad
- () Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje
- () Evaluación de competencias profesionales en la LIE
- () Procesos de acompañamiento docente al profesorado LIE

- () Flexibilidad curricular y nuevos modelos educativos
- () Planes y programas de estudios basados en competencias profesionales
- () Renovación de prácticas docentes
- () Comunidades de aprendizaje o de práctica en educación superior
- () Utilización de espacios virtuales para desarrollar competencias avanzadas para su uso
- () La asignatura que imparte.
- () Tutoría
- () Competencias docentes
- () Aplicación de la investigación en formación educativa centrada en los estudiantes (acompañamiento estudiantil, estudios de satisfacción de necesidades de aprendizaje en estudiantes, estudios de identificación de necesidades de formación del docente universitario, estudio de trayectorias profesionales y escolares, evaluación docente, tutorías, seguimiento de egresados y empleadores y cierre de brechas, entre otras)
- () Dominio de un segundo idioma estudiantes y profesores
- () Eficiencia del uso de los sistemas bibliotecarios y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) (desarrollo de habilidades para su manejo)
- () Retos actuales de la docencia universitaria

Otros (Especificar cuáles): _____

De las siguientes propuestas de formación, ¿Cuáles son las que se están llevando a cabo en la Universidad?

- () Jornadas de debate, reflexión e intercambio de experiencias docentes.
- () Seminarios para el fomento de la innovación educativa del docente universitario.
- () Cursos sobre la evaluación del profesorado.
- () Cursos relacionados con el mejoramiento de la función docente.
- () Cursos relacionados con metodologías centradas en el aprendizaje.
- () Actividades dirigidas a los planes institucionales de mejora.
- () Ninguna

Otros

(Especificar

cuáles).

¿Qué dificultades encuentra para asistir a los cursos de formación del profesorado?

- () Falta de tiempo.
- () No aportan nada nuevo.
- () Falta de reconocimiento institucional.
- () Falta de recompensas económicas.
- () Falta de información y promoción.
- () Se ofrecen fuera de horario de trabajo.
- () Se superponen con los horarios de clase.
- () Ninguno

Otras dificultades (Especificar cuáles):

Elaboró: Lic. Martha Remedios Rivas González

Victoria de Durango, Dgo., febrero 2018.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 4

ANEXO 4. TABLAS DE ESTADÍSTICOS POR SUBDIMENSIÓN: PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS Y LOS ALUMNOS

Plan y programas de estudio

Dimensión	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
2.1. Conoce los principales elementos y características de la Licenciatura en Intervención Educativa	3.5	0.73	1.6	5.0
2.2. Conoce e identifica los principales elementos de la estructura curricular de la LIE	3.5	0.80	1.5	4.7
2.3 Conoce e identifica la estructura del Plan de Estudios de la LIE	3.2	0.87	1.6	4.9
2.4. Conoce e identifica las condiciones académico-administrativas de operación de la LIE	3.2	0.79	1.4	4.8

Promoción del aprendizaje en las y los alumnos

Dimensión	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
4.1. Analiza el programa indicativo de la asignatura que le corresponde para comprender su contenido y verificar la coherencia	3.8	0.61	2.7	4.8
4.2. Organización del curso	3.8	0.44	3.0	5.0
4.3. Ambiente de aprendizaje	3.7	0.80	1.4	5.0
4.4 Evaluación de la sesión	3.6	0.76	1.5	5.0
4.5 Mejora de la sesión	3.4	0.86	1.5	5.0

