



**Universidad de Deusto  
Facultad de Psicología y Educación**

**Doctorado en INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE A LO LARGO  
DE LA VIDA.**

**Tesis Doctoral**

***“Necesidades de Formación del profesorado universitario ecuatoriano y  
los programas de Formación que se ofertan en las universidades”***

**María Isabel Loaiza Aguirre**

**Bilbao, 2017**





**Universidad de Deusto  
Facultad de Psicología y Educación**

**Doctorado en INNOVACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE A LO LARGO  
DE LA VIDA.**

**Tesis Doctoral**

***“Necesidades de Formación del profesorado universitario ecuatoriano y  
los programas de Formación que se ofertan en las universidades”***

**Presentada por: María Isabel Loaiza Aguirre  
Dirigida por: Dra. Concepción Yániz Álvarez De Eulate**

La Directora

La Doctoranda

**Bilbao, 2017**



**De todo corazón dedico este trabajo a mis padres Max y Pepita porque son mi ejemplo de vida y superación; a mi esposo Luís Aníbal y a mis hijos Luis Mateo, José Andrés y Ana Isabel, pilares fundamentales de mi vida.**

**Con amor...  
María Isabel**



## **Agradecimientos**

Doy gracias a la Dra. Concepción Yániz, mi querida Directora de tesis, quien me tutorizó y acompañó durante este proceso. Gracias por todas las horas dedicadas, por sus orientaciones, conocimientos y apoyo. Gracias, porque indistintamente del lugar geográfico en donde me encontraba siempre recibí sus palabras de aliento. Gracias Conchi, por ser la mano amiga que apoyó el desarrollo de este trabajo.

Doy gracias a la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL, institución en donde trabajo, por permitirme la realización de estos estudios, por la beca recibida y por apoyarme siempre para la consecución de esta meta. Gracias UTPL.

Doy gracias a mi equipo de trabajo del Vicerrectorado Académico, de manera especial al Dr. Santiago Acosta quien me orienta y apoya de manera incondicional en mi desarrollo profesional y personal. Gracias Dr. Santiago.

Doy gracias al equipo de Innovación, Formación y Evaluación Docente por la amistad y por todo el apoyo recibido. Gracias Angy, Luly, Nuve, Pao, Anita, Liz.

Doy gracias a la Cátedra UNESCO- Santander de la Universidad de Deusto por haberme financiado por medio de una beca una fase de mis estudios doctorales. También agradezco a los profesores y compañeros de la Universidad de Deusto por abrirme las puertas de esta linda institución. Gracias a Eburne, mi compañera de cafés, vinos y pintxos.

Doy gracias a mis amigos y compañeros de quienes siempre recibo mucho aliento y motivación. De manera especial agradezco a la familia Poblete-Ormaechea por su inmenso cariño y generosidad. Gracias Puri y Manuel.

Doy gracias a mi familia, a mis padres, hermanos, suegra y cuñados porque siempre están presentes ayudándome a superar cualquier obstáculo.

Finalmente, y sobre todo, agradezco a Dios por haberme acompañado y ayudarme a cumplir con este lindo sueño.

**¡Muchas gracias!**



## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>I</b>
A) OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	III
OBJETIVO GENERAL.	III
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	III
B) ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS	IV
<b>CAPÍTULO 1.</b>	<b>2</b>
<b>EL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL</b>	<b>2</b>
1.1. LA PROFESIÓN DE SER PROFESOR UNIVERSITARIO	2
1.2. IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	4
1.3. FUNCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	8
1.4. COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO	12
1.4.1. ESCENARIOS Y CONTEXTOS PARA LA DEFINICIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS.	14
1.4.2. ROL DEL PROFESORADO.	15
1.4.3. SABERES Y CONOCIMIENTOS DE UN DOCENTE.	20
1.4.4. PERFIL DE COMPETENCIAS DOCENTE.	25
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>31</b>
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>31</b>
2.1. FORMACIÓN DOCENTE: SENTIDO E IMPORTANCIA	31
2.2. PAPEL DE LA UNIVERSIDAD FRENTE AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES	34
2.3. CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	36
2.3.1. PROFESOR EN SU ROL DE PERSONA.	41
2.4. MODELOS PARA LA ELABORACIÓN DE ACCIONES DE FORMACIÓN	43
2.5. ELEMENTOS PRESENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	48
2.5.1. NECESIDADES QUE DAN ORIGEN A LAS FORMACIONES DEL PROFESORADO.	50
2.6. ETAPAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SU DESARROLLO PROFESIONAL	55
2.7. TIPOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SU DESARROLLO PROFESIONAL	62
2.7.1. FORMACIÓN INICIAL.	62
2.7.2. FORMACIÓN PERMANENTE.	72
2.8. CONTENIDOS COMUNES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	76
2.9. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN COMUNES	77
2.10. DILEMAS PRESENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	79
2.11. TRES ESTRATEGIAS PARA INCORPORAR EN LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: INNOVACIÓN, PRÁCTICA Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y, APRENDIZAJE EN EQUIPO	91
2.11.1. INNOVACIÓN COMO PARTE DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	92
2.11.2. LA PRÁCTICA Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA, UN ELEMENTO TRASCENDENTAL.	96
2.11.3. APRENDIZAJE EN EQUIPO.	99
2.12. GESTIÓN DE LA FORMACIÓN	101
2.12.1. EQUIPO DE FORMADORES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.	101
2.13. GESTIÓN DE CALIDAD DE LOS PLANES DE FORMACIÓN	103
2.14. FUTURO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	107

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>111</b>
<b>EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y ECUADOR</b>	<b>111</b>
3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS EMITIDAS PARA EL APOYO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA	111
3.2. LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA	118
3.2.1. NÚMERO DE DOCENTES.	121
3.2.2. GRADO ACADÉMICO DE LOS DOCENTES.	122
3.2.3. TIPO DE JORNADA DE TRABAJO.	122
3.2.4. REMUNERACIÓN.	122
3.3. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA	123
3.4. EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR	130
3.4.1. RESEÑA HISTÓRICA DE LA CREACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN EL ECUADOR.	130
3.4.2. SISTEMAS DE ACREDITACIÓN. ECUADOR Y EL MANDATO CONSTITUYENTE NRO. 14.	134
3.4.3. SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR.	141
3.4.4. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN.	143
<b>CAPÍTULO 4.</b>	<b>148</b>
<b>DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.</b>	<b>148</b>
4.1. POBLACIÓN	149
4.2. DISEÑO DE LOS ESTUDIOS	150
4.2.1. ESTUDIO DE LAS NECESIDADES E INTERESES DE FORMACIÓN.	151
4.2.2. ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.	152
4.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	153
4.3.1. CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.	155
4.3.2. ANÁLISIS DOCUMENTAL.	162
4.3.3. ENTREVISTA.	165
<b>CAPÍTULO 5.</b>	<b>169</b>
<b>RESULTADOS DE LAS NECESIDADES E INTERESES DE FORMACIÓN DOCENTE.</b>	<b>169</b>
5.1. CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN	169
5.2. NECESIDADES E INTERESES DE FORMACIÓN: PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA	181
5.3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	227
<b>CAPÍTULO 6.</b>	<b>231</b>
<b>RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LOS ELEMENTOS PRESENTES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN</b>	<b>231</b>
6.1. RECOGIDA DE LOS DATOS	231
6.2. CATEGORIZACIÓN PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y ENTREVISTAS	232
6.3. RESULTADOS	234
6.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	272

<b><u>CAPÍTULO 7.</u></b>	<b><u>277</u></b>
<b><u>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO</u></b>	<b><u>277</u></b>
7.1. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS QUE SE DESPRENDEN DE LA RELACIÓN DE LOS DOS ESTUDIOS	278
7.2. PROPUESTA DE ELEMENTOS QUE DEBEN ESTAR PRESENTES EN EL DISEÑO DE LAS ACCIONES DE FORMACIÓN	287
7.3. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIONES	289
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b><u>291</u></b>
ANEXO No. 1: RÚBRICA PARA LA VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE DE LA PERCEPCIÓN DE LAS “NECESIDADES FORMATIVAS POR LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS”	302
ANEXO No. 2. ENCUESTA “NECESIDADES DOCENTES PEDAGÓGICAS PERCIBIDAS POR LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS”	310
ANEXO No. 3: GUION DE ENTREVISTA	316



## Índice de Tablas

Tabla 1. Estudio bibliográfico de diferentes hipótesis sobre la relación entre docencia e investigación .....	9
Tabla 2. Definiciones de competencia y autores .....	12
Tabla 3. Características básicas de un docente de calidad. ....	19
Tabla 4. Modelo propuestos para la elaboración de planes y programas de Formación	45
Tabla 5. Fases de desarrollo profesional según los años de experiencia.....	56
Tabla 6. Etapas de desempeño profesional del profesorado según los años de experiencia.....	57
Tabla 7. Propuesta de agenda para el desarrollo profesional del profesorado. ....	59
Tabla 8. Ejes de intervención que se podrán consideran dentro de las etapas de Formación .....	60
Tabla 9. Problemas principales que son percibidos por los profesores principiantes. ....	63
Tabla 10. Ejemplos de planes de Formación inicial implementados en Norte América y Europa .....	66
Tabla 11. Objetivos de los dos actores de un programa de mentorización.....	69
Tabla 12. Actividades realizadas en los procesos de mentorización .....	69
Tabla 13. Actividades de Formación para el desarrollo profesional.....	78
Tabla 14. Significado del término innovar .....	93
Tabla 15. Descripción de las fases del Plan de Innovación y el Plan de Formación y Desarrollo del Profesorado de la Universidad de Deusto .....	95
Tabla 16. Dimensiones a considerar para un enfoque integrador de la Formación del profesorado universitario .....	106
Tabla 17. Resultados de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno .....	114
Tabla 18. Criterio utilizados para evaluar el desempeño institucional de las IES ecuatorianas.....	136
Tabla 19. Criterio establecidos en el modelo de evaluación institucional .....	140
Tabla 20. Clasificación de las universidades según el tipo de financiamiento.....	142
Tabla 21. Clasificación de las universidades según la Categoría.....	142
Tabla 22. Categorización de las universidades .....	149
Tabla 23. Universidades participantes de la investigación. ....	149
Tabla 24. Perfil de expertos que participaron en la Validación de Jueces.....	158
Tabla 25. Grado de Formación y Situación Laboral del docente.....	173
Tabla 26. Situación Laboral del docente y Formación en pedagogía.....	176
Tabla 27. Último grado de Formación del profesorado y Formación en pedagogía .....	176
Tabla 28. Categoría del profesorado y Formación en pedagogía. ....	176
Tabla 29. Años de experiencia del profesorado y Formación en pedagogía. ....	177

Tabla 30. Medias de los criterios de Planificación sobre la Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación.....	187
Tabla 31. Ranking de criterios de Planificación.....	188
Tabla 32. Diferencias entre la Importancia y el Grado de Realización en Planificación. ....	189
Tabla 33. Media de Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación en el Desarrollo de la Docencia. ....	194
Tabla 34. Ranking de criterios de Desarrollo.....	196
Tabla 35. Diferencias entre la Importancia y el Grado de Realización en el Desarrollo de la Docencia.....	198
Tabla 36. Media de Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación en los criterios de Evaluación. ....	202
Tabla 37. Ranking de criterios de Evaluación.....	204
Tabla 38. Diferencias entre la Importancia y el Grado de Realización en la Evaluación .....	205
Tabla 39. Asociaciones en Planificación .....	208
Tabla 40. Asociaciones en Desarrollo.....	209
Tabla 41. Asociaciones entre Evaluación.....	211
Tabla 42. Diferencias significativas presentes en el Interés de Formación en Planificación en relación a las variables analizadas. ....	216
Tabla 43. <i>Interés de Formación</i> del profesorado sobre la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional en relación a los Años experiencia. ..	217
Tabla 44. Interés de Formación del profesorado sobre la preparación de las tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura en relación a la Categoría del docente .....	219
Tabla 45. Diferencias significativas presentes en el Interés de Formación en el Desarrollo de la docencia en relación a las variables analizadas. ....	219
Tabla 46. Interés de Formación en relación a Realiza actividades que desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes en función de la edad del profesorado.....	221
Tabla 47. Interés de Formación en fomentar la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social en relación a la Categoría del profesorado. ....	222
Tabla 48. Interés de Formación en fomentar la comprensión de la materia en relación a la Categoría del profesorado.....	224
Tabla 49. Interés de Formación sobre el uso de los recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentando el uso de estos por parte de los estudiantes en relación al tipo de formación pedagógica que han recibido el profesorado. ....	226
Tabla 50. Diferencias significativas presentes en el Interés de Formación en la Evaluación de la docencia en relación a las variables analizadas.....	226
Tabla 51. Técnicas utilizadas e informantes .....	231
Tabla 52. IES que manifiestan por escrito las Necesidades consideradas para el Diseño de las Formaciones.....	241
Tabla 53. Cursos ofertados que planifican estrategias para el fomento del aprendizaje activo. ....	255
Tabla 54. Prácticas de Innovación incentivadas por los Programas de Formación. ....	257
Tabla 55. Formaciones dirigidas al profesorado de nuevo ingreso.....	258

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Dimensiones que caracterizan a un docente (Kane, Sandretto, & Heath, 2004)	18
<i>Figura 2.</i> Campos de dominio de un buen docente universitario. Adopata de Guzmán, 2011.	23
<i>Figura 3.</i> Proceso de docencia y competencias. Universidad de Deusto (Villa, 2008)	28
<i>Figura 4.</i> Profesionalización docente (López, 2005)	38
<i>Figura 5.</i> Modelo cebolla (Korthagen, 2004)	41
<i>Figura 6.</i> Modelos para la Formación (Rué 2015)	47
<i>Figura 7.</i> Características de los programas de Inserción limitada e Inducción Comprehensiva (Marcelo, 2011)	64
<i>Figura 8.</i> Competencias de un profesor mentor.(Mayor y Sánchez , 2006, p.930)	68
<i>Figura 9.</i> Ciclo de mejora utilizado en el desarrollo del proceso de mentorización. (Mayor y Sánchez, 2006)	70
<i>Figura 10.</i> Perspectivas actuales de las acciones de Formación (Elaboración de Contreras, 2013 a partir de Badia y Monereo, 2004; Montecinos, 2003; Fullan 2002 y Gusky, 2000)	90
<i>Figura 11.</i> Pilares fundamentales de la Formación del profesorado universitario. (Mayor, 2007, p. 21)	94
<i>Figura 12.</i> Principales opciones y direcciones de política ( Brunner y Villalobos, 2014 a partir de OCDE, 2008)	112
<i>Figura 13.</i> Matrícula de educación superior, 1970–2011 ( Brunner y Villalobos, 2014)	121
<i>Figura 14.</i> Personal docente en educación superior (Brunner y Ferrada, 2011)	121
<i>Figura 15.</i> Proporción de docentes según su nivel de Formación académica. (Brunner y Ferrada, 2011)	122
<i>Figura 16.</i> Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría A. (CEAACES, 2009)	137
<i>Figura 17.</i> Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría B. (CEAACES, 2009)	137
<i>Figura 18.</i> Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría C. (CEAACES, 2009)	137
<i>Figura 19.</i> Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría D. (CEAACES, 2009)	138
<i>Figura 20.</i> Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría E. (CEAACES, 2009)	138
<i>Figura 21.</i> Clasificación de las universidades ecuatorianas. Fuente diario La Hora (2013)	140

<i>Figura 22.</i> Tamaño del Sistema de Educación Superior del Ecuador (Herdoíza, 2015)	141
<i>Figura 23.</i> Evolución del gasto público en Educación Superior (CES, 2014)	144
<i>Figura 24.</i> Comparación del gasto público en Educación Superior en algunos países (CES, 2014)	145
<i>Figura 25.</i> Diseño Metodológico	151
<i>Figura 26.</i> Fórmula para calcular el tamaño de la muestra	160
<i>Figura 27.</i> Ciclo de Muestreo (Fox D. , 1981)	161
<i>Figura 28.</i> Rango de edad del docente	170
<i>Figura 29.</i> Edad y sexo del docente universitario	170
<i>Figura 30.</i> Categoría del docente universitario	171
<i>Figura 31.</i> Categoría del docente universitario por sexo	171
<i>Figura 32.</i> Situación Laboral del docente universitario	172
<i>Figura 33.</i> Años de experiencia del docente universitario	172
<i>Figura 34.</i> Grado de Formación del docente universitario	173
<i>Figura 35.</i> Formación en pedagogía del profesorado	174
<i>Figura 36.</i> Tipos de cursos de Formación del profesorado	175
<i>Figura 37.</i> Resultados totales de: Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Docencia	182
<i>Figura 38.</i> Resultados: Importancia, Grado de Realización e Interés por la formación del profesorado	183
<i>Figura 39.</i> Resultados Planificación	185
<i>Figura 40.</i> Resultados generales del Desarrollo	192
<i>Figura 41.</i> Resultados generales de Evaluación	200
<i>Figura 42.</i> Interpretación del coeficiente de correlación (Bisquerra, 2009, p.212)	207
<i>Figura 43.</i> Acciones de Formación que se realizan en las IES	237
<i>Figura 44.</i> Ejemplo de Organigrama Estructural de un Centro de Formación analizado (U2)	239
<i>Figura 45.</i> IES que realizan Estudios de Necesidades de Formación	241
<i>Figura 46.</i> Diferentes actores de los Estudios de Necesidades de Formación	242
<i>Figura 47.</i> IES que consideran los Resultados de Evaluación al Docente para el Diseño de las Formaciones	244
<i>Figura 48.</i> IES que consideran el perfil del Docente para el Diseño de las Formaciones	245
<i>Figura 49.</i> Necesidades consideradas para el diseño de la Formación	246
<i>Figura 50.</i> Objetivos consideradas para el diseño de la Formación	249
<i>Figura 51.</i> Porcentajes de cursos dictados por temática en todas las IES	250
<i>Figura 52.</i> Distribución de los cursos ofertados por temáticas en cada universidad	252
<i>Figura 53.</i> Otras Temáticas de Formación ofertadas en las IES	254
<i>Figura 54.</i> Porcentaje de temáticas ofertadas centradas en Planificación, Desarrollo y Evaluación de la asignatura	255
<i>Figura 55.</i> Modalidad de oferta de las Formaciones	261
<i>Figura 56.</i> Proceso de Inscripción	263
<i>Figura 57.</i> Ratio de participantes por curso teórico	265
<i>Figura 58.</i> Ratio de participantes por curso práctico	265
<i>Figura 59.</i> Duración promedio de los cursos de Formación	266
<i>Figura 60.</i> Información considerada para la difusión de las Formaciones	267
<i>Figura 61.</i> Fases y elementos de las acciones de Formación	288

## INTRODUCCIÓN

*“El joven es más ilusión que pensamiento. Por eso necesita, más que amigos un maestro” (F. Rielo)*

Transformar el sistema educativo, permitiendo el acceso a la educación y ofertando una Formación de calidad es uno de los ideales más importantes presentes en la última década en el Ecuador. El acceso a la educación superior ha aumentado un 59% en estos años, pasando de 443,509 a 703,806 estudiantes matriculados (Restrepo y Stefos, 2017). Este incremento es uno de los resultados de varias iniciativas orientadas a lograr esta transformación, considerada como la base para el desarrollo de la matriz productiva del país y enfocada a lograr una disminución en el índice de pobreza y desigualdad social.

Este ideal, busca garantizar el acceso y el derecho que tenemos todos los ecuatorianos a recibir una educación de calidad. La razón más importante, formarnos como profesionales, como ciudadanos éticos y responsables; seres humanos que a través de nuestras decisiones individuales y colectivas construyamos una sociedad más justa con equidad de igualdades para todos.

En la Constitución de la República del Ecuador adoptada desde el 2008, la transformación de la educación tiene mucho énfasis. En esta, se establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida. Además, constituye un área prioritaria de la política pública actual y de la inversión estatal. Los estudiantes deberán recibir una educación superior pertinente y de calidad, por lo que las universidades deben asegurar los niveles de excelencia académica.

Para mejorar la calidad de la educación superior el profesorado es un actor que interviene tanto en el proceso de enseñanza como en el aprendizaje de los estudiantes, su Formación profesional y pedagógica tiene un especial interés. Esta preocupación ha cobrado especial atención en el contexto de la educación del Ecuador, sobre todo en la última década, es así que, en la Ley Orgánica de Educación Superior emitida en el año 2010; en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior expedido en el 2012; en el Reglamento de Régimen Académico aprobado en el 2013; y, en el Modelo de Evaluación Institucional definido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) se presenta, en varios apartados, la necesidad de que el sistema de educación superior ecuatoriano cuente con una planta de docentes capacitados y que participen continuamente en procesos de Formación.

En el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior vigente, se establece que el profesorado universitario deberá contar con un nivel de Formación, mínimo, de Maestría o su equivalente para poder ser docente universitario. A partir de esta disposición se ha observado un incremento del

29% en el 2008 al 58% en el 2014 de profesores universitarios con Formación de Maestría o Ph.D (Restrepo y Stefos, 2017).

Además de este requisito, en el mencionado Reglamento se establece que para la promoción del docente en las diferentes categorías y niveles se requiere el cumplimiento de horas de capacitación y actualización profesional, de las cuales un porcentaje son referentes a metodologías de aprendizaje e investigación, y otro en el área de conocimiento vinculada a las actividades de docencia o investigación. Es importante señalar que este requisito está presente para el ascenso y promoción; mientras que para el ingreso como profesor titular no se establece, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) deberán prestar atención a los Programas de Formación Iniciales.

La Formación del profesorado universitario, además de ser un elemento clave para asegurar la calidad de la educación ecuatoriana, es una necesidad tanto para los docentes como para las instituciones. Si se desea una transformación en los niveles de educación, se deberá contar con la motivación del profesorado para que sea partícipe y constructor del cambio. Para esta transformación se necesita profesores comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes y que permanentemente se sientan atraídos por la profesión de la enseñanza. Profesión que es muy retadora, pues exige un aprendizaje continuo, el cual será transferido, compartido y formará parte del desarrollo de los estudiantes, universidades y de la sociedad.

De igual manera, se necesita que las instituciones de educación superior creen espacios orientados al fortalecimiento de la calidad de la enseñanza y Formación del profesorado, contando con políticas que motiven, orienten y valoren la función de ser docente universitario.

¿Cómo se forma el profesor para poder enseñar en la universidad ecuatoriana? ¿Qué tipo de Formación le interesa recibir?, son las preguntas que dan origen a este trabajo de investigación. La profesión de la enseñanza exige tanto a las instituciones como al profesorado un trabajo conjunto y una participación permanente en los procesos de Formación. “El aprendizaje continuo y permanente no es ya una opción a elegir, sino una obligación moral para una profesión comprometida con el conocimiento” (Marcelo, 2007, p.2).

Me permito compartir este trabajo, que he realizado con mucha ilusión, pues soy docente universitaria y estoy convencida que los docentes debemos ser actores de las transformaciones sociales. Tenemos en nuestras manos un reto muy importante, apoyar el proceso de Formación y aprendizaje de los estudiantes. De nosotros dependerá, en gran medida, poder sembrar en ellos los principios y competencias básicas que les permitirán alcanzar su realización y el éxito personal y profesional.

El trabajo que se detalla a continuación se organizó en dos estudios que se centran en la Formación del profesorado universitario del Ecuador. El primero, hace referencia a describir los Intereses de Formación pedagógica del profesorado; y el segundo, describe las acciones de Formación que se ofertan en algunas instituciones de educación superior. Estos dos estudios permiten conocer, por un lado, la percepción del profesorado; y por el otro, las acciones implementadas desde las instituciones en miras de la Formación de sus profesores.

Hasta la fecha no se ha realizado un estudio que relacione los elementos que integran las acciones de Formación y las Necesidades e Intereses de Formación percibidas por los docentes universitarios en el contexto ecuatoriano, por lo que este trabajo puede servir de referente para futuras investigaciones relacionadas con esta temática. Además, puede contribuir con diferentes indicadores que ayuden a orientar el diseño de las diferentes acciones de Formación.

#### **a) Objetivos del estudio y preguntas de investigación**

Para el desarrollo de este estudio se ha planteado el siguiente objetivo general y varios objetivos específicos:

##### **Objetivo General.**

Realizar un estudio descriptivo de las Necesidades e Intereses de Formación pedagógicas del docente universitario ecuatoriano, relacionándolas a los diferentes elementos que se consideran en el Diseño, Gestión e Implementación de los Programas de Formación que se desarrollan en las universidades analizadas.

##### **Objetivos Específicos.**

1. Adaptar un instrumento que permita detectar las Necesidades e Intereses formativos del profesorado universitario.
2. Analizar las Necesidades e Intereses de Formación del profesorado universitario identificando tres momentos de la docencia: Planificación, Desarrollo y Evaluación.
3. Analizar los elementos que están presentes en las acciones de Formación que se ofertan en las universidades bajo el contexto ecuatoriano.
4. Analizar las relaciones que existen entre las Necesidades e Intereses de Formación de los docentes y las Formaciones que se ofertan en las universidades ecuatorianas.

Las interrogantes se planteas en tres bloques:

#### 1. En relación con las Necesidades e Intereses de Formación del profesorado:

- P1: ¿Qué prácticas de Planificación, Desarrollo de la enseñanza y Evaluación son percibidas como más Importantes para el profesorado?
- P2: ¿Qué prácticas tienen el mayor Grado de Realización?
- P3: ¿Qué prácticas de Planificación, Desarrollo de la enseñanza y Evaluación son percibidas como Intereses de Formación para el profesorado?
- P4: ¿El Interés por recibir Formación está asociado al Grado de Desarrollo de las actividades y/o a la Importancia que le concede el profesorado?
- P5: ¿Existen diferencias significativas en el Interés de Formación del profesorado y las variables de edad, sexo, años de experiencia, categoría docente y tipo de Formación?

2. En relación con las acciones formativas gestionadas y ofertadas desde las universidades:

- P1: ¿Qué prácticas de Formación se están desarrollando en las universidades ecuatorianas?
- P2: ¿Existen políticas establecidas en las universidades que apoyen las acciones de Formación?
- P3: ¿Qué elementos consideran para el diseño?
- P4: ¿Qué líneas de Formación son las comunes?
- P5: ¿Qué tipo de modalidad formativa es la que predomina?
- P6: ¿Cuál es la duración promedio de una capacitación?
- P7: ¿Existe un perfil del Formador?
- P8: ¿Existe un modelo de evaluación y seguimiento de la calidad de la Formación?

3. En relación con las Necesidades e Intereses de Formación del profesorado y las acciones formativas ofertadas en las universidades:

- P1: ¿Qué criterios se relacionan entre las Necesidades e Intereses de Formación detectadas y la Formación que se oferta?
- P2: ¿Qué elementos deben estar presentes en la Formación de los docentes en base a sus Necesidades e Intereses de Formación?

#### **b) Estructura de los contenidos**

El presente trabajo se estructura en dos partes. En la primera, se realiza la revisión teórica sobre el objetivo de la investigación; y en la segunda, se desarrolla el estudio empírico. Tanto la primera como la segunda fase están integradas por medio de capítulos, los cuales están estructurados de la siguiente manera:

Se inicia el estudio haciendo una revisión teórica sobre el profesorado universitario, partiendo del análisis de la profesión de la enseñanza, la identidad del docente conociendo las funciones que lo caracterizan. Posteriormente se revisa el perfil de competencias del profesor universitario propuesto por varios autores, para esto, previamente se analiza algunos elementos que inciden en la determinación de este perfil, como: el escenario y contexto de actuación, el rol que desempeña el docente y, los saberes que son necesarios para que cumpla con este rol.

Luego de contextualizar la figura del docente, se continúa en el segundo capítulo con el análisis de la Formación del profesorado. Se inicia presentando una aproximación sobre el sentido y la importancia de la Formación, para esto se analiza el papel de la universidad. Se presentan diferentes características de la Formación y algunos modelos propuestos para el desarrollo de estas acciones. En este capítulo, se realiza una revisión teórica que permite describir varios elementos como: las necesidades que dan origen a las Formaciones, etapas, tipos, contenidos, actividades más comunes. Además, se describen algunos dilemas que están frecuentemente presentes en el diseño de las Formaciones. Analizados los diferentes elementos y los posibles dilemas, se proponen tres estrategias para

incorporarlas en las propuestas de Formación. Se cierra el capítulo analizando la gestión que involucran las acciones de Formación, para lo cual se hace referencia al equipo de Formación y a la gestión de la calidad de las acciones.

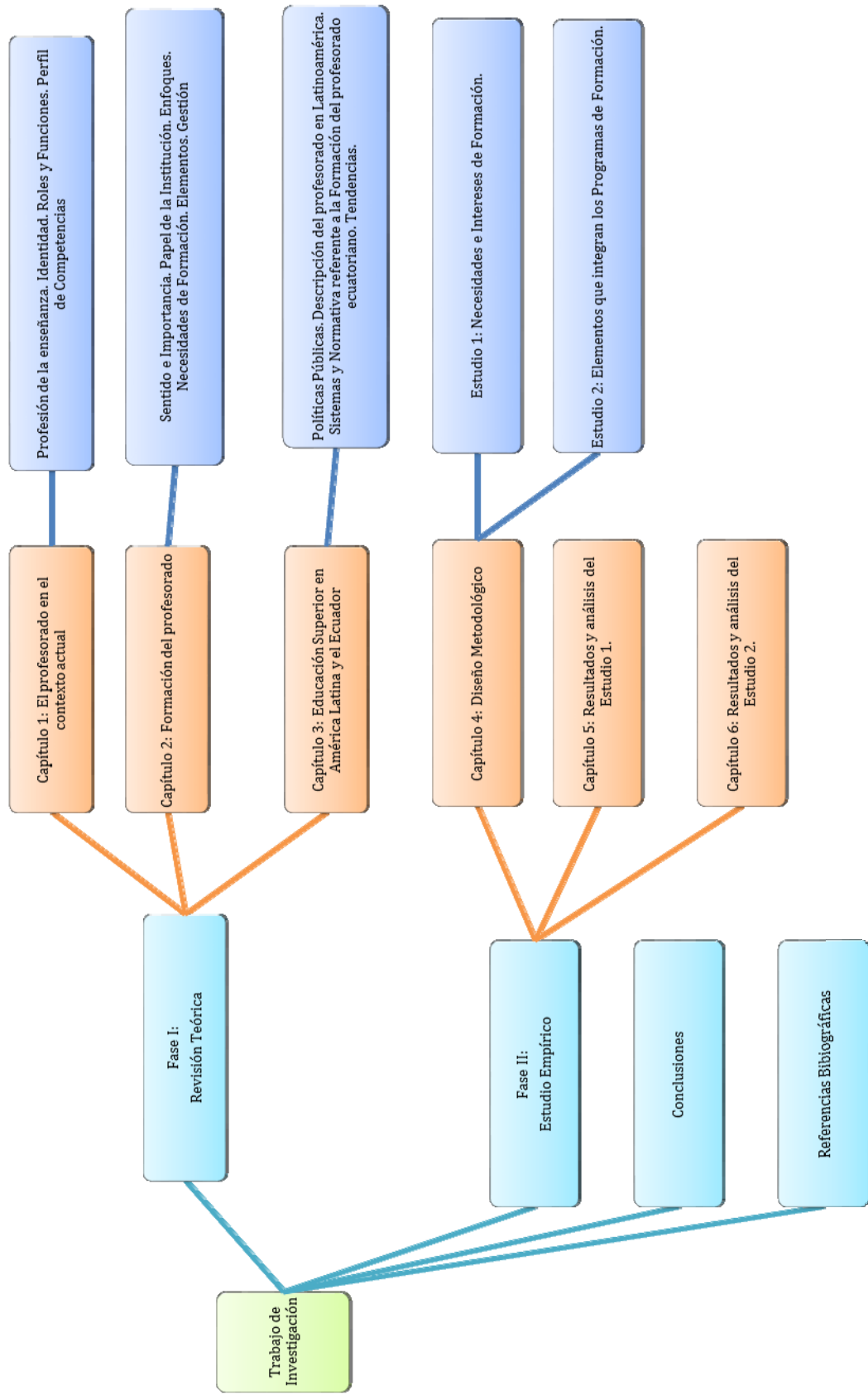
Tras indagar sobre el profesorado y su Formación, el capítulo tercero se centra en el análisis de la situación de la educación superior y del profesorado en América Latina y específicamente en el Ecuador. Se presenta una reseña histórica general sobre la creación y la evolución de las universidades ecuatorianas enfocando el interés en el profesorado. Además, se mencionan algunos sistemas y Normativa que hacen referencia a la Formación del profesorado universitario en este país. Se cierra el capítulo presentando algunas tendencias de la educación superior del Ecuador.

Posteriormente, se inicia con la segunda fase correspondiente al estudio empírico, el cual está integrado por dos investigaciones: Estudio de Necesidades e Intereses de Formación pedagógica del docente, y Estudio de los Elementos que integran los Programas de Formación ofertados en las universidades. Esta segunda fase está constituida por los capítulos cuarto, quinto y sexto.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación en el cual se describe los estudios estadísticos realizados y los instrumentos utilizados. En el quinto capítulo se describe y analiza los resultados del estudio de Necesidades e Intereses de Formación pedagógica y en el sexto se presentan los resultados del Estudio de los Elementos que integran los Programas de Formación.

Finalmente, en el capítulo séptimo se cierra la investigación presentando algunas relaciones encontradas entre los estudios realizados, así como se proponen algunas propuestas de mejora para el diseño, desarrollo e implementación de las acciones de Formación. En la última parte se enumera las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos que complementan el trabajo realizado.

A continuación se presenta un esquema del trabajo realizado:



*CAPÍTULO 1.*

*EL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL*

## CAPÍTULO 1.

### EL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL

Vivimos en una sociedad de cambios que exige a los profesionales estar permanentemente formados y actualizados. Las universidades no están ajenas a estos cambios y deben prepararse para ofrecer una educación de calidad. Y para ello, el profesorado tiene una gran responsabilidad. El tema de la Formación para aprender a enseñar es una preocupación que está presente en muchas investigaciones de las últimas décadas.

El profesorado universitario, tema central de esta investigación, puede ser investigado en diferentes escenarios, dada la diversificación y el aumento de responsabilidades en el desempeño de sus funciones. Progresivamente, destaca la importancia de su rol en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de enseñanza que estos reciben.

Este capítulo parte de la concepción teórica de lo que significa ser profesor universitario, valorando esta función como una profesión. Se presentarán varios criterios y posturas de diferentes autores que aseguran que todo profesor universitario tiene una doble profesión. En el tema de la profesión docente se analiza la identidad del profesorado, un elemento clave puesto que es común encontrar en cualquier ambiente universitario, situado en cualquier contexto cultural, profesores que se identifican en forma única con su profesión de grado.

Posteriormente, se analiza el perfil del docente teniendo en cuenta las funciones que realiza y se presenta un debate entre el peso, importancia y reconocimiento que se da a la investigación y a la docencia. Asimismo, se indican estudios con diversas posturas en referencia a la relación existente entre un buen docente y un buen investigador.

Después de analizar el tipo de funciones que desempeña un profesor y las exigencias de cada función para que la actuación sea de calidad, y tomando como referencia estas funciones, se presenta el perfil de competencias del docente universitario teniendo en cuenta las propuestas de diversos autores que han investigado sobre el mismo tema en los últimos años.

#### 1.1. La profesión de ser profesor universitario

Profesión proviene del latín *profesar*, cuyo significado es declarar, practicar y vivir en base a una creencia religiosa. Según la Real Academia de la Lengua (RAE)<sup>1</sup>, el término profesión alude a la acción y efecto de *profesar*, o a la Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa; o al empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución.

En el siglo XVI la profesión pierde su significado místico o religioso, conservando sólo la idea de vocación; en los siglos XVII y XVIII el término profesión

---

<sup>1</sup> El Diccionario de la lengua española (DRAE) es la obra de referencia de la Academia. La vigesimotercera edición, publicada en octubre de 2014. <http://dle.rae.es/?id=UHx86MW>

hacia referencia a un producto de la industrialización y la división del trabajo, especificando el desempeño laboral. En el siglo XIX, con la revolución industrial se crean tareas profesionales especializadas.

En la primera década del siglo XX, el término profesión hacía referencia a operaciones intelectuales provenientes de la ciencia y la instrucción. Entre los años treinta y cuarenta se definió la profesión como una ocupación desarrollada en forma controlada, con reglas establecidas y normas de conducta y adhesión a una ética de servicio social. En los años sesenta y setenta ya se definía la profesión como la realización de actividades o funciones socialmente valoradas, para lo cual se utilizan conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que garanticen el nivel de competencia e integridad para realizar un servicio para la sociedad.

A partir de los años ochenta, algunos sociólogos se refieren al término profesión como una ocupación, integrada por Formación sistemática y obligatoria, que cumple normas establecidas en el ámbito universitario. Una profesión puede definirse como una ocupación que garantiza el dominio y la preparación continua de ciertas competencias. Para esto, la persona que cumple con esta ocupación deberá haber sido formada en alguna área específica o especialización formal (Warren, 1994).

Cuando la producción de conocimiento se convirtió en un sistema y en una actividad por sí misma, o sea en una entidad sociocultural o institución social independiente, las distintas “profesiones” emergieron, a la par que las instituciones universitarias, porque habían logrado su autonomía de la Iglesia o el Estado y comenzaban a funcionar como tales (Rodríguez, 2007). Una profesión se caracteriza por llevar a cabo una práctica con fundamento técnico, estar orientada a un ámbito de actuación bien delimitado, tener establecidos un conjunto de requisitos para la Formación de sus miembros y garantizar servicios de calidad (Marcelo y Vaillant, 2009). La dificultad señalada para definir lo que es una profesión reside en que no existe una única lista de rasgos profesionales que la caractericen, puesto que las existentes no hacen más que reflejar la visión que tiene el autor que las elabora (Cantón y Cañón, 2011).

En sus inicios, la profesión docente en general se concebía como un sacerdocio por la fuerte presencia de la vocación en la persona, que implica entrega, sacrificio y pasión por lo que hace (Marcelo y Vaillant, 2009). A principios del siglo XX, el profesional de la enseñanza dejó su tradicional estilo pastoral para asumir paulatinamente su profesión como una carrera. Popkewitz (1997) señala que para entonces los procedimientos precisaban un conjunto institucional de moral y ciencia, comienza la Formación especializada del trabajo de la enseñanza y surge la diferencia entre aquellos que sólo se dedicarían a la transmisión de los conocimientos y aquellos que estarían más dedicados a buscar e investigar.

Existen cinco etapas que caracterizan el desarrollo de la institucionalización de la profesión de la enseñanza como actividad profesional (Freidson, 2003):

1. Conformación de un grupo ocupacional en torno a un conjunto particular de problemas que precisaban resolverse a través de un conocimiento especializado y la práctica.
2. Constitución de un conjunto de conocimientos propios referidos a la práctica, los cuales suponían cierta autonomía y colaboración multidisciplinaria.

3. Establecimiento de procesos de instrucción y selección para definir una función ocupacional.
4. Formación de un colectivo o asociación profesional para establecer modelos y normas dentro de la ocupación y su respectivo sistema de relaciones con otros grupos.
5. Reconocimiento público de la profesión y de los mecanismos legales para acceder a ella.

El reconocimiento público de la profesión de la enseñanza ha sido tema de análisis de varios autores. Zabalza (2002) justifica las razones de la profesionalización del rol docente en general:

- El trabajo que desarrolla el docente requiere la puesta en práctica de una batería de conocimientos y competencias que exigen una preparación específica.
- Se trata de una actividad de gran relevancia social.
- Pese a ser la docencia una actividad que se desarrolla en distintos contextos, en relación a sujetos diferentes, con contenidos disciplinares dispares y con propósitos formativos diversos, mantiene una estructura y unas competencias que son comunes a todas esas modalidades de actuación.

A esta manifestación se suman otros autores. (Cantón y Cañón, 2011) señalan que a pesar de que la profesión de la enseñanza no fue concebida desde sus inicios como tal, actualmente mantiene las características de esta:

- Transmite la cultura y los valores sociales a las generaciones.
- Beneficia a la sociedad a través del ejercicio profesional de las personas que forma.
- La enseñanza está unida al valor de la vocación.
- Es una profesión considerada como actividad principal y medio de vida de quienes la desempeñan.
- Para ejercer de esta función es necesario un título universitario que acredite para el desempeño profesional.
- Esta profesión cuenta con terminología propia, referida a la temática de la enseñanza.

Por lo tanto, al ser la enseñanza una profesión, al docente universitario se lo debe considerar como un profesional, cuya función principal es la de realizar un servicio a la sociedad a través de la universidad, servicio que debe ser de calidad y que persigue la eficacia y el aprendizaje de los estudiantes.

## **1.2. Identidad del docente universitario**

El cuestionamiento de la docencia universitaria como profesión puede ser analizado desde la relación del propio docente con su función de ser profesor, es decir ¿Cómo se identifica con esta función? y ¿Qué factores influyen en la construcción de esta identidad?.

La identidad del profesor universitario es la manera como el propio docente se percibe, define e interpreta a sí mismo y a los otros en un determinado contexto (Marcelo

y Vaillant, 2009). Esta percepción no es fija, cambia y evoluciona a lo largo de la vida. No es un atributo único para un ser, se desarrolla tanto de manera personal como colectivamente.

El docente, para la construcción de su identidad, involucra los roles y funciones que desempeña. En este proceso continuo influye el contexto institucional, social y personal en el cual se desenvuelve y los sentimientos que se van generando durante el desarrollo de estas funciones (Contreras, 2013).

En relación a los roles y funciones que desempeña, Zabalza (2002) manifiesta que muchos profesores se identifican con su especialidad, su dominio científico y el ejercicio de las actividades profesionales vinculadas a tal conocimiento, evidenciando escasa identidad profesional vinculada a la docencia. En los claustros universitarios se encuentran profesores cuyo interés central es su preparación técnica específica prestando poca o nada de atención a mejorar su profesión docente. Algunos docentes no se consideran a sí mismos profesores, sino profesionales o investigadores “con carga docente”. Por tanto, su propia enseñanza no es motivo, ni interés de reflexión. (Paredes y de la Herrán, 2010). Cada institución universitaria de acuerdo a las políticas y regulaciones internas y externas desarrolla un ecosistema de trabajo laboral y profesional que modela e influye en la forma en la que sus docentes perciben su propia identidad.

Las instituciones se enfrentan a exigencias cambiantes del mundo educativo, la enseñanza superior presenta necesidades contextuales que llevan al docente a adoptar diferentes versiones de su identidad (Monereo y Domínguez, 2014). Según estos autores, “la identidad ha dejado de considerarse como cualidad única, inmutable, fija, y relativa a la personalidad de un individuo, para pasar a conceptualizarse como múltiple, discontinua y socialmente sensible”(p.86). Estas versiones de identidad están relacionadas con tres dimensiones de auto-representación del docente generadas por atributos cognitivos y emocionales presentes en el profesorado:

- Representación sobre el propio rol profesional: especialista en su temática, docente y tutor de sus alumnos, investigador, profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y el de gestor.
- Representaciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación: conjunto de teorías, creencias, concepciones que tiene el profesorado sobre el significado de enseñar y aprender.
- Representaciones sobre los sentimientos que desencadena el ejercicio docente: motivación por la docencia, relaciones sociales con los alumnos y compañeros de trabajo y competencia docente autopercebida en la implementación de las tareas docentes.

También se puede establecer que la construcción de la identidad del profesorado se desarrolla considerando el contexto en el que se desempeña. Existen tres dimensiones manifestadas por Zabalza (2002) que describen el contexto y la identidad del docente:

1. Dimensión profesional, hace referencia a los componentes claves que definen el trabajo o profesión, identidad profesional, ejercicio profesional, necesidades de Formación inicial y permanente, etc.

2. Dimensión personal, refiriéndose al tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional (burn out, estrés, desmotivación, etc.) y fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo y la carrera profesional.
3. Dimensión laboral, hace referencia a los aspectos relacionados a las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos y las condiciones laborales.

Todas estas dimensiones influyen en la identidad que el docente adopta, la cual se adapta a los cambios y exigencias del entorno y se va desarrollando durante el ejercicio de su profesión. Caballero (2009) presenta algunos elementos del entorno educativo o personal que pueden influir en la adaptación de su identidad:

- Comunidades disciplinares: la identidad del profesor se puede ver identificada con la comunidad disciplinaria a la que pertenece. El docente crea un sentido de pertenencia y se identifica con la cultura disciplinar y las formas de conocimiento de comunidad, metafóricamente denominada “tribu académica”.
- Biografía personal: la propia historia de vida y la trayectoria profesional moldearán a lo largo de su carrera su propia identidad.
- Ideología: el profesor construye su identidad en conexión con su ideología en base a sus ideas y a la forma de representar los hechos que le rodean.

Las dimensiones y elementos presentados anteriormente inciden en cada persona, permitiendo el desarrollo de experiencias individuales, exitosas y satisfactorias; o de estancamiento y/o fracaso que terminan consolidando la identidad del docente o desviándola hacia la adaptación de una identidad con intereses diferentes a los iniciales.

Durante las primeras fases de Formación, el docente inicia la creación de sus concepciones de identidad. Durante estas, el profesor experimenta las exigencias que demandan las funciones de docencia e investigación. Se presentan sentimientos de temor y desconfianza. La institución deberá diseñar y ejecutar un plan de Formación y acompañamiento para que el profesor de nuevo ingreso se inserte en sus labores con cimientos sólidos lo que contribuirá a desarrollar su identidad profesional. Marcelo y Vaillant (2009) manifiestan que esta identidad contribuye a la “motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor” (p.37).

Existen algunos aspectos que pueden generar conflictos en la construcción de la identidad profesional del profesorado. Caballero (2009) menciona que la inexistencia de Formación, la división entre la docencia e investigación, el avance del conocimiento manifestado en la sobre-especialización, el cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje, la presencia de las TIC y la masificación de las aulas pueden ser algunos de ellos. A continuación se presenta una descripción de cada uno de estos aspectos:

- La inexistencia de Formación didáctica: el profesor universitario, en algunos casos, no tiene la preparación necesaria para serlo, faltando, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza y características de la profesión de ser

profesor (Zabalza, 2006). Una de las debilidades del profesorado es, justamente, la de “poseer una identidad profesional borrosa” (Fernández, 2008, p.271). Posee una preparación profesional orientada hacia el dominio científico de un campo específico y/o hacia el ejercicio de las actividades profesionales vinculadas a tal dominio. Por lo que resulta una tarea difícil construir, a posteriori, una identidad profesional vinculada a la docencia.

- La fragmentación entre la actividad docente e investigadora: el prestigio y valoración de la labor de investigación está por encima de la de la docencia. Un profesor con larga carrera investigadora tiene mayor reconocimiento que el académico que ha realizado una labor docente de calidad.
- La progresiva sobre-especialización fraccionadora: el conocimiento crece cada vez más rápido, lo que exige al profesorado mayor nivel de especialización, esto ocasiona, en algunos casos, la presencia de trabajo individual del profesor distanciándose las relaciones colaborativas entre los miembros del departamento y de la universidad.
- Enseñar contenidos o enseñar a aprender: el rol del docente como facilitador del conocimiento exige el uso de nuevas metodologías docentes. La identidad del docente se construyó en base al perfil del profesor que se caracterizaba por dominar los contenidos, era un transmisor de la ciencia. Ahora, se exige una enseñanza en la cual el estudiante participe activamente de su aprendizaje.
- La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación: las TIC son herramientas que se han incorporado dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para favorecer esta integración en la práctica docente la institución deberá acompañar al profesorado con Formación, teniendo presente que el cambio del modelo de enseñanza lo generan las instituciones desde su organización y didáctica.
- Masificación en las aulas, considerando la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos que integran las aulas y el poco incremento de la población docente y la Formación del profesorado para que tengan las herramientas necesarias para atender a la diversidad de estudiantes y asegurar una educación de calidad.

Por todo lo señalado, la estabilidad de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y su propio rol profesional, el contexto en donde se desenvuelve, los diferentes cambios presentes en las instituciones de educación superior y el coste emocional que supone el cambio, son variables que pueden construir o modificar la identidad del docente (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009).

Uno de los mayores cambios que ha generado conflicto en la identidad profesional ha sido el paso de situar al docente como único protagonista y transmisor del conocimiento en clase a colocarlo en procesos de enseñanza innovadores que conducen al estudiante a tener un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje y al docente menor control. Este cambio, presenta distintos resultados emocionales del profesorado. En unos casos la respuesta ha sido positiva y coherente con la identidad del profesor y en otros, se observa que el docente presenta inseguridad frente a los estudiante, pérdida de su autoestima lo que le genera dudas y tensiones. Estas situaciones, entre otras, afectan a los docentes, siendo una de las razones por lo que se produce el rechazo para aceptar los cambios que se presentan en el rol que debe cumplir y en su identidad, desmotivándolo frente al cambio (Monereo et al., 2009).

Durante el ejercicio de la docencia y considerando los diferentes roles, contextos y dimensiones que influyen para que el profesorado vaya construyendo y adaptando su identidad, es necesario el acompañamiento de Formación pedagógica que le ayude, asesore y apoye durante el ejercicio de la profesión. Esta, estará constituida por un conjunto de herramientas que le permitan dar respuesta a la presencia de los aspectos que pueden crear un conflicto durante la construcción de su identidad docente.

Desde la función de la enseñanza y el ejercicio docente, la Formación deberá mediar para la construcción de la identidad del profesor que le permita responder a las exigencias que conlleva este rol.

### **1.3. Funciones del docente universitario**

Tradicionalmente se le han atribuido al profesor tres grandes funciones: docencia, investigación y gestión. Estos tres vértices resumen la tarea fundamental de la universidad, en la cual los docentes juegan un papel muy importante. La docencia, vista como educación, es un acto social que se construye mediante la acción comunitaria, entendida ésta como el proceso por el cual se intercambia ideas y afectos. Además de docentes, a los profesores universitarios se les atribuyen tareas de investigación, lo que conlleva en algunos casos la participación y/o dirección de proyectos. Finalmente, a los profesores universitarios se les solicita que gestionen recursos, tramiten documentaciones y desempeñen actividades de dirección y supervisión. (Mayor, Marcelo, Sánchez, Murillo y Hernández, 2003). La distribución de estas tres funciones varía mucho, no sólo de una universidad a otra, sino también entre los individuos de una misma universidad. (De Ketele, 2003).

La docencia y la investigación han estado siempre en el profesorado universitario como actividades inseparables. Estas dos funciones son un dilema presente en la misión de la universidad en este siglo (Kindelán, 2012). Actualmente se exige un cambio en las nuevas corrientes metodológicas que sitúen al estudiante como el responsable de su Formación, para lo cual el profesorado deberá formarse sobre el uso de nuevas herramientas pedagógicas y tecnológicas que le ayuden a ser partícipe de la construcción del cambio. Y en cuanto a la investigación, se exige a las instituciones que en base al conocimiento y tecnología desarrollen innovaciones, productos y proyectos que se transfieran al sistema productivo de cada país. Estas dos exigencias requieren que las instituciones mantengan una balanza equilibrada entre el nuevo rol de la enseñanza y la investigación.

La educación como factor clave que guía el avance del conocimiento, dando respuestas a las necesidades de formación exigidas por la sociedad por un lado, y la preponderancia de la investigación como factor de desarrollo tecnológico e innovación por otro, las universidades han de buscar su propio lugar. (Kindelán, 2012, p.31)

Al igual que las instituciones, esta balanza de equilibrio está presente en el profesorado, quienes de manera directa o indirecta están redefiniendo su rol orientándose más a la carrera de la excelencia docente o a desarrollar su perfil de docente investigador. A pesar de las múltiples declaraciones oficiales sobre la integración de la dos funciones: docencia e investigación, la mayoría de las universidades orientan su preocupación a “la excelencia en la investigación” e incorporan en los requisitos de ascenso y promoción del

profesorado exigencias y criterios relacionados a valorar su producción científica (De Ketele, 2003). Además, los resultados de la investigación son utilizados para situar a las instituciones en los rankings de máxima excelencia y competitividad a nivel internacional (Kindelán, 2012).

Analizando las diferentes perspectivas sobre la relación docencia-investigación, Hernández (2002), realiza un estudio bibliográfico en el que analiza varias hipótesis de autores relacionadas con los posibles vínculos existentes entre docencia-investigación. Se analizan tres perspectivas; la personal de cada docente, considerando sus comentarios sobre su experiencia; relacional, estudiando las diferentes influencias que pueden existir entre estas dos funciones; y la perspectiva profesor-alumno, investigando los criterios de los profesores y alumnos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estudio bibliográfico de diferentes hipótesis sobre la relación entre docencia e investigación

Perspectiva	Hipótesis	Autores estudiados
Perspectiva personal y crítica (basada en la experiencia del profesorado) <sup>2</sup>	Esta relación sólo es una tradición.	Black, 1972; Flood Page, 1972
	No existe conexión alguna puesto que entre ellas lo que se da es un conflicto de actividades.	Martin y Berry, 1969; Sample, 1972; Prosser, 1989; Turns, 1991
	Entre ellas se da una relación simbiótica; su argumento es la tradición universitaria.	Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972
Perspectiva relacional (basada entre la relación docencia-investigación) <sup>3</sup>	Se relacionan positivamente. Tener un interés activo en la investigación es esencial para ser un buen profesor universitario.	Neumann (1992), Halsey (1992), Reich, Rosch y Catania (1988)
	Se relacionan negativamente	Jauch (1976), (Feldman, 1987), McCullagh y Roy (1975), Hattie y Marsh (1996), Harry y Goldner (1972), Vidal y Quintanilla (2000), (Barnett, 1992), Friedrich y Michalak (1983), Mooney (1991), Ramsden (1992), Ramsden y Moses (1992), Eble (1976)
	Son dos actividades diferentes. La relación entre docencia e investigación es nula	Barnett (1992), Rushton, Murray y Paunonen (1983)
Perspectiva del profesorado y la del alumnado <sup>4</sup>	La interacción entre docencia e investigación existe y varía en función de las materias.	Smeby (1998)
	La relación entre docencia e investigación es inevitable. Es más fácil hacer	Vidal y Quintanilla (2000)

<sup>2</sup> Los trabajos realizados bajo esta perspectiva se basan en los comentarios que hacen los académicos a partir de su experiencia personal. La gran mayoría de ellos se han realizado antes de los noventa.

<sup>3</sup> Este grupo de investigaciones se centra en ver cual es la correlación entre la productividad académica (publicaciones) y la eficacia docente (la evaluación del profesorado hecha por los estudiantes). Estos trabajos conciben la investigación como el desarrollo de un cuerpo de conocimientos objetivos y la enseñanza como algo, también objetivo y equiparable a la lección magistral (Brew y Boud Boud, 1995, Rowland, 1996).

<sup>4</sup> Este análisis se basan en estudios tipo encuesta recabando la opinión, tanto de los profesores como la de los alumnos, sobre cuál es su opinión sobre la relación docencia-investigación.

	investigación cuando la enseñanza está orientada al tema de investigación del profesor (relación positiva).	
	La investigación y la docencia tienen sus consecuencias sobre la calidad del aprendizaje.	Rowland (1996)

Fuente: Adaptado de Hernández (2002)

Los diferentes autores señalados, evidencian que hay diversas posturas sobre las relaciones existentes entre docencia e investigación, las cuales están influenciadas por diferentes factores, escenarios, culturas, perfiles e intereses tanto de los docentes y estudiantes, como de las instituciones. Sin embargo, no se puede negar la importancia y necesidad que existe en el claustro para lograr la convergencia entre las actividades de docencia e investigación. Las instituciones deben prestar atención a esta necesidad latente y crear la Normativa que apoye a la sinergia de estas dos actividades.

Para el desarrollo paralelo de estas dos funciones, existen algunas consideraciones expuestas por Vidal y Quintanilla (2000) a tener en cuenta en las instituciones, como el tiempo que necesitan los docentes para cumplir con las actividades de docencia e investigación para lograr un equilibrio entre sus funciones; de la misma manera deberán existir políticas que valoren de forma equilibrada los resultados de docencia e investigación, ya que en muchas universidades los logros en investigación son más valorados que los relacionados a la docencia.

Continuando con los estudios que analizan las relaciones entre estas dos funciones, se señalan algunos factores que favorecen a la transferencia como resultado de la relación positiva entre docencia e investigación (Sancho, 2001, p.46):

1. La actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza (pero no viceversa). Es más, los académicos no pueden ser buenos sin hacer investigación, aunque un buen investigador puede ser un pésimo docente.
2. Algunas de las infraestructuras conseguidas a través de proyectos de investigación también se utilizan en actividades de enseñanza.
3. Las actividades de investigación contribuyen a poner al día al currículum, afectando de forma positiva a los cursos especializados.
4. Si los cursos se relacionan con el perfil investigador del profesorado, la relación es favorable.

De esta manera, se observa que la transferencia de los conocimiento afecta de forma positiva a la calidad de la enseñanza, la infraestructura y el currículum (Vidal y Quintanilla, 2000).

Además de las posibles relaciones presentadas por los autores mencionados, Roberston y Bond (2008), proponen tres tipologías de relación entre docencia e investigación:

- La docencia y la investigación en una relación de transmisión: Relación de independencia en el desarrollo de estos dos escenarios. La investigación señala que la docencia se puede enriquecer de la investigación, por lo que se establece

- una superioridad de la investigación con respecto de la docencia.
- La docencia y la investigación en una relación mixta: Relación de enriquecimiento mutuo entre los dos escenarios. El conocimiento necesita de mejoras y actualizaciones por medio de la relación con la investigación. La investigación, la docencia y el aprendizaje estimulan esta necesidad y todo ello da como resultado una relación mutua.
  - La docencia y la investigación en una relación integrada: Relación absoluta. Los resultados de un escenario afectan al otro y viceversa. Se puede decir que no hay docencia sin investigación e investigación sin docencia. Los profesores y estudiantes se convierten en aprendices.

Las diferentes tipologías proponen distintas relaciones entre docencia e investigación. Independientemente de las posibles relaciones que se puedan presentar, no se puede negar el beneficio mutuo que existe en la integración de estas dos funciones. Un profesor competente deberá actualizar sus conocimientos e investigar sobre las diferentes tendencias y problemas presentes en el campo específico de actuación, además de contribuir con su conocimiento en investigaciones transversales; la transferencia de estos resultados genera mejor enseñanza. Sin embargo siguen presentes varios mitos sobre la relación entre la investigación y la docencia: relación generalizable y estática, separar el saber de la docencia y la investigación, superioridad del profesor-investigador o el mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia. (de la Herrán y Paredes, 2012). Mitos que seguirán presentes en las instituciones, lo que conlleva la necesidad de realizar un análisis de las políticas de gestión, elaborando propuestas que integren y transfieran estas dos funciones para desarrollar un perfil integral en sus docentes.

Para la integración de estas dos funciones existen áreas comunes de actuación que necesitan la presencia de una visión integral: diseño o actualización del currículum considerando la participación de equipos de investigación, quienes podrán aportar, desde su perspectiva, el perfil necesario de un nuevo profesional; Formación del profesorado considerando pedagogías docentes y herramientas de investigación; infraestructura de los laboratorios, la cual se puede aprovechar para la investigación y para las actividades de docencia; diseñar el perfil del docente teniendo en cuenta la investigación y la docencia, establecer políticas de selección del profesorado con criterios que mantengan un equilibrio entre estas dos funciones; diseñar los horarios docentes para permitir al profesorado organizar de la mejor manera las actividades de docencia e investigación; y, favorecer la colaboración interna y externa con equipos de investigadores de otras instituciones, quienes además participarán en la oferta de seminarios para los estudiantes y fortalecerán la movilidad de docentes y estudiantes (Sancho, 2001). Logrando insertar una visión que integre las necesidades de las dos funciones en las diferentes áreas de actuación del profesorado se favorecerá y fortalecerá el perfil del docente investigador de la institución.

Existen otros motivos para integrar las funciones de docencia e investigación y mantener una estrecha relación entre ambos. Barnett (2008) propone los siguientes:

1. Se fortalecerá el compromiso de ser profesor eficaz. No basta ser gran investigador, se debe transmitir y mostrarse a los alumnos como un modelo de profesor activo en investigación.
2. Se familiarizará a los alumno con la investigación. Para ello, se deben aplicar nuevas

estrategias de enseñanza que incluyan componentes de investigación, nuevas formas de diseminación y comunicación, de esta manera se desarrollarán competencias en los estudiantes para aprender a aprender, teniendo presente la necesidad de investigar y los beneficios que brinda esta actividad a cualquier profesión.

3. Se reconfigurará el papel de las universidades en base a la sociedad actual del conocimiento. Vivimos en un mundo de constante cambio que requiere y necesita interactuar con las universidades para que por medio del conocimiento se transfieran productos, servicios que aporten con soluciones y contribuyan a mejorar la calidad de vida. Los docentes son actores de esta interacción, no tiene papeles rígidos, deben combinar actividades generación del conocimiento (investigación) y de la difusión del mismo (docencia). Es necesario que el perfil del profesorado universitario se caracterice por la integración de estas dos funciones. Las instituciones deberán generar políticas orientadas a incrementar la relación existente entre la docencia e investigación, motivando y apoyando al profesorado para que pueda desenvolverse y cumplir satisfactoriamente con las funciones que implica ser profesor investigador.

#### 1.4. Competencias del profesor universitario

Para abordar el perfil de competencias, previamente se analizará la definición de competencia, los escenarios de actuación del docente, el rol del profesorado en la actividad de docencia, las características o rasgos del buen docente, los saberes y conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia; y luego de haber analizado estos criterios, se presentarán algunos perfiles de competencias del profesor universitario propuestos por varios autores.

El concepto de competencia se define de manera diferente dependiendo de la perspectiva teórica que se adopte para ello y del contexto de aplicación al que se refiera (ver Tabla 2). Angulo y Redon (2011, p.282) manifiestan que “nos encontramos con un revoltijo conceptual”. Hay que tener en cuenta que “no es fácil abordar el tema de las competencias docentes dado el variopinto y vasto paisaje de equivocidad en el que se ubican estos vocablos..” (Tejada, 2009, p.1). El autor señala que para la definición de competencias se debe considerar diferentes actores, contextos y escenarios de actuación profesional. La dificultad de la definición de este término radica en que se aplica a un conjunto de actores con diferentes características personales y profesionales. En el caso de los docentes universitarios, el concepto de competencia que se tome como referencia dependerá del tipo de profesional que cada autor tiene como referencia y el tipo de contexto en donde actúa.

Tabla 2. Definiciones de competencia y autores

Autor	Concepto de competencia
Definición, heredera del concepto de McClelland.	conjunto de “conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada”
Le Boterf (2001)	capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.

Rey (1996)	capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida.
Echeverría, 2001, p.44	“posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”
Perrenoud (2004, p. 11)	“la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos”.
Hipkins (2006, p. 87)	“las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”.
Goñi Zabala (2007, p.87)	competencia es la capacidad “para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado”.
Blanco Blanco (2007, p.36)	“integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores” .

Fuente: Adaptada de Yániz (2008) y Angulo y Redon (2011).

Frente a esta variedad de conceptos, los autores afirman que la definición de este término es compleja pero no confusa, por lo que, al no tener uniformidad en la definición, se ha dejado la puerta abierta para que cualquier institución, organismo o grupo, sin importar su experiencia en temas de calidad y pertinencia educativa, presenten su definición sobre este término. De ahí que las definiciones se han vuelto confusas (Angulo y Redon, 2011).

Los autores coinciden en definir una competencia integrando el conjunto de conocimiento, habilidades o destrezas; y actitudes necesarios para desempeñar una función, o para producir un resultado, o para resolver algún problema en un entorno determinado.

Otra aportación sobre la definición de competencia, la presenta el proyecto Tuning América Latina, el cual se refiere a competencia “como una red conceptual amplia, que hace referencia a una Formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante”.<sup>5</sup>

En estas definiciones se destacan los elementos claves que integran una competencia: conocimientos, suponiendo acción y reflexión con alto contenido cognitivo; actitudes, incluye valores y virtudes independientemente del contexto social o cultural; y, habilidades, destrezas o capacidades simples o complejas que están presentes en el desarrollo de cualquier actividad.

<sup>5</sup> Tomado del Tuning América Latina, Reflexiones perspectivas de la Educación Superior.

Existe una clasificación de las competencias profesionales presentada por Aubrun y Orifiamma (1990 citadas en López, 2014). Los autores presentan cuatro grandes grupos:

- Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales: hace referencia a las actuaciones frecuentes que la persona realiza en la empresa en la que trabaja. El análisis se refiere además a las actuaciones técnicas o de producción, como a las de gestión, toma de decisiones, trabajo compartido, etc.
- Competencias referidas a actitudes: tienen que ver con la forma de interactuar con las personas, las cosas o las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar. Se analiza la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.
- Competencias referidas a capacidades creativas: se refiere a la manera cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
- Competencias de actitudes existenciales y técnicas: hace referencia a la capacidad de las personas para ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo. Analizan las metas y proyectos personales y la fuerza y constancia de la persona para hacerlo realidad. Además, también hace referencia al conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Esta clasificación puede servir de referencia para plantear las competencias del docente universitario ya que integran los escenarios bajo los cuales frecuentemente se desarrolla la docencia. Considera el comportamiento frecuente que tiene una persona en su lugar de trabajo, analizando el ámbito de la universidad hace referencia a las actuaciones necesarias en la docencia, investigación y gestión. Considera el conjunto de actitudes necesarias para que la persona se pueda desenvolver en su trabajo, en este sentido el profesorado está constantemente interactuando con los estudiantes y equipos de docentes.

Además menciona que la motivación, compromiso y capacidad de cambio contribuyen a realizar con éxito las funciones del docente. Las universidades viven en cambios constantes por lo que es indispensable que los profesores tengan capacidad creativa y puedan resolver los problemas que se les presentan. Finalmente, el último grupo de la clasificación se refiere a la capacidad de autorreflexión que existe en la persona, capacidad ineludible de todo profesor universitario.

Hay que destacar que las competencias profesionales precisan de conocimientos especializados que se combinan con la práctica (Zabalza, 2006), no surgen de manera espontánea sino que incluyen diferentes elementos que combinados entre sí permiten al individuo alcanzar eficazmente un objetivo.

Teniendo claro que las competencias integran conocimientos; habilidades y destrezas; y, actitudes y valores en contextos evaluables, se puede definir el perfil de competencias del docente universitario. Previo a esta actividad, hay que distinguir los diferentes escenarios y contextos que influirán para que el profesor se desenvuelva como un docente competente y el rol que ejercerá.

#### **1.4.1. Escenarios y contextos para la definición del perfil de competencias.**

El grado de realización de las funciones básicas del profesor universitario se verá

afectado según los diferentes escenarios y contextos. Torelló (2012) señala que para la definición del perfil competencial del profesor universitario, se debe identificar los escenarios de actuación profesional. Este autor establece de manera general tres escenarios: el contexto general, haciendo referencia al entorno sociolaboral, profesional y cultural; el contexto institucional, relacionado con el departamento, facultad y universidad; y, por último, el microcontexto, correspondiente al aula, seminario y laboratorio.

Los tres escenarios actúan de manera interdependiente; es decir, en el microcontexto en el que se desarrolla la disciplina o en el campo de investigación influyen de manera directa los factores establecidos en su contexto institucional. Por ejemplo, las políticas internas de la institución determinan los objetivos deseados y los mecanismos establecidos para lograr una docencia de calidad sobre los cuales el docente podrá desenvolverse. Igualmente, ambos contextos reciben la influencia del contexto general. Por ejemplo las políticas de gobierno, las relaciones interinstitucionales, entre otros, influyen en el desempeño de las funciones del docente.

Estos escenarios también deben estar presentes en el diseño de las propuestas de Formación ya que muchas de las funciones del profesorado se relacionan con el tipo de contexto en el cual actúa.

Mateo (2012) siguiendo a Barnett (2008), propone tres espacios que configuran los ámbitos de actuación del profesor: espacio pedagógico y curricular, estos dos están entrelazado, el primero es el espacio de actuación del profesor para conseguir el aprendizaje de los estudiantes que aportará a su Formación integral; y, el segundo se relaciona al desarrollo de las competencias de la titulación. El siguiente espacio es el de saber relacionado a los intereses investigadores. El tercero está relacionado con la interacción del docente con la acción social y comunitaria.

Podemos determinar que estos espacios están relacionados con las funciones de docencia, investigación y gestión que cumple el profesor universitario.

#### **1.4.2. Rol del profesorado.**

Para el presente trabajo, vamos a adoptar la definición de profesor universitario dada por Monereo et al. (2009), quienes mencionan que un profesor universitario es un profesional experto, que ejerce funciones de investigación, docencia y gestión, dedicando tiempo a cada una de estas, según los criterios y políticas establecidas en la institución a la que pertenece, esperando que los resultados de estas actividades tenga impacto en su trabajo diario.

Es importante aclarar que el desarrollo del presente trabajo de investigación se enfocará únicamente al ámbito de la función de docencia, dejando para futuras investigación el análisis de las funciones de investigación y gestión que son parte del quehacer del docente universitario pero que no se abordan de manera directa en este estudio.

Previo a establecer las competencias necesarias para llevar a cabo una tarea se debe definir la actividad a realizar y el nivel de complejidad de esta actividad (Zabalza y Zabalza, 2010). En este sentido, existe una diferencia notable entre un docente que cuenta

sus conocimientos a sus alumnos y que centran su actividad docente en la enseñanza; y otro, que transmite sus conocimientos, preocupándose por el aprendizaje de sus alumnos. Los autores señalan que la definición de las actividades y los roles a cumplir trazan el perfil de competencias del profesorado. Los diferentes contextos institucionales enfocarán sus modelos centrados en la enseñanza, en el aprendizaje o en la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

En base al rol del profesorado, se parte afirmando que la primera responsabilidad de las universidades es la docencia, pues no en vano, desde su origen, su primera función fue la de preparar, mediante la enseñanza, a un grupo de personas para el ejercicio de las distintas profesiones (Paredes y de la Herrán, 2010). La pieza fundamental en el desarrollo de la docencia universitaria son los profesores. Siendo las universidades instituciones formativas, no se debería restar protagonismo a dicha función primordial y a quienes la ejercen (Zabalza, 2002). En este sentido, la gestión de las instituciones universitarias está orientada cada vez más a determinar y trabajar por mejorar las características que hacen de la docencia universitaria una actividad eficaz, y que permita, por medio de esta, conseguir los resultados de aprendizaje esperados de los alumnos, así como integrar el pensamiento, actuación y concepciones pedagógicas de los profesores en su acción didáctica y el aprendizaje de los estudiantes en aspectos muy diversos (Prieto, 2007).

Al hablar de la docencia universitaria como una actividad eficaz, nos referimos a ofertar una docencia de calidad. Varios autores señalan que se requiere profesores que investiguen, gestionen, innoven y evalúen aprendizajes; siendo reflexivos, críticos y competentes en el ámbito de su disciplina. Además deben estar permanentemente capacitados para ejercer la docencia y considerar que su trabajo y los resultados alcanzados pueden ser parte de procesos de auditoría, en donde se les exigirá rendir cuentas sobre su investigación, gestión y enseñanza, siendo esto último lo menos considerado tradicionalmente dentro de sus actividades académicas. (Feixas, 2002; Zabalza, 2002; Zabalza, 2006).

En una recopilación elaborada por Prieto, Blanco, Morales y Torre (2008) se presenta la definición del rol del profesor en la actividad de docencia vista desde varios autores:

- La misión no es enseñar sino conseguir que cada uno de los alumnos aprenda mediante el procedimiento que mejor funcione.
- El profesor es un constructor de puentes; su tarea es construir un puente entre la ciencia y los alumnos.
- Hacer posible que el alumno aprenda.
- Si no ha habido aprendizaje, no ha habido enseñanza; y de manera semejante, si al aprendizaje le falta calidad, en esa medida la actividad docente no ha tenido éxito.

La docencia experta incluye el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero si los alumnos no aprenden, todas estas técnicas son irrelevantes; lo importante es el aprendizaje del alumno (Biggs, 2006). Las prácticas de los profesores excepcionales descansan en una sólida base de ideas fundamentales sobre la naturaleza y el significado del aprendizaje (Bain, 2006). Los autores concluyen que todas las tareas que se asocian al rol de docente, se justifican cuando persiguen el aprendizaje de los alumnos. Si algún perfil de profesor se asume en la actualidad, es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio que enfoca todos sus esfuerzos para

lograr el aprendizaje de los estudiantes (Fernández, 2008).

Muchos profesores conservan su postura desde la enseñanza, asumen que ser buen profesor es saber enseñar bien; dominar los contenidos de la disciplina y saber explicarlos claramente, sin considerar el aprendizaje de los estudiantes, el cual depende de muchas variables, como motivación, capacidad, tiempo de dedicación al estudio, estrategias de aprendizaje por parte del estudiante; estas variables quedan fuera del control del docente. Esta postura no completa la función que deben desarrollar los docentes. Cuando hablamos de enseñar, además de dominar contenidos y mostrarlos, nos referimos al aprendizaje de los estudiantes, considerando los diversos contenidos que se transmiten, utilizando las estrategias adecuadas y conociendo las diversas características particulares del grupo de estudiantes (Zabalza, 2002).

Con lo antes señalado, el rol del profesorado en la actividad de docencia tiene como eje principal orientar todas sus actividades para asegurar, ayudar y motivar al estudiante para lograr su aprendizaje. Para esta actividad, el docente deberá considerar variables relacionadas con el entorno del estudiante y su estilo de aprendizaje, conocer cómo aprende, qué factores influyen en su aprendizaje; así como, utilizar diferentes herramientas y metodologías que lo apoyen durante esta actividad. Además, de cara al docente, la institución de educación deberá propiciar un conjunto políticas llevadas a la práctica, para construir la identidad del docente y apoyarle por medio de un proceso de Formación en su desarrollo profesional y personal.

Previo a presentar algunas características del docente, se debe partir de que “cualquier análisis serio sobre el significado de excelencia docente plantea cuestiones sobre las finalidades de la educación superior” (Villa, 2008, p.196). A continuación nos centraremos en los rasgos del docente que obtiene el aprendizaje en sus estudiante, finalidad fundamental de la educación.

Los docentes que logran el aprendizaje de sus alumnos, según Marcelo y Vaillant (2009, p.56) se caracterizan porque:

- Están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
- Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas.
- Son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil.
- Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia.
- Son integrantes de comunidades de aprendizaje.

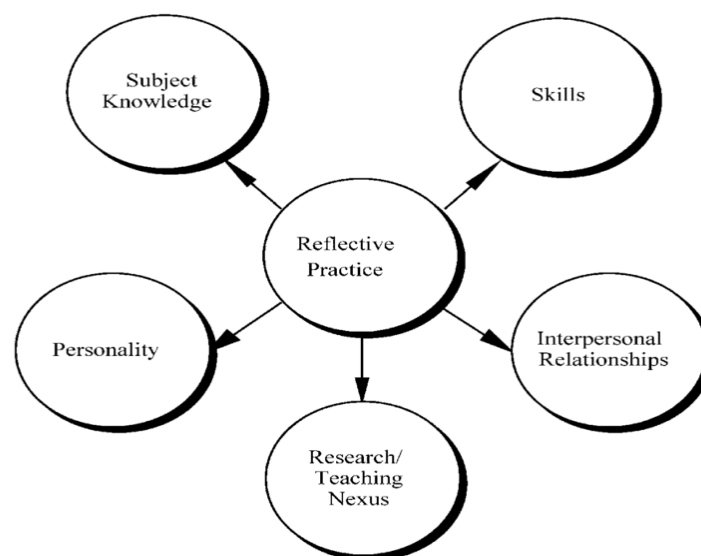
Por lo que, para lograr el aprendizaje de los estudiantes es necesario el compromiso del docente como facilitador del conocimiento, este proceso no termina con la transferencia de los conocimientos en el aula física o virtual, el docente debe utilizar diferentes metodologías de seguimiento y evaluación. Para poder enseñar, acompañar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes deberá utilizar varias metodologías y diseñar prácticas adecuadas, realizando una autoevaluación reflexiva permanente que lo lleve a analizar su propia práctica, los resultados de esta y a proponerse planes de mejora continua.

Otros rasgos que caracterizan a un docente que centra sus esfuerzos en el aprendizaje de los estudiantes son los propuestos por Guzmán (2011):

- Comparte su pasión y entusiasmo por su materia explicitando a los alumnos la importancia de la misma.
- Vincula su labor de investigación con los temas enseñados.
- Liga lo revisado en clase con tópicos o temas de actualidad.
- Usa ejemplos claros y relevantes para ilustrar el tema expuesto.
- Indaga sobre las experiencias del estudiante y las utiliza en su enseñanza.
- Plantea preguntas clave para señalar los puntos controversiales de un campo, o los problemas no resueltos o de las perspectivas existentes.
- Emplea sitios de Internet para demostrar la actualidad del material presentado.

El autor incorpora otros rasgos como la competencia que debe tener el profesorado para vincular su labor de investigación durante el proceso de enseñanza, logrando situar a los estudiantes en contextos reales sobre los cuales se desarrollarán las posibles prácticas y se experimentarán soluciones. El uso de estrategias orientadas a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes; y, el uso de la tecnología como medio de consulta.

Kane, Sandretto & Heath (2004), identifican en su investigación un grupo de dimensiones que caracterizan a un buen docente (ver Figura 1):



*Figura 1.* Dimensiones que caracterizan a un docente (Kane, Sandretto, & Heath, 2004)

Las dimensiones planteadas por los autores guardan una coherencia muy similar con las planteadas, por los autores anteriores; pero, hacen mucho énfasis en la Reflexión sobre la Práctica docente. Kane, Sandretto & Heath (2004), hacen énfasis en demostrar que el autoanálisis y autorreflexión de la práctica docente ayuda al maestro a comprenderse a sí mismos como maestro, a analizar su práctica y a mejorar su actividad como docente. Señalan la importancia de que el docente trate de comprenderse a sí mismo como maestro.

Trate de ser uno mismo, no trate de ser lo que otra persona quiere que sea. Si usted tiene una pasión por la enseñanza, hay que enseñar. Enseñe a su manera, considere que existen diferentes métodos de enseñanza. El uso de los diferentes

métodos son a menudo muy efectivos, recuerde que es la persona que hace que el método funcione. (p.304)

Lograr el aprendizaje de los estudiantes es un indicador de docencia de calidad, las características de este tipo de docencia han sido ampliamente estudiadas desde los años setenta (Prieto, 2007). En la Tabla 3 se presentan algunas de estas:

Tabla 3. Características básicas de un docente de calidad.

Características básicas de una docencia de calidad	Autores
Describe componentes básicos de una enseñanza eficaz: el dominio de la asignatura, la claridad, la interacción profesor-alumno y el entusiasmo.	Hildebrand (1973)
Destacan las siguientes dimensiones: entusiasmo, claridad, preparación/organización, capacidad del profesor para despertar interés y el pensamiento sobre la asignatura y la pasión por el conocimiento.	Sherman, Armistead, Fowler, Barksdale y Reif (1987)
Presenta un estudio sobre las características que los estudiantes consideran relevantes para una buena enseñanza: claridad, capacidad de suscitar el interés, la organización de la asignatura y motivación de los alumnos. En menor grado, pero también importante se presenta la preocupación que demuestra el profesor por el progreso de la clase, conocimiento de la materia, entusiasmo y su disponibilidad.	Feldman (1997)
Presenta la organización y presentación de los contenidos, la evaluación, las relaciones interpersonales, la práctica reflexiva, la innovación, el diseño del currículum, la investigación pedagógica.	Elton (1998)
Afirman que “los profesores ejemplares están bien preparados, presentan el material con claridad, despiertan el interés de sus alumnos, les implican y les motivan gracias a su entusiasmo y expresividad, manifiestan expectativas altas hacia ellos, les animan y mantienen un clima positivo en clase.”	Hativa, Barak y Simhi (2001)
Proponen un modelo sobre las dimensiones básicas de una enseñanza universitaria de calidad, en donde se destaca el papel fundamental de las relaciones interpersonales y la dimensión más humana del profesor.	Kane, Sandretto y Heath (2004) <sup>6</sup>

Fuente: Adaptada de Prieto (2007)

Estas características se relacionan con los elementos presentes en una competencia: es necesario que el profesor domine los contenidos de la asignatura y que incluya prácticas de investigación e innovación; en cuanto a las habilidades y destrezas señaladas por los autores, se necesita que el profesorado tenga habilidades para organizar la asignatura y que utilice prácticas que despierten el interés por parte de los estudiantes por su aprendizaje; y, en cuanto a las actitudes, se observa que el entusiasmo, la relaciones interpersonales y la pasión por la

<sup>6</sup> Esta investigación se centró en considerar la opinión de diecisiete profesores universitarios considerados como “excelentes”, se basó en dos tipos de fuentes: entrevistas a los profesores (percepciones sobre su enseñanza) y observación directa de su práctica docente.

enseñanza despiertan el interés de los estudiantes en su proceso formativo. Se observa, también que todas las características comunes están enfocadas al aprendizaje de los estudiantes.

Haciendo una aproximación más detallada sobre las dimensiones básicas que caracterizan a una docencia de calidad, Zabalza (2006) propone considerar las siguientes diez dimensiones: Diseño y planificación; organización de las condiciones y del ambiente de trabajo, selección de contenidos interesantes y forma de presentación, materiales de apoyo a los estudiantes; metodología didáctica; incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos; atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo; estrategias de coordinación con los colegas; sistemas de evaluación utilizados; y, mecanismos de revisión de proceso.

Se refleja mucha sintonía entre los autores sobre los rasgos, características o dimensiones que forman parte de una docencia de calidad. Para resumir, se ha agrupado el rol del docente en referencia a tres dimensiones generales que describen la actividad de la enseñanza:

- Planificación, para lo cual el docente debe conocer la materia y diversas estrategias a utilizar para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes. Algunos autores mencionan la importancia de presentar la planificación de la asignatura incluyendo todas las actividades a realizar a los estudiantes para que ellos tengan pleno conocimiento de cómo se realizará la disciplina, las competencias y los resultados de aprendizajes esperados, evaluación y los recursos que utilizarán como apoyo para su aprendizaje.
- Desarrollo de la asignatura, los autores mencionan que la motivación y las relaciones interpersonales, las actividades de tutoría, estrategias metodológicas utilizadas en clase caracterizan a un buen proceso de enseñanza. Elaboración y uso de recursos adecuados; así como, la incorporación de estrategias de innovación también son otros elementos importantes considerados en esta dimensión.
- Evaluación, en esta dimensión se agrupan las propuestas de los autores en referencia a las herramientas de evaluación utilizadas y la práctica reflexiva como elementos claves que inciden en una docencia de calidad.

Además de estas características, no se puede perder de vista la sugerencia de Zabalza (2006), quien hace un estudio de varios autores: Ramsden, Stones, Joyce y Calhoun, quienes señalan que enseñar es una actividad compleja en la que intervienen variedad de variables. Sin embargo, esto no justifica entender que, no se pueda marcar reglas ni condición alguna. Por lo que, independientemente de las variables que establezca cada institución como claves para el proceso de enseñanza, según el contexto en donde se desenvuelva y los objetivos que se persiga, se deberá tener presente diversas metodologías de apoyo, seguimiento y evaluación al rol que desempeña el docente. Las acciones de Formación deberán ser diseñadas e implementadas para fortalecer el rol del profesorado enfocándolo a conseguir docencia de calidad.

### **1.4.3. Saberes y conocimientos de un docente.**

Para que el profesorado pueda ejercer su rol docente y desarrollar una docencia de calidad deberá formarse en base a distintos saberes y conocimientos que sustente el dominio de su profesión. Zabalza (2006) presenta tres vías de aproximación al

conocimiento de la enseñanza:

1. Aproximación empírica y artesanal: se trata del conocimiento personal que tiene el docente sobre la enseñanza, este ha sido contruido por su propia experiencia (como estudiante, etc.) Se basa, con frecuencia, en intuiciones. Es algo superficial, asistemático, vago y que en la mayoría de los casos carece de bases sustentadas.
2. Aproximación profesional: es una modalidad de conocimiento más sistemática y fundamentada. Requiere una Formación específica, de sistemas de análisis que engloben elementos teóricos y prácticos. Se trata de una competencia que constituye una condición básica para la mejora de la enseñanza. En esta aproximación, además de la experiencia, es necesario manejar conocimientos sistemáticos, basados en datos obtenidos por medio de procesos y fuentes seleccionadas, estos deberán ser validados y constrañados.
3. Aproximación técnica especializada: hace referencia a la Formación propia de especialistas o investigadores de la enseñanza. Con estos conocimientos y habilidades y por medio de procesos validados, se podrá identificar y describir los factores y condiciones implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Puede estar orientada al control, a la investigación y también a la mejora de los procesos estudiados.

Este autor sugiere que el profesional de la enseñanza se sitúe en la aproximación profesional, ya que para ser docente no es suficiente tener un conocimiento personal construido por la propia experiencia, se necesita un conocimiento profesional sobre saber enseñar, este tipo de conocimiento se construye sobre la práctica y la experiencia, pero es indispensable que tenga un sustento teórico. Es indudable que las prácticas analizadas generan un tipo de teoría y esta a su vez pone en práctica un modelo sustentado, es algo similar a un ciclo repetitivo, en el cual interfieren la planificación de la práctica, el desarrollo, el análisis y la reflexión de los resultados y el plan de mejora para ser implementado e iniciar nuevamente el ciclo. Por medio de este ciclo, práctica-análisis de la práctica-aplicación, se construye el conocimiento didáctico, esta actividad se repite en ciclos sucesivos generando el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la enseñanza.

Considerando la aproximación profesional propuesta por Zabalza, se presentarán estudios de varios autores sobre los distintos saberes y conocimientos que debe dominar el profesor para el ejercicio de su profesión. Shulman (1987, citado en Knight, 2005), señala siete clases de conocimientos propuestos para la enseñanza escolar, los cuales a consideración de Knight, se adaptan de igual manera a la enseñanza universitaria:

- Conocimiento de los contenidos: ciencias, arte, geografía, etc.
- Conocimiento pedagógico general: conocimientos de los principios y estrategias con respecto al currículum y a la dirección de la clase, en general.
- Conocimientos curriculares: conocimiento de los materiales y programas que constituyen las herramientas del oficio.
- Conocimiento de los contenidos pedagógicos: una “amalgama especial de contenidos y pedagogía..la propia forma especial de comprensión profesional de los docentes”
- Conocimiento de los aprendices y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos.

- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos y sus fundamentos filosófico e histórico (p.39).

La propuesta del autor integra conocimientos referidos a los contextos educativos, curriculares, pedagógicos, de la asignatura y sobre los aprendices. Además, Knight incorpora otro conocimiento: “Conocimiento del yo” este octavo está relacionado a las identidades preferidas y a los impulsos y necesidades presentes en cada docente.

Al referirse al conocimiento como “saberes”, Maurice Tardif (1992, citado en De Ketele 2003), aborda el tema de los saberes, distinguiendo cinco tipos:

- El saber cultural (la cultura común, los saberes cotidianos).
- El saber disciplinar (la cultura universitaria, las disciplinas científicas).
- El saber de Formación profesional (la cultura pedagógica y las «ideologías pedagógicas» desarrolladas por los expertos en pedagogía).
- El saber curricular (los discursos, objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de evaluación establecidos por la institución universitaria en cuestión).
- El saber de la experiencia o saber práctico (los conocimientos específicos, basados en el trabajo cotidiano y el conocimiento del medio).

Este autor coincide de manera general con la propuesta de Shulman, incorpora el saber cultural, refiriéndose al contexto general en el que se desarrolla el proceso de enseñanza indicando que el profesorado debe conocer la cultura del entorno y los saberes cotidianos. Además incluye el conocimiento sobre la experiencia y la vinculación de la teoría al trabajo cotidiano.

Corroborando a las propuestas presentadas, Marcelo y Vaillant (2009) manifiestan que, para enseñar bien, no son suficientes los conocimientos relacionados con la materia que dicta el profesor, se necesitan otro tipo de conocimientos:

- Conocimiento del contexto.
- Conocimiento de los estudiantes (a quién se enseña).
- Autoconocimiento del profesor.
- Conocimiento de cómo se enseña.

Estos autores hacen énfasis en los conocimientos referidos al aprendizaje del estudiante, señalan que para el proceso de la enseñanza, el profesor debe tener los conocimientos necesarios sobre los perfiles de los estudiantes a quién se les enseña; así como, el profesor debe tener un autoconocimiento de sí mismo, incorporar prácticas de autorreflexión que lo lleven a analizar cómo enseña y saber cómo se enseña. Los mismos autores, mencionan un aporte de Hunt (2008), quien manifiesta que es importante que las instituciones definan los conocimientos, calidad y las cualidades que deben caracterizar al profesorado que labora en las instituciones en función de su filosofía y principios.

En base a estudios realizados por Guzmán (2011) se presenta un análisis cronológico, desde 1986 al 2002, de propuestas de diferentes campos que deben ser de dominio del profesor universitario. El análisis consideró a Shulman, Bamdura, Ferreros e Imbernón, y McAlpine y Weston (ver Figura 2):



Figura 2. Campos de dominio de un buen docente universitario. Adopata de Guzmán, 2011.

Los campos integran de manera general los diferentes saberes o conocimientos que debe tener el profesorado para ejercer su función de docente. Estos, se refieren al conocimiento del contexto institucional en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza; conocimientos curriculares integrados por el desarrollo del Programa Formativo y Perfil de egreso del estudiante, analizando la relación que tiene la asignatura con este perfil y la repercusión en la vida de los estudiantes; conocimientos pedagógicos disciplinares generales y en forma específica sobre la asignatura y las estrategias que debe utilizar durante el proceso de enseñanza; conocimientos sobre el perfil de los estudiantes y sobre su aprendizaje; y, conocimientos de autoreflexión sobre la propia práctica y sobre las propias experiencias.

Paulo Freire aporta algunas exigencias que conlleva la buena enseñanza. Consideramos que estas aportaciones que el autor hacía en los años 90, resuenan con especial modernidad al tratar de identificar el conocimiento propio del docente universitario actual:

1. Enseñar exige rigor metódico: Los educadores y educandos deberán ser creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes para que aprendan: los unos, a enseñar partiendo del porqué de las cosas, utilizando sustentos científicos justificados en sus discursos, que relacionen siempre la teoría con la realidad; y los otros, a aprender transformándose en sujetos reales de construcción y de la reconstrucción del saber enseñado. El docente no transmite contenidos, enseña a los estudiantes, por medio de estos contenidos, a pensar correctamente. De ahí, que un profesor memorista, repite la clase, apunto de la letra, pero no la siente, no la enseña.
2. Enseñar exige investigación. “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”: Durante el proceso de la enseñanza se busca, se indaga información. Se investiga para comprobar, comprobando se transfieren conocimientos. Se investiga para conocer lo que no se conoce y para transmitir, enseñar esta novedad. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del educando, implica el compromiso y el respeto que tiene el educando con la conciencia crítica del educando.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: Respetar los saberes con los que llegan los educandos, sino también saber argumentar la razón de esos saberes con la enseñanza de los contenidos. Respetar los saberes de los estudiantes y debatirlos utilizando temas y problemas sociales actuales.
4. Enseñar exige crítica: Hay que ver la crítica como curiosidad, como inquietud indagadora de querer buscar esclarecer algunas cosas, de necesidad de mayor respuesta a interrogantes. No habría creatividad sin curiosidad y enseñanza sin curiosidad permitiendo poner en duda las teorías y que exija la comprensión de la ciencia.
5. Enseñar exige estética y ética: Para enseñar hay que respetar la naturaleza humana del educando. La enseñanza de los contenidos debe estar integral con la Formación moral del educando. Con palabras textuales de Freire se describe la esencia de un buen Formador: “Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador” (Freire, 2006, pag. 35).

6. Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo: Para enseñar, además de pensar acertadamente hay que actuar acertadamente. Se educa con el ejemplo. Los educando valoran los actos y las obras de los educadores más que los discursos de buenas intenciones.
7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación: El educador en el proceso de enseñar debe asumir un riesgo, esto implica la asunción de lo nuevo, que no puede ser recibido o negado únicamente porque es nuevo, para lo cual el educador deberá entender para poder transmitir sus conocimientos y lograr que el educando asuma la comprensión de lo que se le ha comunicado.
8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: Encierra el movimiento entre el hacer y el análisis del hacer. Es la capacidad que tiene el educando para asumir su práctica, conocer las razones que lo llevan a realizar esa práctica de esa manera y la disponibilidad que tiene para asumir nuevos cambios. Integra en esta reflexión el elemento emocional. Aceptar que la práctica se puede mejorar, emocionalmente lleva al educando a cambiar.
9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural: Para enseñar el educando deberá conocer la dimensión histórica, política, social y cultural de los educandos. En el proceso de la enseñanza se hace referencia casi exclusivamente a la transferencia de los contenidos, sin considerar el fuerte valor que pueden tener la atención a los problemas relacionados a la identidad cultural de los estudiantes. Es muy importante, en la Formación docente, la comprensión del valor de los sentimientos, conocer que el educando se enfrenta a miedos, inseguridades provocadas por lo desconocido, pero que luego al ser educado estos miedos e inseguridades generarán valor.

Los conocimientos y saberes se complementan con la presencia de estas exigencias. Las instituciones por medio de sus acciones de Formación deberán apoyar y motivar al profesorado para el perfeccionamiento continuo de estos saberes.

Para enseñar hay que tener un dominio conceptual, metodológico y aptitudinal. Estos dominios estarán acompañados de la motivación, pasión por la enseñanza y el desarrollo de las relaciones interpersonales que deben estar presentes en el profesorado. Estos elementos integran el perfil de competencias del profesor que se analizará a continuación.

#### **1.4.4. Perfil de competencias docente.**

Existen varias propuestas de perfiles de competencias docentes, estas varían dependiendo, entre otros factores, de los contextos, funciones y maneras de concebir el proceso de enseñanza de cada autor.

Además del dominio de conocimientos, el profesor debe saber enseñar y transferir a los estudiantes y a la sociedad lo que se está demandando (Mayor, 2007). Deberá ser capaz de integrar en su rol diferentes propuestas y estrategias que contribuyan en la Formación de los estudiantes.

En el caso del docente, es necesario el paso de ser especialista en la materia a ser un didacta de la disciplina (Zabalza, 2002). El profesor deberá reunir un conjunto de competencias que le permitan guiar, acompañar y apoyar al estudiante durante su proceso de Formación (Fernández, 2009). Para dar respuesta a los nuevos roles del profesor y de los estudiantes, es necesario definir el perfil de competencias de cada uno de estos actores.

Situándonos en el perfil de competencias del profesorado y tomando como referencia el concepto de competencia indicado por Zabalza (2006, p.70), “Tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”. Se presenta a continuación, de manera cronológica las elaboraciones realizadas por Moses, 1985; Valcárcel, 2003; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2006; Villa, 2008; y, Tejada, 2009. Estos autores se han dedicado a analizar las competencias necesarias para que el docente universitario pueda cumplir las funciones que le han sido encomendadas.

El perfil competencial propuesto por Moses (1985) integra el conocimiento y las habilidades comunicativas de organización y de presentación del conocimiento. Además, se refiere a que el profesor deberá ser competente para la elaboración de materiales. También se refiere al perfil competencial del profesorado en relación a lograr la implicación, el interés y el aprendizaje del estudiante, preocupándose por su desarrollo personal y grupal. Las competencias fundamentales que suelen atribuirse al profesor universitario de calidad según este autor son:

- Nivel alto de dominio en su materia.
- Habilidades comunicativas.
- Buena organización de los temas.
- Claridad en la exposición oral o escrita.
- Materiales bien contruidos.
- Implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes.
- Interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual: accesibilidad, actitud positiva, manejo de refuerzos positivos.

Al igual que el autor anterior, Perrenoud (2004) propone competencias relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. Además, incluye el Trabajo en Equipo y el manejo de las TIC como competencias necesarias para el desarrollo de las funciones del profesorado. Este autor propone el “Decálogo de las competencias Docentes”, estas fueron diseñadas para contextos escolares, pero la mayoría se pueden considerar para el perfil del docente universitario:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos 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.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia Formación continua.

En este Decálogo, se incluyen competencias relacionadas al desarrollo profesional y a la capacidad del profesor para responder de manera competente a los deberes y principios éticos de la profesión.

Valcárcel (2003) realiza una propuesta similar y concordante con los autores analizados, propone competencias relacionadas al aprendizaje del estudiante y a la planificación de la enseñanza. Incluye una competencia relacionada a la evaluación de la propia práctica docente, analizando la práctica, el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje como resultado del análisis de la práctica. Propone las competencias para el profesorado universitario:

1. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
2. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
3. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
4. Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
5. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
6. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Además de todas las competencias presentadas, Tejada (2009) menciona una competencia relacionada a las prácticas innovadoras para mejorar la docencia y la Formación. Este autor propone la siguiente síntesis de competencias para el profesor:

1. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
2. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
3. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
4. Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
5. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
6. Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
7. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.
8. Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su Formación.

Zabalza (2006) especifica de manera amplia las competencias del profesorado considerando las diferentes dimensiones presentes en el desarrollo de la docencia: Planificación, Desarrollo y Evaluación. Además, incluye dos competencias adicionales a las que se han nombrado anteriormente: la investigación sobre la enseñanza, proponiendo que el profesor puede hacer coincidir la investigación y la docencia reflexionando y analizando la propia práctica docente. Incluye, la competencia transversal de identificarse con la institución y desarrollar trabajo colaborativo con el equipo de profesores. Este autor señala que “saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado” (p.162) es una exigencia básica para cualquier perfil profesional. El autor presenta un amplio trabajo a partir de la figura y funciones de los docentes universitarios:

- I. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- II. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- III. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles bien organizadas (competencia comunicativa).
- IV. Manejo de las nuevas tecnologías.

- V. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- VI. Comunicarse –relacionarse con los alumnos.
- VII. Tutorizar.
- VIII. Evaluar.
- IX. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- X. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Además de las propuestas mencionadas, se presenta la propuesta de Villa (2008), quien determina el perfil de competencias sobre el contexto cultural y social, y a la estructura de una universidad. Este autor presenta un perfil de competencias docentes que se estaba estudiando en la universidad de Deusto. Agrupa a las competencias como: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Cada grupo se sitúa en un determinado anillo (ver Figura 3).

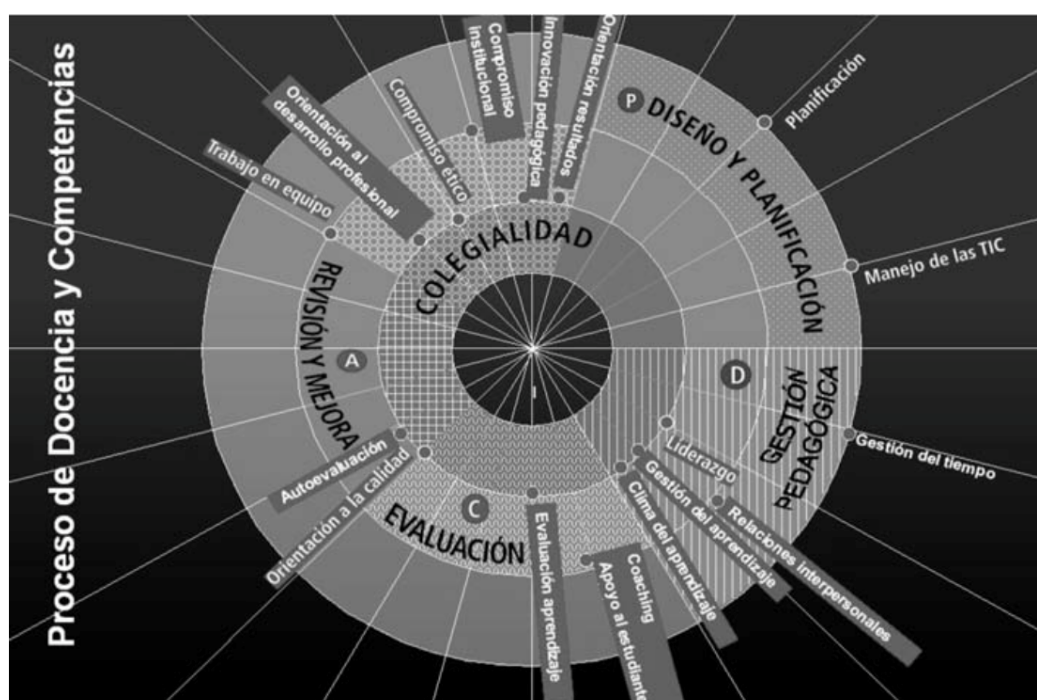


Figura 3. Proceso de docencia y competencias. Universidad de Deusto (Villa, 2008)

Las competencias que se sitúan en el anillo más externo son clasificadas como instrumentales, las que se ubican en el anillo intermedio son las interpersonales; y, las del anillo interno son las sistémicas. El perfil de las competencias lo realizó según las fases del ciclo de calidad de Deming (Plan, Do, Control, Act), cada fase es considerada como un subproceso, los cuales configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada una de las competencias se desarrollan en más de un subproceso, pero se las ubica según su grado de presencia:

- Subproceso de planificación  
En este subproceso se ubican las competencias de planificación del componente, asegurando el aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes y manejo de las TIC. La universidad de Deusto tiene establecido un Modelo de Formación sobre el cual el profesorado debe guiar su planificación.

- Subproceso de Gestión Pedagógica  
Se incluyen las competencias de gestión del tiempo, liderazgo, relaciones interpersonales, gestión del aprendizaje, creación clima favorable al aprendizaje, coaching / apoyo al estudiante.
- Subproceso de evaluación  
Se incluye la competencia de evaluación del aprendizaje.
- Subproceso de revisión y mejora  
Se incluye la competencia de autoevaluación y orientación a la calidad.
- Subproceso de colegialidad.  
Este subproceso agrupa un conjunto de competencias que son consideradas transversales: Orientación a resultados, innovación pedagógica, compromiso institucional, compromiso ético, orientación al desarrollo profesional y trabajo en equipo.

La propuesta de Villa establece el perfil de competencias del profesorado sobre los procesos que integran la dimensión de la enseñanza. Considera el ciclo de calidad como un modelo de mejora continua y como estrategia que permite a la institución y al profesorado analizar los resultados de las propias prácticas docente, del conjunto de profesorado e iniciar con un ciclo de mejora continua. Este autor, incorpora la competencia de innovación pedagógica dentro del perfil competencial de los docentes.

Sobre las propuestas realizadas por los autores estudiados, observamos que el perfil de competencias de un docente universitario se relaciona con los diferentes momentos o dimensiones que integran la docencia: Planificación, Desarrollo y Evaluación. La mayoría de los autores proponen el Manejo de TIC y el Trabajo en Equipo como competencias transversales. Además, se integran en algunas propuestas, la Reflexión, Investigación e Innovación sobre la práctica docente.

Si bien las competencias tienen unas características estándares, varían dependiendo de varios elementos como las políticas de calidad docente, el modelo educativo establecido en cada institución, el perfil de funciones que el docente debe desarrollar en cada contexto; y, el perfil del estudiante a quien se orienta la Formación. Por lo que, cada institución deberá emitir las competencias que caracterizan a su planta docente y en base a estas competencias proponer planes de Formación.

*CAPÍTULO 2.*

*FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

## CAPÍTULO 2

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el capítulo anterior se analizó de manera general los rasgos de una docencia de calidad, las funciones del docente universitario y se mencionaron propuestas de varios autores en relación al perfil de competencias que debe cumplir un docente universitario.

En este capítulo se enfocará el desarrollo profesional del profesorado partiendo de la premisa de que el profesor debe “aprender a enseñar”. Las Instituciones de Educación Superior exigen el cumplimiento de tareas específicas para las que es necesario que el profesorado esté cualificado y sea competente. El dominio de los contenidos no es la única característica de un profesor competente, es necesario que desarrolle un conjunto de habilidades que le permitan enseñar y que como resultado logre el aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de los profesores que ingresan a la universidad tienen escasa o nula Formación pedagógica. Las instituciones deben diseñar acciones formativas para mejorar esta Formación y proporcionar la capacitación necesaria para el ejercicio de sus funciones. “La enseñanza es una actividad compleja e incierta en la que intervienen multitud de variables” (Mayor, 2007, p.13), cada institución deberá establecer los procedimientos y estrategias que consideren más adecuados para el desarrollo profesional de sus profesores.

En este capítulo se analizarán las diferentes denominaciones dadas por los autores a la Formación del docente y se describirá el papel de las universidades dentro de estas acciones. Se indicarán diferentes dilemas que están presentes en el diseño y se analizarán diferentes criterios, elementos, modalidades y etapas consideradas dentro de las Formaciones, haciendo énfasis en la Formación inicial y permanente.

Además, se abordarán algunas propuestas de Formación y estrategias innovadoras que están dando buenos resultados. Para cerrar el capítulo se presentarán algunas propuestas para el seguimiento de las Formaciones y la transferencia de sus resultados.

#### **2.1. Formación docente: sentido e importancia**

La palabra Formación proviene del latín *formatio*. La RAE define a esta palabra como *la acción y efecto de formar o formarse*. Si vamos al concepto de formar, esta palabra está definida como la acción de *preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas*. Por lo que, en una definición más completa, se puede decir que Formación es la acción y efecto de preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas.

La Formación del ser humano es considerada como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, de manera permanente, lo que contribuye a la definición y configuración de un perfil personal y profesional específico (Delia y Moreno, 2007).

Si se amplía el término Formación y se indaga en “Formación del profesorado” se ha encontrado términos similares como Formación permanente del profesorado, desarrollo profesional docente, educación continua del profesorado. Las caracterizaciones y enfoques de los términos son similares; sin embargo, Marcelo y Vaillant (2009) consideran que el concepto de desarrollo profesional se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Además, “la formación es un elemento importante del desarrollo profesional del profesorado” (Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2006, p.21). Villa (2001) define al desarrollo profesional del profesorado como “un proceso de crecimiento, formación y mejora en el ejercicio profesional” (p.173), por lo que destaca la Formación como un elemento del desarrollo profesional. Mateo (2012) da un paso más, e indica que la Formación del profesorado debe interpretarse en la actualidad como desarrollo profesional.

Si analizamos el término “desarrollo”, la RAE lo define como *la acción y efecto de aumentar o reforzar algo de orden físico, intelectual o moral*. Esta definición coincide con el enfoque que les dan los autores señalados al desarrollo profesional, ya que se refieren a reforzar el ejercicio profesional del profesorado y a su continuo crecimiento.

Las distintas definiciones dadas a “Formación del profesorado” y “desarrollo profesional del profesorado”, coinciden en el enfoque en el que los autores dan a estos términos, poniendo énfasis en el proceso de Formación y crecimiento del profesorado. A pesar de que el proceso de desarrollo profesional del profesorado tiene un enfoque más integrador, los autores investigados presentan definiciones similares por lo que los términos se tratarán sin hacer distinciones.

El desarrollo profesional del docente es el proceso que se desarrolla “dentro de un clima organizativo positivo y de apoyo, que pretende la mejora en el aprendizaje de los alumnos y la autorrenovación continua y responsable de los profesores” (Tejada, 2000, p.67). Es decir, para que exista un proceso de desarrollo profesional es necesario un ambiente laboral positivo, que estimule y apoye el crecimiento y la Formación de los profesores. Este desarrollo tiene dos finalidades, la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la participación responsable del profesorado en su propio desarrollo profesional garantizando su actualización permanente.

Otros autores definen el desarrollo profesional en función del desarrollo de las competencias del profesorado. De la Torre (2000), señala que la Formación no consiste únicamente en la adquisición de conocimientos, también se deben generar actitudes y desarrollar nuevas habilidades que mejoren el proceso de enseñanza. El autor señala que el proceso debe servir para adquirir hábitos de aprendizaje, los cuales pueden ser transmitidos a los estudiantes. “Formar es ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas” (p.10). Hace hincapié en que la Formación integral del profesorado debe orientar un cambio o transformación de estas cuatro condiciones básicas del ser humano: aprender a ser, saber, haber y querer; e incorpora en la práctica del docente la reflexión y la mejora continua.

El desarrollo del profesorado debe ser un proceso sistemático en el que el profesor adquiera, defina o redefina las competencias necesarias para el desempeño de la función docente a lo largo de su vida profesional. Involucra a diferentes escenarios que deben estar presentes en el diseño de una Formación, integrando el contexto de la

disciplina y el contexto social. La Formación debe apoyarse con diversas herramientas y metodologías que se orienten a dar soluciones a las necesidades individuales y grupales de los profesores (Mayor, 2007).

Marcelo y Vaillant (2009) añaden que el desarrollo profesional de los profesores se logra a través de experiencias tanto formales como informales, contextualizadas en el lugar donde se lleva a cabo la docencia. Las diferentes experiencias informales que desarrolla el profesor son prácticas que producen un aprendizaje para su desarrollo profesional.

La Formación de cada profesor es resultado de un conjunto de fases, cada una con la presencia de factores familiares, políticos, sociales, culturales los cuales pueden facilitar u obstaculizar el proceso de Formación (Boéssio y Portel, 2009); sin embargo, el resultado de estas experiencias dependerá del propio compromiso e interés del profesor. No se puede hablar de crecimiento ni de desarrollo si no existe el interés de las personas por la Formación (Fernández, 2009; Ruè, 2015). Se incorpora un nuevo elemento relacionado con el interés y motivación propia de cada docente por generar y aprovechar las oportunidades para su Formación. Sobre esta misma reflexión, Knight (2005) manifiesta que los motivos intrínsecos y las oportunidades de realización y actualización en el lugar de trabajo constituyen en fuentes importantes de motivación para el profesorado.

Todos los autores señalados coinciden en que la Formación del profesorado se desarrolla por medio de un proceso en el que intervienen factores intrínsecos y extrínsecos. Imbernón (2011) manifiesta que la Formación, como todo proceso de transmisión de saberes y habilidades, debe ser concebida como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que intervienen cuatro elementos que, a criterio del autor, deben estar presentes en todos los procesos de Formación: - finalidad y objetivos, la unidad o dependencia encargada de la Formación debe tener claramente identificados los objetivos, metas, finalidades y los resultados esperados; un segundo elemento son los contenidos, se debe identificar qué contenidos ayudarán al profesorado a adquirir los resultados de aprendizaje y las competencias planteadas; el tercer elemento hace relación a las actividades que se realizarán en el proceso de Formación encaminadas a la consecución de los resultados esperados; y, el cuarto elemento es la evaluación, considerada esta, como una acción formativa que servirá para evaluar los resultados adquiridos por parte del profesorado y la propia propuesta de Formación.

Además de las finalidades que persigue la Formación manifestadas por los autores, Mateo (2012) incorpora la cultura de la práctica, citando el principio de Lave y Wenger, y menciona que el aprendizaje en el proceso de Formación del profesor sigue un itinerario denominado “participación periférica legítima” según el cual la Formación no debe considerarse meramente como un acto individual de interiorización sino que debe orientarse a la asimilación y generación de una cultura de práctica a través de la participación en grupos que tienen como objetivo el desarrollo de la calidad en la universidad.

El desarrollo profesional también es considerado como una evolución progresiva que se construye a partir del crecimiento del docente, en el que se integran estructuras básicas de conocimiento que son adquiridas por medio de la práctica, experiencias de la enseñanza y ejercicio de la profesión y a partir de las acciones de Formación

(Fernández, 2009). Autores como Ball y Cohen (1999 citados en Marcelo, 2007) establecen tres condiciones que tienen que aprender el profesorado para generar aprendizaje a partir de la práctica: a) Adecuar sus conocimientos a cada situación, utilizar estrategias para conocer cómo comprenden los estudiantes lo que les han enseñado; b) Utilizar su conocimiento para mejorar su práctica y, c) Aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos.

Según las diferentes definiciones, el desarrollo profesional es un proceso de aprendizaje y crecimiento del profesor en el que intervienen factores culturales, sociales y el contexto de la institución. El profesorado desarrollará un perfil de competencias necesarias para ejercer su rol. El aprendizaje y crecimiento continuo lo generará por medio de experiencias vivenciales, prácticas, trabajos colegiados y por procesos de Formación, todo esto fundamentado por su motivación intrínseca, oportunidades y necesidades sentidas durante el progreso de su carrera. Por medio de su desarrollo profesional se espera obtener mejoras en su ámbito de trabajo, en el aprendizaje de los estudiantes y en su satisfacción personal.

## **2.2. Papel de la universidad frente al desarrollo profesional de los docentes**

Las instituciones viven en cambios permanentes, algunos necesarios para implementar nueva legislación, otros en relación a las necesidades de los contextos institucionales, otros en relación a nuevas necesidades del entorno. Para dar respuesta a estos cambios se establecen políticas y se diseñan procesos que a veces no responden a los objetivos esperados. Zabalza (2011) citando la frase de Einstein: *“Stupidity is doing the same things the same way and still expect different results”* hace mención a que no basta con que las instituciones orienten de otra manera sus planes de estudio, su estructura organizacional, su forma de trabajar, si no cuenta con la participación conjunta del profesorado, personal administrativo y estudiantes para asimilar y sentir las necesidades y objetivos que persiguen los cambios y ser copartícipes de la construcción de los resultados planteados y de lograr una interacción con la sociedad.

En el enfoque actual de la educación, el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, este cambio se podrá conseguir si el profesorado asume un nuevo rol y propone cambios y mejoras en su proceso de enseñanza.

La universidad debe orientar sus esfuerzos para interactuar con la sociedad y resolver problemas reales. Su oferta formativa debe involucrar a toda la comunidad académica para conseguir los resultados deseados a nivel interno, y sobre todo en el contexto social en donde se desenvuelve. Dice Zabalza:

La universidad monasterio cerrada sobre sí misma, generando su propia cultura, viviendo de sus propios rituales y tradiciones ha desaparecido o está a punto de hacerlo. Se precisa de otro tipo de institución más abierta y flexible, más inserta en el mundo que le rodea (que cada vez más es el mundo global), más generosa con quienes acuden a ella desde situaciones personales y sociales divergentes menos elitista, más rentable socialmente”. (2011, p.399)

Para lograr estos retos, es necesario que la comunidad universitaria se implique. Dentro de esta comunidad, el profesorado y su desarrollo profesional docente son considerados elementos claves. El ejercicio de sus funciones incide de manera directa

en el quehacer universitario, marcando la diferencia entre una institución y otra. Todo el profesorado necesita aprender y actualizar sus conocimientos y habilidades en cualquier momento.

La IES deben incentivar el desarrollo de acciones de Formación permanentes, considerando los diferentes escenarios y contextos, perfiles de estudiantes y docentes, recursos físicos y tecnológicos requeridos, entre otros elementos. Estas acciones deben servir tanto para conseguir una mejora de la calidad como para salvar las resistencias y los obstáculos que genera cualquier cambio. La UNESCO ya en 1998, por medio de la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI presentaba la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza para que estas se adecuen a los cambios emergentes del nuevo siglo. Reconociendo que estos cambios o actualizaciones deberían ser un reto para los docentes, proponiendo a las IES gestionar de manera eficiente el proceso de Formación permanente del profesorado, de esta manera la educación aportaría al cambio de este siglo (Arránega, 2013).

La institución deberá desarrollar modelos de Formación pertinentes y eficaces que logren instalarse en la cultura universitaria, considerando políticas que motiven y valoren la participación del profesorado. Si por el contrario, no se cuenta con estrategias “motivadoras” la Formación del profesorado puede convertirse en un problema para la institución (Fernández, 2008). Los planes de Formación del profesorado tienen que partir de las necesidades estratégicas de la propia universidad, así como de las iniciativas de los profesores. Asimismo, es imprescindible que exista coherencia entre el modelo de Formación del profesorado y el modelo didáctico que se pretende practicar (Sánchez, 2010).

La Formación deberá ser concebida con carácter programático, basada en los principios de calidad y en las necesidades detectadas en la universidad. Sin embargo, hay que considerar que el profesorado también tiene sus propias necesidades y expectativas, por lo que esta Formación deberá conjugar ambos deseos. “En una organización inteligente, la relación entre la institución y el profesorado ha de ser dinámica” Mateo (2012, p.218). Se establece una relación sinérgica, la que posibilita mantener un equilibrio entre las necesidades del profesorado y las expectativas de la institución. Además, el autor señala que el desarrollo profesional no se centra en generar y apoyar el crecimiento únicamente del profesorado, contribuye al crecimiento de toda la institución y del contexto en el cual se desenvuelve.

En relación a lo mencionado, previo al diseño de las acciones de Formación se analizarán los dos tipos de necesidades, elaborando la propuesta de Formación que se oriente de manera equilibrada a responderlas. Además, se puede combinar las oportunidades de Formación pedagógica que brinde la institución con las demandas manifestadas por el profesorado (De Ketele, 2003).

Al referirnos a las necesidades, es importante “identificar, de un lado, cuáles son las competencias profesionales implicadas en el perfil docente y, de otro, cuáles son las necesidades sentidas y percibidas por el propio profesorado” (Álvarez-Rojo et al., 2011, p.2) con la finalidad de considerar el perfil docente establecido en cada institución como marco referencial para el diseño de la Formación. En este perfil profesional se debería considerar las diferentes categorías profesionales de acuerdo a las competencias

requeridas y según su carrera profesional (novel, júnior, experto, coordinador de formación) (Tejada, 2013).

Las acciones de Formación, para su diseño, además de considerar las necesidades de Formación presentadas por la institución y por los docentes, deben responder a los objetivos institucionales que pretenden alcanzar la excelencia docente. Por lo que, el interés de fortalecer el desarrollo profesional de los profesores deberá estar presente en el Plan Estratégico de la IES, en el cual se manifieste la continua preocupación de la institución por la calidad de docencia. De igual manera, la institución debe garantizar los recursos físicos, tecnológicos y humanos, necesarios para el aseguramiento del desarrollo profesional de su profesorado (Mayor R, 2007).

La implicación conjunta de la institución y el profesorado en los procesos de Formación es un compromiso compartido. Este, está integrado por las necesidades de la institución para desarrollar una educación de calidad, el interés y responsabilidad del profesorado por su desarrollo profesional y su participación activa en la consecución de los objetivos institucionales; y, el principio ético que debe demostrar la institución y el profesorado con los estudiantes y la sociedad manifestado por la disposición mutua de implicarse en procesos de cambio y mejora continua (Zabalza, 2013).

El compromiso ético del profesorado de participar continuamente en procesos de Formación, parte de reconocer la necesidad del conocimiento didáctico para la transmisión de la disciplina (Imbernón, 2011). La autorreflexión personal del docente le permitirá analizar su práctica docente y las situaciones en que esta se desarrolla integrando lo que hace, lo que quiere hacer y los valores que quiere vivir (Knight, 2005).

La institución deberá proponer acciones de Formación integrales, rompiendo inercias e ideologías obsoletas, motivando e incentivando la participación del profesorado y asignando los recursos necesarios. Esto requiere, diseñar un conjunto de acciones más allá de cursos de Formación sobre un marco referencial de actuación. Si la institución desea una docencia de calidad, su docentes deberán formarse e implicarse y reconocer la importancia para su profesión de la Formación en docencia universitaria.

### **2.3. Criterios para la Formación del profesorado universitario**

Como se manifestó en el punto anterior las acciones de Formación deben responder a las necesidades de Formación de la institución y del profesorado. Para abordar el gran abanico de necesidades, se deberán diseñar acciones de Formación que respondan de manera equilibrada, continua y gradualmente al conjunto de necesidades consensuadas entre los dos actores, teniendo siempre presente el tipo de Formación que la institución desea ofertar. Este criterio será el marco referencial para establecer el tipo de docente, tipo de alumno y el tipo de modelo educativo a desarrollar.

Estas dos interrogantes planteadas por Rué (2015) nos pueden servir como un punto de partida para analizar la Formación del profesorado: - ¿de qué manera puede ser mejorado el proceso de enseñanza y aprendizaje? , - ¿cómo tantos profesores pueden trabajar en dicha mejora? Las respuestas a estas interrogantes no son sencillas y dependerán, entre otros aspectos, de cómo se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje en cada institución, las necesidades y estrategias de mejora para cubrir este proceso y los contextos culturales relacionados con el profesorado. Este es un tema de

reflexión de varios autores, quienes proponen líneas de actuación que pueden orientar a las IES a enfocar la Formación de su profesorado de manera efectiva (De la Torre, 2000; Imbernón, 2011; Tejada, 2000; Zabalza, 2013).

En la década de los 90, Guasti (citado en Zabalza, 2011) propuso un esquema que resume los ejes del cambio que debían enfocar los modelos de Formación:

1. Formación centrada en la clase (frente a la centralidad de la disciplina).
2. Refuerzo de los vínculos entre Formación – investigación.
3. Diferenciación de las funciones (en la medida que van apareciendo nuevos roles en el ejercicio profesional).
4. Red de servicios de apoyo.

Hoy en día aunque se hable de cambio en las IES, estos 4 puntos siguen siendo muy relevantes en los actuales enfoques sobre la Formación. La actualización realizada a estos enfoques correspondería al primer punto, ya que el enfoque actual de la Formación está centrada en el aprendizaje del estudiante y no en la clase (Zabalza, 2011).

Sobre este punto, es necesario orientar la profesión docente como la “*profesión del conocimiento*”. “La responsabilidad fundamental del docente es la transformación de este conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes” (Marcelo y Vaillant, 2009, p.23). Por esta razón, es imprescindible que los docentes amplíen, consoliden y desarrollen permanentemente sus competencias profesionales. López (2005) señala que en el proceso de Formación, indistintamente del profesorado o de los estudiantes, hay que tener cuidado de no caer en la educación tradicional, la cual a decir de Paulo Freire, tiene mucho que ver con la “*educación bancaria*”, la cual consiste en el acopio de datos transmitidos por el docente, a manera de depósito de información y, los estudiantes son los retenedores de esa información. El ejercicio de la profesión docente requiere una sólida Formación, esta se debe enfocar tanto a la mejora y actualización del campo profesional y a los aspectos correspondientes a la didáctica como al manejo de diversas variables que caracterizan a la docencia (Zabalza, 2002).

En relación al refuerzo de los vínculos entre Formación – investigación, este dilema está presente en las instituciones en forma permanente. Las acciones de Formación deberían enfocar sus objetivos para que el profesorado esté preparado para el desarrollo integral de estas dos funciones ya que los resultados de una retroalimentan a la otra.

..si se impulsa la calidad de la enseñanza, ésta revierte en un clima propicio donde se gesta e impulsa la investigación; del mismo modo, la investigación mejora los conocimientos del profesor en una materia, incorporando los avances y resultados de aquella en su enseñanza e impulsando la calidad de la misma. (Kindelan, 2012, p.36)

El tercer eje de cambio propuesto por Guasti es la diferenciación de las funciones que cumple el profesorado, considerando las responsabilidades asumidas dentro de su asignatura, en la titulación, en el departamento; y, con la institución. Finalmente, el cuarto eje propuesto por este autor está relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida, haciendo énfasis que en la profesión de la enseñanza, más que en

ninguna otra profesión, el aprendizaje y la actualización de conocimientos deben ser continuos. El esfuerzo y compromiso tanto del profesorado por su superación propia y de la institución para facilitar mecanismos y recursos que ayuden al desarrollo, se integran para dar cumplimiento a las metas de la institución.

Al referirnos a la enseñanza centrada en el estudiante, como el primer eje de cambio que deben enfocar las acciones de Formación, algunas investigaciones han establecido una relación dinámica entre la calidad del proceso de enseñanza y la profesionalización docente. Los estudios señalan que existen mejores resultados de calidad de enseñanza cuando el profesor está continuamente involucrado en actividades de Formación (López, 2005). Este autor propone para la Formación del profesorado y su profesionalización considerar las dimensiones del perfeccionamiento permanente, análisis de la práctica y la investigación en el aula (Ver Figura 4).

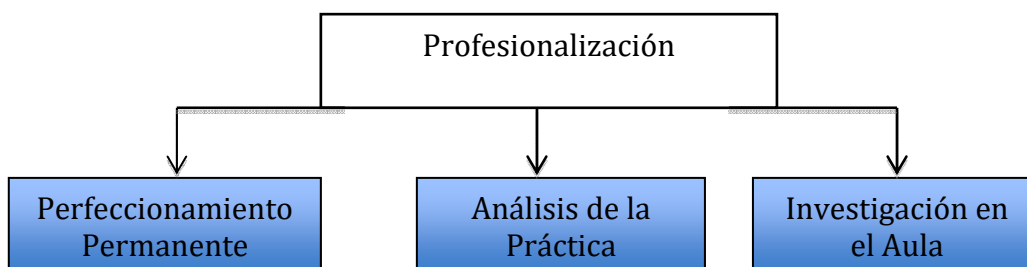


Figura 4. Profesionalización docente (López, 2005)

Estas dimensiones se relacionan con algunos de los ejes analizados anteriormente, propuestos por Gausti. El perfeccionamiento permanente, visto como la implicación de la institución y la motivación personal del profesorado por involucrarse y ser activo en su desarrollo profesional docente está en relación directa con la capacidad del profesor de aprender a aprender a lo largo de la vida. El análisis de la práctica y la investigación en el aula coinciden también con la preocupación de varios autores por reforzar, a través de acciones de Formación, el vínculo entre la docencia e investigación. López (2005) incluye en su propuesta la autorreflexión del propio docente, la reflexión del equipo de docentes y de las personas responsables de la Formación sobre el trabajo individual, en grupo y los resultados que se están obteniendo de cara a la preparación de los estudiantes, a la titulación y al desarrollo profesional de cada uno de los docentes. Estas tareas se deben consolidar y asumir como un práctica transversal en la institución.

Sobre la calidad de la enseñanza universitaria, Imbernón (2011) manifiesta que tanto docentes como responsables de la Formación deberían realizar un análisis crítico de la realidad de la enseñanza, proponiendo y asumiendo la capacidad de generar nuevas alternativas. Este autor propone que el diseño de la Formación del profesorado se debe enfocar en:

- El cambio de perspectiva y tiempo:

La Formación debe incluir procesos e instrumentos acordes a las necesidades y contextos actuales. Se debe orientar al docente para que haga uso de metodologías que respondan a las exigencias de los nuevos tiempos. La

Formación deberá contribuir al desarrollo y a la difusión de conocimientos cuestionando la legitimación oficial de los que considera insuficientes. El profesorado deberá implicarse en los temas socioculturales y políticos, vinculándose en diversos campos con la comunidad.

- El cambio del alumnado:

La Formación del profesorado debe partir considerando que el perfil del alumnado ha cambiado. Nos encontramos con un grupo de estudiantes que son nativos digitales (Ferreiro, 2012), influenciados por las tecnologías de información y las comunicaciones. Además, la realidad cultural y social del alumnado que llega a las aulas es muy diferente que hace pocos años, en donde tener una carrera docente era proceso añadido a la categoría social y no un medio para adquirirla (Caballero, 2009).

- El cambio profesional del profesorado y de la universidad:

Hay que considerar, como se señaló en el capítulo anterior, que el rol del docente ha cambiado, por lo que los programas de Formación deben enfocarse acorde a los cambios y exigencias actuales, en tal sentido, la Formación debe orientar la calidad de la enseñanza universitaria, manteniendo la integralidad de las funciones que debe cumplir el docente y, la estrecha vinculación entre la teoría y la práctica. Desarrollando una Formación crítica y transformadora.

- La Formación para prepararse frente al cambio:

La Formación debe preparar al profesorado para aprender a aprender a lo largo de la vida. La universidad, como institución, vive en permanente cambio, por lo que los actores universitarios deben contar con las competencias necesarias para desenvolverse, ser flexibles y estar abiertos a los cambios de todo tipo.

Estas propuestas también están en sintonía con las analizadas anteriormente, los enfoques orientan a las acciones de Formación a considerar la calidad de enseñanza que se desea ofertar en la institución la cual está acompañada por el aprendizaje de los estudiantes, los cambios y necesidades del contexto interno y externo, las diferentes funciones que realiza el profesor, proponiendo acciones que vinculen docencia e investigación; y, el perfeccionamiento permanente.

Otro criterio importante a considerar es el planteamiento y diseño de la Formación del profesorado como un proceso de investigación-acción. En este, se deben conservar todos los principios de la investigación: planteamiento de hipótesis o preguntas a resolver, planificación, análisis de resultados, comprobación de los mismos, difusión de los hallazgos (Eléxpuru et al., 2006). Los pasos señalados consisten en:

1. Identificar la situación a mejorar, la meta a cumplir. Hay que plantearse metas realizables, considerando los recursos físicos, tecnológicos disponibles y el perfil del profesorado con quien se trabaja.
2. Planteamiento de las hipótesis en base al análisis de la situación. Considerar los hechos, datos información que soporta el planteamiento de la hipótesis.

3. Elaboración del plan, en este se señalará los objetivos y metas a cumplir, estudio de la realidad actual, actividades para el desarrollo de las metas, recursos necesario y normas éticas para el uso de estos recursos, tiempo programado.
4. Desarrollo, seguimiento, control y evaluación.

Diseñar las acciones de Formación considerando los principios de una investigación permitirán a la dependencia responsable organizar un proceso sistemático, coherente con las necesidades y objetivos institucionales. Además, se incorpora las acciones de seguimiento y evaluación como una fase de la Formación, esto ayuda a determinar diferentes problemas durante su desarrollo. La medición de la transferencia de los resultados de las Formaciones y el impacto logrado en la institución será un indicador de calidad de las propias acciones de Formación y de la institución.

Además de los criterios analizados, de la Torre (2000) propone que en los diseños de las acciones de Formación se integren estrategias pedagógicas que fomenten la innovación educativa y la investigación de la propia metodología docente. Por lo que la gestión del desarrollo profesional deberá incluir saberes y herramientas innovadoras que permitan al docente proponer nuevas prácticas de enseñanza.

En el diseño de las acciones de Formación, además de los enfoques propuestos por los autores analizados, se deberán utilizar nuevas estrategias didácticas de Formación e incluir propuestas innovadoras que integren un conjunto de actividades, además de los cursos de Formación tradicional. La creación de diferentes ambientes de aprendizaje, elaboración de múltiples recursos educativos, Formación del profesorado a través de comunidades de aprendizaje, entre otras acciones, pueden integrar el abanico de acciones de Formación.

La transformación del proceso de enseñanza - aprendizaje y el fomento a la innovación e investigación deben nacer y ser ejemplificadas en las propias acciones de Formación. Se pueden apoyar en los principios del aprendizaje experiencial y de las propuestas para la Formación universitaria de los estudiantes (Eléxpuru et al., 2006). Estas autoras recomienda considerar los siguientes criterios:

- Desarrollar el modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del profesorado.
- Tomar como referencia el perfil profesional docente.
- Diseñar el plan desde las competencias docentes.
- Organizar la oferta curricular estimando el número de horas necesarias para cada actividad.
- Atender a la diversidad del profesorado y permitir la “acumulación” de créditos de Formación.
- Promover el tipo de aprendizaje caracterizado en el Marco Pedagógico.

Finalmente y no menos importante, se debe considerar el aprendizaje previo que tiene el profesorado. Los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de la larga etapa de observación que experimentan como estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009). Nace aquí el aprendizaje informal, los futuros profesores van construyendo su aprendizaje en base de modelos y experiencias con los que se sienten mayormente identificados, para lo cual no se realiza ninguna reflexión ni se

cuestiona la utilidad del método, por lo que influyen más los aspectos emocionales que los racionales. Este conocimiento informal, es el primer tipo de conocimiento que tiene el profesorado y sobre este partirá su Formación, logrando adaptar, desarrollar, cambiar o desechar las creencias y sus conocimientos. Las experiencias del profesorado como estudiantes sirven para evaluar el nuevo conocimiento y analizar qué es compatible con las creencias y conceptos desarrollados (Kane, Sandretto & Heath, 2002).

### 2.3.1. Profesor en su rol de persona.

Se han comentado varios criterios o características técnicas que integran las propuestas de Formación; sin embargo, no se puede dejar de analizar al profesor en su rol de persona. Korthagen (2010) plantea la importancia de tener en cuenta todas las dimensiones de la persona, considerando la misión e identidad que tiene la persona como profesor y sus características profesionales y personales.

Para incorporar en las reflexiones de los profesores aspectos personales de la enseñanza, el autor propone el “modelo cebolla” que es una adaptación del “Modelo de Bateson” (Korthagen, 2004). En este, se integran seis elementos para la reflexión del proceso de enseñanza - aprendizaje: el entorno, los estudiantes, competencias, creencias subyacentes, identidad del docente y un sexto reflexionando la misión que tiene la persona como profesor (ver Figura 5). Las competencias del profesor son importantes en la medida que estén alineadas y relacionadas con los otros niveles.

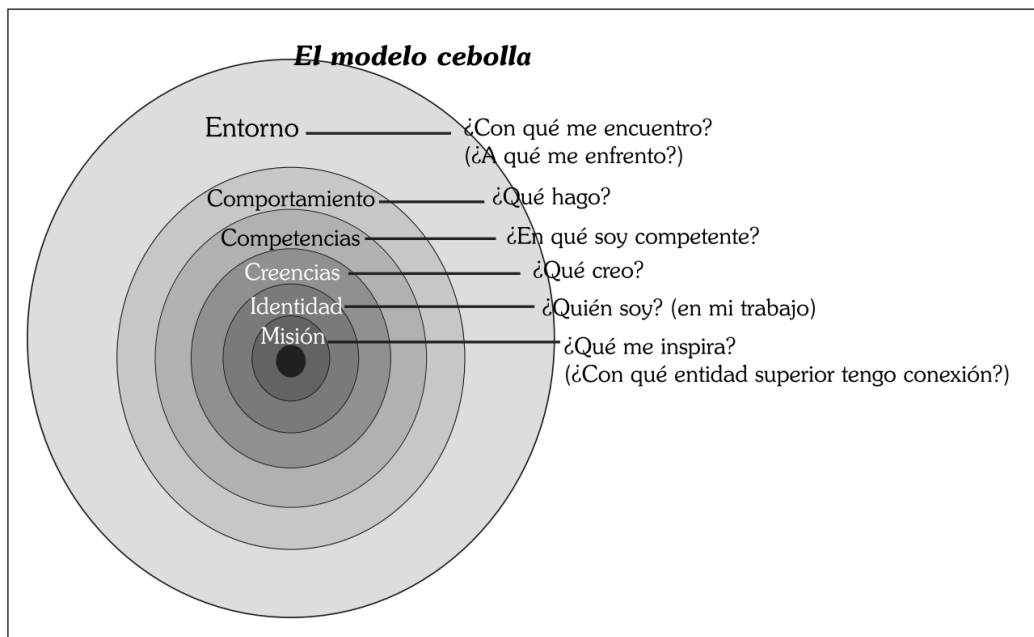


Figura 5. Modelo cebolla (Korthagen, 2004)

Este modelo se caracteriza por la relación existente entre todos los niveles. Los ideales del profesor deben corresponder a sus actuaciones y comportamientos en las situaciones específicas de la enseñanza y estar relacionadas con el entorno en donde se desarrollan. Se considera el compromiso del profesor frente a los estudiantes y a la institución. Permite proyectar la Formación con la inclusión de técnicas o modelos que orienten el desarrollo de las cualidades esenciales para ser docente.

Considera, además de los elementos señalados durante esta unidad, las percepciones de los profesores, quienes en el momento de la Formación son alumnos, son o serán los futuros profesores, algunos posiblemente, son formadores de profesores; y además, “son seres humanos, con sus miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicos e individuales, lo cual no solo influye en su comportamiento y aprendizaje sino que a menudo será el origen principal del mismo”(Korthagen, 2010, p.98).

En esta reflexión se podría relacionar la vocación de la persona por educar. El educador finlandés Haavio (1969, citado en Day, 2006, p.32) identifica tres características claves del buen docente:

1. Discreción pedagógica: capacidad de utilizar la enseñanza clave para cada persona.
2. Amor pedagógico: deseo de ayudar, proteger y apoyar.
3. Consciencia vocacional: instinto de la persona por hacer todo lo posible por ayudar y encuentra en esta obra satisfacción interna y la finalidad de su vida.

El amor pedagógico integra las acciones de educar y enseñar. Educar puede considerarse como la razón que justifica la vida del maestro y, enseñar como un trabajo más que una vocación. El profesor con vocación verá en la educación un arte, conectará sus conocimientos con sus emociones, valorará su trabajo con la finalidad de formar y cultivar las mentes de los estudiantes (Day, 2006).

Como decía Gabriela Mistral en su obra Decálogo del Maestro: “si no puedes amar mucho, no enseñes”. El profesorado tiene un compromiso ético con los estudiantes universitarios, quienes necesitan su apoyo y su guía, ya que están construyendo su proyecto de vida. Los estudiantes confían en el modelo de educación de la institución que eligieron para formarse y por ende, confían en la calidad de la docencia que se imparte en estos Centros.

Sobre este tema, Zabalza (2002) manifiesta que dentro de la dimensión personal del docente universitario existen dos aspectos de especial relevancia: la satisfacción personal y profesional; y, la carrera docente. El primer aspecto hace referencia al impacto directo que tiene en la institución la satisfacción del profesorado, esta satisfacción se la manifiesta por la relación sujeto-trabajo. En este sentido todas las intervenciones de la institución deben considerar este tipo de escenario relacionado con el profesor como persona, valorando sus cualidades y necesidades, haciéndolo partícipe de propuestas, implicándolo en mayores responsabilidades. Esto ayudará a motivar cada vez y a implicar al profesor con la institución.

La continuidad con la carrera docente tiene referencia con la motivación o desmotivación que tiene el profesor con su promoción, con las políticas consideradas para el ascenso o escalafón, o con los resultados alcanzados durante su carrera. Muchas de las veces estas políticas guardan relación con un proceso de mejora continua que motiva y exige al profesorado su desarrollo permanente; sin embargo, si se consideran los tres roles que cumple el docente, los requisitos a cumplir demandan en algunos casos, un exagerado esfuerzo, por lo que el profesor puede sentirse desmotivado por su nivel de logro alcanzado.

Además, la motivación o desmotivación por la carrera docente también está vinculada a la construcción de la identidad profesional de los docentes. Este tema, salvo contadas excepciones, no se lo considera en las acciones de Formación por lo que es un proceso que no tiene ningún acompañamiento. “Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son” Zabalza (2002, p.131), no se pueden separar las expectativas que tiene el profesorado sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes con los resultados que se obtienen, ya que estos son influenciados por la relación que existe entre profesor y alumno, y la manera de ejercer el rol del profesor.

Son varias los elementos que se deben considerar en el momento de diseñar las acciones de Formación. “Centrarse únicamente en las competencias resulta demasiado limitado” (Korthagen, 2010, p.94). Se debe orientar y ayudar al profesorado a tomar conciencia de las propias actuaciones, facilitando los procesos de mejora. No enfocarse en la adquisición de conocimientos, sino desarrollar actitudes, habilidades y valores para que los docentes puedan desempeñar sus funciones y reflexionar sobre estas, favoreciendo el aprendizaje del estudiante y su propio aprendizaje (de la Torre, 2000). Además, las acciones de Formación deben reconocer que muchos elementos pedagógicos que intervienen en la docencia son difíciles de enseñar y, por tanto, más que enseñarse deberán aprenderse durante el proceso, reflexionando y manteniendo el interés sobre su práctica docente (Imberón, 2011).

#### **2.4. Modelos para la elaboración de acciones de Formación**

Después de analizar algunos criterios que deben considerarse en las acciones de Formación, se procede a estructurar y a diseñar la implementación de la oferta formativa. Esta oferta debe diseñarse considerándose como un proyecto formativo integrado (Zabalza, 2003); planificado de la misma manera sistémica con la que se organiza el modelo de Formación de los estudiantes (Eléxpuru et al. 2006), conservando una estructura secuencial lógica y un proceso concreto bien definido (Fernández, 2008). Algunos elementos considerados por Fernández (2009) como “principios básicos” sobre los cuales debería inspirarse la Formación del profesorado son:

- El isomorfismo existente entre las estrategias de Formación que se utilizan y las que se estiman más apropiadas para la enseñanza universitaria.
- Contextualización de la Formación, implicando diferentes tipos de enseñanza y situaciones en las que se puede desarrollar el proceso de enseñanza. Apoyar al profesor por medio de un conjunto de prácticas orientadas a descubrir diferentes maneras de hacer las cosas.
- Precisión. Ofrecer justo lo suficiente y justo en su debido momento. No abundar con conocimientos; la Formación debe transmitir prácticas útiles y aplicables en cada disciplina, debe vincularse con contextos reales.
- Considerar las experiencias previas del profesorado y orientar una Formación dinámica y supervisada para que estas experiencias analizadas y reflexionadas constituyan el perfil de experto en la docencia.
- Proponer variedad e integridad en las estrategias que se utilizan para el desarrollo de la Formación. Utilizar una amplia gama de estrategias. Considerar los diferentes perfiles de los docentes ayudará a involucrar al profesorado en su Formación, quien finalmente es el responsable de su propia cualificación y desarrollo personal; por ende, decidirá los momentos en los que dedicar mayor o menor tiempo a su Formación.

- Continuidad entre la Formación inicial y la Formación permanente del profesorado. La teoría del aprendizaje a lo largo de toda la vida debe estar presente en el desarrollo profesional del profesorado, asumiendo su profesionalización y su doble identidad, por lo que las propuestas de Formación deberán tener presente el carácter pedagógico y disciplinar que debe integrar esta propuesta.
- Utilizar estrategias que combinen la teoría con la práctica, las experiencias personales del profesorado con sus aspiraciones y necesidades. Además de lo personal, incluir actividades que potencien el trabajo colaborativo que enriquece la profesionalización del profesorado.
- Someter las acciones de Formación a procesos de evaluación y fomentar la investigación sobre temas relacionados al desarrollo profesional de los docentes y los resultados obtenidos.

Se puede completar estos principios básicos con algunos otros elementos orientados a favorecer la satisfacción de las demandas sociales y la profesionalización de la tarea académica propuestos por Barnett (2001 citado por Yániz 2008, p.11) motivados a:

- La reflexión sistemática de las propias acciones.
- La reinterpretación de las situaciones presentadas, dándole al currículo el carácter de un conjunto de posibilidades más que de normas.
- Un diálogo genuinamente abierto, al que se le presta atención y en el que se participa.
- La adhesión a las reglas del discurso racional junto al reconocimiento de que las reglas son convenciones susceptibles de ser cuestionadas.
- La disposición para desarrollar argumentos para la coevaluación.
- La apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques.
- El desarrollo y la expresión de una perspectiva escéptica.
- La evaluación continua del propio aprendizaje.
- La comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento en situaciones pragmáticas incluyendo una evaluación ética.

Los diferentes modelos de Formación deberán establecer un conjunto de principios sobre los cuales se desarrollen las formaciones, orientándolas a cumplir con los niveles de calidad y las metas establecidas.

Para la elaboración de la propuesta de las acciones de Formación presentadas por medio de planes o programas se requiere de un esquema que oriente este diseño. “A estos esquemas los llamamos modelo” (Tejada y Navío, 2007, p.174). Eléxpuru et al. (2006) proponen considerar la estructura del modelo de Formación de los estudiantes y adaptarla al contexto de los profesores, con la finalidad de orientar la Formación del profesorado sobre el Marco Pedagógico establecido en la IES.

Existen algunos modelos que han sido resumidos por Tejada y Navío (2007), los cuales los presentamos en la Tabla 4.

Tabla 4. Modelo propuestos para la elaboración de planes y programas de Formación

Modelos	Enfoques	Características
Tecnológicos	<p>Siguen secuencias claras en la planificación del proceso educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Designación de objetivos.</li> <li>-Conocimiento o determinación del grupo.</li> <li>-Planificación del proceso: contenidos, actividades y participantes, material, incentivos orientados a la motivación del participante; y evaluación de resultados y de la planificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se puede determinar los comportamientos finales de los participantes en la planificación de la Formación.</li> <li>- El proceso de Formación es visto como logro de comportamientos demostrables.</li> <li>- La evaluación es sumativa más que formativa.</li> <li>- Condicionan al Formador en el proceso de planificación de la Formación.</li> </ul>
Deliberativos	<p>Pasan de centrarse en la planificación a ubicarse en los problemas prácticos y las decisiones que se deben tomar en un contexto particular.</p> <p>La secuencia que siguen es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Plataforma</li> <li>-Deliberación</li> <li>-Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las personas más próximas al diseño de las Formaciones se implican en la determinación de los problemas que resolverán con la Formación.</li> <li>- Para el diseño del plan o programa, se resolverá, bajo un proceso de deliberación en consenso, aspectos relacionados a los problemas de los participantes, Formadores, entorno y el contenido de la enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
Críticos	<p>El centro es el Formador considerado agente curricular que interviene en el aula utilizando los resultados de sus investigaciones para el cambio y mejora de su práctica.</p> <p>Los pasos seguidos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisar y discutir los valores sociales y educativos: Análisis inicial de la situación.</li> <li>-Decisión estratégica.</li> <li>-Condiciones objetivas, oportunidades, limitaciones físicas y condiciones subjetivas relacionadas a las expectativas.</li> <li>-Definición de fines y objetivos a largo y corto plazo.</li> <li>-Concretar el plan: actividades.</li> <li>-Control de la puesta en marcha y los efectos de la acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza no puede ser considerada como algo rutinario. Las ideas se experimentan de las prácticas de manera creadora y reflexiva.</li> <li>- Son modelos procesuales, los valores que orientan el proceso educativo se concretan en principios sobre los cuales se desarrollará el proceso de enseñanza.</li> <li>- Los Formadores por medio de la investigación y reflexión analizan sus prácticas para mejorar la calidad de sus actuaciones.</li> </ul>
Colaborativos	<p>Centran el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá del producto.</p> <p>El modelo se articula en seis fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudio de necesidades y propuesta de objetivos</li> <li>-Establecer directrices generales</li> <li>-Planificación: establecer las estrategias de desarrollo</li> <li>-Presupuestar</li> <li>-Implantar</li> <li>-Evaluar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración de diferentes actores de la acción Formativa, quienes de manera consensuada definen los objetivos, necesidades, estrategias, contenidos, etc. de la Formación.</li> <li>- Existe un equipo de programación que coordina las acciones, se responsabiliza de la planificación, ejecución y evaluación.</li> </ul>

Fuente: Adaptada a partir de Tejada y Navio (2007, p174-181).

Cada uno de los modelos resumidos por Tejada y Navio (2007) centran sus formaciones en diferentes elementos o actores y se han diseñado considerando enfoques diferentes. Adicional a estos, los autores proponen un modelo elaborado sobre las diferentes propuestas analizadas que refleja varios elementos que están presentes en las acciones de Formación.

El modelo propuesto parte del estudio de necesidades, considerándolas una evaluación del contexto general, lo que permitirá realizar propuestas de cambio y justificar la toma de decisiones. Las necesidades que se analizan son:

- Necesidades individuales y las sociales o institucionales: toda Formación debe responder de manera equilibrada a ambas.
- Necesidades normativas: relaciona las Normas con las situaciones actuales.
- Necesidades percibidas o sentidas: relaciona la situación actual con la deseada por los participantes.
- Necesidades compartivas: relaciona la situación actual con las realidades de otros contextos.
- Necesidades potenciales: relaciona la situación actual con la situación futura.

Los autores integran el modelo en siete subsistemas, muchos de estos hacen referencia a los elementos propuestos en los modelos analizados:

- Subsistema necesidades: como se mencionó anteriormente, el modelo considera diferentes tipos de necesidades como el punto de partida de las acciones de Formación sobre las cuales se planificarán las acciones, estrategias, actividades y se medirán los resultados.
- Subsistema institucional: es representado por la política institucional y política formativa, ya que estas son las declaraciones de las intenciones e interés de la institución por las acciones de Formación.
- Subsistema grupo: considerar las condicionantes del grupo participante, teniendo presente su idiosincrasia. La flexibilidad y agilidad que debe estar presente en las Formaciones permitirá contar con los condicionantes del grupo y poder utilizar estrategias para cumplir con los objetivos generales de la Formación.
- Subsistema objetivos: estos están en relación a su nivel de generalidad cuya lógica está relacionada al nivel de concreción del currículum. Los objetivos generales responden a las necesidades sociales e individuales; los específicos se relacionan con el desarrollo del currículum; y, los objetivos didácticos relacionados con la práctica y acción en el aula.
- Subsistema contenidos: hace referencia a la selección de los contenidos y a su organización. Estos contenidos tienen que ser seleccionados en base a los objetivos que se deban cumplir.
- Subsistema estrategias metodológicas: la selección de las estrategias didácticas son claves para lograr el aprendizaje de los participantes. Se puede considerar varias actividades relacionadas con los objetivos y contenidos, considerando la actividad fundamental de la enseñanza por parte del Formador y el aprendizaje por parte de los profesores.
- Subsistema evaluación: se considera a la evaluación desde el punto de partida, ya que por medio de esta se diagnosticará las necesidades de los

diferentes actores. Se utiliza un sistema para medir los resultados obtenidos. No está enfocada para valorar el impacto de la Formación en el entorno.

La implicación institucional de la universidad y del profesorado en las acciones de Formación contribuirán a la mejora de la calidad de enseñanza – aprendizaje. Cada acción de Formación deberá diseñarse en forma sistemática por medio de un modelo, el cual dependerá del enfoque de la Formación, enseñanza, necesidades detectadas, los objetivos o metas planteadas. Este modelo deberá ser diseñado considerando diferentes estrategias de evaluación que permitirán dar seguimiento y valorar los resultados de las Formaciones.

Otra propuesta se basa en el tipo de enseñanza que ofertan las universidades. Actualmente, la mayoría cumplen con exigencias impuestas por los gobiernos y tratan de desarrollar modelos únicos sin considerar el universo de factores que caracterizan a los contextos en donde se desarrollan (Barnett, 2012). Las instituciones, el profesorado y los estudiantes deberán desarrollar sus competencias para desenvolverse en el presente y prepararse para las exigencias del futuro. Rué (2015) bajo este sentido, resume los enfoques de los modelos de desarrollo profesional en la siguiente figura:

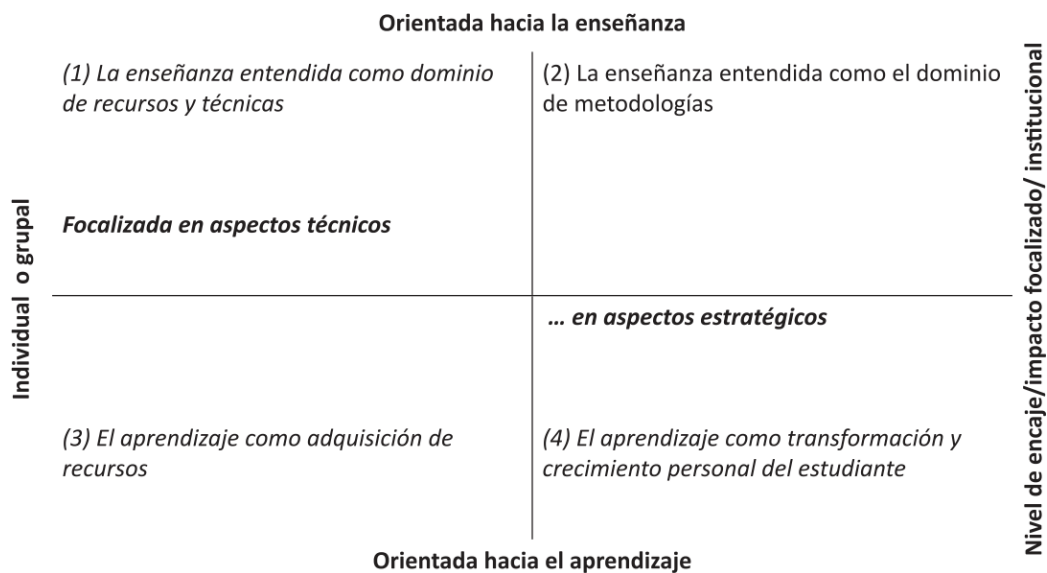


Figura 6. Modelos para la Formación (Rué 2015)

Los modelos propuestos consideran dos orientaciones: Un desarrollo de la Formación del profesorado enfocado hacia la enseñanza, el cual se puede centrar en la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades para el manejo de recursos y técnicas disponibles o en el entrenamiento del profesorado para el manejo de diferentes metodologías que le ayuden en su proceso de enseñanza. Y una segunda orientación, centrada en el aprendizaje del estudiante, haciendo énfasis en dos tipos de aprendizaje, uno relacionado al uso de herramientas y recursos, sobre los cuales el estudiantes tendrá los conocimientos y habilidades para su manejo; y un segundo enfoque de aprendizaje, que garantice el desarrollo integral del estudiante.

Para cualquiera de estos escenarios, existen tres actores que deben asumir el rol: un primer actor es el profesor, por medio de su desarrollo individual, con su preparación en técnicas de enseñanza, concepciones sobre la docencia, autorreflexión crítica sobre sus prácticas, actividades de investigación, participación en redes entre otras. Un segundo actor es el equipo de docentes de la institución, ya que por medio del trabajo coordinado y colaborativo, proyectos grupales, elaboración de materiales y reflexión en equipo, se producirá la integración de prácticas enfocadas de manera integral al desarrollo del currículum y al aprendizaje de los estudiantes. Y el tercer actor, la institución por medio de las políticas y Normativa, trabajo integrado entre los departamentos y titulaciones, gestión de servicios y recursos, lo que ayudará al desarrollo de los estudiantes (Barnett, 2004).

No existen una fórmula perfecta para el desarrollo de la Formación del profesorado, pues deberá existir un equilibrio en la oferta, considerando los diferentes contextos y necesidades y, sobre todo, la flexibilidad de los modelos, aceptando que los contextos cambian y que las necesidades de hoy, probablemente, no serán las del futuro. Lo único claro y seguro es que se deberá enfocar el desarrollo profesional del profesorado sobre su Formación integral, sus aspiraciones y metas como ser humano único. Contribuyendo a la Formación de los estudiantes, desarrollando unas competencias básicas que le permitirán desenvolverse eficazmente en el futuro cercano.

## **2.5. Elementos presentes en la Formación del Profesorado**

Previo al análisis de los elementos que se pueden considerar para el diseño de las Formaciones hay que tener presente que “los cambios que se proponen en las instituciones no se solucionan con programas formativos que se intente implementar de forma expeditiva, aún cuando se tenga el convencimiento que es lo necesario” (Fernández, 2006, p.36). Por tanto, los enfoques y elementos que se consideren en la Formación no crearán los cambios en la institución, sino serán medios que apoyen la consecución de estos cambios.

El diseño de acciones de Formación pedagógicas para el profesorado universitario es un campo relativamente nuevo (Fernández, 2006; Mayor, 2007) y se está construyendo en forma acelerada debido a que todo el profesorado necesita formarse y aprender a lo largo de su vida personal y profesional (Marcelo, 2006). El autor señala que la Formación es la mejor alternativa de solución para implementar un cambio pero que también es un principal problema. Es evidente que todo profesional necesita aprender, de esta manera la Formación es la mejor alternativa como apoyo al desarrollo profesional. El problema se genera en el momento de tomar las decisiones para integrar los elementos más adecuados en el diseño e implementación de las acciones de Formación que motiven e impliquen al profesorado en los procesos de Formación permanente.

Se analizaron varios modelos que consideran diferentes enfoques para el diseño de la Formación y en base a estos se toman los elementos a considerar para la planificación de las acciones. En forma general los elementos considerarán las necesidades y cambios que la institución ha establecido como retos; y, las necesidades de Formación del profesorado encaminadas a la profesionalización de la docencia, reconociendo que la actividad docente es una profesión que necesita Formación para acreditar las competencias necesarias para su ejercicio (Fernández, 2006). A partir de

estos dos criterios se establecerán los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y el sistema de evaluación de las Formaciones.

Al referirnos a la institución, se considerará las políticas institucionales, condiciones contextuales, organizativas y culturales en las que se lleva a cabo las acciones de Formación; el compromiso con la calidad docente que tenga la institución, el cual deberá estar contemplado en los planes estratégicos y planes de mejora; y, las políticas de incentivación y acreditación de la calidad de la docencia. Al referirnos a la profesionalización de la docencia se considerarán elementos como la selección de contenidos formativos y de resultados de aprendizaje esperados, estos se decidirán considerando qué deben aprender los profesores y prácticas que deben realizar en relación a la concepción de universidad a la que se quiere llegar y el tipo de enseñanza – aprendizaje que se quiere transmitir a los alumnos. En este segundo criterio también se debe considerar el perfil de competencias del profesorado, haciendo referencia a las dimensiones pedagógica, institucional y socioprofesional ( Fernández, 2008).

La profesionalización de la docencia se centra en el desarrollo del perfil profesional como marco de referencia para el diseño de la Formación. Para esto, se deberá considerar los diferentes niveles y escenarios de actuación del profesorado, por ejemplo: profesor titular, profesor asociado, profesor colaborador, tutor; en base a esto se deben definir perfiles requeridos para poder plantear la Formación. Además, propone considerar la lógica de articulación curricular en base al planteamiento competencial, para esto el diseño de la Formación deberá tener presente actividades que fomenten y desarrollen el trabajo en equipo interdisciplinar, la vinculación de la teoría con la práctica, desarrollando la reflexión en y para la acción, la dimensión ética y la lógica del aprendizaje continuo (Tejada, 2013).

Además, se deberá tener presente la congruencia que deben tener las acciones de Formación del profesorado con la consecución del perfil de egreso de los estudiantes, el cual es establecido formalmente en las titulaciones. La mayoría de los programas de Formación para el desarrollo profesional del profesorado considera elementos que están relacionados con los diferentes momentos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza (Yániz ,2008, p.11):

- Planificación de la docencia con el enfoque de diseño curricular.
- Comprensión de los procesos de aprendizaje y el adecuado tratamiento de los elementos más influyentes.
- Metodologías de problemas, casos y proyectos.
- Evaluación como componente formativo del currículo y las técnicas de evaluación auténtica.

El modelo de Formación propuesto por Tejada y Navio (2007), analizado anteriormente, presentan varios elementos que coinciden con la lógica de la contextualización del currículo y el desarrollo del proceso de enseñanza, al igual que lo plantea Yániz (2008). Se puede resumir que las acciones de Formación se desarrollan por medio de ciclos, previo a la planificación de la Formación se deben tener presentes las necesidades, las cuales están representadas por diferentes actores y dependen del contexto y de las metas institucionales. Posteriormente, se inicia con la planificación en la que se determinan objetivos, contenidos, estrategias a desarrollar para lograr la comprensión y el aprendizaje del profesorado y se proponen las herramientas para el

seguimiento y evaluación permanente. Finalmente, se valoran los resultados, se elabora el plan de mejoras y se inicia nuevamente el ciclo de Formación. Teniendo presente que el modelo es flexible y debe responder a los cambios y exigencias que se presentan durante el camino de la Formación.

### **2.5.1. Necesidades que dan origen a las Formaciones del Profesorado.**

Como destacaron Tejada y Navio (2007), por medio de su propuesta de modelo de Formación, las necesidades sirven para diagnosticar debilidades; realizar comparaciones entre la situación real y las percepciones de los actores, con otros contextos; o con el futuro deseado; permitiendo proponer mejoras y diseñar sobre estas un plan de actuación. Previo el diseño de los programas de Formación, el proceso de detección de las necesidades de Formación es muy importante y se lo debe considerar para su planificación (Álvarez-Rojo et al., 2011; Arráneaga, 2013; Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2009; Mayor, 2007).

La detección, análisis y evaluación de necesidades es definida como:

..el proceso sistemático de recogida de información en el que todo está previsto, incluso la posibilidad de atender a lo imprevisto. Frente a esta información, debidamente sintetizada y contrastada, emitimos un juicio de valor; es decir, decidimos qué necesidades existen en un determinado contexto o para una determinada persona o colectivo. Una vez que estas necesidades están identificadas, las priorizamos con el fin de tomar decisiones: elaborar un plan o programa de Formación o incluso una acción concreta de Formación. Paralelamente, las decisiones a tomar pueden ser no formativas: reorganizar el proceso de trabajo, reestructurar un sector productivo, asignar nuevas responsabilidades, adquirir una nueva herramienta de trabajo, etc. (Navío 2007, p. 80)

Bajo este concepto, el autor integra algunos elementos que se deben considerar previo al diseño de un estudio de necesidades: determinar el tipo de información que se recogerá, seleccionar las técnicas a utilizar para el análisis de los datos, elaboración de un informe con el determinado juicio de valor que permita priorizar las necesidades y elaborar la propuesta de Formación.

Hemos manifestado durante este capítulo que para que las acciones formativas tengan éxito es preciso considerar las necesidades formativas percibidas por la institución y por el profesorado. A estas, se las puede plantear desde diferentes perspectivas (Arráneaga, 2013):

- Necesidad normativa o prescriptiva, hace referencia al eslabón que existe entre la normativa, perfiles y funciones que la institución plantea idealmente para el profesorado y las competencias reales que el profesorado tiene. Esta diferencia es una necesidad formativa sentida desde la institución, por lo que no se considera la necesidad del profesor, quien puede manifestar diferentes necesidades frente al mismo objetivo.
- Necesidad sentida, se refiere a los propios problemas de los docentes, a lo que ellos observan, perciben, sienten. Es la manifestación del profesorado

como actor de su propio proceso de Formación. Al realizar un estudio sobre este tipo de necesidad existen problemas que se deben considerar: puede haber tantas necesidades como personas. Las necesidades personales no pueden ser el sentir del grupo, se puede perder el objetivo de la investigación ya que muchas de las necesidades no guardan relación con el sentir común del profesorado.

Los dos tipos de necesidades presentan problemas para su determinación. Al orientar el estudio enfocado a las necesidades normativas, puede ser, que las necesidades de Formación del profesorado, vistas desde la institución sean las idóneas para cumplir con los objetivos y metas planteadas; sin embargo, esto no garantiza, de ninguna manera, la real participación y el compromiso del profesorado para contribuir con estos planes. En el otro extremo, al optar por un estudio que se oriente bajo la determinación de necesidades sentidas, podemos tener infinidad de necesidades que representen el sentir individual del profesorado, esto además de representar un tema imposible de gestionar, puede provocar desmotivación en los profesores ya que no se sienten atendidos. Lo recomendable es buscar la integración de estos dos tipos de perspectivas, se garantizará por un lado conocer los intereses institucionales (equipo de gobierno, departamentos, titulaciones) y por otro lado se mantendrá un equilibrio con los intereses del profesorado, asegurando la participación motivada del profesorado en el diseño de la propuesta de Formación, de esta manera se podrán disminuir las resistencias y los obstáculos que generan los cambios.

Como se manifestó anteriormente, el proceso de detección de las necesidades de Formación es importante; pero no está libre de problemas. Navío (2007, p.74) comparte algunas deficiencias comunes presentadas en estudios de análisis de necesidades:

- Confusión de necesidad con otros conceptos asociados: deseos, intereses, opiniones, etc.
- La información sobre la necesidad o necesidades suele recopilarse mediante el uso de un único procedimiento o instrumento de recogida de información.
- Hay una tendencia extendida a equiparar los estudios de opinión con los procesos de análisis y evaluación de necesidades.
- Se confunden diferentes niveles y tipologías de necesidades.
- Existe un débil uso de los datos para establecer las prioridades relacionadas con las necesidades a satisfacer.

Los autores manifiestan que frente a estas deficiencias, es necesario tener claro el contexto sobre el cual se realizará el estudio e identificar si este, se referirá a detectar las necesidades relacionadas a determinar carencias o problemas (Font e Imbernón, 2002). En el primer caso, al determinar las carencias, se analizarán la relación entre la situación ideal y la real, mientras que el segundo, al determinar los problemas, las necesidades son percepciones vistas desde una perspectiva participativa, ya que para el estudio participarán diferentes colectivos.

Sobre el enfoque que se le debe dar al estudio de necesidades de formación, este depende del contexto y sobre la finalidad del estudio que se realizará (Navío, 2007). Eléxpuru et al. (2006) diseñaron y aplicaron un estudio para la detección de las necesidades de Formación del profesorado universitario de ciertas titulaciones. Para ello realizaron dos actividades: entrevista con los responsables de las titulaciones, quienes

representaban e indicaban la orientación de las necesidades normativas de la institución; y, se aplicó un cuestionario al profesorado, para conocer sus necesidades sentidas. Estas dos actividades corroboran lo que plantean los autores señalados anteriormente, ya que se considera tanto la opinión y necesidades del profesorado, así como los intereses de la institución, representada en este caso por los responsables de las titulaciones.

El instrumento utilizado por estas autoras está diseñado para detectar las necesidades de Formación percibidas por el profesorado en tres dimensiones<sup>7</sup> claras, las cuales agrupan las funciones que realiza el profesorado en relación a su actividad docente: Planificación de la docencia, Aplicación y Desarrollo de la Docencia y Evaluación y resultados de la actividad docente. La percepción del docente se la registra en relación al grado de Importancia que le concede, el Grado en el que cree que lo Realiza, así como en el Interés en la Formación, a través de una escala de 1 (nada) a 5 (mucho). Las autoras señalan que la finalidad de este cuestionario “es obtener información sobre los intereses y necesidades formativas del profesorado de la Universidad en el ámbito de la docencia, que permita diseñar acciones formativas presenciales y on-line, y recursos adecuados para satisfacer dichos intereses y necesidades”(p.10).

Según lo manifestado, para determinar las necesidades de Formación se deberán diseñar estudios que integren las percepciones del profesorado vinculadas a las metas que persigue la institución, las condiciones y el entorno de trabajo en donde se desarrolla y el perfil de estudiante a quien se forma (Marcelo, 2009).

Las necesidades sentidas por los estudiantes es otro elemento que se puede considerar para la Formación. Gibbs y Coffey (2000) aportan algunos criterios para conocer estas necesidades a través del logro de los objetivos de la Formación:

- Valoración de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza del profesorado: considerar la retroalimentación que realizan los estudiantes sobre el proceso de enseñanza de los docentes. Esta información sirve de base para planificar una Formación que mejore las debilidades manifestadas por los estudiantes, los autores sugieren el uso del cuestionario Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) propuesto por March (1982).
- Inventario de aprendizajes de los estudiantes, considerando que existen diferentes tipos de aprendizaje ya sean asumidos como enfoques o como estilos, en base a este inventario se podrá diseñar planes de Formación para dotar al profesorado con herramientas que puedan ser aplicadas según el tipo de aprendizaje de los estudiantes. Los autores proponen el uso del cuestionario Module Experience Questionnaire (MEQ) que es una versión modificada del cuestionario Course Experience Questionnaire (CEQ), que permite medir el grado del enfoque de aprendizaje de los estudiantes: profundo o superficial.
- Inventario de enseñanza del profesorado. El enfoque de enseñanza puede estar centrado en el estudiante o en el profesor. Conocer el enfoque de enseñanza que caracteriza al profesorado servirá como un diagnóstico inicial y en base a estos resultados se podrá plantear Formaciones para orientar al profesorado a un enfoque más centrado en el estudiante. Para realizar el inventario de enfoques de

---

<sup>7</sup> La elección de las dimensiones a incluir en cada uno de los apartados se ha hecho teniendo en cuenta las implicaciones curriculares que tiene la formación competencial, como función reconocida de la Educación Superior (Eléxpuru et al., 2006)

enseñanza los autores proponen hacer uso del cuestionario *Approaches to Teaching Inventory (ATI)*.

- Repertorio de métodos de enseñanza. Conocer los métodos y las estrategias más comunes que utilizan el profesorado, servirá también para el diagnóstico inicial y como punto de partida para el planteamiento de la Formación. Los autores señalan la importancia de que el profesor conozca una gran variedad de modelos y estrategias de enseñanza y que las pueda aplicar en los diferentes contextos en los que se desarrolla su docencia, para levantar el inventario *Gibbs & Coffey* han desarrollado el inventario *Teaching Methods Inventory, TMI*.

Haciendo un análisis del estudio de *Gibbs & Coffey*, se observa que para la elaboración de una propuesta de Formación es necesario diagnosticar la situación actual del proceso de enseñanza del profesorado en base a la opinión de los estudiantes, considerando su valoración como actores directos en este proceso. Además, se deberá tener presente los enfoques o estilos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes. Se ha manifestado anteriormente que el profesor debe estar preparado para trabajar con grupos heterogéneos y que deberá apoyarse de diferentes herramientas que orienten el aprendizaje del grupo.

Algunas de las necesidades más comunes presentes en los estudiantes se refiere a los procesos de evaluación de los aprendizajes, los cuales, en algunos casos son poco coherentes con el método de enseñanza. El profesorado previo al proceso de evaluación debería plantearse si la evaluación es pertinente (¿qué se debe evaluar?), validez (¿se evalúa lo que se pretende evaluar? ) y fiabilidad (¿los resultados de la evaluación son replicables?). Estos resultados deberían servir para analizar el proceso de enseñanza y los resultados obtenidos, el aprendizaje de los estudiantes y para hacer una autorreflexión. Además, un tema que debería ser analizado en el equipo de docentes de la titulación y departamento es el gran porcentaje de pérdida y deserción estudiantil, sobre todo en los primeros años. En consecuencia, las exigencias de formular y aplicar un correcto proceso de evaluación están generando una demanda cada vez más fuerte de Formación (De Ketele, 2003).

El enfoque de enseñanza del profesorado y los métodos utilizados deberían diagnosticarse al inicio de cualquier acción de Formación. Se entiende como Enfoques de Enseñanza “a los planes y estrategias que los docentes implementan en su enseñanza y se interpretan como la manera en la que los docentes enseñan” (Postareff, Lindblom-Ylante 2007, citado en Yunga, Loaiza, Puertas y Ramón, 2016, p.316) En forma general se dividen los enfoques centrados en el profesor y en el estudiante. En el primero se prioriza la transmisión unidireccional de la información docente-alumno, considerado como el método tradicional en el que el alumno es un receptor de la información; y en el segundo, el docente motiva el proceso de aprendizaje del estudiante favoreciendo la construcción de su propio conocimiento. Con este diagnóstico se podrá plantear acciones de Formación que ayuden al profesor a desarrollar el enfoque de la Formación establecido en la institución inclinado hacia el aprendizaje de los estudiantes.

En forma similar a la propuesta de *Gibbs & Coffey*, Mateo (2012) propone considerar los resultados de la evaluación del profesorado, refiriéndose a la actividad individual y colectiva, tanto en docencia como en investigación. Estos resultados servirán para proponer acciones de Formación con propuestas orientadas a la mejora y a

la innovación, enfocándolas a mejorar el proceso de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación además de cumplir con diferentes exigencias, debería tener un carácter formativo orientando al profesor para que voluntariamente analice su práctica, pero ayudándole, por una parte, a recoger correctamente la información y, por otra, apoyándole en los procesos de cambio (De Ketele, 2003). Las encuestas de opinión del alumnado sobre la calidad de la docencia deben ser consideradas tanto en la Formación, selección como en la promoción de los docentes (Apodaca y Grad, 2002). El proceso de Formación debería incluir en su propuesta de seguimiento, estudios que analicen los efectos de la Formación en la evaluación del docente y la mejora de la enseñanza.

Se debe tener presente dos posibles extremos que se pueden presentar cuando se plantea acciones de Formación sobre los resultados de evaluación del profesorado, considerando que la invitación a participar de estas acciones estará dirigida, entre otros docentes, a los que registraron los resultados de evaluación por debajo del valor admitido como “bueno” en la institución, por lo que, dentro de este grupo, por un lado estarán los profesores creativos, dinámicos, quienes aprovecharán la Formación como una actividad de mejora y desarrollo profesional; y en el otro lado, están los profesores que verán estas actividades como auténticas “cárceles” ya que no sienten la necesidad o presentan desconfianza de participar en los procesos de cambio. “La invitación a ser desarrollado profesionalmente puede considerarse como recordatorios de las insuficiencias presentes” (Day, 2005 p.128).

Al considerar los resultados de la evaluación del profesorado como un elemento que aporta necesidades de Formación y precisa cambio y/o mejora de la práctica docente, en especial, de un grupo de profesores, se requerirá la participación de dicho grupo. Esta participación dejará de ser voluntaria, pasando a ser “sugerida” u obligada. En estos casos, las Formaciones decidirán utilizar mecanismos que impongan la participación del profesorado en acciones de Formación, por lo que se deben analizar estos tres preceptos propuestos por Day (2005, p.126):

- El desarrollo profesional no es algo que pueda imponerse, porque es el docente quien se instruye (activamente) y no a quien se forma (pasivamente).
- Es probable que el cambio que no se interioriza sea cosmético, “nominal” y temporal.
- El cambio, en los niveles más profundos, supone la modificación o transformación de valores, actitudes, emociones y percepciones que informan la práctica, y no es probable que se produzcan éstas si no se participa en los procesos de decisión relativos al cambio ni se tiene cierta sensación de control de los mismos.

Es importante señalar que si se desea diseñar propuestas de formación que llamen a la reflexión del profesorado y hagan un llamado al cambio se deberá tener presente que el cambio depende de la motivación y el compromiso que tenga el profesorado con su propio desarrollo profesional y su mejora docente. El profesorado analizará los beneficios de las Formaciones y considerará que es una responsabilidad con la institución, estudiantes y consigo mismo, mientras que si las Formaciones son impuestas o forzadas se resistirán a cualquier acción de Formación (Day, 2005).

Las diferentes necesidades analizadas, permitirán diagnosticar la propia realidad personal e institucional. La institución diseñará acciones de Formación orientadas a implementar los cambios e innovaciones establecidos, así como mejorar prácticas en las que se han detectado algunas debilidades y otras que se han priorizado según las necesidades del sistema. El profesorado conocerá las oportunidades formativas que ofrece la institución y participará responsablemente de los beneficios de estas acciones. Esta interacción es necesaria para la gestión de la calidad de la institución (Mateo, 2012). Para esta gestión, la integración de los procesos de evaluación, innovación y Formación permitirá hacer un diagnóstico integral de la institución, facilitando las propuestas de acciones orientadas al desarrollo integral de la institución y del profesorado. (de la Torre, 2000; Fernández, 2008; Mateo, 2012; Mayor, 2007).

La Formación debe impulsar nuevas iniciativas pedagógicas que motiven la participación de los docentes en proyectos de innovación, elaboración de material pedagógico, trabajo colaborativo entre grupos interdisciplinarios. La investigación sobre temas pedagógicos cada vez toma más relevancia. Se observa la participación de docentes que tiene diferentes tipos de Formación académica. Las líneas de investigación más frecuentes están relacionadas con referenciar el desarrollo de las competencias y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes; y, con las diferentes formas de aprender y de estudiar que tienen los estudiantes. En la medida en que la innovación e investigación están presentes en las acciones de Formación, estas generan nuevos aprendizajes en el profesorado los cuales se transfieren en el aula, estimulan y motivan al profesorado a investigar sobre su propia práctica docentes y a implementar acciones de mejora en su práctica diaria (De Ketele, 2003; Mayor et al., 2003).

Para concluir con el tema de los elementos que pueden orientar a la elaboración de una propuesta de Formación, se puede mencionar que, partiendo de la bibliografía estudiada, para que las propuestas de Formación sean exitosas deberán considerar, entre otros elementos, los siguientes:

- Metas y planes estratégicos de la institución.
- Perfil de competencias del docente
- Modelo académico en el que se basa la Formación de los estudiantes.
- Estudio de las necesidades de Formación del profesorado.
- Resultados de evaluación del profesorado.
- Diagnóstico de enfoques de enseñanza del profesorado y enfoques de aprendizaje de los estudiantes.
- Diagnóstico de los métodos de enseñanza más comunes.
- Estrategias que fomenten la investigación e innovación pedagógica.

La integración de los diferentes elementos responderá al diseño de una propuesta de desarrollo profesional del profesorado que sirva para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje que se imparte en las instituciones de educación superior y su transferencia a la sociedad.

## **2.6. Etapas de la Formación del profesorado y su desarrollo profesional**

Como se manifestó anteriormente, la Formación pedagógica del profesorado es una preocupación relativamente reciente en la mayoría de las IES, siendo cada vez más

frecuente la oferta de programas formativos; algunos muy bien organizados, evaluados y con garantías de continuidad; y otros, sin un marco teórico de referencia (Feixas, 2013). La propuesta de Formación debe estar bien planificada, con objetivos concretos, consensuada y asumida por todos los actores, proyectando las etapas, las actividades y los recursos a utilizar para lograr los resultados requeridos. Esta, “no puede limitarse a una serie de cursos aislados sino que debe constituir un Plan de Formación con ofertas diferenciadas según el nivel de exigencia o desarrollo profesional de quienes la demanden” (Zabalza, 2011, p. 419).

Al centrarnos en las etapas de la Formación, uno de los primeros estudios las clasifican considerando las características y el perfil del docente. Posteriormente se han clasificado considerando los años de experiencia que tiene el profesor ejerciendo su función (Day et al., 2007; Marcelo, 2009). Otros, relacionan los diferentes niveles o etapas de Formación sobre los contenidos o competencias docentes que se desarrollan en el nivel (Caballero, 2013). También se observa que existen autores que clasifican las etapas de la Formación por niveles en los cuales se distingue en forma particular un enfoque, aprendizaje, nivel de dominio y el cambio esperado (Rué, 2015).

Las tres etapas del desarrollo profesional del profesorado identificadas por Fuller (1969 citadas en González, 1995) son:

1. Etapa de la supervivencia, esta es la fase de inicio de la actividad docente, caracterizada por la preocupación y temor del docente sobre aspectos relativos al control de la clase y actividades cotidianas. En esta etapa el profesor se preocupa por sí mismo.
2. Desempeño docente, esta etapa el profesor está preparado para hacer una autorreflexión sobre el cómo y por qué de la enseñanza. Analiza los recursos que dispone, las herramientas que conoce, las limitaciones que se le presentan. En esta etapa el profesor se preocupa por el desarrollo de su tarea.
3. Madurez profesional, en esta etapa el profesor hace una autorreflexión más profunda relacionada con el contexto y necesidades sociales y emocionales de los estudiantes. En esta etapa el profesor se preocupa por los estudiantes.

Estas etapas también se las encuentra presentes en la clasificación considerando los años de experiencia. Marcelo (2009) presenta una síntesis de diferentes propuestas que caracterizan a las etapas o fases del desarrollo profesional de los profesores (ver Tabla 5).

Tabla 5. Fases de desarrollo profesional según los años de experiencia

Autores Fases	Estudios					
	Unruh & Turner (1970)	Gregore (1973)	Burden (1982)	Feiman & Floden (1983)	Humberman et. All (1989)	Fessler & Christensen (1992)
1	Periodo inicial de la enseñanza (1-6 años)	Llegar a ser profesor	Supervivencia (primer año)	Supervivencia	Entrada a la carrera y socialización	Formación inicial

2	Creciente seguridad (6-15 años)	Crecimiento	Ajuste (2-4 años)	Consolidación	Diversificación y cambio	Inserción
3	Periodo de madurez (más de 15 años)	Madurez	Madurez (más de 5 años)	Renovación	Estabilización cuestionamiento	Competencia
4		Funcionamiento completo		Madurez	Serenidad	Entusiasmo y crecimiento
5		Profesional			Conservadurismo	Frustración
6					Desencanto	Estabilidad
7						Cese y salida

Fuente: Realizada por Marcelo (2009) a partir de Huberman, Thompson y Weiland (1998)

Se observa que cada una de las fases presentan características comunes. Los autores proponen considerar a los seis primeros años de ejercicio de la docencia como la fase de inducción en la que el profesor desarrollará su Formación inicial y la construcción de su identidad. La segunda fase se caracteriza por el crecimiento profesional, consolidación y la presencia de sentimientos de seguridad; y en algunos casos se observa la pérdida de motivación, cambios y diversificación de actividades del profesorado. La tercera etapa se caracteriza por la madurez y estabilidad presente en el profesorado. También se observa en esta etapa la presencia de cuestionamientos y la necesidad de renovación de actividades. En la cuarta fase o posterior a esta se observa, en algunos casos la presencia de mayor compromiso con la institución y desafíos para mantener la motivación, mientras que en otros se presenta frustración y disminución de la motivación por la cercanía a la jubilación.

Day et al (2007) en relación a la tarea y efectividad del desempeño de docentes de primaria, elaboró un estudio en el que categorizó las características comunes del profesorado según sus años de experiencia. Este puede servir como un marco de referencia para el profesorado universitario ya que el análisis se centra en el desarrollo de la profesión de la enseñanza y algunas de las características observadas pueden guardar similitud con el desarrollo profesional del docente universitario (ver Tabla 6):

Tabla 6. Etapas de desempeño profesional del profesorado según los años de experiencia

Etapas de docencia	Características
0-3 años	Etapa de fuerte compromiso. Participación y apoyo importante de los directivos.
4-7 años	Construcción de identidad profesional. Según el estudio, el 78% de los docentes aceptan responsabilidades adicionales, 49% manifiestan un fuerte sentido de identidad y autoeficacia, 20% problemas al asumir su identidad. 31% restante se sitúan en rangos intermedios.
8-15 años	Etapa de tensiones crecientes y transiciones. El 76% de los docentes

	mantienen un fuerte compromiso con la enseñanza, mientras que el 24% presenta pérdida de motivación e indiferencia
16-23 años	Etapa en la que surgen problemas tanto en la motivación como en el compromiso. El 52% de docentes asumen mayores compromisos con la institución, con la familia, etc.; el 34% permanecen en situación estable; y, el 14% se ven afectados por muchas tensiones.
24-30 años	Etapa en la que surgen mayores desafíos para mantener la motivación
31 años o más	Etapa en la que, por la influencia de la proximidad del retiro y jubilación, disminuye la motivación.

Fuente: Adaptada a partir de Day et al. (2007)

Según este análisis, los años de experiencia como docente tienen una influencia que supone un crecimiento en el desarrollo profesional del profesorado y que está asociado a las diferentes etapas o fases de su Formación.

Al analizar las fases o etapas categorizadas en base a los contenidos o competencias docentes que desarrollan, Caballero (2013) propone la siguiente clasificación:

- Fase pre-formativa o inicial.

La fase pre-formativa o inicial es la que constituye el paso del profesorado por la universidad en su calidad de estudiante, en esta fase el profesor acumula concepciones previas del proceso de enseñanza aprendizaje sobre su propia experiencia. “Esta fase pre-formativa tan directa y prolongada a lo largo del tiempo, hace que la docencia se acabe concibiendo como una tarea de escasa complejidad que cualquiera puede desarrollar si posee cierto conocimiento disciplinar” (Caballero, 2013, p.392).

- Fase de inducción.

Abarca los primeros años del ejercicio profesional docente del profesorado. En esta fase se diseñan procesos de Formación para profesores noveles. Además, existen procesos de evaluación y acreditación, por lo que el profesorado novel durante esta fase, se enfrenta a inseguridades, dudas, tensiones ya que frecuentemente pasa de ser estudiante a ser profesor con escasa o nula Formación pedagógica.

- Fase de desarrollo profesional.

Es el tipo de Formación continua que recibe el profesorado a lo largo de su profesionalización. Caracterizada por la oferta de talleres, seminarios de corta duración (entre 8 a 20 horas). Actualmente, también se están incorporando las actividades en proyectos de innovación e investigación docente enfocadas a mejorar la calidad de docencia y el aprendizaje de los estudiantes. Las temáticas son planteadas generalmente por la propia institución, entre estas las que tienen un enfoque importante son las relacionadas al manejo de tecnologías de información y comunicación. Una tarea reciente es la evaluación de los resultados de esta Formación.

Existe otra categorización que propone Rué (2015) adaptando una agenda de Formación integrada por seis niveles o etapas, considerando el enfoque que caracteriza a cada uno, los aprendizajes y el tipo de cambio que se espera (ver Tabla 7).

Tabla 7. Propuesta de agenda para el desarrollo profesional del profesorado.

Nivel / Foco de la formación docente	Centrada en la/el	Aprendizaje y nivel de dominio	Tipo de cambio esperado (acreditación)
<i>Nivel 0. Sensibilizar, divulgar otros enfoques y necesidades</i>	Enseñanza y profesor	Fáctico. Informaciones, marcos, enfoques, recursos.  Apertura de actitudes favorables y acceso a nueva información.	Modificación de los niveles de conocimiento; incidir en las actitudes convencionales.  Vinculado a las evaluaciones de calidad.
<i>Nivel 1 Los recursos profesionales básicos</i>	Enseñanza y profesor	Informaciones y enfoques para el empleo de recursos técnicos.  Diversificación de recursos, habilidades herramientas y conductas docentes orientadas al aprendizaje	Cambios técnicos. Empleo de nuevos recursos, promoción de nuevos hábitos y conductas, de orden técnico.
<i>Nivel 2 Los contenidos de carácter organizativo y metodológico y de materia.</i>	Enseñanza y Aprendizaje estudiantes	Recursos didácticos de orden personal y metodológico, orientados a la intervención docente en la mejora del diseño y gestión de los aprendizajes.	Cambios en la comprensión: nuevo empleo de conceptos, estrategias y procedimientos relevantes en relación a incentivar una mayor autonomía en los aprendizajes.
<i>Nivel 3 Las estrategias docentes individuales, de carácter organizativo, reflexivo curricular.</i>	Aprendizaje y enseñanza	Estrategias que se replantean el enfoque curricular de las temáticas académicas o las materias: p.e. PBL  Estrategias para el aprendizaje individual y en equipo.  Recursos digitales Web2.0 y su empleo en la docencia.	Cambios con respecto a concepciones precedentes sobre Enseñanza y Aprendizaje, el conocimiento de nuevas estrategias, como nuevas actitudes hacia la Enseñanza y aprendizaje y desarrollo de recursos de incentivación, de apoyo y de autorregulación de los aprendizajes.
<i>Nivel 4 Las estrategias docentes de equipo, de carácter organizativo, reflexivo curricular</i>	Aprendizaje	Estrategias para gestionar a la regulación y la autorregulación de los aprendizajes.  Acciones en red, en equipo, de innovación y de cambio.  Propuestas de cambios organizativos-institucionales limitados.  Dominio de recursos Web2.0 para potenciar plataformas de aprendizaje personalizadas y en red.	Desarrollo de la tutoría, la orientación, la promoción de grupos, de técnicas para el desarrollo de talleres y debates, etc.
<i>Nivel 5 La gestión y evaluación curriculares</i>	Diseño curricular y evaluación de la calidad institucional	Competencias estudiantes,  Modalidades de desarrollo curricular: módulos, integración prácticas, etc.  Evaluación de la calidad.  Propuestas de modificaciones organizativas institucionales.  Elaboración de proyectos.	Elaboración de propuestas curriculares de materia, modulares, de ciclo, institucionales.  Evaluación de las mismas.

Fuente: Realizada por Rué, 2015 a partir de Steinert et al., 2006

Este autor propone la agenda de Formación profesional del profesorado en base al nivel de dominio de su conocimiento sobre la enseñanza. Parte desde el desarrollo del aprendizaje general, sugiriendo pocas horas de dedicación en la Formación hasta un amplio dominio de la pedagogía de la disciplina y el diseño curricular. El trabajo en grupo y la reflexión sobre la propia práctica son dinámicas que están presentes a lo

largo de la agenda y que exigen más análisis y aprendizaje, este incremento es paralelo al aumento del nivel de dominio de aprendizaje del profesorado.

Además de las etapas que son frecuentemente consideradas para el desarrollo de las acciones de Formación, Fernández (2008) presenta cinco ejes de intervención que se pueden conjugar con las etapas (ver Tabla 8):

Tabla 8. Ejes de intervención que se podrán considerar dentro de las etapas de Formación

Ejes de un proceso de formación	Actividades propuestas para cada Eje
<p>Eje 1. Gestión del Conocimiento.</p> <p>- Sensibilizar al profesorado por medio de intercambio de experiencias sobre docencia universitaria. Se utiliza un sistema de gestión del conocimiento, de manera que se pueda compartir la información y el conocimiento con otros profesores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesiones de acogida a los nuevos profesores en su primer año académico.</li> <li>- Boletines periódicos de información.</li> <li>- Agendas de eventos relacionados con la docencia universitaria.</li> <li>- Web con información y recursos pedagógicos.</li> <li>- Centro de recursos de documentación.</li> <li>- Visibilidad de las buenas prácticas de innovación y mejora.</li> <li>- Materiales específicos sobre diferentes tópicos relacionados con docencia universitaria.</li> </ul>
<p>Eje 2. Formación.</p> <p>- Conjunto de estrategias que agrupan diversas actividades programadas en diferentes periodos y exigencias con el objetivo de mejorar el desarrollo profesional del profesorado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar y organizar la formación inicial de los profesores noveles.</li> <li>- Diseñar y organizar la oferta de formación permanente o continua, así como las demandas que se planteen desde los centros, departamentos, equipos de profesores, etc.</li> <li>- Formar a los profesores como tutores.</li> <li>- Formar a los estudiantes como tutores.</li> </ul>
<p>Eje 3. Asesoramiento.</p> <p>- Consiste el ayuda y orientación permanente que recibe el profesorado y la institución en su proceso de aprendizaje y de cambio. Se requiere la existencia de centros o unidades de apoyo con profesionales expertos para ejercer esta tarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar una clase teórica, práctica, seminario, etc.</li> <li>- Diseñar un programa de una asignatura.</li> <li>- Centrarse en alguna situación pedagógica problemática.</li> <li>- Ayudar en la redacción de publicaciones sobre resultados de innovaciones.</li> <li>- Ayudar en la redacción de un proyecto de innovación.</li> <li>- Ayudar en la elaboración de un portafolio docente.</li> </ul>
<p>Eje 4. Apoyo a las iniciativas de innovación.</p> <p>Este eje orienta a las instituciones a introducir iniciativas de innovación dentro de las propuestas de formación, las finalidades son varias: -desarrollo profesional del profesorado y mejora del aprendizaje de los estudiantes, -desarrollo institucional, organizativo y social de la universidad y su contexto. La política de apoyo y de incentivos que disponga la institución motivará la participación y el interés del profesorado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer líneas de actuación prioritarias.</li> <li>- Definir criterios pedagógicos de evaluación de las iniciativas.</li> <li>- Coordinar las diferentes iniciativas para evitar «inventar la rueda».</li> <li>- Apoyar a los líderes de la institución en el diseño, desarrollo y evaluación de las iniciativas.</li> <li>- Difundir los resultados.</li> <li>- Apoyar a los profesores implicados en las diferentes iniciativas a través de distintas estrategias: formación, asesoramiento, recursos pedagógicos, etc.</li> </ul>

<p>Eje 5. Evaluación formativa.</p> <p>Orienta a la institución a diseñar políticas y actividades que encuentre un equilibrio entre la formación, calidad docente y reconocimiento e incentivación de la docencia de calidad. Proponen reconocer las actividades de formación para la promoción, incrementos salariales, entre otras actividades y valorar el desarrollo profesional del profesor por medio de datos válidos y fiables, por ejemplo por medio del uso del portafolio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar de manera formativa las enseñanzas.</li> <li>- Evaluar la calidad de los programas.</li> <li>- Evaluar los recursos pedagógicos.</li> <li>- Evaluar.</li> </ul>
---	--

Fuente: Realizada a partir de Fernández, 2008

Son varios elementos de Formación que se pueden considerar para el diseño de la propuesta, además de la Formación inicial y continua, integrando las fases de asesoreamiento y apoyo. Durante el desarrollo de estas fases, el profesorado realiza, por medio de la práctica, algunos proyectos de innovación docente y/o emplea diferentes recursos o estrategias en el aula para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, durante todo este proceso necesita el apoyo de un equipo experto que asesore este aprendizaje. Finalmente, la fase de evaluación, considerada como una acción formativa, ayudará al docente y al equipo de Formación a realizar una reflexión de su práctica, estos resultados servirán para futuros planes de mejora.

Como se ha analizado, los autores mencionan varias fases o etapas presentes en las propuestas de Formación. Unas están en relación a los años de experiencia, otras en relación a los contenidos y otras en base al nivel del conocimiento y habilidades sobre la enseñanza. Indistintamente de las diferentes categorizaciones los autores coinciden que el desarrollo profesional del profesorado está integrado por varias fases que se caracterizan por la presencia de ciertos perfiles, conocimientos, motivaciones, intereses y responsabilidades en el profesorado.

De igual manera, la mayoría de los autores coinciden que las actividades relacionadas al apoyo, asesoría y evaluación del profesorado también inciden en la mejora de su desarrollo profesional, por lo que en cada fase se debe plantear la ejecución de este tipo de actividades en forma transversal.

Cada una de estas fases analizadas tiene características propias. Presentamos a continuación las más relevantes que se han encontrado en la bibliografía, sin dejar de aclarar que no existen modelos únicos con temporalidades y fases establecidas, pues el desarrollo de la profesión del profesorado dependerá del compromiso de la institución frente a los procesos de calidad, los cuales se logran en gran medida con un claustro de docentes bien preparado; de las necesidades y exigencias del medio, considerando los aspectos sociales, culturales, económicos ;y, sobre todo de la motivación, interés y compromiso del profesor con su propio desarrollo profesional:

- Formación inicial, es la primera fase de acercamiento a la docencia, toda Formación empieza con un periodo de inducción o de supervivencia;
  - Posterior a este periodo, existe una fase de crecimiento y de aprendizaje, en esta, disminuyen las tensiones de la fase inicial por lo que el docente está listo para ampliar la práctica de sus actividades, diversificarlas y aceptar retos y cambios;
- y,

- La tercera fase es la de madurez. Con el transcurso de los años ejerciendo la profesión de la docencia, el profesorado adquiere una estabilidad que lo lleva a un estado de madurez, tiene mayor seguridad de sus actuaciones y los cuestionamientos que se realizan tienen mayor argumentación.

## **2.7. Tipos de la Formación del profesorado y su desarrollo profesional**

Las acciones de Formación más frecuentes diseñan sus propuestas en dos tipos: inicial y continua o permanente. La primera se caracteriza por la inserción del profesorado con las actividades pedagógicas e incluye contenidos básicos necesarios para el inicio de su profesión. La segunda se organiza de diferentes maneras, puede involucrar cursos de larga duración o talleres, seminarios, capacitaciones u otras acciones puntuales de corta duración diseñadas para dar respuesta a necesidades inmediatas del profesorado (Cano, 2012). A continuación se detallará cada uno de estos tipos:

### **2.7.1. Formación inicial.**

“El proceso de convertirse en un buen profesor entraña un largo recorrido” (Marcelo y Vaillant, 2009, p.47). El profesor inicia su proceso de enseñanza con su conocimiento construido en base de su experiencia como estudiante, por lo que tiene un conjunto de creencias propias respecto al proceso de enseñanza. En su mayoría emplean el mismo modo de actuación que el de sus maestros (Ferreiro, 2012).

No podemos hablar del profesor universitario como una categoría abstracta. Lo primero que tenemos que reconocer, y que incide en toda propuesta de formación, es que el profesor universitario tiene un conocimiento experiencial muy amplio, una trayectoria de vida, una historia de escolarización, una cultura profesional que marca una forma de pensar, un modo de relación con el conocimiento científico según la epistemología propia de cada área de conocimiento, un estilo de enseñar y una situación laboral particular que conforman situaciones muy diferentes y no generalizables. (Margalef y Álvarez, 2005, p.62)

A este primer conocimiento Marcelo y Vaillant (2009) lo denomina “conocimiento pedagógico vulgar” haciendo referencia de que la Formación inicial debe reconocer y partir de este tipo de conocimiento sobre el cual se construirá o reconstruirá su futura Formación.

El primer acercamiento que el profesorado tenga con los procesos de Formación será el punto de partida de su proceso de desarrollo profesional. De ahí, la importancia de esta primera fase. Esta etapa inicial está destinada a la inserción profesional del docente en la enseñanza, preparándolo y acompañándolo para que adquiera las competencias adecuadas para ejercer sus funciones y desarrollar una enseñanza de calidad. (Mayor y Sánchez, 2006; Perales, Sánchez y Chiva, 2002). Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. El resultado del aprendizaje logrado en los estudiantes les permitirá organizar, representar y mejorar su proceso de enseñanza orientado a desarrollar una comprensión más profunda del contenido que aprenden los estudiantes (Marcelo, 2009).

Esta Formación abarca los primeros años del ejercicio de la docencia, se caracteriza por que los profesores “han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2009 p.5). Las tensiones frecuentes están relacionadas al ámbito de la enseñanza, al contexto de la titulación y de la universidad, a la inserción en el colectivo docente y a vencer los temores personales que se presenta en el ejercicio de esta nueva profesión. “Por tanto, este año es muy importante para los nuevos profesores y es importante que vayan bien orientados” (Day, 2005, p.54).

El profesor frente a su primera experiencia como docente se enfrenta con la realidad, por lo que frecuentemente se apoya en los colegas o recurre a prácticas de ensayo-error intentado desarrollar rutinas que le concedan seguridad (Mayor, 2009). Mayor y Sánchez (2006), resumen los problemas principales que son percibidos frecuentemente por los profesores principiantes (ver Tabla 9).

**Tabla 9. Problemas principales que son percibidos por los profesores principiantes.**

<i>Principales problemas que suelen manifestar los profesores principiantes</i>	
	<p><b>Planificación:</b> elaboración de programas, de exámenes, de actividades prácticas; capacidad para relacionar una materia con otras</p> <p><b>Metodología:</b> métodos de enseñanza, estrategias didácticas, recursos y medios, dinámica de grupos de trabajo, tipo de preguntas</p>
ENSEÑANZA	<p><b>Evaluación:</b> evaluación para grupos numerosos, valoración del alumno por su actitud global, cómo redactar los ejercicios</p> <p><b>Puesta en escena:</b> movimientos en el aula, gesticulación, tono de voz, utilización del lenguaje –muletillas- expresividad</p>
GESTIÓN	<p><b>Contexto institucional:</b> como <i>moverse</i> en el organigrama universitario, canales para vehicular determinados asuntos, tareas encomendadas al Director y Secretario de Departamento, como al tramitar la solicitud de proyectos ayudas</p>
RELACIONES INTERPERSONALES	<p><b>Relaciones profesor-alumno:</b> motivación, despertar el interés de los alumnos, participación del alumno, problemas vinculados con la masificación, tutorías...</p> <p><b>Relaciones con los colegas</b></p>

Fuente: Realizada por Mayor y Sánchez (2006, p.933).

Además de los problemas presentados por Mayor y Sánchez, las investigaciones demuestran que existen otros problemas, también importantes, relacionados a la ansiedad y sentimientos de incompetencia. Es muy importante que el profesor conozca técnicas que le ayuden a desarrollar el diálogo con los estudiantes desde el primer día de clases, creando un ambiente de participación interactiva que estimule la participación de todos. (Fernández, 2008). De esta manera, la autora manifiesta que “es más probable que su “iniciación” sea más feliz, encuentre que enseñar es divertido, disfrute de emplear el tiempo en ello y llegue a ser un buen profesor” (p.167).

Los objetivos de la Formación inicial deberán enfocarse a apoyar al profesorado en sus necesidades y preocupaciones. Se deberá ser consciente que este primer periodo es considerado una transición y un periodo de preparación, por lo que el profesor, además de aprender a enseñar deberá saber cómo relacionarse con los estudiantes y cómo obtener información sobre el contexto de cada uno, deberá capacitarse sobre el modelo de enseñanza de la institución y conocer sobre su filosofía y principios. Debe saber sobre el currículo de la titulación y el aporte de su asignatura para el desarrollo de este currículo, involucrarse con el proceso de desarrollo y evaluación de las competencias a desarrollar en los estudiantes, conocer estrategias que le permitan crear un ambiente cómodo de aprendizaje en el aula e iniciar con el desarrollo de su identidad profesional (Marcelo, 2009).

Sin duda alguna, esta primera fase integra muchos retos y aprendizajes; por esta razón, en esta fase se deberá priorizar las actividades brindando un apoyo y asesoramiento constante. Además, hay que considerar que el profesor debe cumplir con todas las actividades encargadas por la institución, por lo que se deberá valorar los momentos adecuados para invitarlo a participar en sus prácticas de Formación.

Algunas acciones de Formación diseñan acciones de inserción limitadas. Existen algunas diferencias que sirven para determinar el enfoque de las acciones iniciales, permitiendo a los gestores distinguir entre acciones de Inserción e Inducción (ver Figura 7).

Características de los programas	Inserción limitada	Inducción Comprehensive
Metas	Centrada en la orientación al profesor, apoyo, enculturación, retención	También promueve un aprendizaje en la carrera, mejora la calidad de la enseñanza
Políticas	Proporciona una participación opcional y escaso tiempo, a menudo si ser remunerado	Requiere la participación y proporciona adecuado tiempo remunerado
Diseño del programa	Utiliza un limitado número de personal de apoyo y actividades para la inserción	Planifica un sistema de inserción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios
Inserción como una fase de transición	Entiende la inserción como una fase asilada, sin atención explícita al conocimiento previo de los profesores o a su desarrollo futuro	Considera la influencia de la formación del profesorado y el desarrollo profesional en diseño del programa de inserción
Condiciones iniciales del profesorado	Se presta poca atención a las condiciones iniciales del profesor	Se presta atención a los cursos que se le asignan a los profesores principiantes, a los alumnos, las actividades no docentes
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo en general, o bien el esfuerzo se concentra en pocos sujetos	Requiere un esfuerzo sustancial
Recursos	No proporciona recursos suficientes para conseguir las metas del programa	Proporciona recursos adecuados para conseguir las metas del programa
Niveles del sistema educativo implicados	Implica a algunos niveles del sistema, en general aislados	Implica a los niveles más relevantes del sistema
Amplitud del programa	Un año o menos	Más de un año
Recursos de apoyo	Principal o exclusivamente un mentor	Utiliza múltiples y complementarios recursos
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente atienden las condiciones de aprendizaje de los profesores principiantes	También proporcionan buenas condiciones y formación para el personal de apoyo
Actividades	Utiliza pocos tipos de actividades de inserción	Utiliza un conjunto articulado y variado de actividades

Figura 7. Características de los programas de Inserción limitada e Inducción Comprehensive (Marcelo, 2011)

En cuanto a la duración de los planes o programas de Formación inicial, esta varía mucho según el contexto, las investigaciones demuestran que pueden durar desde una semana hasta un curso académico o dos. (Marcelo y Mayor, 1999; Bozu, 2011) Por lo general, en los países del norte de Europa, Australia y Nueva Zelanda su duración es mayor; en EEUU, Reino Unido o España es menor.

Sobre el contenido que se aborda en esta primera fase, este es muy variable, pero está orientado, por lo general, en suministrar técnicas y métodos didácticos centrados exclusivamente en la actividad del aula. En los contenidos, se debe dotar de un bagaje sólido en los ámbitos pedagógicos, culturales, psicopedagógicos y personales en relación al contexto en donde se desarrolla la institución. Imbernón (2001), manifiesta que “dotar de un bagaje sólido... ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria” (p35).

A pesar de los grandes esfuerzos que están realizando las IES por la calidad de las propuestas de Formación inicial, se observa que se deben mejorar. Yarger (1992 citado en Bozu, 2011) presenta algunas limitaciones que ha encontrado en sus investigaciones:

- Falta de responsabilidad institucional para dichos programas.
- La respuesta pública para mejorar la enseñanza parece centrarse más en pruebas de competencias que en programas de Formación.
- El poder político excluye de los programas de desarrollo los programas de iniciación.
- Consideraciones teóricas.
- Falta de recursos, incluyendo los financieros.

Bozu agrega a este listado, la falta de seguimiento a los resultados de los programas de Formación inicial. Day (2005), sobre este tema manifiesta que en algunas instituciones el profesorado recibe una insignificante formación inicial. El autor manifiesta que “esto se debe a una insuficiente comprensión del concepto y a la incapacidad o falta de disposición para emprender una planificación que trate de establecer un equilibrio adecuado entre las necesidades individuales y las del sistema” (p 166).

Otra de las preocupaciones constantes es la percepción que tiene el profesorado de nuevo ingreso al sentirse solo sin apoyo por parte de la institución, “se recibe con buenos ojos a los nuevos docente, pero se les deja solos; la educación y el entrenamiento queda a la elección individual, por lo que llega a los más ambiciosos y a quienes menos lo necesitan” (Hargreaves, 1994, p.430, citado en Day, 2005). Además, otra percepción del profesorado es el divorcio que existe entre la teoría y la práctica, refiriéndose a que las Formaciones abarcan temas teóricos, cuando es por medio de la práctica que el profesor enseñará y aprenderá a enseñar. Pero aprender en la práctica no se consigue sin un proceso planificado y reflexivo (Marcelo, 2009).

Con todo lo señalado, la Formación inicial del profesorado debe ser vista como una gran oportunidad para introducir e iniciar el desarrollo profesional del nuevo profesor, construyendo en él su identidad y amor a la enseñanza, sembrando la cultura de la Formación y el aprendizaje continuo como principios indispensables para el éxito

de su profesión docente. Durante este camino, el profesor necesita apoyo tanto de la Institución (Directivos, Decanos, Jefes Departamentales), de los profesores expertos y de los profesores nuevos, que al igual que él están iniciando en el ejercicio de la profesión. Las propuestas de Formación inicial deberán diseñar estrategias y alternativas para mantener la motivación del profesor nuevo y hacer de su Formación y crecimiento personal el centro de cualquier esfuerzo para mejorar la calidad de enseñanza de la institución.

### **2.7.1.1. Ejemplos de Formación inicial**

En algunas universidades de Norte América y Europa se han implementado en forma aproximada desde los años ochenta algunos programas o planes de Formación inicial, por lo que se cuentan con una breve historia (Bozu, 2011). A continuación se presenta un resumen de las diferentes prácticas de Formación inicial que se realizan en varios países:

Tabla 10. Ejemplos de planes de Formación inicial implementados en Norte América y Europa

País / Universidad	Características
Estados Unidos	La mayor parte de la Formación de los docentes universitarios tiene lugar como Formación de ayudantes de docencia (Teaching Assistant training). Además, se realizan prácticas de mentorización y grupos de apoyo. Los docentes con experiencia apoyan a los principiantes en su proceso de formación inicial.
Noruega	Todas las universidades noruegas han impuesto programas de formación inicial obligatoria, que deben finalizarse con éxito antes de que los académicos puedan obtener la posesión de la plaza de profesor permanente (Fuglem, 1996)
Suecia	Algunas universidades realizan las mismas prácticas de formación inicial que Noruega
Inglaterra y Gales	Algunas universidades disponen de programas propios para la iniciación de profesores noveles, las actividades más comunes que se realizan son la de observación de la clase, reuniones con profesores, y figura de mentor. Otras instituciones se apoyan en asesoramiento de personas externas
Grecia, Italia y Portugal	No tienen planes específicos de formación inicial
Holanda	Existen gran variedad de planes de Formación inicial. Se caracterizan los programas de mentorización, observación de la clases, talleres, supervisión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gibbs, 2001 y Perales et al., 2002)

Algunas experiencias exitosas mencionadas por Bausela (2005) son:

- American Association for Higher Education (AAHE), EEUU.
- Asociación para el Desarrollo de Métodos de Formación en la Enseñanza Superior (ADMES), Francia.
- European Association of Research and Development in Higher Education (EARDHE), Europa.

- Improving University Teaching, Reino Unido.
- University Staff development and training, Reino Unido.
- Red Europea para el Desarrollo Profesional en la Educación Superior; UNESCO.
- Centro interdisciplinario para la didáctica universitaria: Alemania.

Estas experiencias de Formación inicial constituyen un ejemplo a seguir, sobre todo para los países de Latinoamérica en donde estas prácticas son nulas o están iniciando.

### **2.7.1.2. Mentoría: práctica para la Formación inicial**

La profesión de la enseñanza al igual que cualquier otra requiere de métodos y estrategias que le permitan al profesorado ejercer su función con eficacia. Su actuación durante la práctica educativa diaria debe estar avalada por el uso de estrategias que gozan de un reconocimiento científico (Ferreiro, 2012).

Varias investigaciones indican que la Formación del profesor de nuevo ingreso bajo el acompañamiento, ayuda y asesoría de un mentor desarrolla un aprendizaje en diferentes actores: profesor nuevo, profesor mentor y la propia institución, favoreciendo reflexiones compartidas sobre las distintas funciones que desempeña el docente, valorando el conocimiento y experiencia del profesorado y creando espacio de trabajo colaborativo (Delgado, Sanchis y Montolio, 2014; Mayor y Sánchez, 2006; Strey, 2015; Van der Weijden, Belder, van Arensbergen, & van den Besselaar, 2014; Vélaz, 2009).

La palabra mentor, tiene su origen en la mitología griega “Méntor” (en griego Μέντωρ), cuando Odiseo encargó el cuidado de su hijo Telémaco a su amigo Méntor, mientras el estuviese en la guerra de Troya. “..entre ellos se levantó Méntor, que era compañero del irreprochable Odiseo y a quien éste al marchar en las naves había encomendado toda su casa -que obedecieran todos al anciano y que él conservara todo intacto..” Nace el rol del mentor como la figura de guía, apoyo, consejero. Sobresale el principio de confianza y lealtad demostrada en esta figura. La Real Academia de la Lengua define a este término como consejero, guía, maestro o padrino.

En el ámbito académico, el mentor es el profesor que goza de mayor conocimiento y experiencia, quien ha demostrado mayores capacidades profesionales y dominio de un determinado tema. El proceso de mentorización se caracteriza por la relación recíproca que existe entre dos docentes: Mentor y profesor mentorizado quien frecuentemente es el profesor de nuevo ingreso. Durante el desarrollo de esta relación se mantiene un contacto frecuente para garantizar el desarrollo del proceso (Delgado et al., 2014; Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011; Mayor y Sánchez, 2006; Nick et al., 2012; Strey, 2015).

La mentorización es un proceso en el que una persona más calificada o con más experiencia, sirve de modelo o ejemplo a seguir, quien debe enseñar, asistir, animar a .. una persona mentorizada menos hábil o con menos experiencia; con el propósito de promover el desarrollo profesional y/o personal de este último”. (Anderson y Shannon 1988, citado en Van der Weijden et al., 2014, p. 40)

Por medio de este proceso los profesores nuevos tendrán la oportunidad de aprender y enfocar el desarrollo de su carrera con la ayuda de sus mentores. El rol del mentor académico se destaca por guiar y apoyar al profesor nuevo a iniciarse en las funciones de docencia, investigación y gestión. La institución “confía en los mentores porque ellos recorrieron el camino con anterioridad, interpretan señales desconocidas, advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas” (Daloz, 1986, citado en Mayor y Sánchez, 2006). Mientras que, el mentorizado es el profesor que se inicia en la docencia con una experiencia menor a tres años.

Se ha definido un perfil de competencias para los profesores mentores, clasificadas en personales y profesionales necesarias para sus funciones (ver Figura 8):

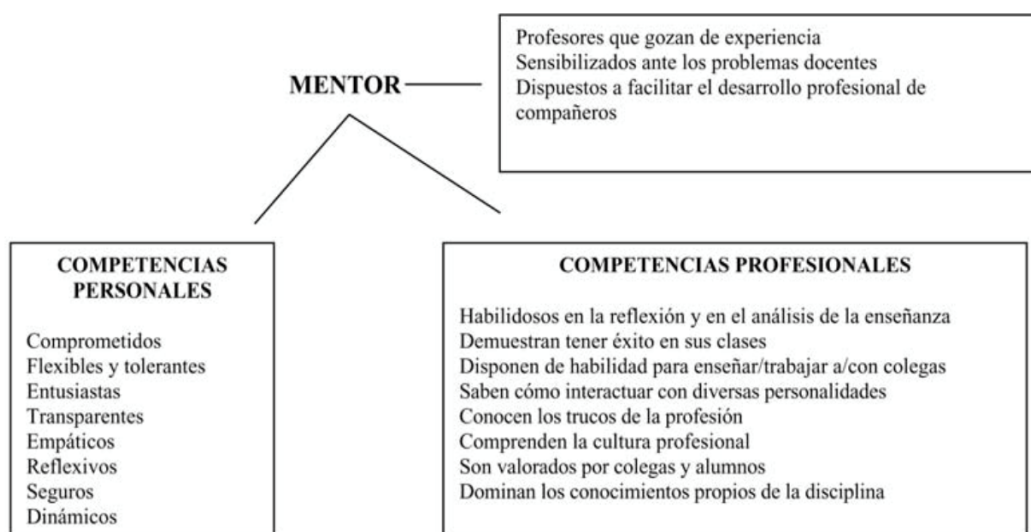


Figura 8. Competencias de un profesor mentor.(Mayor y Sánchez , 2006, p.930).

El mentor conoce sobre varias metodologías de enseñanza, goza de experiencia práctica y habilidades para la reflexión sobre la práctica y, está entrenado para guiar a los profesores principiantes hacia el desarrollo profesional (Herrera et al., 2011). Toda institución que utilice la estrategia de mentorización debe preparar un plan de Formación para el mentor.

La implicación del mentor en el programa de mentores deberá ser voluntaria. Además, se sugiere que participe en el proceso de selección del o los profesores principiantes, a quienes mentorizará. En lo posible, se recomienda que el mentor y mentorizado pertenezcan al mismo departamento y dicten las mismas disciplinas o semejantes. Un requisito adicional es la disposición de tiempo para poder realizar las actividades de mentorización que debe tener el mentor (Mayor y Sánchez , 2006; Nick et al., 2012).

Los planes o programas de Formación que incluyan dentro de sus acciones la mentorización deberán elaborar un plan organizado. Mayor y Sánchez (2006) resumen los objetivos que se podrían desarrollarse en los programas de mentorización (ver Tabla 11).

Tabla 11. Objetivos de los dos actores de un programa de mentorización

Objetivos	
Principiantes	Mentores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser conscientes de las necesidades docentes, identificadas por los alumnos, por los colegas y por ellos mismos</li> <li>• Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un repertorio de destrezas y habilidades asesoras –utilizando los Ciclos de Mejora como estrategia básica de trabajo– dirigido a los profesores con experiencia, que actuarán como tutores/mentores</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes</li> <li>• Valorar las aportaciones y críticas de otros compañeros como contribuciones a una mejora de las competencias docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar, en el seno de los departamentos, la formación de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación colaborativas</li> <li>• Intensificar las oportunidades de conversar e intercambiar experiencias docentes con otros compañeros</li> <li>• Considerar las observaciones y/o grabaciones de vídeo de las sesiones de clase como actividades habituales de las que se obtienen aprendizajes profesionales significativos</li> <li>• Valorar y habilitar un tiempo de formación basado en la reflexión</li> </ul>	

Fuente: Mayor y Sánchez (2006, p.928)

Un programa de mentorización, bien implementado, favorece a:

- Desarrollar un conjunto de competencias básicas en el mentorizado y, especializadas en el mentor.
- Apoyar y desarrollar la Formación del profesor principiante.
- Fortalecer el periodo de transición del profesor nuevo, facilitando su incorporación a la profesión.
- Consolidar el desarrollo del profesional del profesor experto (mentor).
- Fortalecer el trabajo colegiado en la institución.
- Desarrollar mayor colaboración y compromiso entre el profesorado.

Una de las principales ventajas de este programa es el acompañamiento directo y personalizado que recibe el profesor principiante. Sobre la base de confianza el profesor mentor conocerá las preocupaciones, motivaciones y dudas del principiante; y, por consiguiente le ayudará a resolverlas (Nick et al., 2012). No se trata en ningún momento de cambiar a las personas ni de hacer críticas personales, el objetivo es apoyar al mentorizado en el desarrollo de sus competencias docentes (Mayor y Sánchez, 2006).

Dentro de las actividades más destacadas que se realizan señalamos las siguientes propuestas de los autores:

Tabla 12. Actividades realizadas en los procesos de mentorización

Mayor Ruiz y Sánchez Moreno (2006)	Vélaz (2009)
1. Establecer una relación inicial y acordar las premisas de trabajo que se van a compartir.	1. Planificación conjunta de la enseñanza, y análisis de discrepancias entre lo planificado y lo

Recalcar que los objetivos son compartidos tanto para mentor como para el mentorizado.	realizado.
1. Identificar problemas que preocupen a los profesores noveles. Por medio de reuniones permanentes, observación de las clases, actividades que lleven a la reflexión y crítica constructiva. En esta fase se establecerán los problemas objetos de mejorar. Considerar que estos son flexibles y pueden varias durante el proceso.	2. Aprendizaje conjunto basado en el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y el estudio de casos identificados en la práctica cotidiana del centro (pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción). Estudio en profundidad de cada caso o problema, especialmente los de necesidades de apoyo educativo específico, fracaso escolar, etc.
3. Desarrollar el proceso de asesoramiento propiamente dicho. Para este proceso, las autoras proponen utilizar los ciclos de mejora, que es un “tipo de supervisión de asesoramiento que impulsa a los profesores a implicarse activamente en la mejora de sus actuaciones docentes”(Mayor y Sánchez, 2006, p.935) Consiste en un conjunto de fases que parten con la planificación de la actividad, observación y recolección de información, análisis del proceso, conversación y autorreflexión para mejorar. (ver Figura 9 )	3. Análisis conjunto de las tareas y trabajos de los estudiantes, desarrollo de competencias didácticas y de evaluación, y ayudar a superar el aislamiento de los profesores principiantes.
4. Talleres de análisis. Durante el desarrollo de los ciclos de mejora se trabaja con el grupo de profesores principiantes que están siendo mentorizados para analizar y reflexionar en equipo sobre temas comunes percibidos por ellos o por los mentores. Esta actividad sirve tanto para la reflexión individual, en equipo y para hacer un seguimiento y evaluación al programa por parte del equipo de Formación. Estos talleres se los realiza mensualmente con la participación de cuatro a seis profesores.	4. Observación y análisis de la interacción en el aula alumno-profesor, y análisis conjunto de las prácticas pedagógicas.
	5. Realizar portafolios y diarios del profesor.
	6. Realización de talleres monográficos entre profesores mentores y principiantes, entre otras.

Fuente: Realizada a partir de Mayor y Sánchez, 2006 y Vélaz, 2009.



Figura 9. Ciclo de mejora utilizado en el desarrollo del proceso de mentorización. (Mayor y Sánchez, 2006)

Al analizar estas dos propuestas, existen mucha coincidencia en las actividades señaladas, por lo que se observa que un proceso de mentoría debe:

1. Tener una planificación inicial con la participación conjunta del mentor-mentorizado, detectando las necesidades y planificando las acciones a realizar (éstas deberán ser orientativas ya que podrán ser modificadas durante el desarrollo del proceso).
2. Planificar sesiones de observación, recolección de la información y trabajo conjunto.
3. Desarrollar actividades que orienten el análisis de las prácticas, la autoreflexión de las acciones realizadas en el aula con los estudiantes, análisis de materiales utilizados.
4. Mantener sesiones permanente con equipos de docentes mentorizados, como práctica de evaluación formativa.

Paralelo a estas actividades, los profesores mentores deben participar de sesiones formativas sobre técnicas de asesoría, estas formaciones apoyarán a los mentores en las dudas que se les presenten y a fortalecer su competencia de aprender a aprender, reconociendo permanentemente el mutuo aprendizaje que se desarrolla durante este proceso. El mentor no es la solución a los problemas y dudas del profesor principiante, es su apoyo.

Los resultados de varias investigaciones indican logros positivos que se han obtenidos por la mentorización. Algunos de estos, son resumidos por Van der Weijden et al. (2014):

- a) De cara a los resultados de los profesores mentorizados:
  - Apoyo, empatía, estímulo, asesoramiento por parte de sus mentores. Además, se desarrollaron lazos de amistad.
  - Apoyo para seleccionar las estrategias y recursos más adecuados para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes.
  - Se presentaron sesiones de discusión, intercambio de ideas, diálogo de problemas comunes con el mentor.
  - Retroalimentación, crítica constructiva, refuerzo.
  - Motivación para la autorreflexión
  - Apoyo al desarrollo profesional
- b) De cara a los resultados de los profesores mentores:
  - Desarrollo de la colegialidad, colaboración, trabajo en red, intercambio de ideas. Actividad que produce un mayor conocimiento profesional.
  - Autorreflexión sobre su propia práctica y la del mentorizado.
  - Enriquecimiento para su propio desarrollo profesional.
  - Satisfacción personal, sentirse recompensado, crecimiento general.

Como es normal, todo proceso tiene problemas. En el desarrollo de los programas de mentorización, se ha encontrado que la mayor debilidad es el tiempo que deben disponer tanto mentorizados como profesores mentores para participar

activamente. Además, no existe una valoración o reconocimiento por la participación de los mentores en esta actividad por parte de la institución. Otra debilidad encontrada es que no resulta sencillo lograr que el profesor mentor pertenezca a la misma área disciplinar del profesor mentorizado. Si se comparan las ventajas y problemas, se considera que la práctica de mentorización es un ejemplo que fortalece la Formación inicial del profesorado y siembra buenas semillas para constituirse en un buen profesor, por lo que en la mayoría de las IES se obtienen buenos resultados.

### **2.7.2. Formación permanente.**

Para dar respuesta a los cambios constantes que viven las IES y en general el mundo frente al escenario de globalización, es indiscutible hablar de un proceso de Formación permanente que debe ser parte cultural del profesorado. Aprender a enseñar, proceso que integra el desarrollo de varios conocimientos, habilidades, actitudes y valores, no es sencillo si no se cuenta con la motivación del profesorado. Por esta razón, el primer rol de las acciones de Formación será el de despertar y mantener el compromiso del profesorado sobre la necesidad de aprender a lo largo de la vida para lograr su desarrollo profesional eficiente, esto le permitirá disfrutar cada día de su profesión.

A la Formación permanente también se la denomina como “entrenamiento continuo” (Day, 2005). En referencia a estos términos, el autor presenta estas diferencias:

- Formación/Educación, nos ayuda a decidir qué hacer.
- Entrenamiento, ayuda a hacer lo que es preciso de la forma más consistente, eficaz y eficiente.

Estas dos denominaciones son interdependientes y van siempre juntas en las acciones de Formación. Estas, deben estar orientadas a fortalecer mediante la práctica el desarrollo de la profesión del docente, a descubrir los diferentes mecanismos para solucionar sus necesidades de Formación, a facilitar y estimular su aprendizaje (Day, 2005).

La Formación permanente en el ámbito universitario se asume como un hecho (Arránega, 2013), sobre todo cuando esta tiene carácter científico y actualiza los saberes que corresponden a los contenidos que se imparten. Las necesidades que justifican este tipo de Formación para el profesorado universitario han sido analizadas por López (2007, p.213), quien establece que las principales son:

- Las limitaciones y carencias de la formación inicial.
- La necesidad de asumir una profesionalidad más amplia.
- La aceleración de los cambios sociales que conllevan nuevos retos y necesidades en educación.
- Los avances científicos.
- Las nuevas finalidades de la educación.
- Las reformas y cambios curriculares.
- Los nuevos conocimientos sobre la forma en que las personas aprenden.
- Las nuevas metodologías y recursos didácticos.

Para diseñar la Formación permanente, las actividades deben estar planificadas considerando, además de las necesidades mencionadas, la etapa o fase en la que se sitúa el docente, el contexto universitario; y, las exigencias y necesidades del profesor y la institución. Las propuestas de Formación deben evitar los enfoques tradicionales de enseñanza en los que sobresale la transmisión de mucha información, tienen que permitir la vivencia de la concepción de enseñanza “en la que esté presente la complejidad, la diversidad y la incertidumbre, rasgos que caracterizan a la enseñanza en la postmodernidad (Hartley, 1993 citado en Margalef y Álvarez, 2005, p.64).

Hay que tener presente, como se mencionó anteriormente, que la Formación permanente no se limita al diseño de un currículo, en el que se ofertan un conjunto de contenidos orientados al desarrollo de ciertas competencias profesionales. Pues esta, se orienta a ayudar y satisfacer el desarrollo profesional del profesor, deberá ser flexible y adaptable y servirá para mejorar a las personas. Las acciones de Formación deben diseñarse de forma que se adapten a los contextos y realidades de cada institución y que sean realizables y alcanzables (Zabalza, 2002). Este autor propone considerar como ejes transversales en el diseño de la Formación permanente los siguientes elementos:

- Nuevas posibilidades de desarrollo personal: crecimiento personal equilibrado, no solamente orientada al crecimiento laboral, orientado a mejorar las capacidades básicas y la satisfacción personal.
- Nuevos conocimientos: saber cada día más, incluye el desarrollo de la competencia “aprender a aprender” incorporando en el bagaje de conocimientos varias temáticas: cultura básica general, cultura académica y cultura profesional.
- Nuevas habilidades: hacer las cosas cada vez mejor, desarrollar las habilidades relacionadas con el hacer en la vida ordinaria y con el desarrollo de una función específica.
- Actitudes y valores: hacer referencia a los compromisos éticos como seres humanos, frente a los colegas, estudiantes, al entorno y a la sociedad.
- Enriquecimiento personal: Ampliar el repertorio de experiencias del profesorado por medio de la ejecución de varias actividades relacionadas a su Formación como profesional o con sus intereses personales.

Los elementos planteados guían la planificación de la Formación permanente sobre el desarrollo de las competencias del profesorado, considerando el centro de la Formación la motivación intrínseca del profesorado y de la institución para que de manera congruente se apoyen unos de otros y logren la satisfacción y el crecimiento institucional y personal.

El diseño y desarrollo de esta Formación deberá articular y coordinar los resultados que se esperan de cada actividad, manteniendo la continuidad, interacción y la flexibilidad propia de cada una. Marcelo (1989) propone algunos principios generales que pueden ser considerados:

- Interactividad: integrar los factores personales, psicopedagógicos, sociales, organizativos y culturales en la propuesta de Formación, ya que todos estos factores influyen en el desarrollo profesional del profesorado.
- Comprensividad: todas las actividades que se planifiquen deben ser incorporadas y justificadas dentro del plan de Formación permanente.

- Continuidad: la propuesta de Formación permanente es un proceso, que tiene una planificación, seguimiento y evaluación; por lo que no se puede entender como la oferta de actividades aisladas y esporádicas.
- Potencia: toda propuesta de Formación debe caracterizarse por la relevancia y practicidad de los contenidos que desarrolla. El profesorado debe percibir la importancia de este contenido y la transferencia de los aprendizajes logrados tras la Formación, en sus actividades diarias.
- Participación: se debe motivar al profesorado para que participen en las diferentes actividades de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas de Formación, y en los estudios de necesidades de Formación; de esta manera, se conseguirá una mayor implicación del profesorado en la ejecución del programa.

Como se manifestó anteriormente, la Formación debe ser diseñada en forma sistemática, con objetivos, estrategias y resultados a corto y largo plazo que permitan y motiven la participación del profesorado. Villegas-Reimers (2003) en el mismo sentido que Marcelo, plantea algunos principios adicionales que deben estar en la Formación permanente:

- Constructivismo, la Formación permanente debe orientar la participación activa del docente para que por medio de la práctica construya su aprendizaje. Esta, no se debe limitar a la transmisión de un conjunto de conocimientos.
- Planificación de resultados a largo plazo, el proceso de Formación necesario para el desarrollo profesional se basa en la implementación planificada de un conjunto de acciones que serán evaluadas y retroalimentadas. El docente aprende por su propia experiencia vinculando la teoría y los conceptos en su práctica diaria.
- Contextos concretos, las propuestas de Formación permanente deben ser orientadas para que se realicen en el contexto universitario: aulas o laboratorios.
- Cultura institucional, las actividades de Formación deben estar enmarcadas dentro de las actividades de la institución y contribuir al desarrollo institucional. La institución debe valorar y motivar la participación del profesorado en los procesos de cambios de reformas.
- Carácter práctico y reflexivo, está orientado a construir una teoría práctica pedagógica en el profesorado y a implementar por medio de situaciones concretas estas prácticas en el aula.
- Proceso colaborativo, la Formación permanente debe tener presente el desarrollo de un equipo colaborativo en su conjunto, en el cual cada profesor cumple con su trabajo individual y aislado, pero los resultados integran el gran objetivo de la institución.
- Contexto, la propuesta de Formación continua como apoyo al desarrollo profesional del profesorado, deberán tener presente su propio contexto, necesidades, creencias y prácticas culturales.

Estos principios, además de los manifestados por Marcelo, permitirán diseñar Formaciones enfocadas al aprendizaje y la participación activa del profesorado, considerando actividades que desarrollen el carácter práctico y reflexivo del profesorado. Esta Formación, no solo es imprescindible para dar a conocer y reforzar todos aquellos elementos que faciliten mejoras constantes en las prácticas individuales y colectivas del profesorado, sino también porque poco a poco se va incorporando en el

docente universitario una cultura formativa que integre conocimientos pedagógicos. Esto, deberá ir acompañado de una propuesta institucional que tenga en cuenta los términos expuestos para lograr óptimos resultados (Arránega, 2013).

Una debilidad observada en la mayor parte de las actividades de Formación continua es la manera de gestionar o planificar las propuestas, ya que en muchos casos se gestionan ofertas y sucesos esporádicos, sin planes de seguimiento, evaluación y de continuidad (Marcelo y Vaillant, 2009). La tendencia actual en la Formación continua es cubrir de manera superficial algún tema “de moda” sin implicarlo en forma práctica con el currículum de la titulación y el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, peor aún sin considerar las necesidades de Formación del profesorado (Arránega, 2013; Fernández, 2009). Para evitar que la oferta se dé en este sentido, Imbernón (2001) propone algunas características que se deben considerar para que el diseño de una propuesta de Formación sea permanente y profunda, logrando que los resultados apoyen en la construcción del proceso de calidad de la institución:

- Aprender continuamente de forma colaborativa y participativa. Orientar actividades para la Formación y consolidación de equipos de trabajo en los cuales se diagnostican analizan, observan escenarios comunes conjuntamente entre los colegas.
- Analizar y conectar los conocimientos producto de la socialización vulgar con nuevas informaciones en un proceso coherente de Formación.
- Hacer de la reflexión individual y colectiva una práctica de aprendizaje.
- Crear un ambiente de confianza, en el que el profesorado por medio de las prácticas de colaboración y de interacción social comparta problemas, fracasos y éxitos con los colegas.
- Vincular estrategias de investigación-acción.
- Proponer e implementar proyectos de trabajo conjunto.

Adicionalmente, a estas características mencionadas por Imbernón, se propone considerar como el centro de la Formación y el valor más importante de los procesos de Formación permanente: el crecimiento integral profesional y personal del profesorado. Se ha mencionado anteriormente, no hay Formación sin la voluntad del propio docente, y para que esto ocurra se debe lograr mantener despierta su motivación, pasión y compromiso por la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Las características y principios mencionadas ayudarán a los gestores de las Formaciones a diseñar una hoja de ruta considerando para el diseño, las necesidades del profesorado, de la institución y el contexto; para la implementación, la continuidad, interconexión, flexibilidad y carácter práctico y reflexivo de las actividades; y, para el seguimiento y evaluación, la participación motivada de profesorado y la transferencia de los aprendizaje por medio de acciones o proyectos concretos.

Para finalizar, presentamos algunos criterios propuestos por Margalef y Álvarez (2005), que integran en forma general varios elementos, características, principios y procedimientos que deben estar presentes en la Formación permanente:

- Sea contextualizada según las necesidades de Formación del profesorado y de la institución. Esto significa, que la propuesta debe ser analizada, actualizada y evaluada periódicamente ya que las necesidades de Formación del profesorado

están relacionadas con su etapa de desarrollo profesional, por lo que son variadas.

- Sea voluntaria. Las actividades de Formación permanente deben constituirse como un apoyo para el desarrollo del profesorado, quienes deberán reconocer en esta Formación una oportunidad que le ayudará para mejorar su trabajo. Los resultados de la Formación deben satisfacer las expectativas del profesorado. En el caso de que la Formación sea obligada, existirá un número de docentes muy resistentes al cambio ya que no están motivados por lo que los efectos de esta Formación pueden ser desalentadores.
- Sea participativa y conectada con la propia realidad del docente. Si se desea apoyar al profesorado en su proceso de Formación continua, es necesario enseñar con el ejemplo. Las prácticas de Formación deben integrar elementos innovadores que vinculen siempre la teoría con la práctica y la reflexión crítica. Para esto los programas pueden utilizar diferentes estrategias de Formación como: grupos de trabajo, carpetas docentes o portafolios, proyectos de investigación en la acción, proyectos de innovación, talleres o jornadas, encuentros de debate y discusión sobre asuntos comunes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
- Sea reconocida y valorada a través de diversos mecanismos. Según las políticas universitarias se podrán establecer diferentes mecanismos que valoren y motiven la participación del profesorado en la mejora de su desarrollo profesional. El reconocimiento puede ser, entre otros, por medio de su evaluación docente, en su promoción o un incentivo económico. Una buena práctica de reconocimiento es el apoyo de la institución para que el profesor asista a Jornadas de Innovación o talleres de Formación que se ofertan a nivel externo de la institución, esta actividad ayudará al desarrollo profesional del docente, y además la actividad que realiza el docente se constituirá en ejemplo motivador para sus colegas.

## **2.8. Contenidos comunes de los programas de Formación del profesorado**

Las acciones de Formación se las debe entender como espacios de encuentro de varias disciplinas, en los que participan profesores con diferentes características y con distinta Formación. Se debe diseñar el uso de diferentes metodologías y estrategias de enseñanza, las cuales dependerán del contexto de aplicación. En base a este contexto, los contenidos a desarrollar tendrán un enfoque e importancia diferente.

En la unidad anterior se analizó los saberes que caracterizan a un buen profesor y el perfil de competencias; por lo que la Formación del profesorado deberá incluir en su oferta el desarrollo y la consolidación de esos saberes y competencias. Imberón (2001), propone el desarrollo conocimientos pedagógicos; profesional cultural o del contexto; y, el práctico. Las acciones de Formación deben considerarse como un apoyo para el desarrollo profesional del profesorado; en donde el entorno, sus necesidades profesionales y personales juegan un rol muy importante.

Además, los conocimientos considerarán: la modernización, las bases tecnológicas, la alfabetización digital y de idiomas, la conformación de redes e intercambios sociales, tecnológicos y económicos, la promoción de intercambios interinstitucionales, la integración disciplinaria y los nuevos campos de Formación. (Tejada, 2013).

Analizando las propuestas de diferentes autores sobre los conocimientos pedagógicos, se observa que los temas que forman parte de la mayoría de los programas de Formación están en relación al manejo de estrategias sobre la planificación de la docencia con el enfoque de diseño curricular; la comprensión de los procesos de aprendizaje y el adecuado tratamiento de los elementos más influyentes; las metodologías de problemas, casos y proyectos; la evaluación como componente formativo del currículo y las técnicas de evaluación auténtica (Yániz, 2008). Estos conocimientos responden a las tres principales dimensiones de la docencia: Planificación, Desarrollo y Evaluación. También se observa la presencia de temáticas relacionadas a la elaboración de guías docentes, difusión y transferencia de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, el coaching en la docencia (Cano, 2012).

Además de los conocimientos relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje, se deberá abordar estrategias relacionadas a las tutorías, las didácticas de la disciplina, el aprendizaje y la motivación, las nuevas tecnologías, el desarrollo de prácticas, la autoevaluación docente, la planificación y la coordinación de asignaturas (Tejada, 2013).

Los conocimientos pedagógicos también pueden incluir el desarrollo y la reconstrucción del “conocimiento práctico personal” (López, 2007, p.78) integrado por el conocimiento de la materia, conocimiento psicopedagógico, conocimiento curricular y conocimiento empírico o saber hacer en la acción.

Los gestores de las Formaciones pueden utilizar algunos planteamientos estratégicos para el análisis de los contenidos que integrarán la propuesta de Formación propuestos por Mayor (2009):

- El desarrollo colaborativo: principios de participación en redes, comunidades de aprendizaje, manejo de herramientas tecnológicas para compartir recursos, promover y facilitar procesos de colaboración inter e intra áreas de conocimiento. Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.
- Estrategias de análisis de la práctica: desarrollo de metodologías formativas que oriente a la reflexión como por ejemplo la investigación-acción, coaching, etc.
- Procesos de asesoramiento para la innovación: ayudar a comprender la cultura institucional y en base a esta cultura desarrollar las funciones del docente.

Existe mucha coincidencia entre los autores sobre los temas básicos y fundamentales que deben estar presentes en las acciones de Formación; teniendo siempre presente la cultura y la filosofía de la institución y el contexto en el cual se desarrolla. Enfocar la Formación logrando un aprendizaje significativo del profesorado, considerar la práctica, la reflexión, el trabajo en equipo y la innovación son estrategias que estarán presentes en el desarrollo de cualquier contenido.

## **2.9. Actividades de Formación comunes**

Para el desarrollo de los contenidos es necesario diseñar varias actividades que permitan el aprendizaje del profesorado. La Tabla 13, resume algunas actividades e iniciativas más comunes que se realizan en los departamentos o unidades de algunas universidades de EEUU, Canadá, Reino Unido, Irlanda, Australia, Países Nórdicos, Holanda, Bélgica entre otros, con el fin de promover el desarrollo profesional del profesorado (Pleschová, 2012):

Tabla 13. Actividades de Formación para el desarrollo profesional

1. Impartir cursos y talleres para todo el profesorado (profesores nuevos y con experiencia).	4. Administrar y gestionar fondos para la enseñanza y aprendizaje.	7. Organizar conferencias de enseñanza y aprendizaje.	10. Participar en la propuesta de políticas y estrategias educativas a nivel nacional, institucional y departamental.
2. Consultar y conocer las aspiraciones y necesidades de formación del profesorado y de la perspectiva de las autoridades (Directores de Departamentos, Decanos, etc).	5. Desarrollar investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes y del profesorado, desarrollo organizacional en la educación superior.	8. Evaluar al profesorado por los méritos pedagógicos que han logrado, considerando estos logros para la promoción. De igual manera se considera estos méritos para el ingreso del profesorado.	11. Apoyar el desarrollo cultural y desarrollo de estrategias de estudio de los estudiantes.
3. Gestionar la participación del profesorado en los procesos de desarrollo curricular.	6. Apoyar al desarrollo de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje por parte del profesorado. Incorporar sistemas de reconocimiento al profesorado.	9. Participar en la evaluación del profesorado y los procesos de garantía de calidad.	12. Asegurar el desarrollo profesional del profesorado a través de becas, investigación y participación en redes profesionales.

Fuente: Realizada por Pleschová, 2012 a partir de Clegg, 2009; Gosling, 2006; MacDonald, 2009; Sorcinelli et al., 2006.

Las actividades presentadas integran varias acciones, considerando la participación del profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación de las acciones de Formación. El apoyo de la institución durante todo el proceso incidirá de manera positiva en los resultados; para esto, además de los recursos económicos es necesario la existencia de políticas y procedimientos poco burocráticos que fomenten, motiven y valoren la participación del profesorado. Como se ha manifestado, la responsabilidad es conjunta, todos los actores universitarios deberán diseñar y crear diferentes espacios de Formación.

Existen varios modelos de actividades que han funcionado favoreciendo los resultados de aprendizaje del profesorado (Zabalza, 2003):

- Modelos basados en el apoyo mutuo, por ejemplo: programas de senior teachers (profesores con experiencia que tutorizan a los noveles); programas tipo cascada, en los que se incluye la participación de docentes que han pasado por la Formación; programas basados en equipos de innovación.
- Modelos basados en la participación en programas de investigación-acción, por ejemplo: programas de investigaciones pedagógicas relacionadas a investigar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, variables que intervienen en la retención, causas de la deserción, etc.; programas relacionados a la elaboración de materias y recursos educativos abiertos; programas de investigación sobre la calidad universitaria. Este modelo de Formación resulta de mucho interés para el profesorado ya que enriquece su crecimiento en el campo docente y de investigación.

- Modelos de Formación basados en el enriquecimiento doctrinal de los docentes, por ejemplo la oferta de talleres y seminarios enfocados a mejorar los conocimientos del profesorado, quien como un buen profesional deberá prepararse conceptualmente para llevar de manera acertada esos conceptos a la práctica y a su actividad diaria. La participación del docente en jornadas de innovación, en las que participe contando su experiencia y reciba retroalimentaciones de otras buenas prácticas servirá para su enriquecimiento doctrinal.
- Modelo basado en la documentación y reflexión, por ejemplo: uso de los portafolios, en los que el profesor registra sus experiencias y su análisis; el uso de grabaciones de clases y su análisis. En este tipo de actividades se desarrolla el trabajo colaborativo ya que son ejercicios que se desarrollan por medio de equipos de docentes, y la práctica de la reflexión crítica, la cual es fundamentada y sus resultados producen un aprendizaje para el profesorado.

Se puede hacer énfasis en que, independientemente del tipo de acciones o modelos de actividades de Formación, la meta final es el desarrollo profesional del profesorado y por ende el de la institución, para lo cual hay que tener presente, como menciona (Contreras, 2014, p.52) que: “El profesor debe ir evolucionando y mejorando su docencia para atender a su alumnado con variadas estrategias de enseñanza y recursos didáctico-pedagógicos, en razón a que cada día la población estudiantil universitaria es más numerosa y heterogénea”. Por esta razón la Formación permanente apoyará al profesorado a desenvolverse de mejor manera durante el desempeño de su profesión.

Con todo lo antes señalado, las instituciones de educación superior deben considerar el ejercicio de la Formación del profesorado como una oportunidad permanente para mejorar su calidad de docencia, lo que permitirá mejorar la Formación integral de los estudiantes; para esto se requiere que el cambio sea profundo. Se deberá dotar los recursos físicos y tecnológicos necesarios; pero sobre todo, se deberá crear espacios de diálogo con los docentes para sentir y conocer sus preocupaciones y sobre estas plantear estrategias dirigidas a fortalecer su desarrollo profesional y personal.

De cara al profesorado, la Formación permanente también constituye una oportunidad permanente para mejorar como profesional; para hacer uso de nuevas teorías en sus prácticas diarias de docencia e investigación y mejorar su calidad; para participar con el colectivo de docentes y estudiantes, lo que le permitirá fortalecer sus relaciones laborales y sociales; y, para recibir la mejor recompensa que esta profesión puede dar: sentir la satisfacción personal de guiar y ayudar a los estudiantes en el proceso de su Formación integral.

## **2.10. Dilemas presentes en la Formación del profesorado universitario**

Cada una de los puntos analizado en el presente capítulo y otros más que analizaremos en este apartado son complejos para la toma de decisiones para el diseño e implementación de la Formación del profesorado, lo que conlleva a los gestores de la Formación a realizar análisis profundos considerando los beneficios y problemas que se pueden presentar por el enfoque que se da a las acciones de Formación.

Se ha podido observar que las universidades, como instituciones dedicadas a la Formación, deben asegurar la calidad de la enseñanza por medio de una docencia

pertinente y de alto nivel, apostando decididamente por la Formación de sus profesores. Para el diseño y oferta de esta Formación, se debe considerar las funciones del docente, tradicionalmente la “enseñanza e investigación van de la mano y no han de separarse” (Kindelán, 2012, p.42), pero en algunos países se plantean la división entre ambas actividades. Se manifestó también que, la “enseñanza es una actividad compleja e incierta en la que intervienen multitud de variables para las que no se pueden fijar reglas o técnicas universales” (Mayor, 2007, p.13). Se analizó, además, que el diseño de las acciones de Formación debe responder a las necesidades de la institución y del profesorado, tratando de mantener un equilibrio. Estas y otras cuestiones, las analizaremos por medio de varios “dilemas” propuestos por Zabalza (2002) ya que estos consideran las situaciones más frecuentes y comunes presentes en cualquier contexto de Formación.

La RAE define al término dilema como una “situación en la que es necesario elegir entre dos opciones igualmente buenas o malas”. Zabalza justifica la utilización de este término para abordar situaciones dicotómicas y desviaciones con respecto a un ideal. Además, se caracterizan porque ninguna de sus posiciones extremas son convincentes. Para solucionar el dilema frecuentemente se busca un equilibrio entre las propuestas.

La solución a los dilemas no es materia sencilla. Los responsables del diseño y gestión de la Formación se enfrentan a varios dilemas o cuestiones que no tiene una solución lineal inmediata, pero que se deben plantear por medio de propuestas equilibradas entre las alternativas disponibles y las características de cada institución (Zabalza, 2008). Esta solución considerará siempre la Normativa institucional y las políticas referentes a la Formación, aportando siempre a las metas institucionales.

Entre los dilemas analizados por Zabalza y otros que se han incorporado, tenemos:

- **Primer dilema: ¿Las políticas de Formación deben estar orientadas hacia la resolución de las necesidades institucionales o, por el contrario, se debe dejar en manos de cada sujeto para que sea él quien decida qué Formación desea?**

Este es un dilema que está presente en casi todas las instituciones. Por una parte las instituciones diseñan sus acciones de Formación sobre sus necesidades o debilidades observadas en el currículum, resultados de aprendizaje de los estudiantes, debilidades encontradas en los egresados, resultados de evaluación docente, para potenciar las actividades de investigación y/o de vinculación, y/o para fortalecer sus relaciones con otras instituciones, entre otras razones. Y, por otro lado está el profesorado, quienes son los propios responsables de su Formación y decidirán qué, cuándo y cómo tomar la Formación considerando sus necesidades. Entre las más frecuentes estas, se generan a partir del desarrollo de la docencia e investigación, resultados de su evaluación docente, requerimientos para su de promoción y ascenso.

La detección de las necesidades de los docente es un práctica fundamental, estos resultados deben ser analizados y considerados en el diseño de las acciones de Formación (Aráneaga, 2013). Además, la participación de los docentes en la

elaboración de las acciones de Formación puede ayudar para que se involucren en este proceso logrando los resultados deseados.

Se analizó anteriormente que una universidad dinámica debe mantener la sinergia entre institución - profesor, teniendo siempre presente que el crecimiento y Formación del profesor constituye también un crecimiento para la institución (Mateo, 2012).

La lógica de las necesidades individuales, es decir, aquella que surge de la práctica y está vinculada a la visión del profesorado, debe conjugarse con la lógica de las necesidades institucionales, es decir, con los retos que la Universidad, como institución dedicada a la Educación Superior, tiene planteados en el momento actual y que se traducen en verdaderos desafíos a los que necesariamente tendrá que responder. (Fernández, 2008, p.278)

La solución a este dilema deberá analizarse considerando los planes estratégicos, modelos curriculares y los cambios presentes en las IES, todos estos suponen retos para las instituciones. Los docentes son los agentes que deben asumir estos retos y participar en la construcción.

**- Segundo dilema: ¿La Formación debe ser obligatoria o voluntaria?**

Es responsabilidad de la institución de educación superior gestionar y apoyar los procesos de Formación del profesorado; sin embargo, en algunos casos, se presenta el derecho a la libertad de cátedra, que se amplía y se consagra cada vez más. Es muy frecuente escuchar decir por parte del profesorado “nadie tiene que decirnos lo que tenemos que hacer o cómo debemos hacerlo” (Zabalza, 2002, p.149). Frente a este dilema, la institución debe establecer propuestas equilibradas, que garanticen y motiven la participación voluntaria de todo el profesorado; pues es frecuente también, que los profesores que necesitan la Formación son los menos implicados en este tema.

Hemos manifestado que la profesión de la enseñanza, requiere el aprendizaje permanente. Las acciones de Formación motivarán a los docentes para que participen activamente de estas acciones, Zabalza propone aplicar las tres condiciones del aprendizaje propuestas por Fernández Huerta: evitación, estimulación y presión. Evitar los obstáculos frecuentes que se escuchan del profesorado: el alumno no tiene las suficientes bases para aprender, al alumno no le interesa o no quiere aprender, no existe el tiempo suficiente, la institución no asigna los recursos necesarios, entre otros; y que posiblemente dificulten su aprendizaje. Estimular y motivar al profesorado para que encuentre sentido y utilidad a la Formación. Presionar de manera directa o indirecta por medio de alguna estrategia que utilice la institución esta participación. Los mecanismos pueden estar vinculados a exigencias o beneficios derivados de la realización de la Formación.

Las políticas de desarrollo profesional del profesorado emitidas a nivel interno en cada institución deben fomentar y valorar la implicación de los docentes. Actualmente se observa que algunos países han introducido a nivel de

Normativa pública la exigencia de que el profesorado universitario cumpla con horas de Formación . Ruè (2015) presenta el siguiente resumen:

- a) **Países con obligatoriedad legal de Formación docente universitaria:** Holanda (300 horas), Suiza, (mínimo 200 horas), Dinamarca (150 horas) e Irlanda, (seis días);
- b) **Países donde las universidades consideran obligatoria dicha Formación:** Suecia, (variable, hasta 370 horas), Bélgica (90 horas), Australia (Formación de un curso académico de duración, certificada), Israel (los jóvenes profesores deben desarrollar cursos de Formación, a partir de ‘programas de mejora’ reconocidos);
- c) **Países con recomendación oficial explícita de algún tipo de Formación docente, bien estatal o de las mismas universidades, pero con autonomía de aplicación por parte de éstas:** Alemania (en las Universidades de ciencias aplicadas es obligatoria para los jóvenes profesores), Finlandia (entre 200 y 400 horas, con acreditación) y Reino Unido (las universidades deben publicitar el volumen de profesorado con certificación en Formación docente, la cual asume los estándares nacionales reconocidos); y,
- d) **Países donde las universidades desarrollan programas variables, en función de su propia autonomía:** Estonia (156 horas), Canadá, España, Tailandia, India y Sudáfrica.

Además, la tercera parte de las IES británicas han firmado un plan para la Formación y la cualificación del profesorado universitario establecido por la SEDA (Staff and Educational Development Association). Otro ejemplo es la Universidad Católica de Lovaina, que recomienda a sus profesores el uso de un «Dossier de Valorisation Pédagogique», que consiste en la construcción sistemática de un portafolio por medio del cual se valora el progreso del profesor en la construcción de su profesionalidad, teniendo como referente el conjunto de competencias que la institución establece para acreditar la calidad de la docencia (Fernández, 2009).

Además de los diferentes mecanismos que las IES están implementado, en el análisis de este dilema también se debería reflexionar sobre las diferentes estrategias para el seguimiento y evaluación de las acciones de Formación. Entendiendo que los resultados alcanzados pueden motivar la participación voluntaria del profesorado en futuras Formaciones.

Algunos estudios señalan que la Formación se la consigue cuando es voluntaria (De Keteke, 2003), pero esta voluntariedad necesita estar acompañada de la responsabilidad del profesor y el compromiso con su institución, estudiantes y con su propia carrera. Por una parte la institución se preocupará por la calidad de las Formaciones ofertadas, motivando y valorando la participación del profesorado; y por otra, el profesor aprovechará de esta oferta potenciando su desarrollo profesional.

- **Tercer dilema ¿Se debe dar algún reconocimiento por la participación del profesorado en horas de Formación?**

Existen casos de profesores que asisten a las acciones de Formación por su propio interés de recibir Formación, sin prestar interés al reconocimiento por esta actividad; sin embargo, existen también profesores, que asisten, por el interés del reconocimiento de esta actividad; ya que muchas instituciones consideran las horas de Formación como requisito para la acreditación y promoción de categoría.

La universidad debería mantener su oferta considerando estas dos dimensiones: Formación cuyas horas sean de interés propio del profesorado y que no conlleven ningún reconocimiento y Formación que además de motivar el interés del profesorado, otorgue el reconocimiento en horas.

Una vez más, se manifiesta el compromiso y la responsabilidad del docente con su desarrollo profesional. Esta responsabilidad debería ser asumida por el profesorado también en su rol de “aprendiz” y la Formación debería ser siempre por motivación intrínseca ya que los resultados y transferencias de estos conocimientos servirán para mejorar su función docente y para su crecimiento integral como profesional y, sobre todo, como ser humano.

Zabalza propone valorar el esfuerzo formativo que muchos profesores realizan por medio de su aprendizaje continuo y aprobación de cursos de Formación en créditos que sean equivalentes a un Máster, o realizar propuestas formativas de 2do nivel, esto significa, que las instituciones deben organizar sus líneas de Formación para sus profesores durante todos los años, por lo que en algún momento contarán con un amplio número de docentes que poseen la Formación básica y se deberá ofrecer Formación a la medida con la finalidad de apoyar en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo más decisivo no debería ser el tipo de reconocimiento a las horas de Formación, ni el tipo de programa o estrategia que se debe diseñar, sino analizar las necesidades y cambios que deben darse para fortalecer la identidad del profesor y su Formación valorando su trabajo en toda la comunidad universitaria (Fernández, 2009).

- **Cuarto dilema ¿Qué tipo de Formación se ofrece: generalista de tipo pedagógico o de Formación específica de tipo disciplinar?**

Todo el profesorado universitario debería dominar saberes específicos, muy diferentes entre sí y saberes comunes. Todos los profesores universitarios pueden compartir y analizar técnicas y metodologías que ayuden al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de su función docente.

La institución debe mantener un equilibrio en la temática de las Formaciones ofertadas, pues unos temas deben ser orientados a la Formación pedagógica del profesorado y otros a la específica o disciplinar.

La Formación exigida a los docentes universitarios, en muchas de las instituciones se ha limitado al conocimiento profundo de la disciplina que enseñan. Sin embargo, se exige poco o nada de conocimiento pedagógico, por lo que la enseñanza universitaria se ha caracterizado por contar con profesores que poseen un gran bagaje de conocimientos específicos, pero poca o nada preparación pedagógica (Boéssio y Portella, 2009). La mayoría de los profesores no están capacitados para enseñar (Villa, 2008).

Existen otros tipos de conocimientos que también son importantes: conocimientos del contexto, perfil de los estudiantes, de sí mismo como profesores, y también de cómo se enseña y cómo enseñar (Marcelo y Vaillant, 2009). “La calidad de la enseñanza universitaria (que es sinónimo de la calidad del aprendizaje de los estudiantes) requiere de mucha Formación” (Zabalza, 2013, p.12).

Como se ha manifestado anteriormente, las acciones de Formación deben integrar varias temáticas y estrategias, las cuales serán abordadas por medio del desarrollo de varias actividades diseñadas en forma sistemática. Existen modelos de Formación que incorporan los principios del aprendizaje experiencial y desarrollan la Formación como un proceso de investigación-acción (Eléxpuru et al. 2009). Evitando que las Formaciones sean únicamente clases magistrales dictadas por expertos, en donde “ el “mundo de hablar” se adueña del escenario y la formación acaba reduciéndose a una siembra masiva de nuevas nociones y conceptos con escaso impacto sobre las prácticas docentes reales” (Zabalza, 2011, p.415).

Una estrategia podría ser que se vinculen estos dos tipos de Formaciones, las acciones de Formación podrían diseñar temáticas específicas que incluyan también estrategias pedagógicas de cómo enseñar y aprender ese tema. El desarrollo del currículum se logra por la integración de estos dos saberes; por lo que, tanto el dominio del contenido como el dominio pedagógico para saber enseñarlo no se pueden separar.

Además de los contenidos generalista y específicos, se debería tratar de combinar y comparar las propuestas y necesidades formativas institucionalizadas con iniciativas formativas no institucionalizadas, que aprovechan las estructuras, dinámicas y recursos existentes para potenciar la Formación integral de los profesores participantes (Monereo, 2014).

**- Quinto dilema ¿Se orienta la Formación para todas las funciones que debe realizar el profesorado?**

Como se mencionó en la unidad anterior el profesorado universitario cumple con su rol de docencia, investigación y gestión. Muchas instituciones orientan sus acciones de Formación únicamente sobre temas pedagógicos incorporando escasos temas de investigación y casi nulos en gestión.

Existen estudios que presentan diferentes tipos de relaciones entre docencia e investigación; por lo que, las instituciones deben garantizar el equilibrio entre las

actividades de Formación tanto a las relacionadas a investigación como las de docencia.

Las acciones de Formación orientadas para la función de investigación son más claras y reguladas. Los cursos de doctorado, participación en equipos y proyectos de investigación, transferencia de los resultados a través de las publicaciones, entre otros, ayudan al profesorado para desarrollar esta función.

El tema de gestión se lo debe incluir en las acciones de Formación, cada vez más se necesita que el profesorado tenga capacidad de gestionar las actividades asignadas o los proyectos en los que se encuentra participando. Muchos de los casos de desmotivación del profesorado se presentan cuando deben asumir actividades de gestión para las que no fueron formados.

En toda institución existen profesores que se identifican como investigadores y su interés está centrado en la investigación, también están los profesores a quienes les interese saber enseñar. Hemos analizado que estas dos funciones se complementan, pero este es un reto, y debería ser abordado en las propuestas de Formación ¿cómo transferir las actividades de docencia a las de investigación? y, ¿cómo integrar las actividades de investigación en las de docencia? son preguntas que se deben abordar y proponer algunas soluciones que equilibren el desarrollo de estas dos funciones.

Una práctica que se puede incorporar para el desarrollo equilibrado de las dos funciones, es el trabajo colaborativo en donde se desarrollen proyectos de investigación enfocados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo del currículum no se lo logra con el ejercicio de cada disciplina de manera aislada, al contrario, para que se cumplan los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y se desarrollen las competencias planteadas en la titulación es indispensable que las disciplinas se integren y conjuguen prácticas comunes, por lo que el profesorado responsable de estas disciplinas deberán aplicar herramientas, modelos, recursos que se integren y produzcan un solo resultado.

**- Sexto dilema: ¿Formación para la enseñanza o Formación para el aprendizaje?**

Actualmente el enfoque de la enseñanza se dirige al aprendizaje del estudiante. Es muy interesante que un profesor sea un buen facilitador del conocimiento pero deben garantizar que ese conocimiento se constituya en un aprendizaje para el alumno. Nuevamente, se insiste en el equilibrio que debe existir a la hora de diseñar una Formación, las temáticas deben conservar tanto herramientas que ayuden al profesorado a saber comunicar y transmitir los conocimientos; y, también se debe apoyar al docente con técnicas que le ayuden a guiar, facilitar el aprendizaje del estudiante.

Las acciones de Formación deberán ser un claro ejemplo, el Formador del curso, capacitación o acción de Formación, de igual manera, tendrá que utilizar las herramientas adecuadas para enseñar y que procuren el aprendizaje del profesorado, evitando la transmisión masiva de información.

En muchos de los cursos de Formación, el profesorado recibe mucha información, pero difícilmente logra realizar una propuesta de cambio a través de la información recibida. Las acciones de Formación deberán incluir algunos indicadores para dar seguimiento a los resultados de las Formaciones y a la aplicabilidad y transferencia del aprendizaje de los profesores en su proceso de docencia. Dos variables sugeridas por Zabalza (2002) para que los resultados de la Formación tengan éxito son el tiempo y la práctica, se necesita tiempo para que las propuestas de las formaciones se vayan integrando y práctica para que se vayan ejecutando y asimilando.

El aprendizaje es el resultado de la enseñanza, el profesor deberá tener en cuenta los diferentes perfiles de los estudiantes y los diferentes escenarios para adquirir los conocimientos y el desarrollo de competencias, teniendo presente que esto, no se desarrolla únicamente en el aula. “La buena enseñanza no solo puede promover sino que debe lograr un buen desarrollo del estudiante, y dotar de valor añadido a las habilidades iniciales de los estudiantes” (Villa, 2008, p.192), por lo que el docente utilizará diferentes herramientas encaminadas a lograr el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, tampoco se puede descuidar las técnicas de enseñanza. Se considera que tras un estudiante que aprende hay un profesor que sabe enseñar.

- **Séptimo dilema ¿La Formación a qué tipo de profesorado está destinada?**

Hemos observado que la Formación del profesorado es indiscutible para garantizar la calidad de enseñanza. En la universidad existen diferentes tipo de profesores según sus horas de dedicación, años de experiencia, nivel o categoría en su escalafón y su titularidad.

La reflexión inicial que debe ser considera para resolver este dilema es que independientemente del tipo de docente, todos están encargados de la Formación de los estudiantes por lo que deberán participar de acciones de Formación.

La Formación debe ser diseñada considerando el tipo de profesor. Por ejemplo, la finalidad primordial de la Formación de un profesor inicial es la de asesorar a los nuevos profesores en sus primeros años en la profesión (Mayor y Sánchez, 2006) Además, se debe diseñar una Formación continua para el profesorado de experiencia ya consolidada.

Otro ejemplo son el grupo representativo de profesores de tiempo parcial, quienes asumen la función de enseñar como una actividad secundaria o complementaria, este tipo de profesorado está vinculado con la práctica de la profesión; sin embargo, es necesario que tengan conocimientos pedagógicos para poder transmitir los resultados de sus experiencias y lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Hay que considerar además, los tipos de profesores en función de los años de experiencia, los cuales se los puede distinguir entre expertos y en principiantes (Marcelo, 2009). Se manifiesta que profesor experto no hace referencia únicamente a los años de experiencia en la docencia, sino sobre todo a una

persona con un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante" (Bereiter & Scardamalia, 1986, citado por Marcelo, 2009, p.4). La competencia profesional de ser un profesor experto no se la consigue únicamente por el número de años dedicados a la docencia, por lo que años de experiencia no tiene una relación directa con ser un buen profesor. Los profesores principiantes son los que inician con su profesión de enseñar y que están listos para recibir un bagaje de Formación para que, por medio de procesos concretos, puedan convertirse en profesores expertos.

Los programas de Formación deberán considerar diferentes acciones enfocadas para cada tipo de profesor, por ejemplo considerar la participación de los docentes expertos como docente Mentores quienes acompañan a los docentes principiantes en sus procesos de Formación.

Se puede diseñar una Formación diseñada por niveles, en los que se considere los momentos de desarrollo profesional y el nivel de desarrollo del perfil competencial. Valcárcel (2003) propone estructurar la Formación en cuatro niveles: previa, inicial, continua y especializada.

Para resolver el dilema equilibradamente se deberá tener en cuenta que todo el profesorado, independientemente de su tipología, necesita apoyo y orientación para su desarrollo profesional. Todos comparten el área de la enseñanza, por lo que las acciones de Formación deberán utilizar diferentes estrategias según las necesidades reconocidas en cada tipo.

**- Octavo dilema ¿Quién es el responsable de la gestión de la Formación y quién debe impartir la Formación?**

“La responsabilidad principal de la Formación reside en las propias instancias de gobierno de las universidades” (Zabalza, 2002, p.160). Para el diseño de esta Formación se deberá considerar la participación equilibrada de diferentes actores: el gobierno universitario, quienes establecerán los intereses institucionales de la Formación como respuesta al cumplimiento de los planes y metas establecidas, considerando que “una institución que se proponga adquirir y desarrollar sus capacidades de afrontar constructivamente los cambios debe contar con una política explícita y bien fundamentada, en materia de formación del profesorado” (Fernández, 2009, p.284); y, los Departamentos en representación de los docentes, quienes establecerán las necesidades de Formación interna, además de asegurar la motivación y el interés de los docentes por participar en estas acciones.

Para la gestión de la Formación, es recomendable que las universidades precisen de una instancia institucional capaz de estimular y gestionar las acciones de Formación. Es importante que se coordine esta actividad a nivel de toda la institución para evitar la atomización que conlleva este sistema. Sin embargo, la participación de cada Departamento garantizará que se cubran las necesidades de Formación de los diferentes sectores (Zabalza, 2002; Mayor, 2007).

La responsabilidad de la gestión de la Formación es de la institución universitaria; sin embargo, el profesorado tiene completa responsabilidad sobre su propio desarrollo profesional; es decir, considerando la amplia oferta de Formación existente por medio de los recursos educativos abiertos, es imposible dejar toda la responsabilidad a la institución. El profesor deberá prepararse de forma autónoma, aprendiendo a lo largo de su vida.

Sobre el dilema de qué características debería tener el Formador, indiscutiblemente debe ser una persona que domine el tema. Además, como se ha mencionado anteriormente, el Formador debe dominar estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje de los profesores. Zabalza menciona algunos rasgos como: experiencia profesional amplia, actitud reflexiva y habilidades específicas de la tutoría. El autor sugiere además, que se puede mantener un equilibrio en la configuración de equipos mixtos entre Formadores con amplia experiencia pedagógica y personas con reconocida experiencia como profesores de disciplinas concretas.

Además, hay que recalcar que el Formador ejercerán el rol de facilitador del conocimiento, pero el profesorado en su rol de aprendiz, se encargará de buscar y analizar más fuentes del conocimiento para que se desarrolle un aprendizaje significativo.

- **Noveno dilema: ¿Qué formatos y metodologías resultan más eficaces para la Formación?**

En este tipo de dilema se analizan varios temas importantes a la hora del diseño de la Formación. El primero tiene que ver con la información basada en individuos o en grupos, por lo general las Formaciones se las orienta para el aprendizaje individual del profesorado. Una tendencia actual es la necesidad de completar esta Formación con otras actividades dirigidas a grupos. Las Formaciones deberán encaminarse al desarrollo del trabajo colaborativo e interdisciplinar entre los docentes. Hemos analizado que el desarrollo del currículo y el aprendizaje de los estudiantes se desarrolla de manera integral por lo que es necesaria la participación conjunta del profesorado.

El segundo es sobre la duración de las Formaciones, la tendencia actual es el deslizamiento progresivo de las Formaciones cortas y puntuales hacia formatos de mayor duración. Ya que los efectos de las Formaciones cortas pierden la continuidad y los resultados no son visibles. Un error que se observa en las Formaciones es que se las considere únicamente como charlas magistrales sin crear espacios de diálogo y participación del profesorado, de esta manera no se pueden conocer sus preocupaciones y explorar sus puntos de vista (Ruè, 2015). Una tendencia es la oferta de Formaciones largas tipo maestría o doctorado sobre enseñanza universitaria, de esta manera se valorará las horas de dedicación a la Formación por parte del profesorado y la institución mejorará sus índices de calidad.

Otra tendencia es incluir dentro de los procesos de Formación prácticas que incluyan la evaluación del aprendizaje de los profesores y su transferencia de conocimientos en el aula. En este punto, mencionamos la importancia de las

estrategias diseñadas para el seguimiento y evaluación de las acciones de Formación, tanto individuales como en su conjunto, ya que de esta manera se podrá analizar los resultados alcanzados por las Formaciones y plantear planes de mejora continua.

**- Décimo dilema: ¿Cómo se evalúa los resultados y el impacto de la Formación?**

La Formación del profesorado debe estar relacionada con la consecución de una docencia de calidad, pero la dificultad por establecer estándares que definan a una docencia de calidad, es un tema que no se ha resuelto y está relacionada a la filosofía y concepciones de cada institución. Para garantizar la Formación del profesorado existen diferentes escenarios, en algunos casos las instituciones evidencian esta Formación por los certificados entregados a los profesores al superar determinadas horas de Formación, otras instituciones consideran que la Formación del profesorado es de calidad cuando relacionan las horas de Formación del docente con la mejorara en el aprovechamiento y rendimiento de los estudiantes por medio de sus calificaciones; y otras en las evaluaciones del profesorado que se realizan a nivel interno (Monereo, 2014).

Medir la calidad de los programas de Formación y el impacto de la transferencia de los resultados en el contexto universitario es un tema que preocupa a las instituciones universitarias, siendo un dilema actual. Este tema ha sido menos abordado que el diseño de la Formación docente, se ha enfocado el análisis a estudios empíricos, por lo que en la literatura se encuentran investigaciones sobre la percepción del profesorado sobre los cursos de Formación (Cano, 2016). Conocer hasta qué punto el esfuerzo realizado por las personas, las universidades y los gobiernos está logrando el efecto deseado, es una interrogante que necesita ser estudiada (Feixas, 2013). Los resultados de las investigaciones realizadas manifiestan que “la evaluación del impacto de la formación es un proceso costoso, complejo, con múltiples matices relacionados con el contexto pero sin embargo necesario para mejorar tanto los propios procesos formativos como la propia universidad como un todo” (Feixas, 2013, p.221).

Evaluar los resultados de la Formación docente significa medir en qué grado se cumplieron los objetivos de dicha Formación, actividad que no es sencilla, ya que el impacto de esta, debería involucrar la mejora en varios escenarios: desarrollo profesional del profesorado, mejorar el aprendizaje de los estudiantes, mejorar el contexto curricular, departamental y de la institución. (Ruè, 2015).

Además de estos dilemas, hay que tener presente el aprendizaje del profesorado, considerado como adulto, más específicamente como un profesional adulto. Jurado de los Santos (2007, p.477) manifiesta que “los adultos no tienen las mismas motivaciones que los jóvenes o niños para aprender, por lo que será necesario comprender por qué en un momento o situación determinada un método pedagógico es más eficaz que otros”. Este autor señala algunos características a considerar sobre el aprendizaje de los adultos:

- Sus aprendizajes ya constituidos, sus expectativas, intereses y su situación personal actuarán predisponiendo el sentido de la acción educativa hacia el aprendizaje que debe realizar. El adulto necesita conectar lo conocido con las nuevas realidades.
- La adquisición de conocimientos y saberes prácticos, susceptibles de ser aplicados de forma inmediata o a corto plazo, son claves para incidir sobre su motivación, ya que aseguran que la Formación que reciben se relaciona con su desarrollo profesional, proyecto profesional.
- En el adulto se distinguen varios principios: principios del placer, a través del cual diferencia sus intereses; y el principio de realidad, por el que se conoce a sí mismo, su situación y su relación con los otros.
- Se deberá tener cuidado con la crítica, relacionada a la imagen negativa que algunos adultos perciben que tienen los demás sobre él. Puede actuar de inhibidor del aprendizaje.
- Es necesario reafirmar la idea de que pueden aprender de otra manera diferente a la comúnmente utilizada.
- Centrar la Formación en las experiencias.
- Despertar el interés por medio del establecimiento de un ambiente de confianza y clima afectivo del grupo, evitando, por todos los medios, enfrentamientos personales.

Para el análisis de los dilemas presentados, se pueden considerar algunas perspectivas actuales de las acciones de Formación. Contreras (2013) resumen las propuestas de varios autores (ver Figura 10).

Rasgos	Anteriores perspectivas	Perspectivas actuales
<b>Enfoque</b>	Transmisivo-directo	Socioconstructivista
<b>Rol del formador</b>	Presentador de información	Facilitador, guía o asesor
<b>Metodologías</b>	Pasiva y generalista	Activas y en contexto
<b>Organización</b>	Prediseñada	Negociada y ajustada
<b>Estructura</b>	Individual/ fragmentada	Colaborativa/colegiada
<b>Actividades</b>	Cursos/conferencias	Auténticas/análisis de casos
<b>Duración</b>	Corto plazo/intermitente o puntual	Largo plazo/ dinámico/continua

*Figura 10.* Perspectivas actuales de las acciones de Formación (Elaboración de Contreras, 2013 a partir de Badia y Monereo, 2004; Montecinos, 2003; Fullan 2002 y Gusky, 2000)

Este análisis coincide con algunos criterios que se han expuesto de que la finalidad de la Formación del profesorado debe ir en paralelo con los cambios y necesidades que se presentan en las instituciones. Esta Formación deberá mantener el mismo enfoque y filosofía de Formación que caracteriza a la institución; es decir, por ejemplo, si la institución ofrece un modelo de Formación competencial a los estudiantes, deberá formar a sus profesores para que sean competentes y desarrollen el modelo establecido en la institución. Es necesario que el Formador sea un facilitador del conocimiento, un asesor que apoye a los docentes durante su proceso de Formación. Se

enseña con el ejemplo, por lo que las prácticas de Formación deben utilizar metodologías activas que llamen a la reflexión y participación de los docentes.

Finalmente, como se ha observado no hay modelos seguros que garanticen la solución del cada uno de los Dilemas que se presentan en la Formación del profesorado, todo dependerá del trabajo conjunto y colaborativo que exista entre la institución y el profesorado por la consecución del desarrollo de una Formación de calidad para sus estudiantes. Para esto

...es necesario entender las nuevas estructuras organizativas y formativas, y por tanto la unidad departamental debe combinarse con otros escenarios donde se analice la práctica docente y el trabajo de los profesores revierta ‘realmente’ en mejorar la calidad docente; donde el trabajo colaborativo supere al individual; donde la libertad de cátedra tenga un sentido enriquecedor y no de exclusión; y donde se cuente con el apoyo de las autoridades académicas potenciando, financiando y reconociendo los procesos de formación desarrollados por los profesores”. (Mayor, 2009, p.76)

### **2.11. Tres estrategias para incorporar en las propuestas de Formación del profesorado: Innovación, Práctica y reflexión sobre la práctica y, Aprendizaje en equipo**

Las acciones de Formación deben comprender la dinámica de cambios que están presentes y/o que necesitan los procesos de enseñanza – aprendizaje tanto del profesorado como de los estudiantes. Estos cambios necesitan que el profesorado se involucre y participe introduciendo mejoras en el proceso educativo. Para esto, es necesario que además del enfoque tradicional, adopte sobre todo otras estrategias que le permitan el aprendizaje del estudiante.

Los cambios suponen algunas rupturas con las prácticas y creencias habituales que implican la introducción de nuevas estrategias orientadas a resolver las necesidades del contexto actual de la institución. La introducción de estos, en las instituciones pueden generar innovaciones que desarrollen mejoras y satisfacciones en el profesorado, estudiantes y en el contexto universitario (Pizzolitto y Macchiarola, 2015; Porto y Mosteiro, 2014).

Frente a estos cambios, el profesor debe cumplir diversas funciones con la suficiente flexibilidad y con la Formación necesaria que le permita adaptarse a las nuevas situaciones respondiendo a estos retos. El profesorado deberá apoyarse de diferentes estrategias, modelos o prácticas que gocen de sustento científico cuyos resultados favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Es impropio y carente de ética tratar de formar a los alumnos mediante el ensayo y el error, la improvisación o modelos de actuación que, si bien pueden haber dado resultado tiempo atrás en otras condiciones sociales de vida y educación, hoy no corresponden a las necesidades de aprendizaje de la generación net.<sup>8</sup> (Ferreiro, 2012, p.18)

---

<sup>8</sup> Nombre que reciben las actuales generaciones de niños, adolescentes y jóvenes que han nacido, crecen y se educan en una sociedad cada vez más influida por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Analizaremos a continuación tres estrategias que apoyan al profesorado para conseguir los cambios esperados y cumplir satisfactoriamente los retos planteados.

### **2.11.1. Innovación como parte de la Formación del profesorado.**

Para innovar no es necesario únicamente hacer cosas diferentes, sino se debe garantizar que estas cosas alcancen resultados mejores (Zabalza, 2003). El término innovación es una palabra muy utilizada actualmente en diversos escenarios, su orientación va en función de la necesidad de implementar cambios que produzcan resultados que mejoren la efectividad de una empresa o institución.

Innovar para mejorar la calidad de la educación superior es una preocupación constante que está presente en la mayoría de las IES, pues además de las declaraciones emitidas, se están asignando recursos para la ejecución de estos procesos. Impulsar la innovación docente para mejorar la calidad del profesorado es una meta presente en la agenda de la mayoría de las IES (López, Pareja y Morillo, 2014).

Existen muchas definiciones de innovación. Sin embargo, para el enfoque de este tema, utilizaremos la propuesta de Rivas (2000), quien define a la innovación educativa como el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución educativa, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal modo que mejore sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos. Se debe considerar que el concepto de innovación en la Educación Superior es complejo y multidimensional, y se le relaciona estrechamente con la intención de fortalecer la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con los resultados de la Formación del profesorado (Kozanitis, 2012).

Existen varios elementos que se pueden considerar para diseñar propuestas de innovación integradas en los programas de Formación del profesorado. Margalef y Álvarez (2005) presenta los siguientes:

- La innovación en educación no se impone ni se decreta.
- Los profesores deben participar activamente en la elaboración de las propuestas.
- Tiene un fuerte componente individual ya que es fundamental que cada profesor trabaje desde y sobre sus propias creencias, ideas y concepciones.
- Además de la comprensión intelectual del profesor frente al cambio, es necesario su entusiasmo y compromiso.
- Implicar a los estudiantes en el cambio.
- Crear redes para compartir y consolidar las experiencias.
- Las propuestas podrán integrar componentes interdisciplinarios.
- Las propuestas de cambio deben ser alcanzables, partir de una base real, para evitar la frustración del profesor en el caso de no poder realizar los objetivos planteados, lo que limitará las futuras innovaciones.
- Conocer las limitaciones y requerimientos que condicionan la ejecución de la innovación.

Innovación también se identifica con cambio, pero además de las novedades introducidas por el cambio, estas tienen que ser duraderas, producir mejoras en la práctica profesional del docente y deben tener un alto índice de utilización (Barreiro y

Zamora, 2011). Zabalza (2003) presenta algunas definiciones para aclarar el concepto de innovación (ver Tabla 14).

Tabla 14. Significado del término innovar

¿Qué NO es innovar?	¿Qué SI es innovar?
- No es estar cambiando constantemente.	- Introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo.
- La innovación no se produce de manera forzada.	- La innovación es libre y voluntaria, de esta manera los resultados se observarán en la práctica.
- No es un mecanismo para obtener fondos suplementarios.	- El objetivo es mejorar la docencia.
- No se persigue por conseguir un mérito valorable en la carrera docente del profesorado universitario.	- El objetivo es mejorar la docencia.
- No todas las propuestas son innovaciones.	- La calidad de la propuesta depende de la calidad de la innovación a realizar.
- No sirve para hacer un campo de batalla entre los profesores.	- Los resultados de la innovación deben servir como elementos motivadores que inviten a participar del proceso a otros docentes.
- No es implementar un proceso sin planificación.	- Para innovar se requiere planificar, documentar y evaluar el proceso.
- No son propuestas utópicas que necesitan un equipamiento del que no se dispone.	-Es una propuesta viable y práctica.

Fuente: elaboración propia a partir de Zabalza (2003)

Las propuestas de innovación consideran cambios en varias dimensiones de la actividad del docente, relacionados a mejorar su metodología de enseñanza y a implementar nuevas dinámicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; de cara a la institución se podrá mejorar los procesos relativos a la gestión académica, ámbito organizativo, funciones del profesorado, entre otras actividades (López et al., 2014).

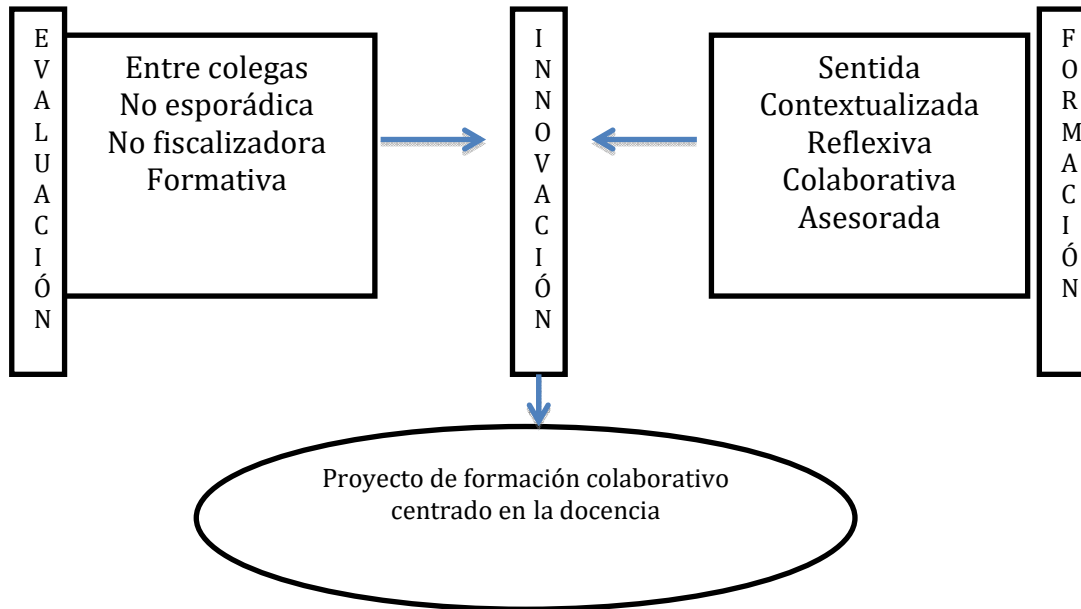
La complementariedad entre Formación e innovación está clara, siendo la Formación la base para la innovación (Fernández, 2008). La consecución de un verdadero desarrollo profesional exige establecer un equilibrio entre tres pulsiones muy potentes: la Formación, la innovación y la evaluación (Mateo, 2012).

Al plantear una propuesta de Formación, para que esta sea efectiva y produzca los cambios y resultados esperados, se deben tener presente el diseño de propuestas innovadoras que apoyen a la consecución de esos resultados. Estas propuestas deberán partir de las bases reales, y serán encaminadas a conseguir resultados también reales y alcanzables en el tiempo. Margalef y Álvarez (2005) mencionan que

La innovación se trata de un cambio que se sitúa en las propias raíces del trabajo de los profesores, de la organización y función de la enseñanza misma que influye en dicho trabajo, y no de un cambio en las ramas, es decir, un cambio específico, tal vez significativo, pero que puede ser resistido, adaptado o adoptado y, también esquivado sin producir una transformación profunda. (p.56)

El apoyo institucional al proceso de innovación es indiscutible. El profesor debe sentirse apoyado y valorado. Además, con los resultados de la innovación, el propio docente, a partir de su experiencia, contagiará a sus colegas para que participen en los proyectos de innovación (López et al., 2014).

El profesorado debería centrar su Formación considerando la integración de estos tres procesos pedagógicos vinculados al cambio: Formación, innovación educativa y la investigación de su propia metodología (de la Torre, 2000). Adicional a estos elementos, Mayor (2007) incorpora el proceso de evaluación (ver Figura 11).



*Figura 11.* Pilares fundamentales de la Formación del profesorado universitario. (Mayor, 2007, p. 21).

El gráfico describe los elementos bases para la Formación del profesorado. La cual, debe ser sentida y aceptada como requerida por el profesorado, diseñándose en relación al contexto universitario y social. Debe ser culturalmente autoreflexiva, en el grado de lo posible debe ser colaborativa, tratando de involucrar cada vez más a equipos de docentes, y tener el acompañamiento y guía de los equipos de docentes expertos según la temática.

La evaluación bajo un contexto de Formación es una actividad que debe ser asumida como una actividad continua, realizada entre pares docentes con la finalidad de realizar una reflexión sobre la práctica docente, permitiendo hacer uso de los resultados para la elaboración e implementación de planes de mejora. Tanto los resultados de la evaluación como de los procesos de Formación motivan la ejecución de prácticas de innovación orientadas al desarrollo de un proyecto de Formación colaborativo centrado en la docencia (Mayor, 2007).

La innovación está presente en el ámbito universitario y necesariamente considera la calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional del profesorado. Para que los cambios requeridos sean innovaciones, el profesorado necesariamente debe ser acompañado por un proceso Formativo (Porto y Mosteiro, 2014). “Ninguna innovación es viable sin un programa paralelo de formación del profesorado” (Zabalza , 2003, p.127).

El caso del Plan de Formación y Desarrollo del Profesorado diseñado por la Universidad de Deusto es un ejemplo en el que el Plan es considerado un recurso para ayudar a satisfacer necesidades o resolver problemas vinculados al proceso de innovación pedagógica de la Universidad (Eléxpuru *et al.*, 2009).

Este Plan de Formación está diseñado en tres fases las que guardan relación con las fases del Plan de Innovación: sensibilización, planificación, adaptación, incorporación e institucionalización (ver Tabla 15).

Tabla 15. Descripción de las fases del Plan de Innovación y el Plan de Formación y Desarrollo del Profesorado de la Universidad de Deusto

Fase del Plan de Innovación	Características	Fases del Plan de Formación y Desarrollo del Profesorado
1. Sensibilización.	Fase inicial en la que se incluyen todas las actividades orientadas a dar a conocer a toda la comunidad universitaria el Plan de Innovación de la universidad, a exponer y reflexionar sobre la necesidad de un cambio metodológico y de organización curricular. En esta fase se detectan necesidades de formación y recursos para la ejecución.	Fase I. Módulos formativos. Acercamiento con los elementos del proceso de innovación para sensibilizar al profesorado sobre los motivos y la importancia.
2. Planificación	En esta fase se elaboran los perfiles académicos profesionales y proyectos formativos. En esta fase se destaca el trabajo con equipos en cada departamento y se consolida la visión organizativa y cooperativa.	Se analiza la implicación para el profesorado, abordando necesidades relacionadas con la planificación.
3. Adaptación	Identificación de apoyos necesarios para la incorporación o aplicación, desde la formación necesaria para el profesorado hasta la disponibilidad de recursos metodológicos y tecnológicos.	Fase II Se organizan seminarios y talleres específicos con carácter práctico. Se dirige la formación para incorporar el principio de la innovación en el ejercicio de la docencia.
4. Incorporación	Se evalúa el proceso con la finalidad de regular y mejorar el plan. Es el momento de contrastar las previsiones de trabajo por crédito, de poner énfasis en el aprendizaje según los objetivos enunciados, así como en la autonomía y colaboración de profesorado y alumnado, y de aprovechar el feedback sistemática y espontáneamente, etc.	
5. Institucionalización	Evaluar el proceso, aplicar indicadores de calidad de la enseñanza y normalizar las prácticas aceptadas como mejoras.	Fase III Se orienta a la conformación de grupos de apoyo que gestionen y consoliden los cambios introducidos para la mejora continua del proceso.

Fuente: elaboración propia a partir de Eléxpuru *et al.* (2009) y Villa (2008).

Este plan integra la Formación del profesorado como eje transversal para el desarrollo de la innovación. Cada una de las fases del plan de innovación está apoyada por diferentes estrategias orientadas a motivar al profesorado por medio de su Formación para que asuman y participen de las propuestas de innovación. El plan está basado en el marco pedagógico de la Universidad de Deusto, se centra en el

profesorado, enfocando el desarrollo de sus competencias y solventando sus necesidades de Formación, desarrollando el trabajo colaborativo. El destinatario de la Formación es el profesorado visto como un equipo.

### **2.11.2. La práctica y la reflexión sobre la práctica, un elemento trascendental.**

La palabra práctica viene del latín *practicus* “activo”, “que actúa”. Al referirnos a la práctica docente, estamos señalando la vinculación de los conceptos teóricos en el ejercicio práctico de la Formación docente. Es necesario que los profesores adopten una práctica que cuestione sus propios pensamientos y acciones, esta actividad les permitirá descubrir sus fortalezas y sus carencias o debilidades; y, con estos resultados, plantearse unas metas u objetivos que les sirvan para mejorar y sentirse satisfecho con el desarrollo permanente de su profesión. La investigación indica que debe existir experimentación sobre las vivencias, métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación, con la finalidad de que los profesores puedan reflexionar y cuestionar sus propios experimentos (Margalef y Álvarez, 2005).

No hay posibilidad de enseñar a nadie a ser competente, esta es una característica que únicamente se desarrolla y se obtiene a partir del aprendizaje sobre actividades realizadas en diversos contextos pero que tienen como referente firme la propia actividad profesional. (Mateo, 2012, p.219)

La práctica puede generar diferentes tipos de conocimientos desarrollados antes, durante y después de la acción. Mayor (2007) realiza estudios de varios autores: Cochran-Smith y Lytle, y Fenstermacher. Establece diferentes tipos de conocimientos que se producen y su aplicación en la práctica de la enseñanza:

- Conocimientos para la práctica: el conocimiento sirve para organizar la práctica, la práctica es la aplicación del conocimiento formal. A mayor conocimiento, de forma más o menos directa, se obtendrá una práctica más eficaz.
- Conocimiento en la práctica: el conocimiento se lo adquiere durante la práctica, en base a las experiencias. Se lo aprende, cuando se tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo hecho.
- Conocimiento de la práctica: el conocimiento se lo construye colectivamente en el trabajo dentro de comunidades de profesores.

Estos tres tipos de conocimiento generarán aprendizajes al profesorado. El primero como base teórica y filosófica que lo guiará durante su proceso; el segundo como un conocimiento experiencial adquirido como fruto de sus propias acciones y el tercero como soporte fundamental y resultado del trabajo colegiado entre el profesorado (Mayor, 2007).

Además del tipo de conocimiento que genera la práctica, Pérez Gómez (1992 citado en Mayor, 2007) comparte dos orientaciones que se le puede dar a la práctica:

- Enfoque tradicional sobre la práctica: se encuentra una separación entre la teoría y la práctica. Este enfoque, que es el más frecuente en las propuestas de Formación, se encarga de transmitir varias metodologías de enseñanza y el

profesor aprende a través de ensayos y errores. El profesor aprende frecuentemente por la observación.

- Enfoque reflexivo sobre la práctica: este enfoque es una nueva tendencia de Formación del profesorado. El objetivo es formar a los profesores para que aprendan a partir de su propia reflexión, a partir del análisis de sus actividades y prácticas.

El enfoque reflexivo, que es el punto donde centraremos este tema, es un elemento que favorece a la Formación del profesorado, es necesario que el profesor mantenga un perfil: “flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales” (Mayor, 2007, p.29). En este enfoque radica mucho la responsabilidad del profesorado con los estudiantes, pues deberán por medio de sus prácticas contribuir en su Formación como profesionales y ciudadanos, y desarrollar en ellos el compromiso de aprender a aprender durante toda la vida (Day, 2011).

Utilizar la reflexión sobre la práctica docente puede generar varios beneficios como la capacidad que desarrolla el profesor para afirmar su identidad profesional como agente de cambio, además permitirá establecer rutinas de autoconocimiento que le ayudarán al docente a autodiagnosticar el ejercicio de sus funciones, los resultados obtenidos y proponerse alternativas de mejora (Day, 2011).

La reflexión sobre la propia práctica conlleva un proceso de Formación. El profesor deberá prepararse para situarse en ciertos niveles y seleccionar las modalidades de reflexión, las cuales dependerán del momento de desarrollo profesional por el que atraviesa y de las finalidades de la reflexión. Zeichner y Listo (1987 citados en Mayor, 2007) presentan los siguientes niveles de reflexión:

- Técnico: es el análisis de lo que el profesorado hace, para lo cual es necesario la observación.
- Práctico: es el análisis entre lo planificado y lo hecho. Se destaca su carácter didáctico.
- Crítico: es el análisis ético o político de la práctica analizando las repercusiones en el contexto.

Los niveles de reflexión sugeridos por los autores, se los puede aplicar en las propuestas de Formación en relación a las diferentes fases de Formación del profesorado; es decir, el nivel de reflexión debería intensificarse en forma paralela al nivel de su desarrollo profesional.

Además de los niveles propuestos por los autores mencionados, Grimmett y cols. (1990 citado por Day, 2011 p.126) presentan tres modalidades de reflexión:

- Técnica: considerada como un instrumento utilizado para controlar o dirigir la práctica. No cuestiona o analiza su valor.
- Deliberativa: considerada como un medio que sirve de apoyo para elegir entre un conjunto de visiones y prácticas de enseñanza.
- Dialéctica: considerada como medio de transformación, reconstruyendo la práctica en el contexto de los conceptos de la justicia social y la emancipación.

Estas tres modalidades señalan los objetivos de la reflexión y su posterior uso. Previo a la inclusión de la propuesta que vinculen la reflexión de la práctica se deberá determinar el enfoque que se dará a esta actividad; así como, el uso y enfoque que se dará a los resultados de esta actividad.

Otro punto interesante que destaca Brockbank y McGill (2002) es la transferencia de esta práctica reflexiva a los estudiantes, ya que como docente se puede trabajar conjuntamente con los estudiantes introduciendo actividades que ocasionen una reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes podrán ser más conscientes de la evolución de su propio aprendizaje, para esto es necesario el desarrollo de su capacidad crítica, “en el que éste es un verdadero participante junto a otros, incluidos los profesores, en un procedimiento que se ocupa de la transformación crítica” (Brockbank y McGill, 2002, p.65) en donde los estudiantes sean seres capaces de producir, adelantarse a los problemas y contar con las competencias que les permitirán responder al futuro. Una de las condiciones para que se produzca el ejercicio de la práctica reflexiva en los estudiante, es que los profesores realicen también esta práctica en el aula.

Un ejercicio que aporta la reflexión sobre la práctica docente es el diálogo reflexivo entre profesores, esto con el objetivo de brindar retroalimentación a otra persona de aspectos que quizá no conozca de sí misma. El profesor puede adoptar por dos posturas al obtener los resultados: Puede rechazar lo que no le resulte familiar, pero ya no le será desconocido; o, incorporar las sugerencias recibidas e intentar adaptar o cambiar sus prácticas docentes. De la misma manera, este ejercicio se adapta para el aprendizaje de los estudiantes.

Una de las debilidades del proceso de reflexión sobre la práctica, señalada por varios de los autores mencionados, es el tiempo requerido para que la reflexión sea un proceso formativo. Muchos docentes inician con mucho entusiasmo este proceso, el cual cumple con criterios planteados por la institución; sin embargo, la misma institución, por la respuesta a temas burocráticos exigidos tanto por las unidades internas de evaluación y externas de acreditación, terminan convirtiendo este proceso, tan importante y valioso, en una práctica obligatoria, burocrática y sin aportes al proceso de Formación del profesorado. Otra debilidad es la poca cultura de trabajo en equipo, por lo que la reflexión se limita, muchas de las veces, a experiencias personales del docente. Sobre este tema se hablará en el apartado siguiente. Finalmente, otra limitante puede ser la poca apertura presente en algún grupo de profesores quienes no están de acuerdo con este ejercicio, no desean participar; o, no están preparados para compartir sus experiencias con otros docentes y peor aún para recibir retroalimentaciones.

En síntesis, el profesor como profesional reflexivo, no es un simple transmisor de conocimientos; al contrario, es capaz de analizar diversos contextos, dando respuesta a los diferentes escenarios; y, producir con su vivencia práctica, analizada y reflexionada, un aprendizaje para su Formación. Las acciones de Formación deberán enfocar la práctica orientada al desarrollo del espíritu crítico y reflexivo de los docentes como un elemento de trascendental importancia para la mejora de la calidad profesional.

### 2.11.3. Aprendizaje en equipo.

El profesor no vive solo en una institución, su crecimiento y desarrollo profesional está influenciado de manera directa e indirecta por los actores universitarios, y otros, que pueden incidir en los resultados de su profesionalización, por lo que, el trabajo en equipo es fundamental en su desarrollo. "El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean" (Senge, 1992, p.296 citado por Yániz y Villa Sánchez, 1999). El principio fundamental del equipo es el reconocer compromisos y metas que son compartidas y aceptadas por todos los miembros (López, 2007).

Al centrarnos en el desarrollo de los currículos de cada titulación, analizamos que, en la mayoría de los casos, se desarrollan propuestas integradoras las cuales requieren que cada disciplina aporte de manera transversal y coordinada al currículo para lograr el perfil de competencias de los estudiantes. No se puede hablar de un trabajo docente de manera aislada, en el que cada profesor aporta en forma independiente un conjunto de conocimientos en una materia o disciplina. Para lograr la Formación integral de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias es indispensable que los colectivos académicos trabajen en equipo y que diseñen sus disciplinas en forma conjunta. Además, si hablamos de un modelo competencial, el trabajo en equipo es una de las competencias que aparece como las más valoradas en la transformación de las titulaciones (Margalef y Álvarez, 2005). El docente debe aprender por medio de su propia experiencia a trabajar en forma coordinada con sus colegas para que de esta manera pueda desarrollar esta competencia en los estudiantes.

La tendencia actual es que cada profesor trabaje independientemente por lo que "las aulas y laboratorios se han convertido, en la tradición universitaria, en escenarios "opacos" y poco transparentes, espacios "privados" donde, por lo general, cada profesor impone sus propias reglas y dinámicas de funcionamiento". (Zabalza, 2003, p.115). Esta realidad, debe ser objeto de cambio. Los planes de Formación del profesorado deberán diseñar estrategias y metodologías transversales para crear la cultura de trabajo en equipo en la institución, valorando que los estudiantes necesitan el desarrollo de una Formación integral y colegiada.

El trabajo en equipo desarrolla varias ventajas orientadas a mejorar el crecimiento profesional del profesorado. López (2007) presenta las siguientes:

- La colaboración y el trabajo en equipo ofrece apoyo moral, seguridad, aumento de la confianza y reducción de incertidumbre.
- El trabajo conjunto aumenta la capacidad de reflexión de los miembros del grupo.
- La colaboración ofrece oportunidades para aprender unos de otros, estimula el pensamiento continuo y facilita el acceso a nuevas ideas.
- Trabajando juntos favorecemos el desarrollo personal y social.
- A través del trabajo en equipo se produce capacitación para nuevos roles y se dan oportunidades para el liderazgo.
- Los profesores aprenden y se forman trabajando con sus compañeros.

Son varios los beneficios de considerar el trabajo en equipo como una práctica habitual dentro de las Formaciones. Este deberá ser fundamentalmente cooperativo,

teniendo presente que los resultados se conseguirán con la mutua implicación de todos los actores universitarios que comparten el mismo sistema educativo (Mingorance, 2001). Existen circunstancias en las que un profesor desea por su propia motivación consultar sobre alguna duda, comentar alguna experiencia o compartir sus miedos sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes; en estas situaciones, busca apoyo en sus colegas. Los profesores aprenden intercambiando experiencias con el profesorado, por lo que el éxito del desarrollo profesional depende en gran parte de la existencia de un clima de colaboración y apoyo por parte del propio profesorado, departamento, titulación o unidad de Formación (López, 2007).

Para el desarrollo de esta práctica, Senge (1993 citado en Mingorance, 2001) sugiere tres dimensiones importantes que se deben considerar para que los equipos de trabajo profesional logren un aprendizaje:

- Primero, pensar en problemas complejos; aprovechar el potencial de cada una de las mentes para que al integrarse en la solución de problemas, puedan ser más inteligentes que una mente sola.
- Implementar una acción innovadora y coordinada, en donde el actuar de cada miembro complementa el actuar en conjunto del equipo.
- El papel de los miembros del equipo en otros equipos. La participación del profesorado en otros equipos para contribuir y aprender del aprendizaje de otros.

Trabajar en equipo, requiere un esfuerzo tanto de la institución como del profesorado. La institución apoyará con la emisión de políticas que incentiven y reconozcan las prácticas de equipos docentes, además gestionará los recursos físicos y tecnológicos necesarios para la consecución de los objetivos; y los docentes, integrarán sus conocimientos, habilidades y aptitudes, para poder adaptarse y alcanzar junto a otros docentes el cometido deseado.

Las propuestas de Formación se deben interesar sobre el aprendizaje individual del profesorado y el aprendizaje del colectivo en general. Sin duda, puede existir cierto aprendizaje individual que no está relacionado con los intereses de la institución; mientras que, el aprendizaje que se produzca por el trabajo ordenado y cooperativo de los equipos de trabajo o de comunidades de aprendizaje tendrá un impacto en la institución (Yániz y Villa, 1999). Este equipo enriquece las ideas y mejora las prácticas del profesorado, por ende su desarrollo profesional. Además, favorece a la consecución de los objetivos de la institución ya que se construye un espíritu de unidad en el colectivo académico, el cual permite la generación de una cultura de colaboración y cooperación.

El mayor problema señalado por varios autores es la falta de compromiso e indisposición de algunos docentes por participar en el equipo, lo que obstaculiza la consecución de los objetivos planteados y además dificulta desarrollar una integración con todos los miembros tanto interna como con la institución. “La indisposición y la falta de compromiso de algunos individuos puede obstaculizar en un equipo la consecución de los objetivos definidos para alcanzar los resultados previstos, y consecuentemente, dificultar su integración en las dinámicas organizacionales donde se hayan adoptado” (Torrelles et al., 2012, p.331).

Actualmente, varias acciones de Formación emplean la creación de “comunidades de aprendizaje” integradas por docentes de varias disciplinas. Estas comunidades son espacios creados para mantener diálogo, proponer proyectos y trabajar conjuntamente en la consecución de objetivos relacionados a la docencia e investigación. Ferreiro (2012) menciona que existen cinco habilidades básicas para el desarrollo de estas comunidades:

1. Saber compartir ideas; comunicar lo que se sabe, lo que se piensa, saber escuchar.
2. Comunicar bien los elogios; expresar lo que nos agrada, mirar a las personas, saber agradecer por los elogios o la ayuda recibida.
3. Ofrecer ayuda y motivación; expresar confianza, dar y aceptar ayuda.
4. Recomendar los cambios, ayudar y sugerir mejorar, argumentar los cambios.
5. Ejercer un buen autocontrol; saber esperar, tener la información necesaria antes de dar la respuesta, aceptar sugerencias y ayuda de otros.

Son varias las razones señaladas, que a partir de las investigaciones realizadas, indican los beneficios del trabajo en equipo. Los vínculos de confianza que se crean entre los miembros del equipo ayudan a la construcción del aprendizaje del profesorado y lo fortalecen creando un verdadero espíritu de colegialidad.

## **2.12. Gestión de la Formación**

Durante el capítulo 2 se abordaron varios elementos y características que deben ser analizadas para el diseño, desarrollo y evaluación de las acciones de Formación del profesorado. Todo este proceso implica tareas de gestión, la cual debe contribuir a la Formación del profesorado y a favorecer la implementación de las líneas estratégicas de la institución.

Se ha manifestado que la Formación del profesorado debe estar integrada en los planes de calidad que defina la institución, por lo que el equipo encargado de gestionar la Formación deberá ejercer la función de liderar y coordinar la ejecución de este gran objetivo. La gestión de la Formación buscará la excelencia en todas las acciones de Formación por lo que contará con procedimientos que le permitan orientar la ejecución de las acciones, así como evaluar sus propios resultados (Fernández, 2009).

En los puntos siguientes se analizarán las características generales que comúnmente están presentes en los Formadores de la Formación. Además, se analizará algunas propuestas para el seguimiento y la gestión de la calidad de las acciones de Formación.

### **2.12.1. Equipo de Formadores de la Formación docente.**

Los estudios demuestran que los resultados de las Formaciones son mejores cuando en las instituciones existen dependencias encargadas directamente de la gestión de la Formación. La institución debe contar con un equipo preparado para la oferta y la gestión de estas acciones (Zabalza, 2002).

La organización del equipo de Formación dependerán de la estructura orgánica y funcional, el tamaño de la institución y de los objetivos que se persigan con la

Formación. Muchas de las instituciones cuentan con un equipo de Formadores de Formadores, integrado por personal técnico y docentes internos y externos. La integración de este equipo no es tarea sencilla (Mateo, 2012).

Por lo general se cuenta con el equipo externo para colaboraciones cortas y puntuales; sin embargo, para la ejecución de Formación programadas a medio plazo, como proyectos de innovación, elaboración de materiales, etc. es necesario el apoyo del equipo interno. Existe también la participación mixta, integrada por un equipo interno bajo el asesoramiento y liderazgo de docentes externos, quienes por razones de tiempo no pueden estar presentes durante el desarrollo de la Formación.

Algunos autores se han dedicado a analizar las competencias necesarias que debe desarrollar el equipo de Formación. Mayor (2009) propone las siguientes competencias:

- Proponer y sensibilizar al profesorado para su implicación en proyectos formativos.
- Diseñar, evaluar y tomar decisiones sobre las acciones formativas desarrolladas.
- Contribuir a la implantación y sostenimiento de una Red de asesores para la Formación didáctica y la innovación educativa.
- Proporcionar recursos organizativos que faciliten la participación del profesorado en procesos formativos.
- Contribuir a la divulgación de proyectos innovadores y de investigación didáctica.
- Consolidar comunidades de aprendizaje estables con profesores en diferentes etapas profesionales en los centros universitarios para el debate y la reflexión sobre la enseñanza.

El equipo de Formación deberá estar integrado por personas, que con sus diferentes experticias complementen la propuesta de Formación en su conjunto. Además, contará con personal encargado de la gestión de las acciones de Formación, quienes deberán poseer “dominio tecnológico en especial en el diseño de bases de datos, ser experto en su gestión y procesamiento y hábil en la elaboración de informes que acerquen a todo el equipo en particular y a los órganos de gobierno en general al manejo de la información más relevante para orientar los procesos en los que están implicados” (Mateo, 2012, p.221). El equipo debe participar en redes nacionales e internacionales de Formación del profesorado para intercambiar experiencias.

Se destaca el liderazgo transformacional, entre las características del personal gestor de las Formaciones. El personal además de fijar la dirección, supervisar, apoyar y evaluar los resultados de la Formación, se centrará en las preocupaciones y necesidades del profesorado, tendrán presente unos valores y una prácticas coherentes con la filosofía universitaria, de manera que los fines a conseguir sean integrales para todos (Day, 2005). Además, estos equipos deberán tener conexión con los órganos de gobierno para presentar propuestas y resultados, garantizando la implicación institucional en las acciones de Formación (Mateo, 2012).

En referencia al perfil de los docentes externos, los estudios mencionan que los Formadores deberán tener buen conocimiento de la docencia universitaria, de la filosofía y del contexto institucional en donde se desarrolla la Formación, capacidad

para diseñar y gestionar programas de Formación, capacidad de diálogo, de observación, dirección de grupos, etc. y además, es evidente que el Formador debe demostrar experticia en el tema que va a desarrollar (Zabalza, 2002).

Adicional a estas características, Mateo (2012) destaca algunas otras como: trabajo en equipo, sistemas de evaluación propios de la educación superior, manejo de metodologías de la docencia y aprendizaje, gestión de la investigación y participación en los procesos de Formación e innovación.

El Formador gana su credibilidad y prestigio demostrando su experticia durante la Formación y logrando los objetivos planteados. La institución deberá seleccionar el perfil requerido del Formador, apoyarlo con los recursos necesarios y evaluar sus resultados. Los evaluadores finales son los docentes en Formación, quienes “no otorgarán con facilidad a cualquiera el título de Formador, aunque la institución se lo haya atribuido formalmente y le haya encomendado esa función” (Zabalza, 2002, pag. 161).

Es importante señalar que, además del equipo de Formadores, el papel de liderazgo que deben ejercer los equipos decanales, jefes de departamento, coordinadores de titulaciones o similares, es fundamental para éxito de las propuestas de Formación e innovación. (Eléxpuru et al., 2006). En la medida que su implicación estimule la participación activa del profesorado se logrará los resultados deseados en el proceso.

El objetivo principal del equipo de Formadores no es convertir a los profesores en expertos en pedagogía, sino en guiarlos y apoyarlos para que puedan desarrollar la actividad docente con calidad, despertando y desarrollando su identidad profesional y vocación por la docencia (Day, 2005).

### **2.13. Gestión de calidad de los planes de Formación**

Luego de haber abordado los elementos que se pueden considerar para el diseño de una propuesta de Formación, así como los diferentes criterios, modalidades y características de estos modelos, queda pendiente el tema de la evaluación y gestión de la calidad de las acciones de Formación.

Previo a realizar la evaluación, se debe identificar qué finalidad o cuál será el objetivo de la evaluación. Tejada y Ferrández (2007, p. 3–4) mencionan tres finalidades esenciales de este proceso:

- Diagnóstica (o de entrada). Permite conocer la realidad donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características del contexto y las necesidades formativas de los destinatarios.
- Formativa (o de proceso). Permite valorar una acción educativa durante su desarrollo en un contexto determinado, con el propósito de mejorar esta acción durante el transcurso de la acción formativa.
- Sumativa (o de productos). Permite conocer si los objetivos se han conseguido o no, los cambios producidos, verificar la valía del programa, tomar decisiones sobre la certificación de los participantes y el rechazo o aceptación del programa.

Dependerá de los objetivos que se persiga en la institución la selección del tipo de finalidad de evaluación. Puntualmente, para evaluar los resultados de un programa de Formación se puede partir de una evaluación de entrada para diagnosticar la situación real de partida y posteriormente poder realizar análisis comparativos. La evaluación formativa evaluará el proceso de la Formación en forma paralela a su desarrollo, este tipo de evaluación recoge en gran medida las opiniones, valoraciones, percepciones de los participantes en referencia a su grado de satisfacción con la Formación. La evaluación sumativa se la realiza luego de un periodo del término de la Formación y permite conocer con un poco más de profundidad si los objetivos de la Formación se han cumplido, permitiendo medir la transferencia de los aprendizajes logrados.

La evaluación de impacto de la Formación opera después de transcurrido un tiempo de la acción formativa, con el propósito de verificar la permanencia y consistencia de los cambios producidos en los sujetos, la mejora de las prácticas profesionales, los cambios institucionales, etc., según las metas del plan de formación. Esta evaluación permite conocer la eficacia, eficiencia, comprensividad, validez y utilidad del programa, así como su rentabilidad profesional y social. (Tejada y Ferrández 2007, p.5)

El modelo comúnmente utilizado para medir el impacto o la transferencia del aprendizaje de una Formación es el de Kirkpatrick (1998) Este modelo establece diez factores a considerar a la hora de planificar y poner en marcha cualquier acción formativa:

1. Determinación de las necesidades.

Hacen referencia a conocer las necesidades de Formación de los participantes, de las instituciones, jefes y otros empleados para considerar estos resultados en el diseño de los Programas de Formación. El autor recomienda utilizar entrevistas o encuestas para esta actividad.

2. Fijación de Objetivos.

Definir los objetivos que se desean alcanzar en base a los resultados que se intentan conseguir, la implicación de los directivos para conseguir estos resultados, y considerando los conocimientos, habilidades y actitudes que se desea que aprendan los participantes de las acciones formativas.

3. Determinación de los contenidos.

Se debe considerar y seleccionar los contenidos necesarios para satisfacer las necesidades y cumplir con los objetivos.

4. Selección de los participantes.

Para seleccionar los participantes de las acciones formativas, el autor recomienda que se tenga en cuenta el perfil de quién puede beneficiarse con la Formación, analizar si la participación debería ser voluntaria u obligatoria, participación del personal según niveles en la organización o general.

5. Determinación del mejor plan de trabajo.

Analizar las mejores condiciones: lugar, fecha, duración, recursos para satisfacer las necesidades y cumplir con los objetivos del curso. Un buen plan integra a participantes, directivos y las mejores condiciones para aprender.

6. Selección de la infraestructura apropiada.

Seleccionar un entorno adecuado. Las instalaciones físicas deben ser las apropiadas según la actividades que se vayan a realizar en la capacitación.

7. Selección de los Formadores apropiados.

El perfil de los Formadores “es vital para el éxito de la acción” (Kirkpatrick, 1998, p.35). Además de dominar los contenidos, el Formador debe tener el deseo de enseñar, capacidad de comunicación y sobre todo un fuerte deseo del aprendizaje de los participantes.

8. Selección y preparación de material audiovisual.

Seleccionar los materiales adecuados para mantener el interés de los participantes, comunicar el mensaje y lograr satisfacer las necesidades y objetivos de la Formación.

9. Coordinación de la acción formativa.

Existencia de un plan de coordinación de las acciones de Formación que consideren la organización, logística y demás necesidades de la Formación previo, durante y al finalizar la acción. Esta coordinación deberá tener presente las necesidades del Formador y de los participantes.

10. Evaluación de la acción formativa.

Tener presente un plan de evaluación de las acciones formativas servirá para valorar los resultados y la transferencia de la Formación. El autor señala tres razones para evaluar las acciones formativas: Para mejorar futuras acciones de Formación; determinar si la acción de Formación debe continuar, modificarse o eliminarse; y, justificar la existencia del departamento de Formación. Está orientado a evaluar el impacto de una determinada acción formativa a través de cuatro niveles: la reacción de los participantes, el aprendizaje conseguido, el nivel de transferencia alcanzado y finalmente el impacto resultante.

La satisfacción con la actividad formativa parece ser ampliamente recogida en casi todos los programas formativos. Normalmente se utilizan encuestas o entrevistas realizadas tanto al profesorado que participa en la Formación como al Formador. (Cano, 2016). Esta actividad se relaciona con una evaluación Formativa, enfocada a medir o conocer las percepciones de los participantes. Sin embargo, no permite medir el nivel de los logros alcanzados en relación a la transferencia o impacto logrado luego de la Formación.

Al hablar de transferencia de la Formación, se hace referencia al grado en el que el profesorado hace uso de los diferentes conocimientos y habilidades adquiridas durante los procesos de Formación. Feixas (2013, p.221) manifiesta que “la transferencia de la formación es la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente”. Tejada y Ferrández (2007) proponen que para medir el impacto de una Formación se utilicen dos niveles de análisis:

- Análisis desde los individuos, valorando la transferencia de los conocimientos aprendidos a su lugar de trabajo.
- Análisis desde la organización, valorando la rentabilidad de la Formación para la institución y el impacto de los resultados sobre ésta.

Algunos aspectos que se deberían investigar desde una perspectiva integradora sobre el impacto de los resultados de la Formación del profesorado han sido propuestos por Monereo (2014). Ver Tabla 16.

Tabla 16. Dimensiones a considerar para un enfoque integrador de la Formación del profesorado universitario

	Impacto sobre el propio docente en formación	Impacto sobre los estudiantes del docente en formación	Impacto sobre la institución del docente en formación	Impacto demorado sobre el docente en formación
<b>Registro y análisis de procesos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de nuevos aprendizajes</li> <li>- Construcción de la identidad profesional</li> <li>- Construcción de la participación en el equipo docente</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de conocimientos y competencias.</li> <li>- Construcción de recursos para la autonomía y la colaboración</li> <li>- Construcción de actitudes motivacionales</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de nuevas estructuras organizativas</li> <li>- Construcción de nuevos procedimientos de decisión</li> <li>- Construcción de recursos compartidos</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento del proceso de mantenimiento y actualización de los cambios realizados.</li> <li>- etc</li> </ul>
<b>Registro y análisis de productos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de eficacia.</li> <li>- Predicción de la transferencia de lo aprendido.</li> <li>- Aprendizaje de nuevos conocimientos.</li> <li>- Satisfacción por lo aprendido.</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de eficacia.</li> <li>- Rendimiento de los estudiantes.</li> <li>- Grado de satisfacción respecto a lo aprendido.</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predicción de cambios institucionales.</li> <li>- Nuevos recursos reutilizables.</li> <li>- Creación de foros y redes temáticas.</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sostenibilidad de los cambios en el tiempo.</li> <li>- Expansión de los cambios a nuevas iniciativas.</li> <li>- Investigación sobre la propia docencia.</li> <li>- etc.</li> </ul>

Fuente: Monereo (2014).

Las dimensiones que propone el autor permitirán realizar un estudio que mida el impacto de la Formación considerando la participación del profesor y los resultados obtenidos en relación a sus escenarios de actuación: en el aula con los estudiante, en la institución, y en su desarrollo personal. Analiza además los resultados de la Formación después de un tiempo determinado. Propone también considerar diferentes variables según el escenario analizado. Esta propuesta puede orientar trabajos futuros generando

algunos lineamientos que permitan orientar y medir la transferencia de las Formaciones y su impacto.

Para concluir, varios autores manifiestan que el impacto de los resultados de la Formación en la evaluación del profesorado es un tema poco abordado hasta la actualidad, la mayoría de las investigaciones se han centrado en diagnosticar las percepciones del profesorado sobre el desarrollo y calidad de las Formaciones recibidas (Cano, 2016). Sin embargo, existen algunos modelos o propuestas para realizar estas evaluaciones. Sin duda, es un tema complejo que requiere recursos, tiempo, participación del profesorado y avances científicos que fundamenten el trabajo. Las acciones de Formación por medio del diseño de sus actuaciones deberán ir incluyendo diferentes actividades para que en un momento determinado puedan obtener los resultados del impacto de las transferencias de sus acciones.

#### **2.14. Futuro de la Formación del profesorado**

Un plan de Formación debe partir del principio de que para muchos docentes, las culturas tradicionales de la enseñanza significan que: (Egan, 1982, citado en Day, 2005).

- No siempre es fácil recibir ayuda;
- Es difícil comprometerse con el cambio;
- Es difícil someterse a la influencia de alguien que nos ayude; la ayuda es una amenaza para la autoestima, la integridad y la independencia;
- Al principio, no es fácil ver con claridad los problemas propios;
- A veces, los problemas parecen demasiado grandes, abrumadores o exclusivos para compartirlos con facilidad;
- No es fácil confiar en una persona extraña y abrirse a ella.

Y, además considerar el sentir tradicional de muchos profesores, que dicen que (Zabalza, 2003, p.116):

- Que a enseñar se aprende enseñando.
- Que para ser un buen profesor universitario basta con ser un buen investigador.
- Que “aprender” es una tarea que depende exclusivamente del alumno; los profesores deben dedicarse a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no es cosa que los alumnos, deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Que una universidad es de calidad no tanto por las clases que se imparten cuanto por los recursos de que se dispone: buenos laboratorios, buenas bibliotecas, suficientes recursos en nuevas tecnologías, etc.

Estos elementos siempre estarán presentes, por lo que se deberá diseñar metodologías y estrategias que motiven la participación del profesorado despertando el interés por su propio desarrollo profesional. El efecto multiplicador de los resultados obtenidos ayudará para que el interés y la motivación por la Formación pedagógica se contagie por los propios docentes.

Según la experiencia en el diseño del plan de Formación y desarrollo del profesorado de la Universidad de Deusto, Eléxpuru et al. (2009, p.3) comparten las siguientes consideraciones con los equipos de Formación de cualquier institución:

- Los nuevos aprendizajes deben poder relacionarse con los esquemas del profesorado referidos tanto a los temas de la formación, como de la docencia en la que se aplican.
- Los participantes deben percibir algún interés relevante que movilice su predisposición a la formación.
- El profesorado debe sentirse protagonista del proceso y capaz de decidir en diferentes momentos del mismo.
- La formación es un proceso de indagación y reflexión en la práctica y sobre la práctica que revierte de manera inmediata en la misma.
- La reflexión y el uso focalizado y contextualizado del conocimiento construido posibilitan una práctica transformadora.
- Un proyecto formativo es un proyecto de equipo. El equipo es uno de los sujetos destacados de la acción y de la formación.
- El punto de partida de toda innovación es la realidad. Se trata de llevar a cabo un proceso progresivo que da continuidad al punto de partida.
- La formación tiene que estar referida a los contextos prácticos y ayudar a mejorarlos.

La innovación es un gran reto en el presente y en el futuro de la Formación. Se deberá enfocar la Formación del profesorado sobre el uso de diferentes métodos de enseñanza para que puedan ser utilizadas según el contexto de cada temática y según el enfoque del aprendizaje de los estudiantes, quienes en los modelos actuales son los responsables de su propia Formación, razón muy importante para que el docente utilice métodos adecuados que le permitan guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Otro reto importante es el uso de las tecnologías, no vistas como una solución, sino como un apoyo para el proceso de enseñanza–aprendizaje. Se debe reconocer que los estudiantes son nativos digitales por lo que su enfoque de aprendizaje se facilita al utilizar medios tecnológicos.

Las acciones de Formación deben integrar en la práctica diaria del docente el proceso de reflexión, por medio del cual se realizan actividades de documentación y evaluación permanente del trabajo realizado. Para que esto sea posible, se deberá cambiar el concepto de “libertad de cátedra” por el de “cátedra compartida” en el que cada docente aprende por medio del apoyo y del trabajo en equipo.

Es probable que durante las diferentes fases del desarrollo profesional, aparezca cierta sensación de desmotivación por parte del profesorado, esto se deberá, entre otros factores, por la influencia de cambios culturales o políticos adoptados por la institución, y/o a ciertos resultados que se alcanzaron medianamente o no se alcanzaron por parte del profesorado. Frente a este hecho, casi seguro, las propuestas de Formación deben considerar, en todas sus fases, mantener despierta la pasión por la enseñanza: trabajando el autoestima, liderazgo, la capacidad de ser reflexivo, el trabajo en equipo que fomente la apertura colegiada entre los docentes y la competencia de aprender a aprender durante toda la vida.

Otra tendencia es la calidad de la Formación inicial del profesorado. Está claro la Formación que recibe el profesorado en el campo de la investigación con su preparación a través del programa de doctorado. La misma exigencia y calidad se debe

mantener en los programas de Formación inicial, exigiendo la obligatoriedad de la aprobación de este programa como un requisito para la promoción. Se debe apoyar, guiar y formar al profesor principiante por medio de un programa de calidad.

Finalmente, cerramos este capítulo con un pensamiento de Graham Biggs (2001):

La formación de los profesores universitarios está en un estado de rápida expansión y desarrollo en todo el mundo. Aprendiendo de prácticas innovadoras y de errores estratégicos de otros países, tenemos más oportunidades de desarrollar una práctica efectiva. En la década pasada el reto ha sido para aquéllos que han desarrollado sus propios programas dentro de instituciones individuales. Actualmente tenemos una amplia gama de ejemplos excelentes de prácticas a ese nivel individual pero muy desigual. El próximo desafío se plantea en los contextos nacionales e internacionales establecer marcos para hacer la formación de los profesores universitarios más universal y más igualitaria tanto en calidad como en sus resultados. (sección de Conclusiones)

*CAPÍTULO 3.*

*EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y ECUADOR*

## CAPÍTULO 3

### EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y ECUADOR

El mundo académico se ha caracterizado siempre por constar de centros y periferias, esto debido a las desigualdades existentes en los sistemas de educación superior. Los centros son las universidades más potentes, catalogadas así por las proezas que realizan en materia de investigación y por su reputación de excelencia, y, en las periferias se incluyen universidades que apenas figuran en las tablas de clasificación mundiales de establecimientos de enseñanza superior, las que producen un porcentaje minúsculo de las investigaciones que se realizan en el mundo. (Altbach et al., 2009)

Cada vez es mayor la tensión existente en torno a la dinámica centro-periferia, esto se debe, entre otros factores, a los importantes fondos destinados para la investigación y el empleo del inglés, como idioma principal en la enseñanza e investigación, en las universidades centro. Las clasificaciones internacionales favorecen a las universidades centro, en donde el centro es la investigación, estas adolecen de problemas metodológicos, sin embargo, la investigación sobresale en los indicadores para la acreditación.

La riqueza de las naciones y las universidades desempeña un papel fundamental en la determinación de la calidad y la posición central de una universidad o un sistema académico, lo cual sitúa a los países en desarrollo en una situación de clara desventaja y ejerce gran presión sobre la mayoría de los sistemas académicos que se hallan frente al dilema del aumento del número de alumnos matriculados y la necesidad de apoyar a las universidades en que se llevan a cabo investigaciones de la máxima calidad. (Altbach et al., 2009, p.7)

Esta tensión centro-periferia es una preocupación latente de los gobiernos iberoamericanos. A partir de 1991, la idea de intensificar los vínculos entre instituciones de educación superior y de crear un espacio común para la educación superior en Iberoamérica ha sido evidente, incorporándose como tema de análisis en las diferentes Cumbres Iberoamericanas.

#### **3.1. Políticas públicas emitidas para el apoyo a la Educación Superior en Latinoamérica**

La política pública también demuestra la constante preocupación por apoyar y mejorar la educación superior (Brunner y Villalobos, 2014). En uno de los últimos estudios presentados por la OCDE sobre la educación superior o terciaria se resume esquemáticamente las opciones de política pública a partir de la experiencia de los países estudiados<sup>9</sup> y del análisis de la literatura internacional. (Ver Figura 12).:

---

<sup>9</sup> Este estudio se basó en la revisión de las políticas y sistemas de 24 países con características nacionales muy distintas: Australia, Bélgica, Chile, China, Croacia, España, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Grecia, Islandia, Japón, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Suecia y Suiza

Objetivo de política	Principales direcciones de política
Gobernanza del sistema: fijar el rumbo	<p>Elaborar una visión estratégica coherente para la educación terciaria</p> <p>Identificar instrumentos adecuados para guiar el sistema</p> <p>Asegurar la coherencia dentro de un sistema con amplia diversificación</p> <p>Fortalecer la capacidad de las IES para alinearse con la estrategia nacional</p> <p>Construir consenso en torno a la política educacional</p>
Conjugar estrategias de financiamiento con prioridades nacionales	<p>Definir estrategia que facilite contribución de la educación superior al desarrollo nacional</p> <p>Usar esquemas de costos compartidos entre Estado y estudiantes como principio-guía</p> <p>Subsidiar públicamente programas en relación con los beneficios sociales que generan</p> <p>Usar fórmulas ligadas a insumos y resultados y a fines estratégicos para financiar la docencia</p> <p>Mejorar costo-efectividad y apoyar la estrategia con esquema de ayudas estudiantiles</p>
Asegurar y mejorar calidad	<p>Diseñar un marco de aseguramiento de calidad consistente con fines de la educación terciaria</p> <p>Fomentar cultura de calidad en el sistema y énfasis en control interno de calidad</p> <p>Progresar hacia un control externo con rol asesor, pero retener fuerte rol de seguimiento en otros casos</p> <p>Alinear procesos de aseguramiento de calidad a perfil particular de cada IES</p> <p>Evitar una fragmentación de la organización encargada del aseguramiento</p>
Lograr equidad	<p>Evaluar extensión y origen de asuntos de equidad</p> <p>Fortalecer integración entre enseñanza secundaria y superior</p> <p>Considerar políticas de discriminación positiva para grupos vulnerables bien identificados</p> <p>Incentivar a IES para ampliar acceso y apoyar a alumnos de origen vulnerable</p>

Figura 12. Principales opciones y direcciones de política ( Brunner y Villalobos, 2014 a partir de OCDE, 2008)

Objetivo de política	Principales direcciones de política
Estimular rol de educación superior en investigación e innovación	<p>Mejorar difusión del conocimiento antes que su comercialización vía derechos de propiedad</p> <p>Ampliar y reforzar canales de interacción y colaboración entre IES</p> <p>Usar el sector de la educación terciaria para internacionalizar labores de I+D</p> <p>Ampliar los criterios empleados para evaluar la investigación</p>
Carrera académica: adaptación al cambio	<p>Financiamiento basado en proyectos con adecuado monitoreo y mix de mecanismos</p> <p>Ofrecer amplia autonomía a las instituciones para manejar sus recursos humanos</p> <p>Reconciliar libertad académica con contribución de IES a sociedad</p> <p>Mejorar condiciones de ingreso de jóvenes a la carrera académica</p> <p>Establecer mecanismos para apoyar la carrera de académicos</p>
Reforzar vínculo con mercado laboral	<p>Coordinar políticas educacionales con políticas laborales</p> <p>Mejorar datos y análisis sobre empleo de graduados y énfasis en orientación vocacional</p> <p>Incorporar actores y perspectivas de mercado laboral en políticas y gobernanza IES</p>
Estrategias de internacionalización en contextos locales	<p>Desarrollar estrategia y marco nacional comprensivo para la internacionalización</p> <p>Mejorar coordinación de políticas nacionales y estimular proactividad de IES</p> <p>Crear estructuras para promover la educación superior nacional</p> <p>Desarrollar la internacionalización en campus locales</p>
Implementación de políticas	<p>Crear instancias independientes para iniciar reformas e involucrar a partes interesadas</p> <p>Facilitar iniciativas de abajo-arriba y su formalización por comités ad hoc</p> <p>Reconocer las diferentes visiones de partes interesadas mediante procesos iterativos</p> <p>Reformas incrementales antes que cambios totales a menos cuenten con apoyo público</p>

Fuente: Santiago et al., *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 1, París, 2008, p. 17 (traducción de los autores).

Desde el accionar de la región iberoamericana, se puede evidenciar que las políticas públicas han impulsado objetivos comunes, a pesar de las diferencias significativas de cada estado. Desde 1991, con la Primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno, se están impulsando acciones para conseguir la realización de objetivos comunes y disminuir las brechas educativas que separan a toda la región iberoamericana. En la Tabla 17 se presentan una reseña de los resultados obtenidos en las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno en relación a temas de educación.

Tabla 17. Resultados de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno

Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno	Resultados referente al tema de la Educación Superior
Declaración de Guadalajara (1991)	Promover un mercado común del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura, liberalizando los intercambios de materiales culturales, didácticos y educativos; facilitando el intercambio y la provisión de equipamiento científico y tecnológico; y creando incentivos para la comunicación y transmisión de conocimientos.
Declaración de Madrid (1992)	Apoyo al programa MUTIS, de intercambios iberoamericanos de postgraduados, intercambio de profesorado.
Declaración de Bahía (1993)	Los Jefes de Estado y de Gobierno manifiestan su apoyo a la investigación científica y el desarrollo y la difusión de tecnología como factores básicos del desarrollo sostenible, lo que requiere la asignación de recursos compatibles con el mismo. Acuerdan potenciar iniciativas regionales en ciencia y tecnología, como el Mercado Común del Conocimiento, el CYTED, el Programa Bolívar, la RITLA, el COLCYT y el Acuerdo Marco de la ALADI, como instrumentos idóneos para propiciar un espacio para la reflexión iberoamericana sobre la aplicación de la ciencia y la tecnología.
Declaración de Cartagena (1994)	Reafirman la cooperación que debe existir entre los países del área haciendo énfasis en la articulación de una comunidad científica iberoamericana y en la formación y movilidad de los recursos humanos. Señalan la importancia de la inversión pública, la creciente participación del sector privado y el concurso de las organizaciones multilaterales.
Declaración de Bariloche (1995)	Tiene una importancia especial, pues en esta ocasión la Cumbre se propuso reflexionar y adoptar conclusiones sobre la educación, «en el convencimiento de que constituye un fundamento básico del desarrollo de nuestras sociedades». Se señala que los centros universitarios tienen hoy un doble reto: la modernización tanto estructural como curricular y la adaptación de la enseñanza a las exigencias de las sociedades iberoamericanas, con el propósito de contribuir al desarrollo político, económico y social de sus pueblos. Fortalecer el papel de los institutos universitarios iberoamericanos se define, por tanto, como una de las prioridades fundamentales. Asimismo se subraya la importancia de una mayor vinculación entre las Universidades y Centros Académicos de Educación Superior de los países iberoamericanos
Declaración de Viña del Mar (1996)	Centrada en el tema de la gobernabilidad democrática. Los Jefes de Estado y de Gobierno reafirman su voluntad de seguir impulsando los esfuerzos en investigación y desarrollo, la cooperación iberoamericana en este ámbito y la adopción de medidas que favorezcan el fortalecimiento de los sistemas científico-tecnológicos de los países.
Declaración de Margarita (1997)	Tema principal fue la democracia social. Exige proporcionar acceso a la educación en condiciones de igualdad.
Declaración de Oporto (1998)	Acuerda la creación de una Secretaría de Cooperación. Toma nota de varios avances en el terreno de la cooperación en el ámbito de la educación y la ciencia, tales como: el Programa de Cooperación en el Desarrollo de Programas de Doctorado y en la Dirección de Tesis Doctorales – MUTIS; el Programa de Cooperación Científica y Tecnológica – CYTED; el

	Programa de Cooperación para el Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa; el Programa de Cooperación en el Área de Formación Profesional – IBERFOP, y el Programa de Modernización.
Declaración de la Habana (1999)	Da cuenta del acuerdo para crear la Secretaría de Cooperación Iberoamericana, SECIB, y reitera su apoyo a los varios programas de cooperación en curso en el ámbito de la educación y la ciencia.
Declaración de Panamá (2000)	Acuerda iniciar un trabajo conjunto para promover el libre flujo de información y comunicación entre los organismos educativos, académicos y científicos iberoamericanos, eliminando las restricciones regulatorias existentes, permitiendo que puedan usar libremente todos los medios tecnológicos, las facilidades satelitales o las de los prestadores de comunicaciones.
Declaración de Lima (2001)	Reafirma el compromiso de realizar esfuerzos para que, a más tardar el año 2015, todos los niños y niñas de Ibero América tengan acceso a una educación inicial temprana, y a la educación primaria gratuita y obligatoria, sustentada, entre otros, en los valores de la paz, la libertad y la democracia y en los principios de la no discriminación, equidad, pertenencia, calidad.
Declaración de Bávaro (2002)	Recuerda los compromisos de la Cumbre de Bariloche. Señala que se hace imperativo aumentar los niveles de inversión en el sector educativo, al igual que los programas de cooperación orientados a apoyar estrategias de elevación de la calidad en materia educativa, de la igualdad de oportunidades, de la formación ciudadana, y de la capacidad y competitividad laboral de los pueblos iberoamericanos.
Declaración de Santa Cruz de la Sierra (2003)	Destaca la posibilidad de llevar adelante estudios técnicos, diálogos y negociaciones conjuntas ante organismos internacionales con el objeto de explorar la viabilidad y puesta en marcha de estrategias, iniciativas e instrumentos de conversión de la deuda externa por inversión en educación, ciencia y tecnología, según sea del interés de los Estados, con el doble objetivo de reducir y aliviar el nivel de endeudamiento de los países y a la vez aumentar la inversión genuina en dichos sectores.
Declaración de San José (2004)	Reconoce la fundamental importancia de que la inversión se oriente a la articulación de los procesos formativos de las universidades, con la formación docente y técnica, apuntando a la profesionalización y dignificación de la función docente, así como al desarrollo de la investigación científica y tecnológica, de acuerdo con las necesidades del sector productivo y del desarrollo nacional.
Declaración de Salamanca (2005)	Expresa el acuerdo de avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la Educación Superior, y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condición necesaria para incrementar la productividad brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para los pueblos así como la competitividad internacional de la región.
Declaración de Montevideo (2006)	Valora la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) orientado a la necesaria transformación de la educación superior y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, y respalda la propuesta de elaborar un plan estratégico del EIC, para cuya formulación se convocará a los responsables nacionales de las políticas de educación superior y a otros actores vinculados con el tema.
Declaración de Santiago de Chile (2007)	Con el lema «Cohesión social y políticas sociales para alcanzar sociedades más inclusivas en Iberoamérica». Asume la importancia de una educación inclusiva en tanto permite enfrentar los problemas de exclusión educacional y social que afectan a la región. Mejorar la pertinencia y calidad de los programas de formación inicial docente, capacitación continúa, desarrollo profesional y administrativo-docente. Respecto al Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) se avanza en su diseño mediante acciones que incluyen: completar el mapa de la educación superior; profundizar sobre la calidad y pertinencia de los sistemas

	nacionales de evaluación y acreditación y la importancia de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).
Declaración de San Salvador (2008)	Reitera el compromiso adquirido en la Cumbre de Santiago de Chile, de asegurar el derecho a la educación de calidad y avanzar en la consolidación del EIC. Apoyar al personal docente para la elaboración de programas de estudio e incorporar las Tics en los procesos educativos y, con ello, propiciar la formación de nuevas generaciones de investigadores, innovadores y científicos; impulsar la capacitación técnica y formación profesional necesaria, facilitando el acceso juvenil a un trabajo decente y empleos productivos y de calidad.
Declaración de Estoril (2009)	Con el lema «Innovación y Conocimiento». Se acuerda dar prioridad a la innovación dentro de la estrategia de desarrollo nacional de los países iberoamericanos. Creación del Foro Iberoamericano bianual sobre Ciencia, Tecnología en Innovación en la Comunidad Iberoamericana y la celebración de la primera experiencia piloto del Programa Pablo Neruda, que favorece la movilidad de académicos en Iberoamérica.
Declaración del Mar de Plata (2010)	Reitera los compromisos referidos a la ampliación del acceso y calidad en todos los niveles educativos; el fortalecimiento de la formación docente inicial y continua y el resguardo de las condiciones laborales de los docentes; la promoción de la investigación científica e innovación tecnológica y la consolidación de los espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional que favorezcan la cooperación interuniversitaria y la movilidad académica. La Cumbre aprueba también el Programa Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios

Fuente: Elaboración propia a partir de Brunner y Ferrada (2011).

En el año 2011 se realizó la XXI Cumbre Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno en Asunción, su tema central fue la “Transformación del Estado y desarrollo”, en este encuentro se aprobó el proyecto sobre Educación y una histórica cláusula sobre la defensa de la Democracia y el orden constitucional. La XXII fue en Cádiz bajo el tema “Una relación renovada en el Bicentenario de la Constitución de Cádiz”, se acordó Redoblar esfuerzos orientados a cumplir con los objetivos establecidos en el "Programa Metas 2021: La educación que queremos para la generación del Bicentenarios", adoptado en la XX Cumbre Iberoamericana de Mar del Plata del 2010. Además de seguir promoviendo el acceso universal de los alumnos y docentes a las tecnologías de la información y comunicación que garanticen una educación de calidad y una integración plena en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. La XXIII Cumbre se realizó en Panamá bajo el lema “El papel político, económico, social y cultural de la Comunidad Iberoamericana en el nuevo contexto mundial”, se acordó seguir incrementando en el marco de los objetivos del Programa Iberoamericano Metas 2021 la eficiencia del financiamiento estatal para garantizar la calidad y la universalización de la educación.<sup>10</sup>

Los resultados de la XXIV Cumbre realizada en Veracruz, bajo el lema: “Iberoamérica en el Siglo XXI: Educación, Innovación y Cultura”, son de mucho interés para el ámbito de la educación, ya que los Jefes de Gobierno se han comprometido a:

- La consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, el Espacio Cultural Iberoamericano y el Espacio Iberoamericano de la Cohesión Social, a

<sup>10</sup> Tomado de Secretaría General Iberoamericana. Cumbres Iberoamericanas el 5 de febrero del 2016 de <http://segib.org/cumbre/xxiv-cumbre-iberoamericana-veracruz-2014/>

fin de continuar impulsando la cooperación solidaria y la articulación de políticas públicas para el beneficio de todos los países de la Comunidad Iberoamericana.

- Promover una "Alianza para la Movilidad Académica", de adhesión voluntaria y con la participación de todos los actores, que permita impulsar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores previniendo la ocurrencia y mitigando el impacto negativo de la fuga de cerebros. Con este propósito se deberá elaborar una propuesta estratégica para la creación de un sistema de movilidad académica de nivel superior, contemplando principios rectores, objetivos, líneas de acción, costos y financiamiento, junto a una plataforma de apoyo que, teniendo en cuenta las legislaciones nacionales, promueva la acreditación, calidad y reconocimiento mutuo de estudios.
- Aprobar la puesta en marcha del Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado, que busca mejorar la calidad de la formación docente y acoger favorablemente la implementación de la fase piloto a lo largo de 2015.

Los acuerdos que han resultado de las diferentes Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno han ido reafirmando el continuo y urgente interés de los gobiernos por la construcción y consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. En diversos acuerdos se manifiesta la preocupación por la calidad de la educación superior, incremento de programas de acreditación internacional, apoyo a los programas de movilidad docente y estudiantil, así como la instauración de políticas y Normativa que reconozca de manera uniforme los estudios realizados por los estudiantes en toda la región.

Un hecho importante también sucedió en 1999 en la Conferencia de la Cúpula de Río de Janeiro, entre representantes de los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea surgió la iniciativa de la creación del Espacio Común "ALCUE" de Educación Superior, que tuvo como propósito la constitución de un entorno de interacción y cooperación bilateral y multilateral de sus sistemas de Educación Superior. ALCUE considera a la Educación Superior "como un bien público, esencial para el desarrollo humano, social, tecnológico y como factor esencial para superar las desigualdades entre las personas, instituciones educativas y sociedades nacionales, para el ejercicio equilibrado de su interdependencia".<sup>11</sup>

Las iniciativas de los Jefes de Estados y de Gobiernos Iberoamericanas, no ha merecido mayor debate en el claustro universitario, a pesar de que tiene repercusiones profundas en el futuro de las instituciones de Educación Superior de la región. Si la Universidad Latinoamericana, en su gran mayoría, no ha podido superar la etapa de un modelo académico basado en la pura docencia, con ausencia casi generalizada de investigación y producción científica, difícilmente podrá enfrentar el reto de un espacio euro-latinoamericano del conocimiento. Por lo que, se debe enfrentar a este gran desafío: su inserción en un mundo en profunda transformación a causa especialmente de la revolución científica, tecnológica y productiva. El éxito de conseguir este desafío será en gran parte gracias a la construcción del Espacio Iberoamericano de Educación Superior.

Como ha señalado la Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para

---

<sup>11</sup> Tomado de ALCUE Higher education el 8 de enero del 2016 de <http://www.alcuel.net/>

América Latina (CEPAL):

América Latina y la Península Ibérica comparten además del deseo de prosperidad con igualdad y sustentabilidad, la necesidad de crear oportunidades para cerrar brechas tanto dentro de los países como en relación con aquellos que se encuentran en la primera línea del mundo global. Para esto necesitan agregar mayor valor y conocimiento a las exportaciones, diversificando sus productos y mercados para alcanzar ventajas comparativas dinámicas y no basadas únicamente en las materias primas. Ello será posible -ha dicho ella, y viene siendo reiterado en diversos foros iberoamericanos- sólo con una estrategia concertada para el desarrollo de la ciencia y tecnología y con el fortalecimiento de nuestras capacidades humanas a través de mejoras en la educación. (Barcena, 2013 citado en Brunner y Villalobos, 2014, p.9).

### **3.2. La profesión docente en la educación superior latinoamericana**

Paralelamente a las declaraciones de los Jefes de Estado y de Gobierno, existe también un permanente trabajo por parte de los Ministros de Educación de la región. Se destaca la sesión inaugural de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe y a la Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, celebrada en Jamaica en 1996, en donde el ex Director General de la UNESCO, Federico Mayor, señaló que “durante toda la historia de América Latina y el Caribe la educación y los maestros han jugado un papel fundamental en la evolución de la vida republicana, y que la educación permanente para todos, incluyendo el mejoramiento profesional docente, es la tarea futura si los países de la región desean que sus pueblos tengan acceso al conocimiento y la sabiduría para cambiar los modelos de producción con equidad social”.

Entre las recomendaciones de esta Reunión, los Ministros de Educación manifestaron la importancia de profesionalizar a los educadores y ampliar su visión. La profesionalización del docente implica la capacidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada alumno y asumir la responsabilidad por los resultados. Este es un desafío que debe ser enfrentado en las difíciles condiciones en que viven y laboran la mayor parte de ellos en la región. Requiere, por lo tanto, de un proceso que tiene dimensiones políticas, sociales y culturales que demanda políticas públicas, la participación de los actores de la sociedad civil y el protagonismo de los propios educadores. La valorización del docente se logrará reforzando su saber profesional específico para que su autoridad se base en su capacidad para resolver los problemas educativos de la población.

Sobre el tema de la educación en el espacio Iberoamericano y el rol que debe cumplir el docente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha contribuido con dos publicaciones históricas: Aprender a ser: la educación del futuro (Informe Faure, 1972) y La educación encierra un tesoro (Informe Delors, 1996), en este último se señala en varias ocasiones el rol que debe desempeñar el docente para lograr el aprendizaje autónomo del estudiante:

- El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no

sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable.

- Los docentes son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.
- El docente debe transmitir la afición al estudio.

Delors (1996) propone cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer; a hacer; a ser ;y, a vivir juntos. Esta idea de plantear la educación sobre los cuatro pilares ha sido analizada en varios debates sobre la Formación de los docentes y la elaboración de planes de estudio. Estos pilares integran las funciones del docente refiriéndose a los conocimientos, habilidades y actitudes y valores que debe desarrollar el profesor para el ejercicio de sus funciones.

En el informe presentado por la UNESCO (2015) se manifiesta que es preciso reconsiderar la orientación que se le da a la educación, teniendo en cuenta las dimensiones sociales, medioambientales y económicas del desarrollo humano y las diferentes formas en que se relacionan con la educación.

El informe analiza el papel de los educadores, insistiendo en que su función es primordial para fomentar el pensamiento crítico y la Formación de los futuros profesionales. En relación al rol docente manifiesta que:

- El docente pasa a ser un guía que permite a los estudiantes, desde la primera infancia y durante toda la trayectoria de su aprendizaje, desarrollarse y avanzar en el laberinto cada vez más complicado de su Formación.
- Los docente deben fomentar un entorno educativo que sea respetuoso y seguro, favoreciendo y desarrollando su autoestima y autonomía, recurriendo a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas.
- Los docentes deben saber trabajar en equipo con otros docentes.
- Los docente deben elegir los contenidos apropiados y utilizarlos de manera adecuada en la adquisición de competencias.
- Los docentes deben emplear tecnología, junto con otros materiales, como instrumentos del aprendizaje.

En relación al actuar de las instituciones de educación superior:

- Las instituciones educativas deben alentar a los docentes para que sigan aprendiendo y evolucionando profesionalmente.
- Ofrecer condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables. Esto, evitará las desmotivación y la pérdida del interés por la profesión considerada la profesión más importante del mundo.
- Analizar y replantear los contenido y los objetivos de la pedagogía y la Formación pedagógica. Los docentes deberán desarrollar metodologías que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, considerando la diversidad, inclusión y competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente.

En relación a las dificultades actuales producidas por la ampliación del acceso a la educación superior:

- No hay académicos preparados a tiempo para satisfacer la demanda.
- Un buen número de profesores universitarios que hay en el mundo, es posible que sólo tengan un título de bachiller.
- Un buen porcentaje de profesores se aproxima a la jubilación.
- Escasez de nuevos doctores para sustituir a los que se retiran. Este abandono no es consecuencia única de la jubilación, muchos doctorandos se retiran pronto o prefieren trabajar fuera de la Universidad por la remuneración insuficiente que reciben por su trabajo.
- En muchos países latinoamericanos, hasta el 80% de los profesores de la educación superior trabajan en horario parcial. Esta realidad impide obtener buenos resultados en docencia e investigación.

Manifiesta que los docentes y demás educadores deben seguir siendo agentes esenciales. Sin embargo, ciertas tendencias apuntan a un proceso de desprofesionalización, entre otras causas por: la presencia de docentes mal preparados; motivos financieros; inseguridad de los profesores dedicados a la enseñanza por contrato, en especial en la educación superior; la menor autonomía de los docentes; la erosión de la calidad de la profesión docente debido a la estandarización de los exámenes y las evaluaciones profesionales sofisticadas; la intrusión en las instituciones de enseñanza de técnicas propias de la gestión privada; y, en muchos países, diferencias notables entre la remuneración de los docentes y la que perciben los profesionales de otros sectores.

Son varias las declaraciones e informes existentes en los que se observa la preocupación de los gobiernos y de organismos internacionales para que se generen cambios requeridos en la educación ofertada en Latinoamérica y en la calidad y funciones de los docentes. Pero, mayoritariamente los resultados son los mismo, el rechazo y falta de motivación de muchos profesores por participar en los cambios y la desconfianza por percibir la corrupción de los gobiernos que promueven estas declaraciones no han permitido obtener cambios profundos en los sistemas de educación (Imbernón, 2002).

Por medio de las reflexiones anteriores observamos la preocupación presente en las políticas públicas y organismos internacionales por mejorar la calidad de la enseñanza en todos los niveles de educación. La profesión del profesorado universitario, cada vez más está sometida a presiones más intensas y de diversos roles, por lo que debe apoyarse de una buena Formación que le permita su desarrollo profesional.

Debido a la masificación de la matrícula en los niveles de educación superior, las IES de muchos países latinoamericanos han tenido la necesidad de aumentar su planta docente. En muchas de estas instituciones la tendencia ha sido a la disminución de la cualificación media de los profesores de ese nivel.

En un estudio presentado por Brunner y Villalobos (2014) sobre la población estudiantil iberoamericana matriculada en educación superior, se observa un incremento de 18,4 millones a casi 25 millones durante el último lustro (2005- 2011). Los datos demuestran la expansión de la matrícula en los últimos años, fenómeno que es positivo porque demuestra el crecimiento cultural de los países, pero que exige una fuerte inversión en recursos físicos, así como la emisión de políticas que fomenten la

preparación del profesorado y la calidad de la educación ofertada por los diferentes centros o instituciones de educación, únicamente de esta manera se podrá mejorar la calidad de vida de las naciones (ver Figura 13).

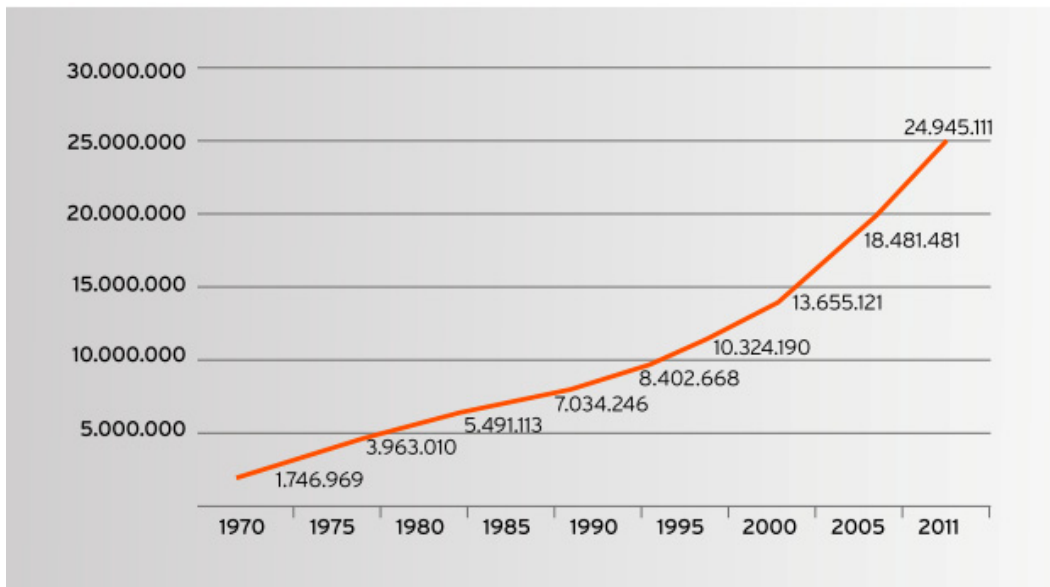
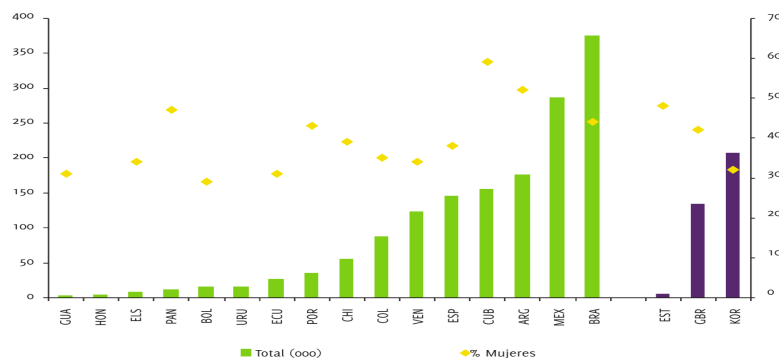


Figura 13. Matrícula de educación superior, 1970–2011 ( Brunner y Villalobos, 2014)

A continuación se presentarán algunos datos referentes a los docentes Latinoamericanos:

### 3.2.1. Número de docentes.

Según datos de la UNESCO (2010), el número de docentes en cada país de la región es directamente proporcional al tamaño de los sistemas nacionales. Los sistemas de mayor tamaño de la región, como los de Brasil y México, poseen también los cuerpos académicos más voluminosos, con cerca de 400 mil y 300 mil profesionales, respectivamente (Brunner y Ferrada, 2011). Ver Figura 14.



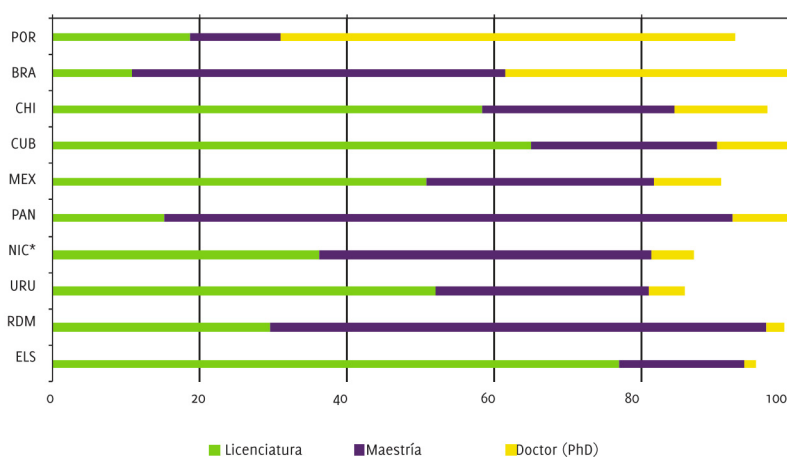
Fuente: Sobre la base de UNESCO, Compendio Mundial de Educación 2010

Figura 14. Personal docente en educación superior<sup>12</sup> (Brunner y Ferrada, 2011).

<sup>12</sup> Datos de alrededor de 2008, en miles de personas.

### 3.2.2. Grado académico de los docentes.

En varios países predomina el personal con Formación de licenciatura, como ocurre en El Salvador, Cuba, Uruguay y Chile. En otros, una mayoría de docentes posee una maestría, como se observa en República Dominicana y Panamá (ver Figura 15). En Portugal y Brasil, hay una proporción significativa de doctores en la profesión académica. En los demás países, el personal en posesión de un doctorado representa habitualmente menos de un 15%. Con todo, y simultáneamente, existe una creciente presión por profesionalizar la carrera académica, incluyendo como exigencia de acceso a ella el grado de doctor (Brunner y Ferrada, 2011).



Fuente: Sobre la base de Informes Nacionales 2011.  
\* Solo incluye docentes de Universidades públicas.  
No todos los casos suman 100% dada la falta de información en algunos sistemas.

Figura 15. Proporción de docentes según su nivel de Formación académica.<sup>13</sup> (Brunner y Ferrada, 2011).

### 3.2.3. Tipo de Jornada de trabajo.

En América Latina, el 80% del profesorado tiene una dedicación de tiempo parcial (Altbach et al., 2009). Los Informes Nacionales señalan que las instituciones privadas cuentan con una cantidad menor de docentes con jornada completa y/o de docentes calificados con Formación de posgrado. La mayoría de los docente de tiempo parcial están dedicado únicamente a la enseñanza y el cultivo de sus especialidades sin estar envuelto en tareas de investigación. Una proporción del mismo personal trabaja simultáneamente en varias instituciones, dictando cursos bajo un régimen de contratación anual. En general, su participación dentro de la profesión académica ha tendido a crecer en la mayoría de los países en respuesta a la creciente demanda por educación superior privada (Brunner y Ferrada, 2011).

### 3.2.4. Remuneración.

La diferencia de remuneraciones entre los países es muy considerable y contribuyen a la fuga de cerebros. Muchos docentes latinoamericanos han viajado a los EEUU en busca de una mejor remuneración. De manera general, los docentes a tiempo

<sup>13</sup> Datos del año 2009. Países ordenados de mayor a menor participación de personal con doctorado

completo pueden sobrevivir con sus salarios, pero no ganan mucho más del salario medio de su país (Altbach et al., 2009).

El mercado de trabajo del profesorado universitario se ha mundializado gradualmente y muchos miles de profesionales emigran a otros países para ejercer en ellos su profesión y/ para trabajar en la universidad. Como es habitual, la mayor corriente es la que va de Sur a Norte y América del Norte se beneficia especialmente de la llegada de profesores de muchos países, entre ellos muchos de Europa que acuden en busca de remuneraciones más altas. La pauta de la «fuga de cerebros» del mundo en desarrollo ha cambiado en cierta medida. Los universitarios que ahora emigran mantienen más contacto con sus países de origen y, desde el extranjero, trabajan en colaboración con colegas de su patria. Con todo, la emigración de universitarios siguen actuando en desventaja para los países en vías de desarrollo (Altbach et al., 2009).

### **3.3. Tendencias de la Educación Superior en Latinoamérica**

Las reflexiones anteriores nos llevan a considerar las buenas intenciones que existen en Latinoamérica por el cambio y la mejora de los procesos de enseñanza y de la educación. Sin embargo, hay ausencia de políticas que articulen la Formación inicial del profesorado, su carrera docente, el tema contractual, estabilidad laboral y salarial (Imbernón, 2002). La masificación de las aulas, la velocidad del cambio y la globalización de la educación exige debates profundos en cada uno de los países, estos factores obligan a concebir la educación de otra manera, considerando nuevos recursos, y sobre todo fortaleciendo la Formación de sus docentes y la calidad de enseñanza. Podemos decir que se prevén una serie de cambios y tendencias históricas y emergentes, en base a la complejidad de la educación superior de la región, en su heterogeneidad, en su desigualdad, pero sobre todo en el papel que pueden asumir las universidades para construir un nuevo escenario que contribuya al mejoramiento sustancial de los niveles de vida de sus poblaciones y brinde la posibilidad de un mayor bienestar, democracia e igualdad desde la ciencia, la educación y la cultura (Gazzola y Didriksson, 2008).

Al hablar de las tendencias en la educación superior latinoamericana, es necesario aclarar que el término tendencia indica las formas en las cuales las sociedades se han organizado y actuado para atender las necesidades de crecimiento y su desarrollo de acuerdo con valores compartidos, su desarrollo histórico, estructuración, relaciones de poder y las estrategias de acción para lograr atender las necesidades y aspiraciones de sus constituyentes. El escenario tendencial incluye un conjunto de elementos y acontecimientos que establecen una trayectoria, y que tienen probabilidad de continuar si los procesos actuales siguen relativamente constantes en relación con un futuro probable (Aponte-Hernández, 2008).

La importancia que tiene la educación superior en el desarrollo de cualquier sociedad es un tema central y común en las discusiones políticas y multilaterales de los gobiernos y en las agendas académicas de las instituciones de educación superior. (Sotillo, Rodríguez y Ojeda, 2009; Villanueva, 2010). La tendencia imperiosa de alcanzar un nuevo desarrollo con igualdad y sustentabilidad en la región de América Latina y el Caribe, depende fuertemente de lo que pueda ocurrir en el actual proceso de toma de decisiones estratégicas de las políticas públicas referidas a la educación superior, la ciencia y la tecnología, y de sus posturas y definiciones respecto de su participación en la constitución de nuevas plataformas de conocimientos y nuevos aprendizajes (Didriksson, 2012).

El interés de los gobiernos por intensificar los vínculos entre las instituciones de educación superior latinoamericanas ha estado presente, como ya se lo mencionó anteriormente, desde hace varios años. La idea de la creación de un espacio común para la educación superior latinoamericano es un tema de debate frecuente en las diversas reuniones de los Responsables de Educación Superior de la región. Sin embargo, nos encontramos en un camino atomizado de iniciativas, a veces convergentes y otras superpuestas. Así pues, coexisten, por ejemplo, el Estado Iberoamericano del Conocimiento (EIC), que a su vez contiene el Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIBES) y el Espacio de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE) (Sotillo, Rodríguez y Ojeda, 2009). Otra iniciativa es el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), liderada por UNESCO-IESALC. Cada una de estas iniciativas desarrollan agendas paralelas que en algún momento tendrán que confluir. El camino a seguir no es sencillo, se presentan diferencias sociales, culturales, políticas y económicas en los contextos internos de cada país. Los resultados de estas iniciativas y el ejemplo del Espacio Europeo de Educación Superior deben ser un buen referente para continuar con la construcción de este Espacio tan esperado por todos.

La masificación de las aulas y el crecimiento del número de matriculados es una de las principales tendencias a considerar. En América Latina y el Caribe en la década de los 80 se presentó un incremento tanto en el número de instituciones de educación superior privadas como en el número de estudiantes matriculados. A pesar del crecimiento de las matrículas, de las demandas sociales y económicas en el periodo, los recursos con los que contaban las universidades no eran los adecuados. Las universidades públicas fueron las de mayor crecimiento, tanto en número de estudiantes como en resultados de investigación. Estas universidades iniciaron debates orientados a dar respuestas a las necesidades de nuevas líneas de investigación, proyectos de vinculación con la empresa y propuestas de nuevas formas de generación de conocimiento. El cambio de reformas presentes en algunas de estas instituciones ha sido una tendencia positiva, se ha avanzado con reformas referentes a su organización y gobierno, generación del conocimiento e innovación, procesos de evaluación y acreditación, desarrollo del personal, rendimiento estudiantil, políticas de financiamiento. Sin embargo, no se han considerado en sus agendas cambios sobre la forma de desarrollar currículums innovadores. Se han realizado únicamente cambios técnicos para dar respuestas a las necesidades actuales (Gazzola y Didriksson, 2008).

Una tendencia para los próximos años es el cambio curricular que debe existir en los programas de estudio. No es suficiente una Formación meramente disciplinaria y profesionalizante, los currículums se deben enfocar en los aprendizajes y en nuevo modelo de oferta académica innovadora. Para esto, se debe incluir una gama extensa de ambientes de aprendizaje y modalidades (presencial, distancia, virtual). Participación en red y movilidad de estudiantes y docentes. Además, la reorganización de las disciplinas acorde a las áreas del conocimiento moderno debe ser analizada en cada una de las instituciones.

A partir del siglo XXI la tendencia de cambio esta presente en las agendas de las universidades, se observan modificaciones en los esquemas tradicionales de otorgamiento de los subsidios gubernamentales y de la asignación de los recursos (Gazzola y Didriksson, 2008). La participación en redes es otro tema que se está

trabajando en las IES, se observa incremento de la movilidad universitaria de las equivalencias de títulos y grados, de los programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles y de los programas de títulos compartidos. Existe también, interés, participación y producción sobre nuevas tecnologías de la información. Paralelo a esto, y como puntos contrarios, se han generado a mayor escala, desigualdades e inequidades de acceso, permanencia y término de las carreras universitarias, a nivel de género, de raza y de etnia. La privatización de la educación ha dado paso a la pérdida de gratuidad y se ha incrementado el amplio abanico de ofertas, algunas sin asegurar los estándares de calidad.

Dentro de las tendencias para los siguientes años, los autores señalan las siguientes:

- Generación y participación de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel regional e interinstitucional que presentan, en tendencia, la posibilidad de escenarios conjuntos o paralelos, incrementando los proyectos de colaboración, intercambio académico, homologación de cursos y títulos, coparticipación de recursos y a una orientación educativa social solidaria.
- Efectiva transferencia de conocimientos hacia la sociedad, en forma específica hacia los actores sociales que hacen uso del conocimiento. Manejar habilidades para que la sociedad haga uso del conocimiento que es generado por las IES.
- Responsabilidad social universitaria, una tendencia transversal que analiza las relaciones que mantiene las IES con el gobierno, la empresa, otras IES y con la sociedad. Además, se debe tener presente las normas que se aplican para la generación de patentes y propiedad intelectual.
- Definir prioridades de producción y transferencia de conocimiento como bien público, es decir que los resultados esperados sean para el bien común de la sociedad y no sean vistos como un fin particular. Las relaciones científica-tecnológica con otras instituciones para mantener el desarrollo y transferencia de conocimientos deben asegurar una estructura horizontal, respetando la dinámica de cada institución pero compartir y generar conocimientos como bienes públicos y puestos al uso y servicio de la sociedad, específicamente de los actores a quienes les beneficia.
- Una tendencia a futuro es la investigación estratégica, la cual no depende de los intereses particulares de la institución, ni es motivada por intereses económicos. Esta investigación tiene una planificación a largo, mediano y corto plazo que está guiada por los intereses nacionales, locales o prioridades sociales. Es una investigación que integra varias disciplinas y que da solución a problemas concretos del país o de la región, que genera o utiliza tecnología y procesos innovadores para que sus resultados, sobre todo, estén dirigidos a mejorar la calidad de vida de los más pobres. Para desarrollar esta investigación estratégica se debe incrementar estrategias de cooperación regional e internacional que hagan posible la transferencia de conocimientos, ciencia y tecnología, recursos humanos y físicos para potenciar la producción.
- Implementación de redes académicas regionales, programas de movilidad académica en la región por medio de cursos cortos, pasantías de investigación, aprovechamiento de los recursos humanos, tecnológicos y de infraestructura de otras IES. Creación de una macro-universidad de carácter continental que genere programas académicos universalmente intercambiables valorados por medio de un único sistema de créditos académicos transferible.

- Apoyarse en un sistema de evaluación de calidad que garantice los estándares requeridos para que la educación superior y la investigación cumpla con los principios de calidad en todos los países de la región.
- Aumento de la inversión en educación superior, en ciencia y tecnología. Participación tanto del Estado como del sector privado en proyectos de I+D.

Otros autores, como Rama (2012) presentan también un análisis de las tendencias y tensiones de la educación superior latinoamericana, las cuales se resumen en seis macrotendencias:

### **- La Tendencia a la Masificación de la Cobertura y la Tensión de la Deselitización de la Educación Superior (ES).**

El crecimiento del número de estudiantes matriculados en Latinoamérica ha pasado de 1.700.000 matriculados en el año 1970 a 25.000.000 al 2011, por lo que este crecimiento no es simplemente una expansión de la matrícula, se debe a un cambio social y cultural de la región. Esta expansión de la matrícula y el aumento de la cobertura, ha puesto en movimiento el proceso de deselitización de la educación superior; sin embargo, los sistemas internos de aseguramiento de la calidad en cada una de las nuevas instituciones de educación superior, que han permitido el acceso a más personas, no garantizan el desarrollo de ambientes de aprendizaje que cumplan los estándares de calidad exigidos.

Un grupo importante que se debe prestar atención es el de los indígenas. Rama (2012) señala que:

La región tiene 50 millones de indígenas. Tantos como personas con discapacidades. Muchos de ellos integran el grupo de los 220 millones de personas de pobres que tiene la región....No es inclusive un tema de acceso meramente, sino también de continuidad ya que la tasa de deserción de los estudiantes indígenas alcanza al 80%. Casi la misma que la de las personas con discapacidad y muy superiores a las ya altas tasas medias de deserción que alcanzan al 40%. (p. 465-466)

Analizando estos datos, se puede deducir que el problema, además del acceso y la calidad de las IES, es la permanencia y el egreso de estos estudiantes. Siendo un gran reto para la educación superior latinoamericana, además de la distribución de los recursos públicos para disminuir la desigualdad en el acceso a la educación superior, garantizar la permanencia y finalización de los estudios.

### **- Las Tendencias a las Regulaciones y la Tensión de la Desautonomización de la ES.**

Con el aumento de las IES a nivel latinoamericano y el crecimiento masivo del número de matrícula, se ha generado en la región regulaciones externas a la propia institución para garantizar que las IES cuenten con los requisitos estándares establecidos para el ejercicio de esta función. Esto ha implicado que las IES públicas y privadas estén perdiendo lentamente sus espacios de libertad y autonomía.

Se identifican tres nuevas modalidades que asumen el proceso regulatorio en la región desde la década de los 90: las políticas gubernamentales, cuya finalidad tiende a fijar los estándares mínimos de funcionamiento y autorización de apertura de programas y carreras; la sistémica de calidad a través de agencias de evaluación que son dirigidas por cuerpos colectivos representativos de la sociedad y de los actores académicos, cuyo objetivo es la verificación de la calidad de la educación superior, para tal efecto han elaborado un conjunto amplio de indicadores con sus respectivas evidencias. Estos procesos de evaluación exigen a las IES un esfuerzo excesivo que las lleva a documentar y evidenciar todo el trabajo que ellas realizan. Una última modalidad de regulación son las normas internacionales, en un mundo globalizado en el que se desea compartir Espacios Comunes de Educación, es necesario que las IES se basen en acuerdos intergubernamentales y recomendaciones de organismos multilaterales. La movilidad académica, educación virtual, oferta de postgrado son actividades, entre otras, que requieren cumplir con estándares de calidad internacional, por lo que los sistemas se deben estructurar de manera compatible, comparable y transferible. Bajo este escenario, es evidente una tendencia a la construcción de agencias y organismos de regulación y acreditación de la calidad de la educación superior en la región.

Frente a esta tendencia de regulación, las IES están perdiendo lentamente su flexibilidad de actuación y para innovar se necesita libertad. Rama (2012), manifiesta que: “la academia es difícilmente regulable en tanto campo de experimentación y de investigación, y contiene fuerzas centrípetas y tendencias a su fragmentación disciplinarias que entran en contradicción con los marcos de regulación rígidos”(p.467). Es necesario que la ciencia se desarrolle en espacios de actuación libres, flexibles y sin caer en el mundo burocrático, que consume recursos y tiempo a los actores universitarios. Sin embargo, la autora también señala que: “la ausencia de regulaciones tiende a generar niveles de dispersión de los currículos, de las instituciones, de la calidad, de las pertinencias o de las modalidades de aprendizaje, que han concluido afectando los sistemas de educación superior” (p.467).

#### **- La Tendencia a la Diferenciación y la Tensión de la Deshomogenización de la ES.**

En América Latina, las IES están sujetas a continuos cambios y exigencias. Las modalidades de enseñanza, han pasado de ser modelo homogéneos a ser modelos altamente heterogéneos. Se ha cambiado el uso de las simples pedagogías presenciales al uso de pedagogías muy distintas involucrando tecnologías de enseñanza y el desarrollo de multimodalidades híbridas. Existen diversas formas de acceso, diferentes orientaciones curriculares, modelos de evaluación, valoración de créditos; en fin, diferentes calidades y modelos educativos.

Una tendencia que se prevé, es la incorporación de una masiva gama de tecnologías de aprendizaje. La oferta de los cursos se diversificará, los estudiantes podrán acceder a cursos presenciales, virtuales y elegir de manera libre su currículum de Formación. El rol de la universidad está cambiando, se están reestructurando los programas de estudio para que sea el estudiante quien elija su camino de Formación. La universidad deberá ampliar su gama de oferta y sus alianzas con otras instituciones de la región y de otros continentes para que los estudiantes tengan un gran abanico de elección. El medio virtual, con sus diferentes metodologías, facilitará el acceso a la educación.

**- La Tendencia a La Mercantilización y la Tensión de la Desgratuidad de la Educación Superior.**

El alto número de matrícula de la región ha obligado a los gobiernos a pensar en una redistribución del gasto público más equitativa. Actualmente, el gasto público no puede financiar todas las demandas educativas de calidad. El incremento del número de estudiante matriculados en las universidades ha exigido un incremento del gasto público, siendo imposible cumplir con esta demanda. Una de las acciones que han tomado los gobiernos es la de implementar algunas políticas de desgratuidad de la educación superior.

Invertir en la educación es clave para la política pública; sin embargo, se enfrenta a grandes problemas: los recursos económicos, humanos y físicos con los que debe contar la región para ofrecer una educación de calidad al elevado número de estudiantes matriculados en los niveles de educación terciaria. En América Latina se han implementado las pruebas selectivas para restringir el acceso a la universidad, de esta manera a la gratuidad. Para los estudiantes que pierden o no acceden a la gratuidad, la opción es la educación privada o institutos no universitario. El escenario es dual tanto para el acceso como en la oferta: acceso con gratuidad para unos, acceso de pago para otros; oferta privada o pública que asegura los estándares de calidad frente a otro tipo de oferta que no evidencia los mínimos de calidad. Una tendencia a considerar es la europea o estadounidense, en donde cada vez existen más centros en los que los estudiantes pagan una porcentaje del costo en las instituciones públicas.

**- La Tendencia a la Internacionalización y la Tensión de la Desnacionalización de la ES.**

La globalización, las tecnologías digitales y la expansión de conocimientos están impactando los sistemas de enseñanza y creando la nueva educación de la sociedad global del conocimiento. Los currículos incluyen componentes internacionales, los programas de estudio incluyen cada vez más componentes que llamen la atención a estudiantes extranjeros. Además, cada vez más se incrementa la participación de las IES en las redes globales del conocimiento.

La internacionalización de la educación tiende a actuar en todos los mercados universitarios, se concentra en aquellos asociados a la sociedad del conocimiento como el postgrado, la educación a distancia, la educación permanente, la reactualización de competencias y la acreditación internacional; es una nueva realidad de mercados que antes descansaban en lógicas nacionales y que ahora se están rápidamente internacionalizando, y que también en forma distinta reciben los impactos de la globalización. Sin embargo, una universidad sin fronteras, en donde el conocimiento generado será un bien público internacional, exige al sistema político nuevas normas de protección del conocimiento local.

**- La Tendencia a la Virtualización y la Tensión de la Despresencialización de la ES.**

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las formas de organización institucional de la enseñanza se apoyan cada vez más en el uso de las tecnologías.

Podemos decir que con la aparición del Internet han revolucionado algunas pedagogías de enseñanza. Se han introducido elementos virtuales a la estructura de la educación presencial y a distancia. La oferta de la universidad presencial se ha ampliado, ofreciendo además cursos combinando la presencialidad y lo virtual, o en algunos casos cambiando la modalidad solo a cursos virtuales. MOOCs, enseñanza por medio de plataformas virtuales, modelos de simulación, sistemas de autoaprendizaje, entre otros, son las tendencias del nuevo paradigma educativo.

La tendencia a la virtualización, no es únicamente el uso de la tecnología por medio del acceso a diferentes redes y conexiones, la educación está llegando a lugares y a personas que por diversas causas no podían tener acceso. La educación superior, por medio de la educación a distancia y virtual está dando acceso y permitiendo que miles de personas puedan educarse. Este es un principio fundamental de accesibilidad. El docente debe estar preparado para poder enseñar en un mundo virtual ya que deberá hacer uso de diferentes metodologías y tecnologías para lograr la interacción con los estudiantes, quienes están en varios lugares y son de culturas diferentes. Con 21 millones de estudiantes terciarios matriculados en el 2010, la llamada educación a distancia en sus diversas expresiones tradicionales representarían un nivel de élite alcanzando a cubrir un poco más del 7% de la matrícula regional (Rama, 2012).

Las tradicionales instituciones a distancia que caracterizaron históricamente en el panorama latinoamericano como la UNED (Costa Rica), UNA (Venezuela), UNAD (Colombia), SUA (UNAM-México), UTPL (Ecuador) y TEC (México), o bajo la educación abierta típica de algunas universidades públicas de masas (UBA - Argentina), han pasado o están en transición con diversa intensidad hacia modelos semivirtuales (Rama, 2012).

Sin embargo, la expansión de la educación virtual en la región está limitada por los niveles de conectividad y acceso a la tecnología, tipo de estudiantes y Normativa impuestas en cada país.

Las tendencias mencionadas tanto por Gazzola y Didriksson (2008) y Rama (2012) hacen referencia a una transformación de los escenarios universitarios, los que han alterado muy significativamente las estructuras universitarias desde hace algunas décadas. Este quehacer de las universidades está tomando otro rumbo en relación a sus funciones, a los agentes involucrados, a la forma de generar conocimiento, a la gobernabilidad, a la modalidad de enseñanza, a las relaciones y cooperaciones con terceros, a su calidad y a su lugar mismo en la sociedad.

El rol del docente latinoamericano juega un papel muy importante, pues su accionar se involucra como agente de cambio. Pasa de ser la única fuente del conocimiento como lo era hasta hace pocas décadas a ser facilitador del mismo. Será necesario que sea competitivo, preparándose constantemente para poder ejercer su rol, Debe hacer uso eficiente de los recursos educativos como apoyo a su proceso de enseñanza. Proponer y trabajar en forma coordinada con el sector público y privado proyectos encaminados a mejorar la productividad. Disminuir las diferencias sociales y mejorar la calidad de vida del país. Vincular su investigación con contextos reales. Transferir los conocimientos a temas puntuales de su entorno. Involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación o de vinculación. Participar y ser miembro de redes nacionales e internacionales docentes investigadores. Hacer intercambios docentes y estancias de investigación en otras IES. Asegurar la retención y el egreso de los

estudiantes. Todas estas son tendencias muy retadoras, tendencias que al integrarse mejorarán la calidad del sistema de educación de las IES latinoamericanas.

### **3.4. Educación Superior en el Ecuador**

Continuando con el tema de la educación superior, por medio de este apartado se presentará información centrada en el Ecuador, contexto en donde se realizará el estudio de campo. Se inicia con una breve reseña sobre la creación y constitución de las universidades, algunas las Leyes y reformas emitidas, así como los sistemas de acreditación que se han ido desarrollando. Posteriormente, se presentará algunos elementos del Sistema actual de Educación Superior. Cerraremos este apartado con algunas tendencias en la educación superior ecuatoriana.

#### **3.4.1. Reseña histórica de la creación de las universidades en el Ecuador.**

En este país, la enseñanza académica colonial estuvo en manos de órdenes religiosas provistas de la hegemonía para crear instituciones universitarias (García, 2008). Siguiendo la línea misional y evangelizadora instaurada en América por la corona española, que reconocía la autonomía de la iglesia en el orden espiritual.

Se pueden diferenciar dos grandes épocas en el desarrollo de la universidad en el Ecuador: la universidad en la Colonia, la cual se estableció desde 1603 hasta 1826; y, la universidad en la República, época que va desde 1826 hasta la actualidad. En la época colonial de 1603 a 1826, se hace referencia a tres universidades: San Fulgencio (primera universidad ecuatoriana), San Gregorio Magno y Santo Tomás de Aquino. Estas tres universidades eran erigidas por comunidades religiosas, sus plantas de docentes eran sacerdotes de gran preparación. La universidad de San Fulgencio conferían grados de Artes, Teología y Derecho Canónico. La universidad de San Gregorio Magno otorgaba títulos de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor. La universidad de Santo Tomás de Aquino, entre las 17 cátedras que se dictaban, las más destacables fueron: Retórica, Lengua Inca, Artes, Sagrada Escritura, Medicina, Cánones, Jurisprudencia Civil, Teología y Gramática.

La Universidad de Santo Tomás puede ser considerada como la única universidad colonial de la Audiencia de Quito, si se tiene en cuenta que los establecimientos anteriormente mencionados fueron más bien facultades de Teología. Se convirtió en el centro de altos estudios para todos los pueblos de la audiencia, y recibió a estudiantes de Riobamba, Guayaquil, Cuenca, Loja, Pasto, Popayán, Cali y Panamá. Los hijos de las élites serranas debían cursar estudios superiores en Quito, y los guayaquileños asistían a la Universidad de San Marcos en Lima con el mismo fin<sup>14</sup>(García, 2008).

En la época republicana, desde 1826 hasta 1895, las universidades son públicas pero influenciadas por el clero. En cuanto al funcionamiento de las universidades, se destacan dos hechos importantes: en los inicios de este periodo, los estudiantes podían acceder a los estudios universitarios acreditándose con un examen sobre ciertas materias

---

<sup>14</sup> En un homenaje oficial a la orden dominicana realizado en Quito en 1987, se proclamó que la Universidad de Santo Tomas había sido el Alma Mater de los estudios superiores en el Ecuador: «De ella salieron los próceres de 1809 y antes, los precursores de la Emancipación: Espejo, Mejía, Ante, Morales, Quiroga, Carlos Montúfar. Y en el Convictorio de San Fernando se forjaron los Yerovi, los Montalvo, García Moreno, Piedrahita y tantos otros valores excelsos de la ecuatorianidad» Cita tomada de Los dominicos en el Ecuador. Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas, Quito, 1988, p. 37-38)

establecidas. En 1853 se expide la Ley “De Libertad de Estudios” instrumento que tenía más orientaciones políticas que académicas. Esta Ley trata de alentar el libre ejercicio de la cátedra, la libertad de asistencias y de evaluación de los alumnos, por lo que se propició un relajamiento en los estudios universitarios. Gabriel García Moreno<sup>15</sup> en su calidad de Rector universitario expresó su preocupación frente a la asumida libertad que tenían los estudiantes universitarios: “Pretender que un joven se forme por sí solo y en la edad de las pasiones, sin guía, sin la voz del profesor, sin estímulo, sin criterios, sin discernimiento suficiente y sin que sepa siquiera donde buscar el bien y la verdad, es aspirar a un imposible; y se ha empleado la autoridad pública de toda una ley para que la primera de las necesidades morales, la del saber, sea entre nosotros, nominal, aparente, equívoca y llena de errores”.<sup>16</sup>(García Moreno, 1857 citado en Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Economía, 2011, sp)

En 1826, se funda la Universidad Central del Ecuador con el objeto de participar en el proceso tendiente a la formulación de un estado moderno, apuntando a modificar paulatinamente la sociedad tradicional y a racionalizar el espacio social requerido por la construcción de la república. Sin embargo, las raíces ideológicas y estructurales de la universidad colonial influenciaban demasiado como para facilitar una reforma modernizadora.

En este época, ya se sentía la preocupación por la limitada oferta de carreras únicamente situadas en las Artes Humanísticas. En un extracto Gabriel García Moreno señala:

La Universidad, tal como se halla actualmente organizada, es pernicioso a los intereses de la sociedad porque la inútil multitud de médicos y abogados que salen de su seno, a falta de medios de subsistencia adquieren la funesta afición a los empleos; y la nación se encuentra privada de inteligencias que hubieran sido útiles y productivas si hubiesen cultivado otros ramos de mayor importancia, pero que desgraciadamente se pierden, porque no se han abierto a la juventud otras carreras que la Jurisprudencia, la Medicina y la Teología”. (Tobar y García, 1940, p. 51-53. Citado en García, 2008)

En 1869 fue fundada la Escuela Politécnica Nacional, bajo la presidencia de García Moreno; entre sus finalidades enunciadas estaban las siguientes: a) Formación de arquitectos, técnicos mecánicos y constructores de máquinas; b) Preparación de ingenieros en minas, metalurgos y químicos; c) Profesionalización de ingenieros, topógrafos y agrimensores; d) Formación de profesores para las áreas técnicas. Esta universidad inició con una planta de docentes de científicos jesuitas alemanes, quienes contribuyeron con algunos proyectos de investigación para el país. Años más tarde se cerró la universidad porque la planta de docentes abandonó el país, por temas políticos. Aperturándose nuevamente en 1935.

En 1867 se crean las universidades de Cuenca y Guayaquil, iniciando de esta manera la oferta universitario en capitales de provincias. En el periodo de 1895 a 1925 se destaca, no el desarrollo académico, pero sí las luchas de la juventud por la

---

<sup>15</sup> Gabriel García Moreno, Expresidente del Ecuador, asumió el rectorado de la Universidad Central del Ecuador el 1 de enero de 1856.

<sup>16</sup> Informe al Gobierno Nacional de García Moreno en calidad de Rector de la Universidad Central del Ecuador; presentado en el año 1857.

autonomía y el cogobierno. Se expiden nuevas leyes y se instaura el laicismo, en particular en el ámbito de la educación.

En 1918, el movimiento de la Reforma Universitaria Cordobesa, mantuvo un espíritu vivo en los estudiantes universitarios ecuatorianos, quienes ejercieron presión para que las universidades se organizaran de acuerdo a sus principios: autonomía, cogobierno estudiantil, extensión universitaria, acceso por concurso y periodicidad de la cátedra y libertad de cátedra.

De 1925 a 1944 existen avances organizativos del movimiento estudiantil. Se expide la Ley de la Enseñanza, la cual faculta a las universidades a dictar su propio estatuto. En 1943 se crea la Universidad Nacional de Loja.

Desde 1944 hasta 1969 inician reformas sociales y económicas propiciando políticas de libre ingreso. En esta época se funda la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, dando inicio a nuevas facultades que se ofertaría en el país: Trabajo Social y Enfermería. Durante el año sesenta el Ecuador propicia una serie de reformas que permiten el incremento de recursos para construcciones escolares, reformas en planes educativos, aumento en el número de maestros, lo que incrementó la matrícula en escuelas y colegios. Este incremento de jóvenes estudiando en los colegios irrumpió en las universidades solicitando su acceso.

Desde 1969 hasta 1990 se inicia una nueva época en la universidad caracterizada por la masifica la matrícula, crecimiento del número de universidades, politización partidista de los estudiantes, ingreso masivo de profesores por la fuerte demanda de matrícula. Para este entonces, existían 13 universidades funcionando en el Ecuador. A partir de 1990 en adelante, se observa el crecimiento de las universidades autofinanciadas y de la incorporación de políticas de evaluación académica.

Se propusieron algunas soluciones posibles para sacar de su postración a la institución universitaria nacional, para que se constituya efectivamente en centro de investigación y de alta cultura. Entre ellas, fortalecer la enseñanza experimental y técnica; en las materias especulativas, procurar el aporte de un pensamiento propio; mantener las asignaturas al corriente de los avances de la ciencia; hacer de la cátedra un centro de discusión tan amplio como sea posible; estrechar vínculos entre distintas universidades mediante intercambio de profesores, de estudiantes, de viajes de profesores al exterior; prestar asistencia al sistema educativo en su conjunto. La función de extensión universitaria, esencial para tomar contacto con las realidades del país, podría adoptar la forma de un instituto obrero, o al menos en la organización de conferencias destinadas a formar la opinión pública y orientar la Formación de una conciencia libre de prejuicios.

En marzo de 1970, el rector de la Universidad Central del Ecuador, Manuel Agustín Aguirre, lanza desde la tribuna universitaria su programa de la Segunda Reforma Universitaria, la cual señala (García, 2008, p.292):

### **Universidad de puertas abiertas.**

En virtud del postulado de democratización que inspiraba a la nueva Universidad, el Consejo Universitario resolvió, por unanimidad, abrir las puertas

de sus aulas a todos los bachilleres de la República, suprimiendo los exámenes de ingreso, lo que constituía una medida verdaderamente revolucionaria en el campo de la educación superior.

### **Reforma a la estructura universitaria.**

Frente a la estructura federativa de organización por facultades y escuelas, se ha tratado de imponer la estructura departamentalista de origen norteamericano, que trata de reemplazar a las facultades por departamentos que agrupan materias afines. Cabe reconocer a la estructura por facultades y escuelas como propia de la Universidad latinoamericana y ecuatoriana.

### **Los que hacemos la Universidad.**

Los profesores: Necesitamos un profesor que descendiendo de su cátedra, se mezcle con sus alumnos y conviva con ellos, haciendo de la clase un todo orgánico y vivo.

Los estudiantes: El cogobierno universitario, que da una amplia participación a los estudiantes en la dirección efectiva de la Universidad, y que nosotros mantendremos y defenderemos celosamente, es una de las conquistas democráticas de mayor trascendencia en la vida universitaria.

En 1970 el presidente Velasco clausura todas las universidades del país, luego de una intensa ola de paros, huelgas en las cuales son asesinados dirigentes de Federación Estudiantil Universitaria del Ecuador. Además, a decir de los autores, Velasco consideraba al intelectualismo universitario como una tendencia ciertamente perniciosa, raíz de un ocio nefasto para el país. En este sentido, atacaría frontalmente a las universidades públicas por ser, a su juicio, formadora de hombres vanidosos y estridentes.

Desde 1970 hasta 1990 se crean doce instituciones más. En la época de 1971 se reabrieron las universidades, se instauró una nueva Ley que no fue acatada por el conjunto nacional universitario. Desde entonces hasta 1982 las universidades trabajaron prácticamente sin Ley, con la expedición de la Nueva Ley de Educación Superior, en la cual se crea el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, se enrumba la importancia de la universidad frente al desarrollo nacional. En 1987 se inicia la primera autoevaluación del conjunto de universidades del sistema universitario, cuyo objetivo fue hacer una evaluación de la calidad y desarrollo de la universidad ecuatoriana.

En la década de 1990 al 2008 existió una proliferación de centros de educación superior a modo de negocio lucrativo, descuidando la calidad y la pertinencia de la Formación universitaria impartida en esos establecimientos. Apareció el concepto de universidad autofinanciada, pues hasta la fecha existían universidades públicas o particulares que tenían apoyo financiero del Estado, a las que se las clasifica como cofinanciadas.

Desde 1990 hasta 2008 se fundan 47 instituciones de las cuales, 10 fueron del Estado, 2 cofinanciadas y 35 autofinanciadas. La elaboración de una nueva carta constitucional en 2008 originó el llamado del gobierno actual a debatir sobre el

principio y rol fundamental de la universidad en el Ecuador. La convocatoria presidencial apeló a una necesaria vinculación entre la universidad y el plan nacional de desarrollo, en un gesto político que reactive las virtudes de la planificación para el desarrollo productivo.

El Sistema de Educación Superior (SES) en el país se comportó durante la década de los noventa siguiendo las tendencias regionales de ampliación de la cobertura, feminización de la matrícula y privatización de la educación universitaria. La Constitución de 1998, de corte neoliberal, junto con la Ley de Educación Superior del año 2000, impulsaron aún más estas tendencias que, según la UNESCO se dieron “dentro de una concepción global que considera a la educación superior como un bien de mercado y al campo universitario como un espacio donde prima la competencia y la lógica privada” (IESALC/UNESCO, 2006 citado en Herdoíza, 2015, p.26)

### **Desarrollo institucional de las Universidades 2008-2015.**

El modelo de las universidades ecuatorianas, al igual que en el resto de países de Latinoamérica, ha sido en su mayoría el “tradicional” con clases magistrales en el que prima la transmisión de información. Sin embargo, a partir del 2008, fueron introducidos cambios en el manejo y administración de la educación superior con la aprobación de la nueva Constitución Ecuatoriana (2008), la Ley de Educación Superior (2010) y posteriores reglamentos con los que, de acuerdo a lo señalado en dicha Normativa, se busca cambiar el sistema “tradicional” de enseñanza a uno en el que el docente sea un facilitador del aprendizaje y motive las actividades prácticas, la discusión intelectual, el trabajo autónomo y la investigación entre sus alumnos (Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, 2012; Reglamento de Régimen Académico, 2013).

Por varias décadas, el tema de la educación superior ecuatoriana, el sentido de responsabilidad social de sus instituciones, la calidad académica, su pertinencia y su financiamiento estuvieron ausentes en la política pública y, salvo esporádicas preocupaciones que no tuvieron eco, en la vida académica misma (Villavicencio, 2013).

Durante las dos últimas décadas, Ecuador ha tenido dos Constituciones, las cuales son el reflejo de modelos distintos no solo desde el punto de vista de las instituciones jurídicas sino desde la forma de entender al Estado. Pasando de uno liberal a uno Constitucional de Derechos y Justicia, en este último, el Estado recupera ampliamente su rol en todas las materias; y, la educación superior no es la excepción (Martínez y Vázquez, 2012).

#### **3.4.2. Sistemas de Acreditación. Ecuador y el Mandato Constituyente Nro. 14.**

En noviembre del 2007, inicia sus funciones con todo el poder constituyente la Asamblea Constituyente, en esta Asamblea se elaboró una nueva Constitución de la República del Ecuador, vigente hasta la actualidad. Esta Constitución hace mucho énfasis en las políticas públicas orientadas a la educación superior, cuyo principio fundamental es la gratuidad. Un cambio fundamental en este sentido es el de establecer la capacidad de regulación desde el Estado para garantizar la calidad y la pertinencia de la educación superior (Herdoíza, 2015).

La Asamblea ejerció sus funciones a través de Mandatos Constituyentes, los cuales son jerárquicamente superiores a cualquier otra Norma del orden jurídico ecuatoriano y de obligatorio cumplimiento. Preocupada por la educación en el país, expide su Mandato Constituyente 14, el cual se ha convertido en un ícono en el proceso de evaluación de la Educación Superior (Martínez y Vázquez, 2012). Con este Mandato, se dispone al Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, que obligatoriamente, en el plazo de un año debería determinar la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que sobre educación superior, se encuentren vigentes en el país. Establece al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA, la obligación de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento<sup>17</sup>.

El Informe del CONEA significó el comienzo de la reconstrucción de una fisonomía universitaria que se había perdido; es decir, aquella visión de la universidad como un proyecto cultural, de acumulación y de organización del conocimiento, como centro generador de ideas y debate que estimulen el activismo y la participación social de la comunidad universitaria (Villavicencio, 2013).

En el informe técnico presentado por el CONEA, se observa a la universidad

...como un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática, investigativa, tecnológica, brechas que, a su vez, expresan múltiples fenómenos:

- una polarización de conceptos y prácticas de las universidades públicas y particulares (cofinanciadas y autofinanciadas) en torno a aspectos nodales de la calidad de la educación superior, tales como, la conformación de su planta docente, el acceso y permanencia de sus estudiantes y, de manera sustantiva, el Ser de la propia universidad como espacio generador de ciencia y tecnología;
- un conjunto universitario en transición, en donde lo “viejo” coexiste con lo “nuevo” y, por lo mismo, exhibe fuertes asimetrías tecnológicas;
- una universidad fragmentada en sus principios e identidad histórica, con un sector de IES públicas que asumen principios democráticos básicos (v.gr, el cogobierno) como parte fundamental de su memoria, identidad y trayectoria histórica; y un sector de universidades privadas emergentes, que se han construido como entidades separadas de esa historia y son reacias a incorporarlo en su gobierno universitario. (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador, 2009, p.1).

Según señala Villavicencio (2013), los resultados del informe evidencian que un grupo importante de instituciones, incluidas algunas públicas, tienen una tendencia netamente comercial. Además, cuestiona ampliamente al fin de la universidad como servicio y como bien público cuya responsabilidad, control y regulación son obligaciones del Estado. El Informe, según manifiesta este autor, “muestra el pobre desempeño de la universidad ecuatoriana en la satisfacción de las demandas y expectativas de la sociedad”(p.1).

---

<sup>17</sup> Asamblea Constituyente. Mandato Nro. 14 tomado de [http://constituyente.asambleanacional.gob.ec/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3503](http://constituyente.asambleanacional.gob.ec/index.php?option=com_content&task=view&id=3503) el 19 de febrero del 2016.

El modelo de evaluación del Mandato 14 desarrollado por el CONEA concibe a las instituciones de educación superior como un proyecto académico y estructurado alrededor de cuatro criterios básicos o ejes que sirven de soporte para la articulación de las actividades de acumulación y gestión del conocimiento (Consejo de Evaluación, Acreditación y aseguramiento de la Calidad de Educación Superior, CEAACES, 2010).

Los criterios que se emplearon en esta evaluación fueron: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión administrativa (ver Tabla 18).

Tabla 18. Criterio utilizados para evaluar el desempeño institucional de las IES ecuatorianas

Criterio	Parámetros considerados
Academia	Este criterio hace referencia a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad. Se puede establecer una relación entre la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones de educación superior y ciertas características del cuerpo docente, entre ellas se destacan: • Formación Académica • Dedicación Docente • Carrera Docente • Vinculación con la Colectividad
Estudiantes y entorno de aprendizaje	Este criterio permite abordar la práctica de las universidades en relación al acceso, la permanencia y el egreso de sus estudiantes. En este criterio se evalúa el soporte académico. La evaluación busca determinar las condiciones técnicas que la IES ofrece a sus estudiantes para realizar su trabajo académico: Biblioteca, Laboratorios y Tics.
Investigación	Evalúa las actividades de investigación, el grado de involucramiento de docentes y estudiantes en los proyectos de investigación, los recursos asignados, así como la definición de líneas y políticas de investigación. Además se analiza la pertinencia de la investigación.
Gestión administrativa	Este criterio analiza al desarrollo de la universidad como una organización profesional, estructurada para llevar a cabo un trabajo de expertos, en un entorno relativamente estable, con énfasis en la estandarización de competencias y servicios compartamentalizados, llevados a cabo por especialistas más bien autónomos e influyentes, con una administración que sirve de soporte, antes que de comando y control. Se evalúa: políticas institucionales, gestión interna e infraestructura.

Fuente: Elaboración propia a partir de CEAACES (2009).

Los resultados de este primer proceso de evaluación, clasificaron a las instituciones tomando como referencia un nivel relativamente homogéneo de desempeño, en base al cual se ubicaron a las 60 instituciones de educación superior ecuatorianas en cinco categorías (Ver Figuras 16 a 20):

**Categoría A:**

ESCUELA POLITECNICA NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR POLITECNICA DEL LITORAL
ESCUELA POLITECNICA DEL EJERCITO
ESCUELA SUPERIOR POLITECNICA DEL CHIMBORAZO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE QUITO
UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD DE CUENCA
UNIVERSIDAD DEL AZUAY
UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO
UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO
UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA

*Figura 16.* Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría A.18 (CEAACES, 2009).

**Categoría B:**

UNIVERSIDAD. AGRARIA DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPIRITU SANTO
UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
UNIVERSIDAD POLITECNICA SALESIANA
UNIVERSIDAD TECNICA DEL NORTE

*Figura 17.* Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría B. (CEAACES, 2009).

**Categoría C:**

ESCUELA. POLITECNICA AGROPECUARIA
UNIVERSIDAD CATOLICA DE CUENCA
UNIVERSIDAD CATOLICA DE GUAYAQUIL
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE MANABI
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABI
UNIVERSIDAD NAVAL MORAN VALVERDE
UNIVERSIDAD TECNICA DE COTOPAXI
UNIVERSIDAD TECNICA DE MACHALA
UNIVERSIDAD TECNICA ESTATAL DE QUEVEDO
UNIVERSIDAD TECNICA L. VARGAS TORRES
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA EQUINOCCIAL

*Figura 18.* Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría C. (CEAACES, 2009).

<sup>18</sup> Con excepción de las dos primeras escuelas politécnicas que encabezan la lista de este cuadro, el resto de IES aparecen en orden alfabético, aquí y en todos los cuadros donde se presentan las universidades por categorías.

### **Categoría D:**

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
UNIVERSIDAD DE LOS HEMISFERIOS
UNIVERSIDAD ESTATAL AMAZONICA
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK
UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE
UNIVERSIDAD REGIONAL DE LOS ANDES
UNIVERSIDAD TECNICA DE BABAHOYO
UNIVERSIDAD TECNICA DE MANABI
UNIVERSIDAD TECNOLOGICA ECOTEC

*Figura 19.* Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría D. (CEAACES, 2009).

### **Categoría E:**

ESCUELA POLITECNICA AMAZONICA	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
ESCUELA POLITECNICA PROF. MONTERO L.	UNIVERSIDAD METROPOLITANA
ESCUELA POLITECNICA JAVERIANA	UNIVERSIDAD OG MANDINO
UNIVERSIDAD ALFREDO PEREZ GUERRERO	UNIVERSIDAD PANAMERICANA DE CUENCA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUITO	UNIVERSIDAD POLITECNICA ESTATAL DEL CARCHI
UNIVERSIDAD CRISTIANA LATINOAMERICANA	UNIVERSIDAD SAN ANTONIO DE MACHALA
UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES TURISTICAS	UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO
UNIVERSIDAD DE OTAVALO	UNIVERSIDAD TECNICA JOSE PERALTA
UNIVERSIDAD DEL PACIFICO - E. DE NEGOCIOS	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA AMERICA
UNIVERSIDAD ESTATAL DE SANTA ELENA	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA EMPRESARIAL
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL ECUADOR	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA INDOAMERICA
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA ISRAEL
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DEL ECUADOR	UNIVERSITAS EQUATORIALIS

*Figura 20.* Instituciones de Educación Superior del Ecuador ubicadas en categoría E. (CEAACES, 2009).

En el análisis que el CONEA presentó, el 58% (N:35) de las IES ecuatorianas se ubicaron en las categorías D y E, observándose fuertes deficiencia en cada uno de los criterios que integran los procesos académicos de estas instituciones. Treinta de estas instituciones han sido creadas en los últimos 12 años. Estas universidades no contaban con las condiciones para que puedan funcionar como una institución de educación superior. La planta de docentes, en la mayoría de los casos, no tenía las horas de dedicación completa ni relaciones laborales estables y, la actividad y permanencia de la planta docente se sustentaba en prácticas altamente precarizadas del ejercicio de la docencia (Villavicencio, 2013).

En virtud de las recomendaciones presentadas en el informe del CONEA, la Ley de Educación Superior por medio de la Disposición Transitoria Tercera dispuso una

nueva evaluación de veinte y seis universidades, las cuales estaban ubicadas en la categoría E y que fueron cuestionadas en el Informe; evaluación llevada a cabo por el nuevo organismo de evaluación y acreditación, CEAACES, y que culminó con la suspensión de catorce centros de educación superior. Con esta decisión, se cerró un capítulo difícil para la universidad ecuatoriana, abriendo las puertas para una etapa reconfiguración institucional (Villavicencio, 2013).

Entre otros resultados importantes de esta primera evaluación del desempeño de las instituciones de educación superior, se presentó la situación de los docentes, por lo que se dejó planteada como tarea urgente el de restablecer la idea de docencia universitaria como comunidad científica, profesional y artística con autoridad, reconocimiento y legitimidad; de retomar la investigación, ante todo, como un ejercicio de comprensión reflexiva y de crítica fundamentada de la sociedad, planteando respuestas a las preocupaciones, demandas y problemas sociales, incluidos los requerimientos de la producción y las demandas del mercado.

Posteriormente, en agosto del 2010 la Asamblea Nacional del Ecuador aprobó una nueva Ley Orgánica de Educación Superior emitida con el objetivo de definir los principios y garantizar a todos los ecuatorianos el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna. (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010).

La Ley Orgánica de Educación Superior, es considerada como avance en la definición de políticas universitarias, las cuales eran escasas y poco profundas hasta esa fecha "... pues, uno de los ostensibles defectos de la legislación universitaria en el Ecuador en todos los tiempos, ha sido la ampulosidad en los principios y una pobreza en las políticas académicas." (Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Economía, 2011, p.31)

Esta Ley articulada al Sistema Nacional de Educación y al Plan Nacional de Desarrollo, orienta la Normativa haciendo énfasis en las políticas de acceso y gratuidad a la educación superior, considerada como un derecho y bien público. En la urgente necesidad de establecer la carrera del profesor e investigador universitario. Regula principios de igualdad de oportunidades, de calidad, pertinencia. Permite la integración y operativizar el sistema educativo, entendiéndolo como la articulación entre múltiples instancias y actores que aúnan esfuerzos para lograr la transformación de la educación en el país (Amarilis, Herrera, Naara, y Ulloa, 2014).

Entre los años del 2012 y 2013, el CEAACES define e implementa un nuevo modelo de evaluación institucional considerando los criterios de: Academia, Eficacia Académica, Investigación, Organización e Infraestructura, determinando la acreditación y una nueva categorización de las universidades y escuelas politécnicas del sistema de educación superior del Ecuador.

Los cinco criterios mencionados son considerados por el CEAACES como el soporte para la articulación de los procesos de docencia, investigación y actividades de vinculación. En la Tabla 19 se presenta el significado y el alcance de estos criterios.

Tabla 19. Criterio establecidos en el modelo de evaluación institucional

Criterio	Significado y alcance del criterio
Academia	Alude a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad, considerándola como una verdadera comunidad científica, profesional y artística. El modelo de evaluación parte de la idea, según la cual la calidad de enseñanza impartida en las IES está relacionada con la formación académica de los docentes, su tiempo de dedicación, su institucionalización, los derechos de los docentes y condiciones de vinculación con la universidad.
Eficacia Académica	Analiza las estrategias establecidas en las IES para sostener y acompañar a los estudiantes durante todo el proceso educativo. Estas se evidencian por medio de las tasas de retención y eficiencia terminal. Parte del principio de que la IES es responsable por el acompañamiento de sus estudiantes desde que inician por medio del proceso de admisión hasta cuando estén listos para iniciar sus trabajos de titulación.
Investigación	Permite medir el nivel de generación del nuevo conocimiento producido por las IES, a través de la investigación científica. Este modelo parte del principio fundamental que la investigación científica constituye en una de las principales actividades de la institución. También analiza el nivel de impacto de las publicaciones.
Organización	Se evalúa la interacción de la institución de la institución con la sociedad, la medida en que se cumple con la función de vinculación y cuán transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de las IES. Además, evalúa la existencia de un documento de Reglamento de Régimen Académico aprobado y la existencia y ejecución de políticas de acción afirmativas.
Infraestructura	Establece las condiciones físicas y tecnológicas que ofrece la institución para la realización del trabajo académico.

Fuente: Elaboración propia a partir de CEAACES, 2012.

Los resultados de este nuevo proceso de evaluación institucional ubicaron a 3 instituciones en categoría A, 22 en categoría B, 18 en categoría C y 8 en categoría D. La ubicación se la realizó en función de las ofertas de grado y postgrado (ver Figura 21).

Universidades solo de grado	Universidades de grado y posgrado
<p><b>Por categoría</b></p> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-U. de los Hemisferios</li> <li>-U. Estatal Amazónica</li> <li>-U. Politécnica del Carchi</li> <li>-U. Iberoamericana</li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-U. Estatal Península de Santa Elena</li> <li>-U. Particular San Gregorio</li> <li>-U. Técnica de Manabí</li> <li>-U. Tecnológica Ecotec</li> </ul> <p><b>D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-U. Católica de Cuenca</li> <li>-U. de Otavalo</li> </ul> <p><b>Universidades solo de posgrado</b></p> <p>Por categoría</p> <p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales</li> <li>- U. Andina Simón Bolívar</li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Instituto de Altos Estudios Nacionales</li> </ul>	<p><b>Por categoría</b></p> <p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-U. San Francisco de Quito</li> <li>-Escuela Politécnica Nacional</li> <li>-Escuela Superior Politécnica del Litoral</li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escuela Politécnica Superior del Chimborazo</li> <li>-U. Católica del Ecuador</li> <li>-U. Casa Grande</li> <li>-U. Católica Santiago de Guayaquil</li> <li>-U. Central del Ecuador</li> <li>-U. de Cuenca</li> <li>-U. de Azuay</li> <li>-U. Estatal de Milagro</li> <li>-U. Nacional de Loja</li> <li>-U. Internacional SEK</li> <li>-U. Politécnica Salesiana</li> <li>-U. Técnica de Ambato</li> <li>-U. Técnica del Norte</li> <li>-U. Técnica Estatal de Quevedo</li> <li>-U. Técnica Particular de Loja</li> <li>-U. Tecnológica Empresarial de Guayaquil</li> <li>-U. Tecnológica Equinoccial</li> <li>-U. Tecnológica Indoamericana</li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí</li> <li>-U. de Especialidades Turísticas</li> <li>-U. de las Américas</li> <li>-U. del Pacífico Escuela de Negocios</li> <li>-U. Estatal de Bolívar</li> <li>-U. Internacional del Ecuador</li> <li>-U. Laica Rocafuerte de Guayaquil</li> <li>-U. Metropolitana</li> <li>-U. Nacional de Chimborazo</li> <li>-U. Particular de Especialidades Espíritu Santo</li> <li>-U. Regional Autónoma de los Andes</li> <li>-U. Técnica de Babahoyo</li> <li>-U. Técnica de Cotopaxi</li> <li>-U. Tecnológica Israel</li> </ul> <p><b>D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-U. Agraria del Ecuador</li> <li>-U. de Guayaquil</li> <li>-U. Estatal del Sur de Manabí</li> <li>-U. Laica Eloy Alfaro de Manabí</li> <li>-U. Técnica de Machala</li> <li>-U. Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas</li> </ul>

Fuente: La Hora (2013: B1).

Figura 21. Clasificación de las universidades ecuatorianas. Fuente diario La Hora (2013)

La categorización de las Universidades ha generado diferentes comportamientos en las IES, en algunos casos incertidumbre y oposición a los criterios tomados para la evaluación; ya que se considera que los indicadores con sus promedios debían ser interpretados en otro contexto. Por otro lado, muchas instituciones de educación de manera voluntaria u obligada por el proceso han creado unidades de evaluación y acreditación institucional, con la finalidad de crear una cultura universitaria referente a esta actividad. Han encontrado en este momento histórico la oportunidad para mejorar sus procesos e innovar la gestión al interior de sus instituciones. Por lo que, desde el 2009 a la presente fecha, se ha fortalecido la infraestructura, se han generado programas académicos y mallas curriculares en base a formatos internacionales, así como en el manejo de su recurso humano, se han implementado políticas más sólidas para la contratación de docentes tiempo completo, promoviendo e incentivando la obtención de grados académicos a nivel de doctorado (Ph. D.), todos estos factores que fueron tomados en cuenta en la evaluación realizada por el CONEA y CEAACES, están generando, en la mayoría de instituciones, un efecto positivo en la calidad de la educación de los centros ecuatorianos (Martínez y Vázquez, 2012).

### 3.4.3. Sistema de Educación Superior del Ecuador.

El Sistema de Educación Superior del Ecuador, actualmente está integrado por universidades y escuelas politécnicas públicas, privadas y cofinanciadas, institutos tecnológicos superiores públicos e institutos privados (ver Figura 22).

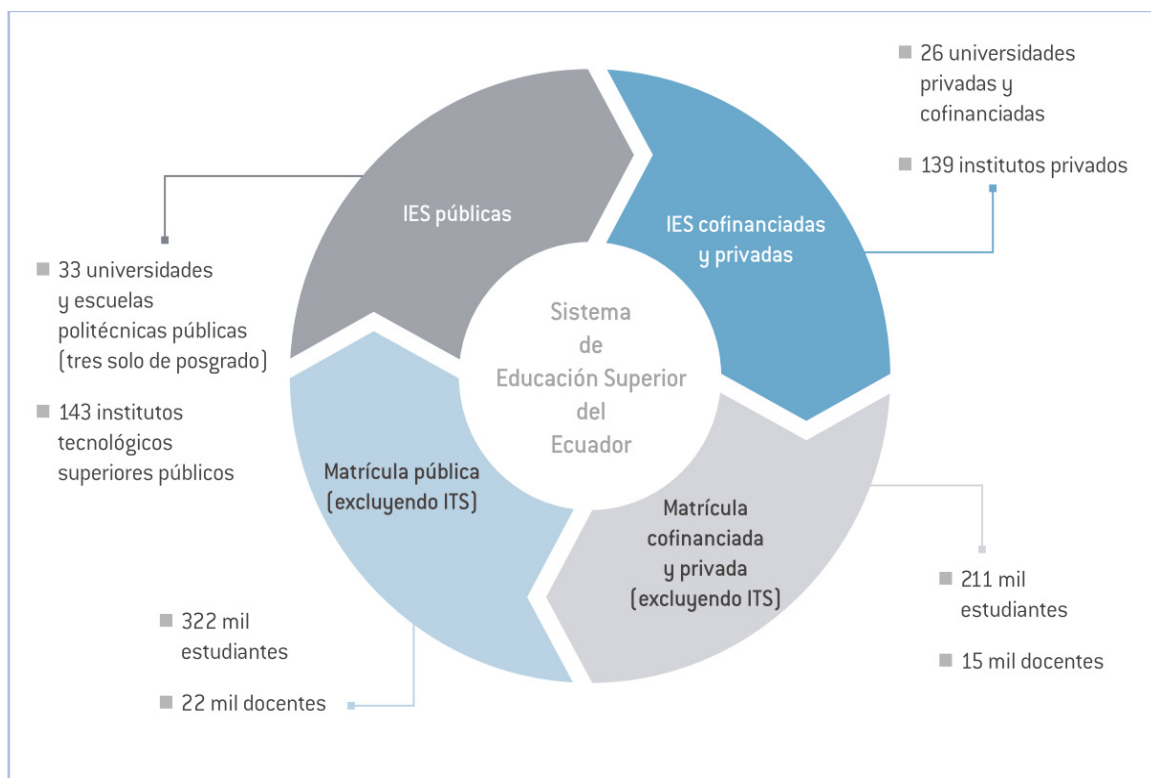


Figura 22. Tamaño del Sistema de Educación Superior del Ecuador (Herdoíza, 2015)

Según la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), existen 58 instituciones de Educación Superior en el

Ecuador, estas ofertan un total de 629 carreras universitarias. Las instituciones se clasifican por su financiamiento o por su Categoría (ver Tablas 20-21).

a) Por el tipo de financiamiento.

Tabla 20. Clasificación de las universidades según el tipo de financiamiento

Tipo de Financiamiento	Nro. de instituciones
Públicas	32
Particulares que reciben rentas y asignaciones del Estado	8
Particulares autofinanciadas	18

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Educación Superior (CES), 2016<sup>19</sup>

b) Por la oferta académica.

Tabla 21. Clasificación de las universidades según la Categoría

Categoría	Nro. de instituciones que ofertan grado y postgrado <sup>20</sup>
Categoría A	3
Categoría B	22
Categoría C	18
Categoría D	8
Categoría	Nro. de instituciones que ofertan postgrado
Categoría A	2
Categoría B	1

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de Educación Superior, 2016<sup>21</sup>

En octubre del 2012, el Consejo de Educación Superior aprobó el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior,<sup>22</sup> el cual en su primer artículo establece que:

Artículo 1.- Objeto.- El presente Reglamento establece las normas de cumplimiento obligatorio que rigen la carrera y escalafón del personal académico de las instituciones de educación superior, regulando su selección, ingreso, dedicación, estabilidad, escalas remunerativas, capacitación, perfeccionamiento, evaluación, promoción, estímulos, cesación y jubilación. (Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, 2012).

Este Reglamento establece varios criterios que hasta la fecha no existían y que sirven para establecer claridad en el desarrollo profesional de los profesores

<sup>19</sup> Información publicada por el Consejo de Educación Superior, CES. Tomada de <http://www.ces.gob.ec/ies/universidades-y-escuelas-politecnicas/> el 23 de febrero del 2016

<sup>20</sup> En esta clasificación no se incluyen la universidad de Investigación Experimental Yachay-Tech, Universidad de las Artes, Universidad Nacional de Educación y la Universidad Regional Amazónica ya que son instituciones públicas creadas recientemente.

<sup>21</sup> Información publicada por el Consejo de Educación Superior, CES. Tomada de <http://www.ces.gob.ec/ies/universidades-y-escuelas-politecnicas/> el 23 de febrero del 2016

<sup>22</sup> Este Reglamento está disponible en [http://ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=496](http://ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=496)

universitarios. Se emiten requisitos para el ingreso y selección de los profesores al sistema de educación superior, se indican las funciones que debe cumplir un profesor universitario, las actividades en docencia, investigación y gestión, el tipo de profesor, las horas de dedicación, el tipo de contratación y los criterios para su promoción, entre otros.

Se norma algunos requisitos necesarios que debe cumplir el profesor para su ascenso y promoción, entre estos se establece la obligatoriedad de cumplir con cierto número de horas de Formación, clasificadas entre:

- Horas de capacitación y actualización profesional en metodologías de aprendizaje e investigación, diseño curricular, uso pedagógico de nuevas tecnologías, fundamentos teóricos y epistemológicos de la docencia e investigación; y,
- Horas de capacitación relacionadas al área de conocimiento vinculada a sus actividades de docencia o investigación;

Además de los criterios mencionados, este Reglamento establece los criterios y actividades que se deberán considerar para la evaluación del profesorado, considerando este resultado como uno de los requisitos para su promoción.

Paralelo a la expedición de este Reglamento, en noviembre del 2013, el Pleno del Consejo de Educación Superior aprueba un nuevo Reglamento de Régimen Académico, el cual tiene por objetivo garantizar una Formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior.

#### **3.4.4. Tendencias de la educación superior en el Ecuador en el campo de la educación.**

Las IES ecuatorianas se encuentran actualmente en una fase de cambio y adaptación de su estructura curricular, infraestructura, planta de docentes, servicios para cumplir con las exigencias emitidas del actual Reglamento de Régimen Académico y del Reglamento de Carrera y Escalafón.

A continuación se presentan algunas tendencias en temas de investigación y docencia:

##### **- Sobre la inversión en la Educación Superior**

Según la SENESCYT la asignación del Producto Interno Bruto (PIB) en el año 2006 fue del 0,72% y 2014 se incrementó al 2,12%. El monto específicamente para educación superior en los últimos siete años fue de USD 9.445 millones y en el 2015 la asignación presupuestaria fue de 1.300 millones. Con estos datos se observa que el tema de la educación superior en el Ecuador es prioridad en la política de gobierno.

El Ecuador se posicionó entre los países de América Latina como el pionero en gasto social en educación superior. En segundo lugar está Bolivia con el 1,98% del PIB; le sigue Argentina, 1,22%; Uruguay, 1,21%; y, en quinto lugar Colombia con un porcentaje del 0,96% (Ekosnegocios, 2015).

A partir de la expedición de la Ley de Educación Superior (LOES), se plantea una reingeniería para reducir el gasto administrativo y el ahorro destinarlo a la mejora académica. Según se indica en el Plan del Buen Vivir 2013-2017<sup>23</sup>: “La inversión pública busca garantizar derechos mediante la generación y fortalecimiento de capacidades humanas, cuyo corolario es la mejora del talento humano.” Además, este Plan propone la Revolución del Conocimiento, por medio de la innovación, ciencia y tecnología, consideradas las bases fundamentales para el cambio de la matriz productiva del país. Esto permitirá una transición de una fase de dependencia de recursos limitados a una fase de independencia de recursos ilimitados como lo son la ciencia, tecnología y el conocimiento.

En el informe de Rendición de Cuentas del 2014, el Consejo de Educación Superior presentó información que evidencia el gasto público en relación a la Educación Superior en el país (ver Figura 23 y 24).

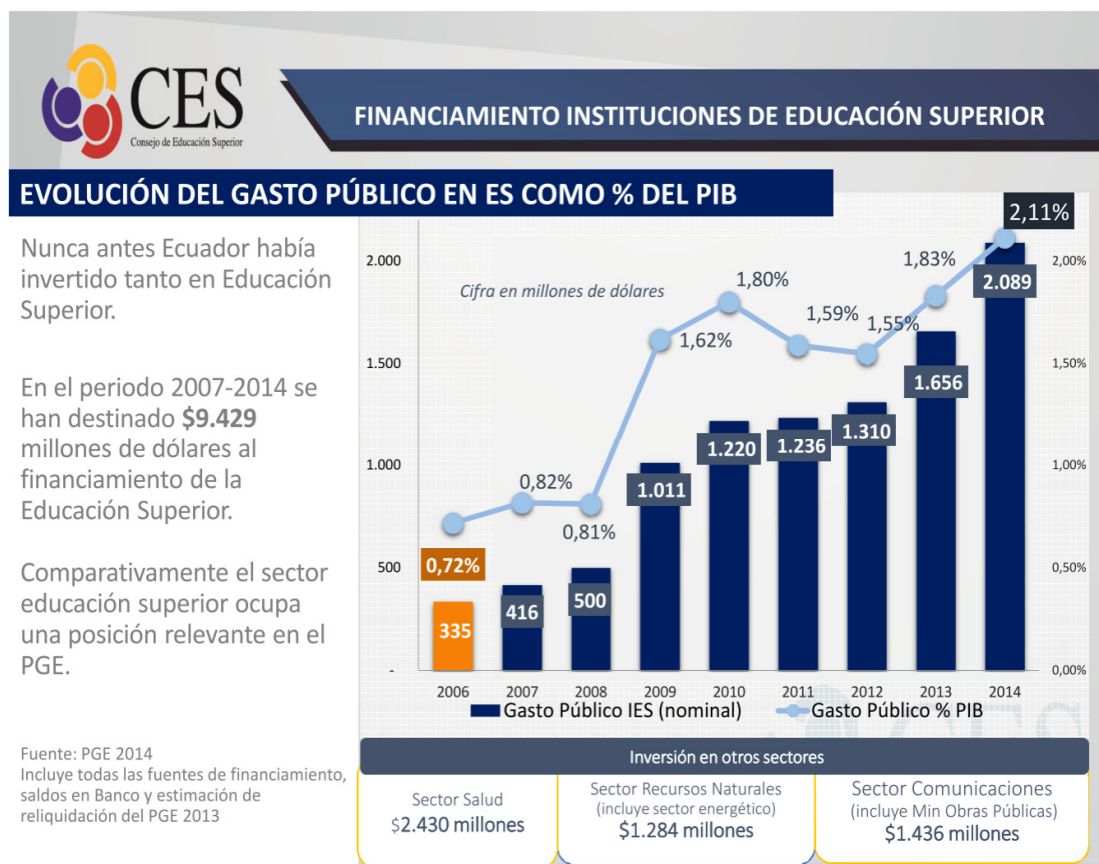


Figura 23. Evolución del gasto público en Educación Superior (CES, 2014)

<sup>23</sup> Plan del Buen Vivir 2013-2017, tomado de [http p://www.buenvivir.gob.ec/presentacion](http://www.buenvivir.gob.ec/presentacion) el 24 de febrero del 2016.

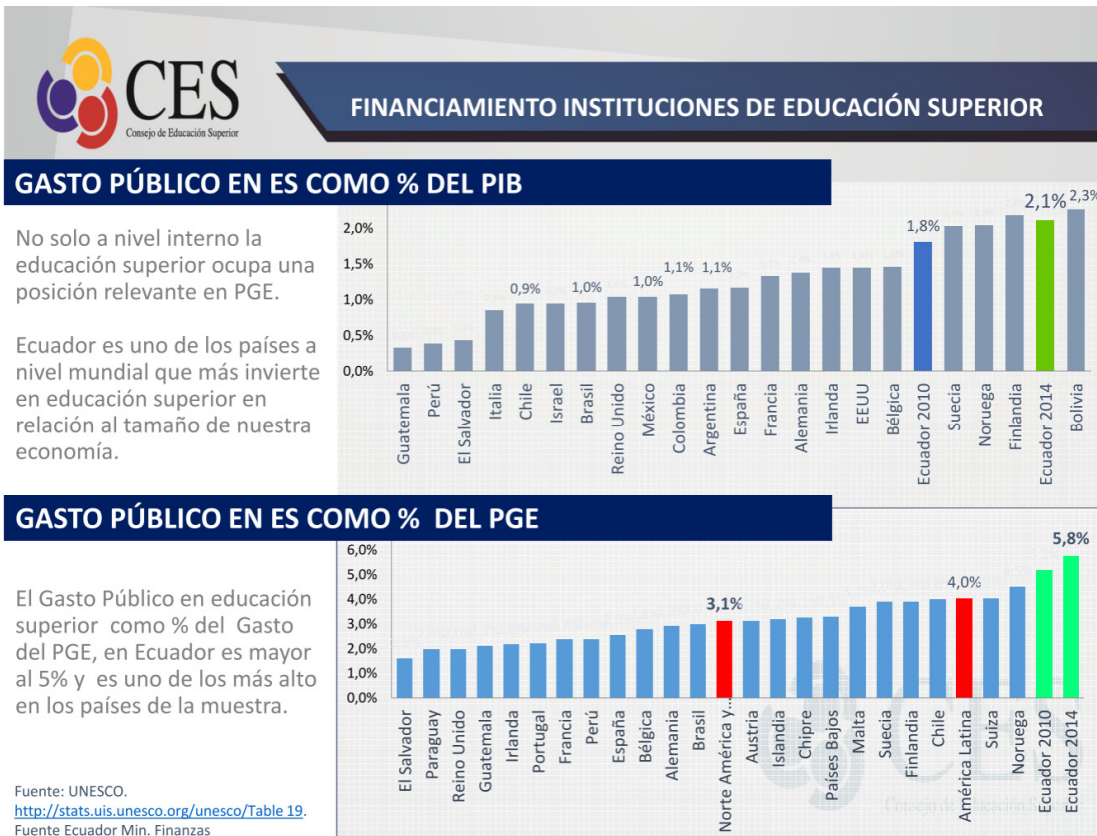


Figura 24. Comparación del gasto público en Educación Superior en algunos países (CES, 2014)

Se observa que en el Ecuador se ha incrementado la inversión pública en los temas relacionados a la Educación Superior. Además de los rubros asignados, esta inversión deberá crecer o mantenerse.

**- Sobre la oferta académica de las IES**

Con los resultados del proceso de evaluación y acreditación, y la expedición del nuevo Reglamento de Régimen Académico, las universidades están en un proceso de cambio y de adaptación. Los resultados de la categorización de las universidades no deben servir a las instituciones para ostentar su situación categorial y aprovechar este resultado con fines de mercantilización; la fortaleza de estos resultados radica en el juicio evaluativo que se genere del análisis de los resultados y de la implementación de modelos de gestión aptos para lograr mejoras efectivas y perceptibles por el bien de la calidad de aprendizaje de sus estudiantes y mejorar el nivel de vida de la sociedad.

La oferta de las carreras de grado y postgrado deberá reorientarse en base al actual Reglamento de Régimen Académico. Este, se estructura en tres dimensiones: a) Organización del Aprendizaje, en donde se analizan los niveles de Formación, organización de los aprendizajes, estructura curricular, aprobación y reforma de carreras, matrícula, modalidades de estudio, interculturalidad, internacionalización y homologación; b) Organización y Gestión del Conocimiento, esta dimensión propone la organización de la investigación, vinculación con la sociedad y prácticas pre-profesionales; y, c) Organización Académica, en la cual se hace una propuesta sobre la organización institucional y la gestión de redes.

En base a esta Normativa se espera que la oferta educativa de los próximos años cumpla con los objetivos establecidos en el actual Reglamento y se consolide como una oferta educativa de calidad comparable a nivel mundial.

Para cerrar este capítulo se comparte la siguiente reflexión en la que se refleja la realidad de la educación universitaria en el Ecuador:

Si algo es evidente en Ecuador en el campo de la educación universitaria es la existencia de una culpa diríase colectiva: desde la universidad pública se expresa quejas sobre la penuria financiera a la que la ha sometido el Estado; y a su vez, el Estado reclama por el funcionamiento universitario, a tal punto que en determinado momento llegó al extremo de clausurar las universidades estatales (20 de junio de 1970). En el campo de las universidades privadas hay reclamos por su mercantilización. Pues bien, si de quejas se trata, estas tendrán que provenir más bien de la sociedad, en particular de la juventud por la ausencia de una institucionalidad del Estado y de la universidad que les dé el espacio adecuado para el logro de sus anhelos. Las dificultades para ingresar a la educación superior luego de una educación secundaria sin nexos con la universidad, las deficiencias en el orden académico mientras se es estudiante, la incertidumbre luego de titularse debido a la desocupación y subocupación, profesionales que se encuentran por doquier, y otros conocidos problemas, son hechos que deben propiciar reflexiones sobre la necesidad de un cambio de rumbo”. (CEAACES, 2013, p.51)

*CAPÍTULO 4.*

*DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.*

## CAPÍTULO 4.

### DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación integra dos estudios, el primero se refiere a las percepciones de los profesores sobre sus *Necesidades e Intereses de Formación*; y el segundo a las variables y elementos que se consideran en el Diseño, Gestión e Implementación de un Programa de Formación Docente. Este análisis se realizó en función del equilibrio e integración que debe existir entre los intereses de Formación del profesorado, y los intereses y metas de la institución (Arráneaga, 2013).

El capítulo está estructurado en cuatro apartados: en primer lugar se indica el problema, los objetivos y las preguntas de investigación a resolver; en segundo lugar se describe la población; luego en un tercero, se presenta el diseño de cada uno de los estudios que integran la investigación, en este apartado se mencionan las variables, técnicas e instrumentos a utilizar. Finalmente, en un cuarto apartado se describe cada uno de los instrumentos y las fases que se utilizaron desde el diseño hasta el análisis de los resultados.

Para atender a los objetivos de esta investigación se emplearon estudios descriptivos, los mismo que tienen el propósito de “describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan” (Grajales, 2000, p.114). Este tipo de estudios permite organizar la información por medio de variables e indicadores que sean útiles y comprensibles y que faciliten la descripción del fenómeno (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Por medio de este tipo de estudio, se describe algunas características y perfiles del grupo de docentes, así como los elementos que integran la oferta de los Programas de Formación en las IES. Para determinar las relaciones existentes entre las variables analizadas y poder dar respuestas a las preguntas de investigación se utiliza los estudios correlacionales y contraste de hipótesis.

Para realizar el estudio de las *Necesidades e Intereses de Formación* se aplicó la técnica de la Encuesta, utilizando un instrumento que fue elaborado y aplicado en el contexto de otra universidad. Previo a la aplicación se realizó un proceso de validación y adaptación al contexto ecuatoriano, se determinó el tamaño muestral; y, el proceso de envío y registro de la información. Posteriormente, se analizaron las variables para describir y categorizar a la muestra estudiada; así como, se hicieron varios análisis correlacionales para determinar asociaciones entre los criterios analizados.

El estudio de los *Programas de Formación ofertados por las Unidades o Centros de Formación*, se organizó en tres fases, la primera consistió en una revisión documental de la información disponible en las web de las instituciones referente a los Programas de Formación que se ofertan; en una segunda fase, se realizaron entrevistas al personal responsable de la Formación; y finalmente, en la tercera fase se hizo una revisión documental de ciertas políticas, manuales y procedimientos elaborados en cada IES. Previo al inicio de la primera fase, se definieron y categorizaron los elementos a investigar considerando las propuestas de varios autores analizadas en el marco teórico.

#### 4.1. Población

Las universidades ecuatorianas se encuentran clasificadas según la categoría establecida por el CEAACES. Esta clasificación corresponde a varios criterios, los cuales fueron analizados en el capítulo 3 del marco teórico. La población de universidades está organizada de la siguiente manera:

Tabla 22. Categorización de las universidades

Categoría	Nro. de universidades
A	3
B	18
C	14
D	6
TOTAL	41

Fuente: Elaboración propia a partir de CEAACES (2013)

La población elegida corresponde a las universidades de categoría A y B por ser las que cumplen como mínimo el 45% de los indicadores de calidad exigido por el CEAACES.

En un primer acercamiento se envió la solicitud de colaboración para participar en esta investigación a todas las universidades ubicadas en estas categorías. Se recibió la confirmación de la participación de nueve de estas, lo que significa el 42,86% de la población. Algunas universidades que no participaron de la investigación presentaron varias justificaciones, entre estas se mencionan: necesidad de cumplir con algunos procesos burocráticos para contar con la autorización respectiva que permita al personal de la universidad brindar la información, por lo que el tiempo de respuesta impediría continuar con la planificación de la investigación; poca disponibilidad de tiempo del personal; y, en algunas IES, por disposiciones internas no está permitido brindar la información solicitada. También existió un porcentaje inferior que no emitió ningún tipo de respuesta a la invitación.

Las nueve universidades que participan en la investigación se ubican geográficamente en las ciudades con mayor número de habitantes del país: Guayaquil, Quito y Cuenca. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) Guayaquil es la ciudad más poblada del Ecuador, Quito además de ser la capital del país es la segunda más poblada; y, Cuenca es la tercera ciudad del Ecuador considerando el número de habitantes. Adicionalmente se considera importante la participación de la Universidad Técnica Particular de Loja, situada en el sur del país porque esta universidad tiene un modelo de educación a distancia, muy reconocido a nivel nacional e internacional, lo que permite estar presente con su oferta de Formación en todas las ciudades del país con una presencia de 113 Centros de Formación.

Las universidades participantes del estudio son:

Tabla 23. Universidades participantes de la investigación.

Universidad	Categoría
Escuela Politécnica Nacional	A
Escuela Superior Politécnica del Litoral	A

Universidad de las Fuerzas Armadas, ESPE	A*
Universidad Internacional SEK	B
Universidad Católica Santiago de Guayaquil	B
Universidad del Azuay	B
Universidad Politécnica Salesiana	B
Universidad Tecnológica Equinoccial	B
Universidad Técnica Particular de Loja	B

Fuente: Elaboración propia a partir de CEAACES (2013)

\* En la fecha que el CEAACES presentó el informe de resultados de la evaluación, acreditación y categorización de las instituciones de educación superior a la Asamblea Nacional, la Escuela de las Fuerzas Armadas, ESPE, se encontraba de manera excepcional en proceso de evaluación. Recibió la categoría “A” posterior al año 2013.

#### 4.2. Diseño de los estudios

El trabajo de campo se compone de dos estudios:

- Estudio de Necesidades e Intereses de Formación del profesorado
- Estudio de los Programas de Formación ofertados en las IES

En el primer estudio participaron 331 docentes, y en el segundo, se analizó la oferta de los Programas de Formación de 9 las nueve IES mencionadas, realizando nueve entrevistas al personal responsable de la oferta de las acciones de Formación, el detalle de estos estudios se describe posteriormente. En la Figura 25 se muestra esquemáticamente las fases seguidas en la realización de los dos estudios mencionados.

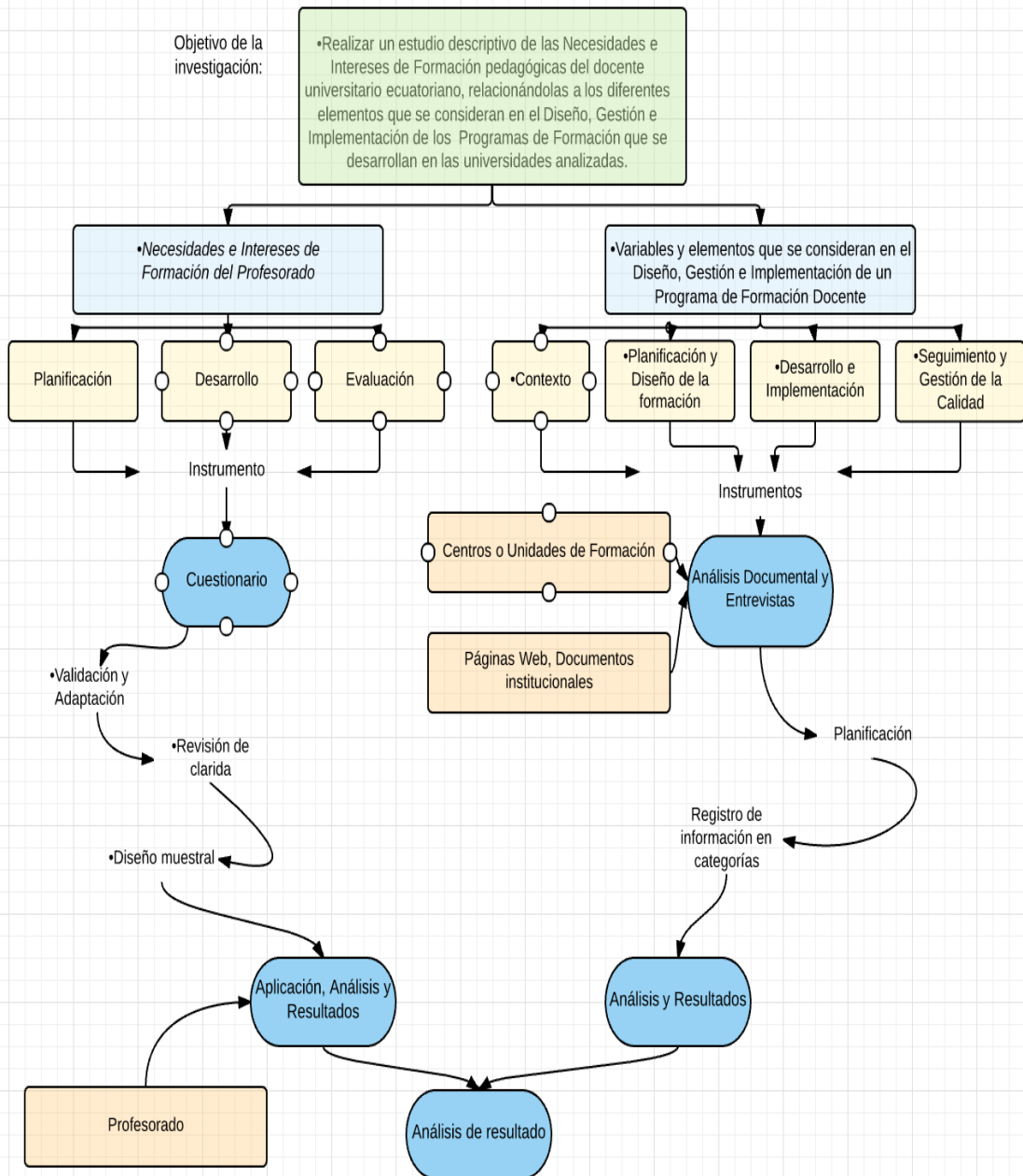


Figura 25. Diseño Metodológico

A continuación se detalla el diseño cada uno de los estudios:

#### 4.2.1. Estudio de las Necesidades e Intereses de Formación.

En este estudio se utilizó una adaptación del cuestionario “*Necesidades e Intereses de Formación del Profesorado*” de Eléxpuru et al. (2006). Según se indicó en el marco teórico, las autoras diseñaron este cuestionario para medir las percepciones del profesorado analizando la *Importancia, el Grado de Realización y el Interés por recibir Formación* en la *Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Docencia*. Se utilizó este cuestionario porque integra los diferentes momentos de la práctica docente y permite

hacer un análisis comparativo entre lo que el profesor considera *Importante, Realizable e Interesante para su Formación*.

Para el análisis de los datos se aplicaron estadísticos descriptivos: porcentajes, media, moda y desviación típica. Se utilizó investigación descriptiva porque “tiene como objeto general describir un objeto dado, a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas” (Bisquerra, 2009, p. 233). Además, este tipo de estudios describen las características, perfiles de personas y grupos tomando como referencia un conjunto de variables. Para conocer la existencia de asociaciones entre las variables, se utilizaron los coeficientes de asociación y correlación que son “técnicas estadísticas que miden la magnitud de la asociación o relación entre variables” (Rojas Soriano, 2012, p.417). Además, se utilizaron pruebas de hipótesis para determinar la presencia de diferencias significativas entre los grupos.

El uso de este instrumento para la recogida de información “permite obtener la valoración de un gran número de profesorado de diferentes áreas de conocimiento y titulaciones, en aras a alcanzar un tamaño muestral lo más representativo posible del conjunto de la población” (Jato, Muñoz y García, 2014, p.210).

El estudio se realizó por medio de las siguientes fases:

- a) Proceso de validación del cuestionario: previo a la aplicación del instrumento se diseñó un proceso de validación por jueces, el cual se describe posteriormente.
- b) Envío del cuestionario al profesorado: Se obtuvo los correos de los docentes por medio de los directorios y listas de contactos existentes en las web de las instituciones participantes del estudio. Se utilizó la herramienta e-encuesta para el envío y registro de la encuesta.
- c) Tratamiento cuantitativo de los datos: La tabulación y el análisis de la información se la realizó por medio del software estadístico SPSS.

#### **4.2.2. Estudio de los Programas de Formación.**

Para realizar el estudio de las variables y elementos que integran los Programas de Formación de las IES analizadas, se aplicó la Entrevista y el Análisis de Documentos, técnicas de investigación cualitativa, considerando los beneficios de cada una de estas y teniendo presente que actualmente en investigaciones en ciencias sociales se usan frecuentemente entrevistas en combinación con otras técnicas (Kvale, 2011). Se utilizó la investigación cualitativa, ya que por medio de esta se persigue lograr una amplia comprensión sobre el tema investigado, más allá del punto de vista del investigador o de la base teórica existente (Bisquerra, 2009). Además, uno de los objetivos de este tipo de investigación es buscar el contacto directo con el entorno investigado y sus participantes para conocer sus experiencias y perspectivas personales según sus propias realidades. Este tipo de investigación se sustenta en varias herramientas y métodos, los cuales han sido probados como viables y confiables (Balcázar, González-Arratía, Gurrola, y Moysén, 2013).

Una característica importante de la metodología cualitativa que se aplicó en este estudio es que este tipo de investigación agrupa varias fases, las cuales se entremezclan continuamente, produciendo lo que ha sido denominado como una espiral auto-reflexiva

continua (Hernández, 2014). De ahí que para realizar el estudio se diseñaron tres fases, cada una retroalimentó con información a la siguiente, las técnicas utilizadas se combinaron de modo alternativo y complementario (Bisquerra, 2009).

Las fases diseñadas fueron:

- a) Determinación de variables y elementos a investigar: Según las diferentes propuestas de expertos en temas referentes a la Formación del Profesorado universitario mencionadas en el marco teórico, se determinaron y categorizaron las variables y elementos a investigar referentes al Diseño, Gestión e Implementación de los Programas de Formación que se ofrecen en las IES estudiadas.
- b) Primera fase del análisis documental de la información: Se revisó la información referente a los programas de Formación publicada en las páginas web de cada institución, de esta manera se categorizó la información. Hacer una contextualización de la gestión de los Programas de Formación permitió preparar la entrevista que se realizó posteriormente, además se contó con información de soporte para mantener la conversación con la(s) persona(s) entrevistada(s).
- c) Entrevistas: Se realizaron entrevistas al personal de las Unidades o Centros responsables de la Formación del Profesorado en las IES para aclarar dudas presentadas en el análisis documental y ampliar la investigación. El guión de la entrevista se presenta posteriormente.
- d) Segunda fase del análisis documental: Para apoyar y aclarar la información obtenida en análisis documental de las páginas web y en las entrevistas, se realizó una nueva revisión documental referente a Políticas, Manuales, Procedimientos, entre otros documentos oficiales elaborados en las IES estudiadas.

Corroborando a lo señalado por Hernández (2014), la investigación cualitativa permitió acceder a los datos conservando el contexto del entorno natural de manera que se creó un espacio para conocer las peculiaridades del tema investigado.

#### **4.3. Variables e instrumentos utilizados**

Para el desarrollo del Estudio de Necesidades e Intereses de Formación del profesorado se utilizaron variables relacionadas al docente, las cuales sirvieron para realizar la caracterización del perfil del profesor; y, para el Estudio de los Programas de Formación se utilizaron variables relacionadas con las Acciones Formativas, las cuales posteriormente se categorizaron para realizar el análisis cualitativo de la investigación.

Las variables utilizadas son:

##### **a) Profesorado:**

- i. Socio demográficas:
  - Sexo,
  - Edad categorizada por rangos (20-29, 30-39, 40-49..).

- ii. Perfil profesional
  - Categoría docente<sup>24</sup> (Auxiliar, Agregado, Principal),
  - Situación Laboral<sup>25</sup> (titular, no titular),
  - Último Grado de Formación (grado, maestría, doctorado),
  - Área específica de Formación.
- iii. Experiencia docente
  - Años de experiencia (menos de un año, 1 a <3 años, 3 a <5 años, de 5 a <10 años, de 10 a 15 años, más de 15 años).
- iv. Formación pedagógica
  - Formación en pedagogía,
  - Tipo de Formación.

**b) Acciones Formativas de las IES:**

- i. Elementos considerados para el diseño de los Programas de Formación,
- ii. Unidad responsable del proceso,
- iii. Objetivos,
- iv. Contenidos,
- v. Rol del Formador,
- vi. Organización (inscripción, tipo de participación, ratio de participación, duración)
- vii. Actividades de Formación,
- viii. Evaluación,
- ix. Gestión de la Calidad.

Para recolectar la información se utilizaron los siguientes instrumentos, estos se detallan en los puntos siguientes:

- a) En referencia al Estudio de Necesidades de Formación del Profesorado se utilizó el cuestionario "*Necesidades e Intereses de Formación del Profesorado*" elaborado por Eléxpuru et al. (2006). Luego del proceso de validación y adaptación de este instrumento al contexto ecuatoriano se obtuvo la versión final que se aplicó al profesorado universitario.

b) En el Estudio de los Programas de Formación:

- Para el análisis documental se utilizó un sistema de registro categorial; y,
- Para realizar la entrevista se elaboró un guión base que sirvió de ruta para obtener la información requerida.

A continuación se detallan cada uno de las técnicas, instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos para el registro de la información:

---

<sup>24</sup> La categoría del docente corresponde al tipo de personal académico que ingresan a la carrera y escalafón del profesor e investigador y se clasifican en principales, agregados y auxiliares (Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, 2012)

<sup>25</sup> Los miembros del personal académico de las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares son titulares y no titulares. (Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, 2012)

#### 4.3.1. Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado Universitario.

Para medir las Necesidades e Intereses de Formación se utilizó la técnica de la encuesta, esta “es una de las técnicas de recolección más prevalente en la investigación cuantitativa y consiste en un cuestionario de preguntas como instrumento de registro de las opiniones que servirán para verificar la hipótesis. Esta técnica provee mayor información en forma precisa y facilita el lenguaje de variables y su cuantificación” (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p.108).

En este apartado se describen las fases que se diseñaron para aplicar la técnica: la fase piloto de validación del instrumento, la selección de la muestra que participó en el estudio y el proceso de aplicación.

Según lo manifestado en el capítulo II, las Necesidades e Intereses de Formación del Profesorado contribuyen de manera eficiente en la elaboración de los Programas de Formación. Varios estudios orientados a determinar las necesidades formativas del profesorado (Álvarez-Rojo et al., 2011; Castro González, 2016; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009; Jato et al., 2014) diseñan los estudios enfocados a las competencias de los docentes, y/o varios momentos que integran la Docencia:

- Planificación: ¿Cómo se planifica la asignatura? ¿Cómo se seleccionan los contenidos?, ¿Se planifica las actividades en relación a las competencias que se pretenden desarrollar?.
- Desarrollo o puesta en marcha de la docencia: ¿Cómo es la organización de las actividades?, ¿Cómo es el diseño metodológico?, ¿Qué estrategias de enseñanza aprendizaje se utilizan?, ¿Se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza?, ¿Cómo es la organización de las tutorías?.
- Evaluación: ¿Cómo se evalúa a los alumnos?, ¿Qué aspectos se evalúan?, ¿Está satisfecho con el rendimiento de sus alumnos?, ¿Analiza la propia práctica docente?, ¿Utiliza la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje?.

Para este estudio, el instrumento utilizado analiza el *Interés de Formación* del docente en relación a la *Importancia* dada y al *Grado de Realización* de los criterios analizados. El cuestionario original fue diseñado con el objetivo de obtener información sobre los intereses y necesidades formativas del profesorado de la universidad de Deusto en el ámbito de la docencia, los resultados de este proceso sirvieron para diseñar acciones formativas que permitan satisfacer dichos intereses. Por lo que las adaptaciones que se realizaron en el instrumento conservan el objetivo para el cual fue diseñado.

Las autoras del instrumento (Eléxpuru et al., 2006) lo estructuraron considerando tres momentos de la Docencia: Planificación; Aplicación y Desarrollo; y, Evaluación y Resultados. En cada uno de estos, se analizan la percepción de los docentes en base a:

- **Importancia:** se refiere al grado de importancia que le concede el docente al criterio investigado.
- **Realización:** es el grado real en la que el docente percibe que realiza el criterio investigado.

- **Interés:** se refiere al interés del docente por recibir formación sobre el criterio investigado.

Se utilizó la escala Likert (1=Nunca, 2=Raramente, 3=A veces, 4=Con frecuencia, 5=Siempre) para medir las percepciones de los docentes. Este instrumento está integrado por 44 criterios, distribuidos de la siguiente manera:

#### - **Planificación.**

Varios actores han demostrado que las actividades relativas a la planificación de la docencia deben estar presentes en el diseño de los Programas de Formación (Yániz, 2008; Cano, 2012; Tejada, 2013, García-Valcárcel y Muñoz-Repiso, 2001, entre otros).

Para medir la percepción del profesorado sobre la Planificación de la Docencia se consideró el Perfil Profesional, competencias y resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias metodológicas, número de créditos de la asignatura, trabajo con otros profesores, tutoría; y, reflexión sobre la propia prácticas. Se utilizaron los siguientes catorce criterios:

- Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/syllabus de la asignatura;
- Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área;
- Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación;
- Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional;
- Tiene en cuenta las características de los estudiantes para diseñar el plan/programa/syllabus;
- Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar;
- Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura;
- Planifica la enseñanza considerando el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura;
- Planifica sesiones presenciales con todo el curso, equipos de trabajo o en forma individual;
- Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes;
- Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente;
- Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora;
- Conoce varias metodologías didácticas.
- Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura.

#### - **Desarrollo.**

El Desarrollo mide las percepciones del docente en base a su propia acción didáctica; la integración de un conjunto de métodos y recursos didácticos y tecnológicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje; aplicación de diferentes actividades adaptándolas al perfil de los estudiantes, a las características de las asignaturas, competencias y resultados de aprendizaje y al perfil de egreso de la titulación; y, al

fomento del trabajo en equipo y autónomo del estudiante potenciando el pensamiento crítico y reflexivo sobre su propio aprendizaje.

En el instrumento se utilizaron los siguientes dieciocho criterios:

- Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado;
- Brinda información a los estudiantes sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar;
- Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura;
- Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa;
- Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa (trabajo en equipo, etc.);
- Realiza un plan para que los estudiantes aprendan de forma autónoma;
- Favorece en los estudiantes el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas;
- Propone actividades para que los estudiantes desarrollen el interés por el conocimiento;
- Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema;
- Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes;
- Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones;
- Facilita la comprensión de la materia;
- Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación;
- Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares;
- Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: plataforma informática: EVA o similares;
- Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twitter, facebook o similares;
- Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros; y,
- Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.

- **Evaluación.**

Se analizó la integración de las actividades de seguimiento y evaluación dentro del currículo universitario enfocados a medir las competencias planteadas y los resultados de aprendizaje; la comunicación permanente con los estudiantes y los docentes para analizar conjuntamente el avance de los aprendizajes y hacer reflexiones sobre el aprendizaje de cada estudiante, del curso, resultados de la asignatura y de la propia práctica docente.

Dentro de este diagnóstico se indagó sobre los siguientes doce criterios:

- Establece relaciones cordiales con los estudiantes;
- Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos;
- Evalúa el proceso de aprendizaje;
- Evalúa todas las competencias programadas;
- Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje;
- Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura;
- Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante;
- Evalúa el proceso de aprendizaje del curso;
- Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo;
- Hace partícipe al estudiante de su evaluación;
- Evalúa la propia práctica docente; y,
- Evalúa el desarrollo del plan/programa o syllabus de la asignatura.

#### **4.3.1.1. Validación del Instrumento.**

Previo al envío del cuestionario se diseñó un proceso de validación y adaptación al contexto ecuatoriano, el cual se menciona a continuación:

##### **a) Validación de jueces.**

El cuestionario fue revisado por cinco docentes ecuatorianos que tienen experiencia en el Diseño de Programas de Formación Docente y un equipo de expertos internacionales integrado por dos docentes de la universidad de Granada y cinco profesores que colaboraban con las Instituciones de Educación Superior del Ecuador en el Proyecto PROMETEO<sup>26</sup>, quienes tienen experiencia en técnicas de investigación y en los usos de instrumentos de medición en el ámbito de educación superior.

El perfil de los expertos se detallan a continuación:

Tabla 24. Perfil de expertos que participaron en la Validación de Jueces.

<b>Experto</b>	<b>Función</b>	<b>Área de Trabajo</b>	<b>Título</b>	<b>Experiencia (años)</b>	<b>Nacionalidad</b>
Experto 1	Formación del Profesorado	Vicerrectorado Académico	Ingeniero	+10	Ecuatoriana
Experto 2	Formación del Profesorado	Vicerrectorado de Docencia	Ingeniero	+10	Ecuatoriana
Experto 3	Formación del Profesorado	Vicerrectorado Académico	Magíster	+10	Ecuatoriana
Experto 4	Formación del Profesorado	Educación Continua	Magíster	+10	Ecuatoriana
Experto 5	Formación del Profesorado	Vicerrectorado Académico	Magister	+10	Ecuatoriana
Experto 6	Evaluación Docente	Dirección de Formación,	PhD	+10	Española

<sup>26</sup> El Proyecto Prometeo es una iniciativa del gobierno ecuatoriano, que busca fortalecer la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos en temas especializados, a través de la vinculación de investigadores extranjeros y ecuatorianos residentes en el exterior. Mayor información: <http://prometeo.educacionsuperior.gob.ec/que-es-prometeo/>

		Evaluación e Innovación			
Experto 7	Evaluación Docente	Dirección de Formación, Evaluación e Innovación	Maestro	+5	Española
Experto 8	Prometeo - Investigación	Gerente de Área /Investigación	Maestro	+5	Mexicana
Experto 9	Prometeo - Investigación	Gerente de Área/ Investigación	Magíster	+5	Española
Experto 10	Prometeo - Investigación	Investigación	PhD	+10	Italiana
Experto 11	Prometeo Investigador	Gerente de Área /Investigación	PhD	+10	Española
Experto 12	Prometeo - Investigación	Investigación	PhD	+5	Cubana

Se solicitó la valoración del equipo de expertos sobre la coherencia, claridad y relevancia de los ítems:

- Coherencia: El indicador tiene una relación lógica con el nivel de complejidad al que pertenece.
- Claridad: El indicador se comprende fácilmente, su sintaxis y su semántica son adecuadas.
- Relevancia: El indicador es importante, debe ser incluido en la rúbrica.

Para la valoración se utilizó la escala de Likert, considerando las siguientes equivalencias: 0: Nunca, 1: Raramente, 2: A veces, 3: Con frecuencia, 4: Siempre.

Los expertos propusieron cambios menores, todos estos orientados a adaptar la terminología para que esta sea acorde y comprensible en el entorno ecuatoriano. El instrumento para la revisión y la validación del cuestionario se encuentra en el Anexo Nro. 1.

#### **b) Revisión de claridad: Prueba Piloto**

Posteriormente a la incorporación de los cambios solicitados por el equipo de expertos, se realizó una prueba piloto del instrumento. Para esta actividad se solicitó la participación de dos Directores de Área (Decanos) y de seis docentes investigadores.

Como resultado se obtuvieron unas pocas sugerencias sobre temas de terminología que no significaron cambios mayores. A continuación se realizaron las adaptaciones necesarias al instrumento. En el Anexo Nro. 2. se presente el cuestionario utilizado para este estudio.

#### **4.3.1.2. Diseño muestral y aplicación del cuestionario.**

Para la aplicación del cuestionario se obtuvo una muestra del total de la población de los docentes, la cual está representada de la siguiente manera:

Tabla 25. Población de docentes

Población	
Total de universidades	Total de docentes
9	5993

En función de la información poblacional fue necesario obtener un muestreo estratificado por afijación poblacional, para ello se obtuvo la proporción de acuerdo a la población de cada institución; y, luego para seleccionar la participación de los docentes se realizó un muestreo simple en cada IES investigada.

Al aplicar la fórmula (ver Figura 26) para obtener el tamaño de muestra, se obtuvo que era necesario como mínimo la participación de 361 docentes. Este tamaño asegura un error equivalente a un 5%. Con el tamaño de la población se procedió a obtener la afijación proporcional en cada estrato para lo que se consideró la población de docentes de cada universidad y está en relación a su proporción en la población.

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Figura 26. Fórmula para calcular el tamaño de la muestra

Una vez identificados los correos electrónicos de los docentes de las distintas universidades, se procedió al envío de las encuestas por medio de la plataforma digital e-encuesta. La encuesta fue enviada a las direcciones de correo electrónico institucional de los docentes. Para asegurar un mayor número de respuestas se enviaron recordatorios personalizados tres días cada semana durante dos meses, tiempo en que la herramienta estuvo disponible en la plataforma. En esta primera fase se contó con la participación de 249 docentes. Este número de respuestas no cumplía el tamaño de muestra requerida por lo que se programó una segunda fase. Siguiendo a Fox (1981) se utilizó el siguiente ciclo de muestreo (ver Figura 27):

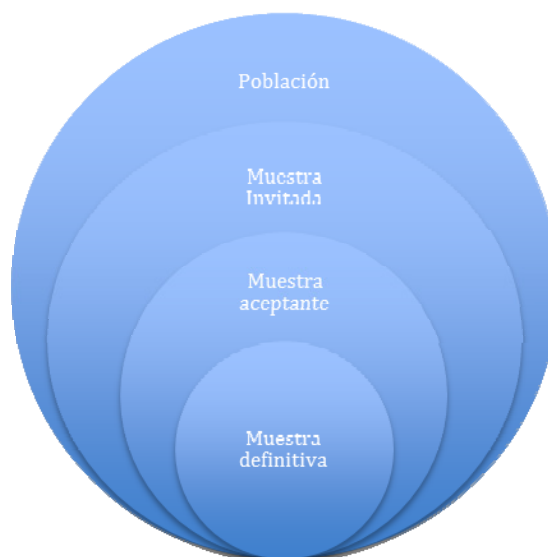


Figura 27. Ciclo de Muestreo (Fox D. , 1981).

Según indica Fox (1981), muy a pesar de las buenas intenciones de los investigadores por conseguir la muestra adecuada, en algunas investigaciones esto no es posible, por lo que este autor propone que se realice una segunda fase en el muestreo para conseguir más aceptaciones.

En esta segunda fase, se solicitó el apoyo de los Unidades encargadas de los procesos de Formación docente para que, por su intermedio, se solicite la participación a los docentes de cada institución. Las personas encargadas de los procesos de formación de cada universidad enviaron los cuestionarios a un grupo de docentes. Para este envío se solicitó la participación de los docentes que representen a las diferentes categorías. Con esta metodología se incrementó la participación a 360 profesores.

### **Consideraciones sobre la representatividad de la muestra:**

- Se realizó una validación de las respuestas de los docentes y se omitieron 29 encuestas que presentaron poco porcentaje de respuesta. Al analizar variables afines que puedan caracterizar a esta parte de la población que participó en la encuesta pero que no la desarrolló de manera completa, se establece que el 62% fueron hombres y el 38% fueron mujeres. Además, el 14% eran docentes cuya dedicación laboral era de tiempo completo; mientras que el 86% registraban una dedicación laboral parcial, por lo que se puede evidenciar que la mayor parte de las encuestas que no fueron dadas por válidas pertenecen a los docentes cuya tiempo de dedicación con la institución es parcial.
- Con lo antes mencionado, la muestra definitiva corresponde a 331 docentes investigados, esta muestra presenta un margen de error del 5,2%. Sin embargo, es importante también indicar que de toda la muestra analizada el 96,7% representan a docentes con tiempo completo de dedicación laboral con las instituciones de educación superior; y tan solo el 3,3% representa a docentes con dedicación parcial o de medio tiempo. Con este análisis, los resultados se enfocarán al profesorado de tiempo completo. El total de la población de este tipo de profesores corresponde a 2055.

#### 4.3.2. Análisis documental.

La técnica de análisis documental se basa en la revisión e interpretación de documentos cuya información aporta un gran contenido a la investigación. Cualquier fuente bibliográfica, hemerográfica o archivista sirve para realizar este tipo de investigación. (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Por medio de esta técnica se analiza de manera sistemática y planificada los documentos oficiales de las instituciones, estos poseen información muy valiosa a la que posiblemente no se pueda acceder por otros medios (Bisquerra, 2009). Los documentos oficiales tienen un estatus especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. El contexto narrativo en los cuales estos documentos se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior.

Para el caso puntual de esta investigación, en la primera fase de análisis se analizó la información publicada en las páginas web de las nueve IES investigadas en la sección correspondiente a “Rendición de Cuentas”, ya que la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el Artículo 27 señala que:

**Art. 27.- Rendición social de cuentas.-** Las instituciones que forman parte del Sistema de Educación Superior, en el ejercicio de su autonomía responsable, tienen la obligación anual de rendir cuentas a la sociedad, sobre el cumplimiento de su misión, fines y objetivos. La rendición de cuentas también se realizará ante el Consejo de Educación Superior<sup>27</sup>.

Además, algunas IES publican en sus páginas web la información sobre los Programas de Formación del Profesorado, por lo que también se pudo acceder a esta información.

Para el análisis documental se analizaron documentos oficiales. Bisquerra (2009, p.349) los define como “toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información”. Además, se utilizaron este tipo de documentos considerando las ventajas presentadas por este mismo autor (Bisquerra, 2009, p.351):

- La información suele tener más credibilidad que la obtenida a través de la observación y la entrevista. Dado que se generaron en el momento preciso en que sucedieron, los hechos a los que se refieren tienen menos probabilidades de estar sujetos a falta o distorsión de memoria en comparación con los datos que se obtienen de una entrevista.
- Los documentos son de fácil gestión.
- Los documentos no son reactivos.
- Los registros suponen ahorro de tiempo y dinero en comparación a la obtención de la información desde otras fuentes.
- El análisis documental proporciona información de difícil acceso por otras vías.
- Posibilita la formulación de hipótesis en las fases iniciales de la investigación, debido a la riqueza de información y a la profundidad del testimonio.

---

<sup>27</sup> Mayor información, revisar en el *Suplemento del Registro Oficial No. 298*, Ley Orgánica de Educación Superior, Ecuador, del 12 de octubre del 2010.

#### **4.3.2.1. Planificación del Análisis Documental.**

Se optó por el modelo de análisis de datos de Miles y Huberman (1994), el cual se integra en cuatro fases:

##### **a) Recogida de los datos.**

Por medio de la búsqueda de documentos digitales, existentes en las páginas web de las IES y físicos disponibles en las Unidades o Centros encargados de la Formación, se recolectó información que describe y/o norma los diferentes procesos de Formación pedagógica de los docentes. Esta información fue un primer acercamiento para conocer las prácticas de la Formación del profesorado en cada IES analizada.

##### **b) Reducción de los datos.**

La información que se obtiene por medio del uso de las técnicas de investigación cualitativa, frecuentemente se puede convertir en un rompecabezas para el investigador, por lo que según manifiesta Balcázar et al. (2013, p.251) “el análisis de los datos constituye una de las actividades más difíciles de la investigación”; en consideración a esto, se debe seleccionar el sistema más idóneo para registrar la información obtenida y para su futuro análisis.

Para el registro de la información se diseñó un Sistema de Registro Categorical. Una categoría es la simplificación del contenidos en unidades de acuerdo a criterios temáticos. El proceso de categorizar conlleva un proceso “de seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado (denominados "categorías de contenido"), de acuerdo con uno criterios temáticos determinados” (Tapia, 2013, p.247).

##### **c) Definición de las categorías.**

Para la definición de las categorías se tomó como referencia el modelo procesual propuesto por (Marcelo, 2007), quien desarrolló estándares para someter a evaluación de calidad “cada una de las diferentes fases por las que atraviesa cualquier programa de formación docente” (p.8). A pesar de que este modelo tiene un enfoque para la modalidad de aprendizaje abierto y a distancia fue diseñado para “ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a los diferentes formatos que puede adoptar la formación docente” (Marcelo y Zapata, 2008, p.25).

De las seis Dimensiones propuestas en el modelo, se consideraron las que tienen mayor relación con los Programas de Formación Docente en entornos presenciales: 1) Contexto; 2) Diseño; 3) Puesta en Marcha; y, 4) Seguimiento.

Las categorías definidas son:

##### **Categoría 1. Contexto: Institucionalización de la Formación del Profesorado.**

Esta categoría hace referencia a algunos elementos del contexto universitario que influyen en el diseño de una propuesta de Formación:

- Existencia de Políticas, Reglamentos, Declaraciones que evidencien el apoyo e interés de la universidad por la Formación del profesorado. Existencia de Unidades o Centros responsables de los Procesos de Formación.

### **Categoría 2. Planificación y Diseño de la Formación.**

En esta categoría se consideró algunos criterios para planificar y diseñar acciones formativas analizadas en el marco teórico:

- Necesidades de Formación: Necesidades institucionales, estudios de Necesidades de Formación del profesorado, resultados de evaluación del desempeño docente, perfil de competencias del profesorado, y otros considerados por las IES estudiadas.
- Objetivos y contenidos de los Programas de Formación.
- Estrategias, Tipos y Etapas, Modalidades.
- Formadores del Programa: perfiles de los Formadores y personal técnico de apoyo.

### **Categoría 3. Desarrollo y Puesta en Marcha.**

En esta categoría se analiza diferentes elementos relacionados a la puesta en marcha de los Programas de Formación:

- Inscripción y selección del profesorado
- Tipo de participación
- Ratio promedio de docentes que asisten a los cursos.
- Duración promedio de las capacitaciones
- Evaluación y seguimiento de la acción formativa.

### **Categoría 4. Seguimiento y Gestión de la Calidad.**

En esta, se hace referencia a los diferentes elementos considerados para dar el seguimiento y asegurar la calidad de los Programas de Formación:

- Mecanismos o procesos para medir la calidad y la transferencia de los Programas de Formación.

#### **d) Exposición de los datos: Representaciones gráficas.**

Después de recoger la información obtenida en los Análisis Documentales y Entrevistas, se organizó y sintetizó el conjunto de datos según las categorías diseñadas. Se representó la información por medio de gráficos con la finalidad de tener una visión global de las categorías y las variables analizadas, lo que permitirá determinar los elementos que son comunes en los Programas de Formación de las IES estudiadas y los que se diferencian.

#### **e) Resultados y Conclusiones.**

Consiste en la reflexión sobre el contenido de los datos y los procesos utilizados para el análisis respectivo. Por medio de estas, se pueden identificar patrones, así como proponer determinados modelos y generalizaciones.

### 4.3.3. Entrevista.

La entrevista es una técnica directa de recogida de información que permite tener acceso a los datos de primera mano, por medio de visitas in situ en el lugar de estudio se obtienen las experiencias y percepciones de las personas consideradas claves en la investigación. Una entrevista “va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (Kvale, 2011, p.30).

Se utilizó esta técnica para obtener una descripción más detallada de los procesos de Formación y de esta manera complementar la información obtenida durante el análisis documental.

Se planificaron y desarrollaron entrevistas al personal responsable de la Formación de la planta docente de cada Institución, con el objeto de complementar, contrastar y validar la información obtenida en el Análisis Documental. Esta técnica permitió obtener información de forma personalizada, conocer con mayor detalle los procesos de Formación del profesorado y a la vez ayudó a complementar la información recogida con la técnica anterior.

Se utilizó la entrevista semiestructurada, se inició con un guión (ver Anexo Nro. 3), que fue la hoja de ruta para conseguir la información que se deseaba conocer, contrastar y validar. Las preguntas se elaboraron de forma abierta, lo que permitió obtener información adecuada para la investigación. Además, este tipo de entrevista permitió entrelazar los temas y construir un conocimiento holístico y más comprensible (Bisquerra, 2009).

#### 4.3.3.1. Planificación de la entrevista.

Para planificar la entrevista se trabajó con las recomendaciones propuestas por Bisquerra (2009):

- a) Preparación: se determinaron los objetivos e identificaron las personas que van a ser entrevistadas. Se diseñó el guion de la entrevista prestando mucha atención en la terminología para evitar ambigüedades y confusiones, Además se analizó la secuencia de las preguntas.
- b) Desarrollo: Se seleccionó el medio para registrar la entrevista; y, previo al inicio de esta, se contó con la autorización del entrevistado para utilizar el medio seleccionado.
- c) Valoración: Se revisó el guion a utilizar y finalizada la entrevista se analizó la calidad de la información obtenida.

En base a estas recomendaciones se determinó:

#### - **Objetivo:**

Contextualizar los elementos comunes que integran los Programas de Formación Docente en las universidades ecuatorianas y conocer los procesos de Diseño, Gestión e Implementación utilizados.

- **Personas a entrevistas:**

Por medio de la información publicada en las páginas web de las instituciones se identificaron las personas o las dependencias encargadas de los Programas de Formación.

- **Formulación de preguntas:**

En base al esquema de categorías planteado para el análisis documental se construyó el guion de la entrevista a seguir. Previamente, según lo manifestado anteriormente, se decidió que la entrevista sería semiestructurada y que permitiría cierta flexibilidad en las preguntas, las cuales tendrían cierta dependencia con las respuestas del entrevistado. Utilizar preguntas abiertas da la oportunidad al entrevistado de brindar la información que considere importante.

- **Lugar donde se realizará la entrevista:**

Se programaron las visitas in situ en cada IES, previamente se contactó con las personas interesadas a quienes se les solicitó disponibilidad de tiempo de una hora treinta minutos. Todas las entrevistas se realizaron en salas de reuniones a las cuales tenían acceso las personas encargadas de los Programas de Formación, por lo que el ambiente fue adecuado y no se presentaron interferencias durante las conversaciones.

- **Medio de registro:**

Las entrevistas fueron grabadas por medio de audios digitales.

- **Valoración:**

Se contó con la participación de todas las personas que se seleccionaron para realizar la entrevista. Durante la conversación, los entrevistados no solicitaron aclaraciones sobre la terminología empleada ni el enfoque de las preguntas. Se cumplió además con el tiempo planificado según la agenda diseñada previamente, por lo que el número de preguntas contempladas fue correcto en relación del tiempo estimado. Sobre la calidad y profundidad de la información recibida, se recibió en la mayoría de los casos la información solicitada; sin embargo, varias personas responsables de los Programas de Formación entregaron documentos oficiales como Políticas, Manuales, Procedimientos referentes a los Programas de Formación del profesorado para complementar la información solicitada, por lo que la investigación se amplió y se consideró una nueva fase de análisis documental con la finalidad de validar y ampliar la información obtenida.

**4.3.3.2. Estrategias de análisis de datos.**

Para el registro y el análisis de los datos obtenidos en la entrevista se utilizó el Sistema de registro Categorical diseñado para el análisis documental, por lo que la información recolectada en las entrevistas permitió complementar la investigación.

En los capítulos 5 y 6 se presentan los resultados del Estudio de Necesidades e Intereses de Formación y del Estudio de los Programas de Formación ofertados en las IES investigadas según la aplicación de la metodología diseñada en este capítulo.

*CAPÍTULO 5.*

*RESULTADOS DE LAS NECESIDADES E INTERESES DE FORMACIÓN DOCENTE.*

## CAPÍTULO 5.

### RESULTADOS DE LAS NECESIDADES E INTERESES DE FORMACIÓN DOCENTE.

En este capítulo se presentan los resultados del estudio sobre las Necesidades e Intereses de Formación del profesorado. La investigación se realizó por medio del diseño planteado en el capítulo anterior. Se analizó las percepciones del profesorado referentes a varios momentos que integran la docencia: Planificación, Desarrollo y Evaluación. El análisis se hizo considerando el Grado de Importancia, Realización e Interés de Formación.

En primer lugar se realiza una caracterización de los docentes que participaron en el estudio. Luego se analizan las percepciones del profesorado, indicando resultados totales del estudio, así como los específicos de cada momento. Posteriormente, se presentan varias asociaciones existentes entre el *Interés por Formación con el Grado de Realización*; y, el *Interés por Formación con la Importancia*. Además, se exponen algunas diferencias significativas presentes entre las variables que caracterizan al profesorado y los Intereses de Formación.

#### 5.1. Caracterización del docente universitario participante en la investigación

Las variables que se consideraron para caracterizar a los docentes fueron: socio demográficas (sexo y edad); perfil profesional (categoría docente, titularidad, grado de Formación, área específica de Formación); experiencia docente universitaria (años de experiencia); Formación pedagógica (Formación en pedagogía, tipo de Formación). Estas variables relacionadas con datos personales, profesionales y formativos de los docentes, son importantes porque permiten caracterizar el perfil de los docentes investigados y analizar su influencia en los Programas de Formación (Feixas, 2002).

A continuación se presenta el detalle de este análisis:

##### a) Edad y Sexo.

En el estudio participaron 331 docentes de nueve universidades. El grupo de docentes está constituido por similar participación de mujeres 50.2% (N=166) y de hombres 49.8%(N=165). Para el registro de la edad, se la categorizó por rangos (20 a 29, 30 a 39, 40 a 49, 50 a 59, 60 a 69 años). Los resultados obtenidos indican que el 81,52% de los docentes tiene entre 30 y 49 años (ver Figura 28).

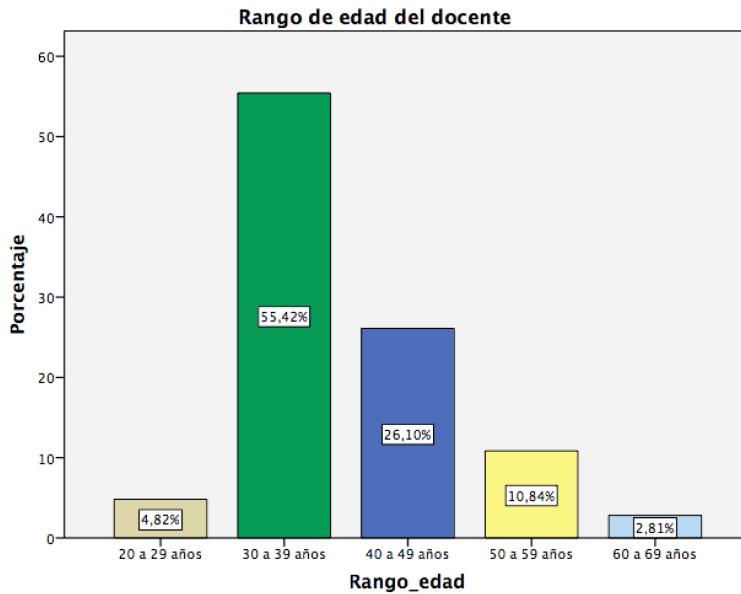


Figura 28. Rango de edad del docente

El 30,92% de las mujeres tiene entre 30 y 39 años, rango de edad en la que se ubica el porcentaje más representativo de las mujeres. También se presenta esta similitud en los hombres, su mayor porcentaje equivalente al 24,50% se ubica en el rango de edad de 30 a 39 años (ver Figura 29).

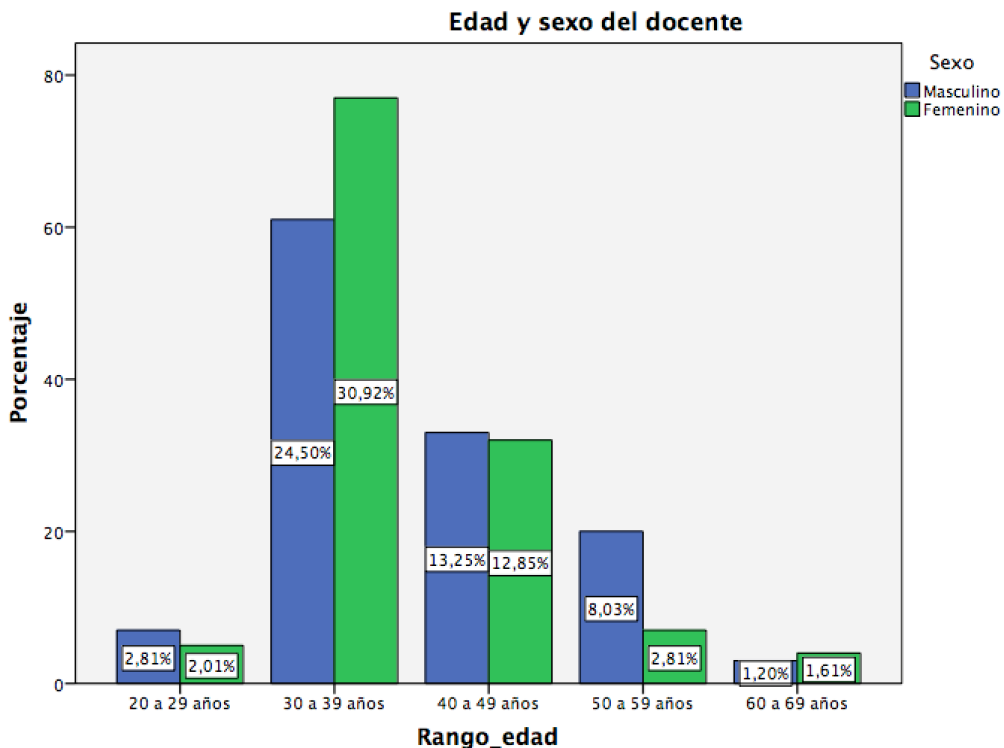


Figura 29. Edad y sexo del docente universitario

**b) Categoría de los docentes.**

El docente según la categoría establecida en escalafón del profesor e investigador puede ubicarse en Principal, Agregado y Auxiliar (Reglamento de Carrera

y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, 2012) En el presente estudio, el 60,94% de los docentes se ubican en la categoría de Auxiliar, el 20,17% en la categoría de Principal y el 18,88% en Agregado. Los datos indican que existe una mayor representación de los docentes ubicados en la categoría Auxiliar (ver Figura 30), del mismo modo que ocurre en la población, donde el mayor porcentaje de docentes ecuatorianos están ubicados en esta categoría.

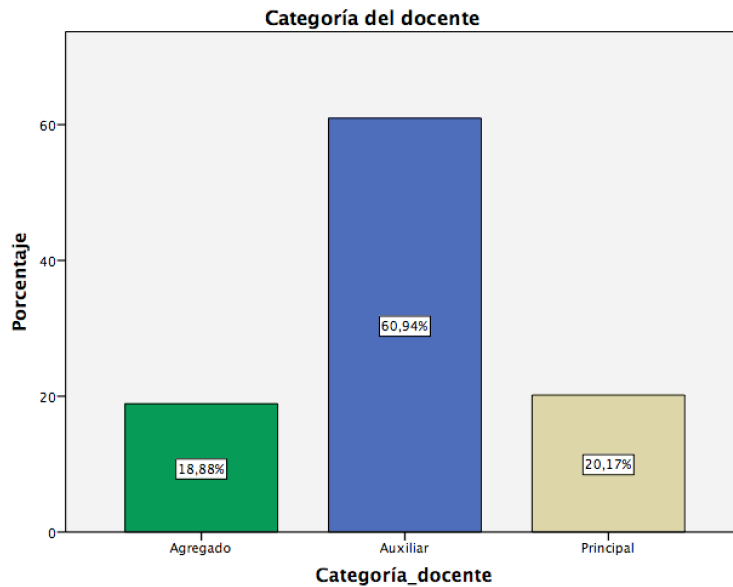


Figura 30. Categoría del docente universitario

En cuanto a la distribución de categoría por sexo, las mujeres representan el mayor porcentaje dentro de la categoría auxiliar; sin embargo, en las categorías de Agregado y Principal los hombres tienen mayor representatividad (ver Figura 31).

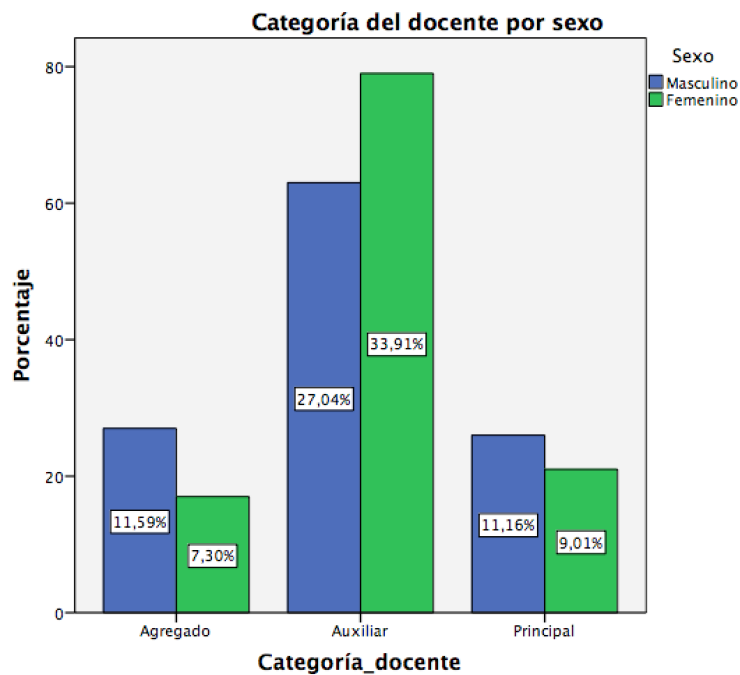


Figura 31. Categoría del docente universitario por sexo.

### c) Situación Laboral del docente.

El docente universitario del Ecuador puede ser Titular o No Titular. En este estudio, el 57,03% son Titulares; y, el 42,97% No Titulares (ver Figura 32).

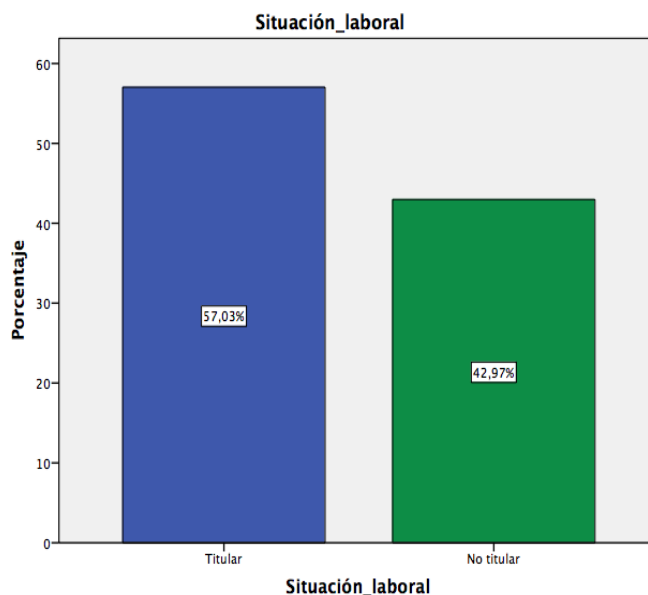


Figura 32. Situación Laboral del docente universitario

### d) Años de experiencia del docente.

La variable Años de experiencia se midió por medio de rangos: menos de 1 año, 1 a < 3, 3 a <5, 5 a <10 y 10 o más años. El porcentaje más representativo corresponde al 42,11% del profesorado que se ubica en el rango de 5 a 10 años de experiencia, seguido por el 36,44% que corresponde a los docentes con más de 10 años. El menor porcentaje de 0,8% corresponde a los docentes que tienen menos de un año de experiencia en la docencia (ver Figura 33).

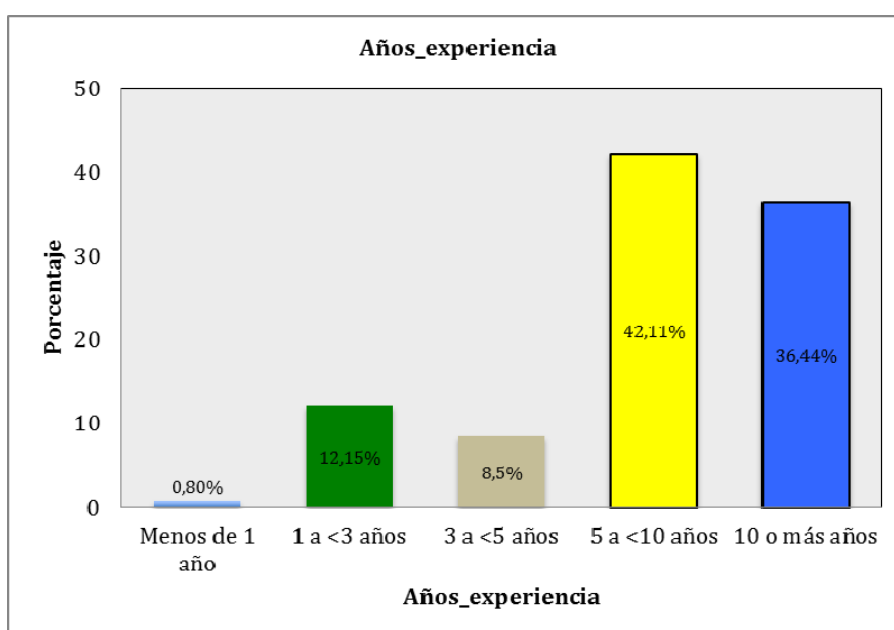


Figura 33. Años de experiencia del docente universitario

### e) Grado de Formación del docente.

El Grado de Formación se refiere al nivel más alto de Formación que tiene el docente: Ph.D., Maestría o Grado. En esta investigación, el 69,92% de los docentes tienen el nivel de Maestría; el 17,89%, Ph.D; y, el 12,20% tienen una Formación de Grado (ver Figura 34).

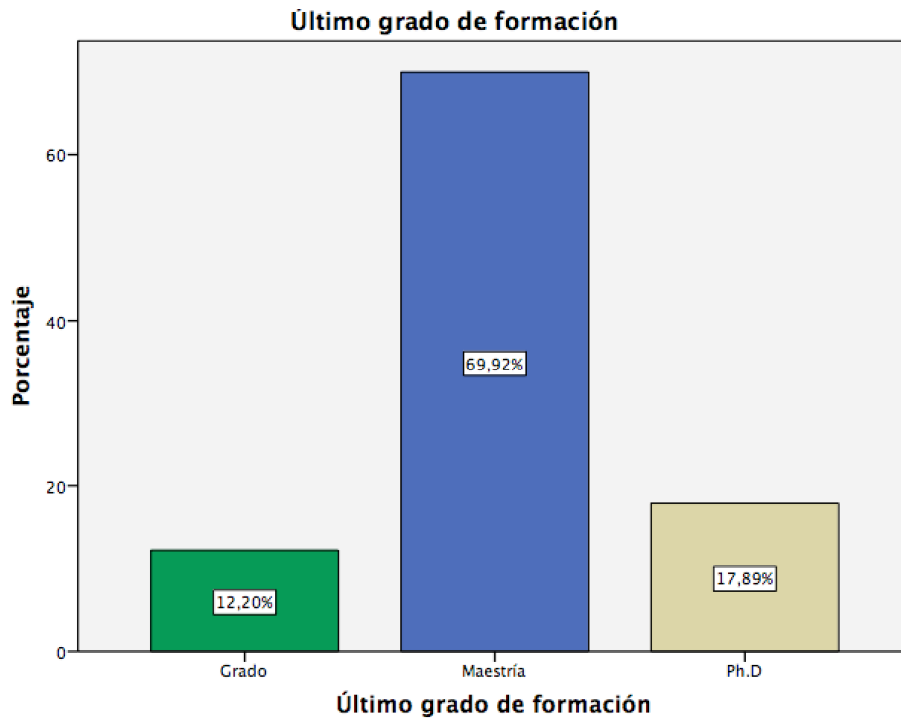


Figura 34. Grado de Formación del docente universitario

### f) Grado de Formación en referencia a la Situación Laboral del docente.

El 5,7% de docentes Titulares y el 6,5% de No Titulares poseen únicamente el título de Grado; los docentes que tienen Maestría son los que tienen mayor representatividad dentro de Titulares y No Titulares. También, el 12,6% de docentes Titulares y el 5,3% de No Titulares tienen Formación de Ph.D. (ver Tabla 25).

Tabla 25. Grado de Formación y Situación Laboral del docente

		Último grado de Formación			Total
		Grado	Maestría	Ph.D	
Situación_laboral	Titular	5,7%	38,6%	12,6%	56,9%
	No titular	6,5%	31,3%	5,3%	43,1%
Total		12,2%	69,9%	17,9%	100,0%

### g) Participación de los docentes en cursos de Formación en pedagogía.

En este apartado analizaremos la participación de los docentes investigados en algún curso de Formación corta y/o educación continua en pedagogía universitaria; o, una Formación de postgrado relacionada con esta temática. El 75.1% de los docentes manifiesta haber recibido Formación en pedagogía, mientras que el 24.9% indica lo contrario (ver Figura 35).

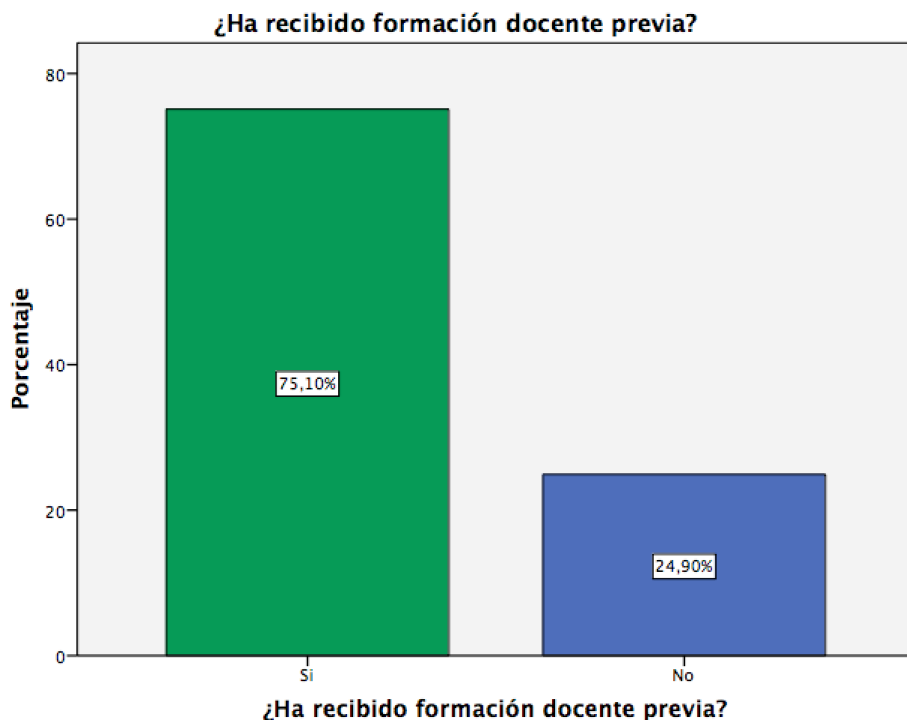


Figura 35. Formación en pedagogía del profesorado.

### **Características del profesorado que ha recibido algún tipo de Formación en pedagogía:**

A continuación se analiza las características del profesorado que ha recibido Formación considerando la Situación Laboral, último grado de Formación, categoría, años de experiencia y tipo de Formación.

En cuanto a la caracterización de los docentes que han recibido Formación; en relación a su Situación Laboral, se observan porcentajes similares tanto en los docentes Titulares como en los No Titulares, el 73,9%, y el 76,6% respectivamente han participado de Formación en pedagogía (ver Tabla 26). Del grupo de docentes Titulares, el 67,9% han participado en cursos cortos o de educación continua y el restante 32,1% en Formación de postgrado referente al área de pedagogía. Datos similares se observan en los No Titulares, el 70,2% ha participado en cursos cortos y el 31,1% en postgrados.

Referente al último grado de Formación, el 86,4% de los docentes con título de Ph.D han tomado cursos de Formación (ver Tabla 27). De este porcentaje, el 76,3% corresponden a cursos cortos en pedagogía o Formación continua y el 23,7% a postgrados en esta temática.

Sobre la categoría del profesorado, el 91,5% del grupo de docentes ubicados en la categoría de Principal han tomado cursos de Formación en pedagogía (ver Tabla 28). El mayor interés de este grupo ha sido por los cursos cortos o de educación continua ya que el 72,1% de este grupo ha recibido estos tipos de Formaciones. Se observa que la participación del profesorado va aumentando según se incrementa su categoría.

Analizando los años de experiencia, los datos indican que mientras estos van aumentando, la participación del profesorado en actividades de Formación pedagógica también aumenta (ver Tabla 29), es así que el 84,4% del profesorado con más de 10 años de experiencia ha tomado alguna Formación.

Sobre el tipo de Formación, el 68,95% corresponden a formaciones pedagógicas cortas o educación continua relacionada al campo de la pedagogía; y, el 31,05% ha cursado un postgrado referente a este campo, por lo que el interés en el área pedagógica se destaca en este porcentaje de docentes (ver Figura 36).

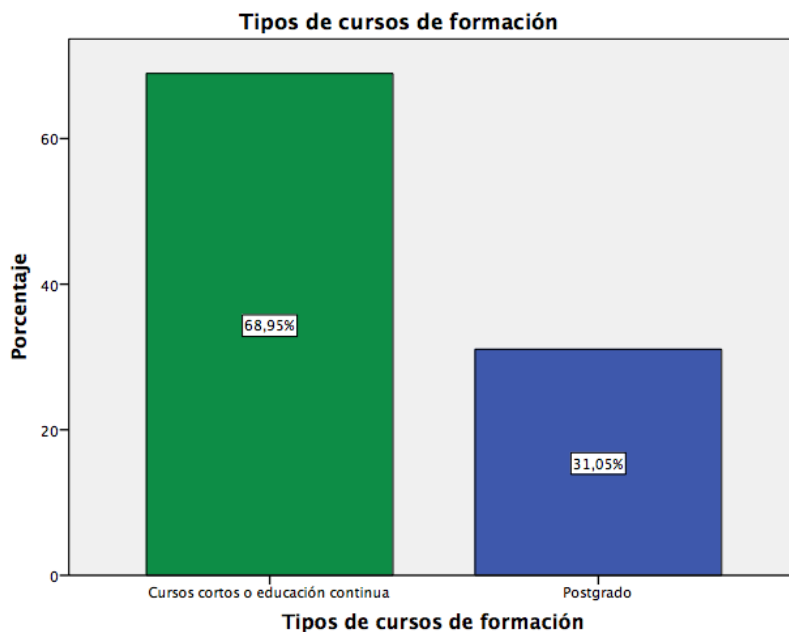


Figura 36. Tipos de cursos de Formación del profesorado.

### **Características del Profesorado que no ha recibido ningún tipo de Formación en pedagogía:**

Para caracterizar el perfil de los docentes que no han recibido Formación en pedagogía se analizarán varias variables (Situación Laboral, último grado de Formación, categoría, años de experiencia, área de Formación) con la finalidad de conocer la situación del perfil profesional y experiencia docente del profesorado en relación a su Formación pedagógica.

En cuanto a la Situación Laboral, dentro del grupo de docente Titulares, el 26,1% no han recibido ningún tipo de Formación pedagógica (ver Tabla 26.) Datos similares se presentan con los docentes No Titulares ya que el 23,4% no ha recibido este tipo de Formación.

Tabla 26. Situación Laboral del docente y Formación en pedagogía

		¿Ha recibido Formación docente previa?		Total
		Si	No	
Situación_laboral	Titular	73,9%	26,1%	100,0%
	No titular	76,6%	23,4%	100,0%
Total		75,1%	24,9%	100,0%

Según el último grado de Formación, el valor más representativo se encuentra en el grupo del profesorado con Formación de Grado, en este grupo el 33% no ha recibido ninguna Formación en pedagogía (ver tabla 27). Este porcentaje disminuye para el profesorado que tiene Maestría y Ph.D.

Tabla 27. Último grado de Formación del profesorado y Formación en pedagogía

		¿Ha recibido formación docente previa?		Total
		Si	No	
Último grado de formación	Grado	66,7%	33,3%	100,0%
	Maestría	74,4%	25,6%	100,0%
	Ph.D	86,4%	13,6%	100,0%
Total		75,6%	24,4%	100,0%

En base a la categoría, el 28,9% de profesores Auxiliares no tienen Formación en pedagogía; de igual manera, el 27,3% de Agregados , y el 8,5% de Principales (ver Tabla 28).

Tabla 28. Categoría del profesorado y Formación en pedagogía.

		¿Ha recibido Formación docente previa?		Total
		Si	No	
Categoría_docente	Agregado	72,7%	27,3%	100,0%
	Auxiliar	71,1%	28,9%	100,0%
	Principal	91,5%	8,5%	100,0%
Total		75,5%	24,5%	100,0%

En cuanto a los años de experiencia, de los docentes que tienen menos de un año de experiencia ninguno ha recibido cursos de Formación. Este porcentaje disminuye según vayan aumentando los años de experiencia, es así que, del profesorado que tienen más de 10 años de experiencia, el 15,6% no han recibido ninguna Formación (ver Tabla 29).

Tabla 29. Años de experiencia del profesorado y Formación en pedagogía.

		¿Ha recibido Formación docente previa?		Total
		Si	No	
Años_experiencia	Menos de 1 año		100,0%	100,0%
	3 a 5 años	66,7%	33,3%	100,0%
	5 a 10 años	74,0%	26,0%	100,0%
	Más de 10 años	84,4%	15,6%	100,0%
Total		74,9%	25,1%	100,0%

#### h) Área de Formación de los docentes

Las áreas específicas de Formación de los docentes son: Biológica y Biomédica, Técnica, Administrativa y Socio-Humanística. Los resultados evidencia que el 26% de los docentes tienen un campo de Formación específico relacionado al área Biológica y Biomédica; el 29% al área Técnica; el 20% registra su Formación específica en el área Administrativa y el 25% pertenece al área Socio- Humanística.

Si analizamos en forma independiente el porcentaje de docentes que ha recibido algún curso de Formación en pedagogía, se observa que la participación más representativa es del área Socio-Humanística, ya que el 85,5% de docentes de esta área han recibido Formación en esta temática. El área Administrativa y el área Biológica y Biomédica tienen una participación semejante correspondiente al 76,4% y al 75% respectivamente. El área Técnica es la que tiene menor porcentaje de docentes que han recibido Formación pedagógica equivalente al 71,6%.

#### Análisis generales:

A continuación se presentan algunas reflexiones generales sobre los datos analizados que permitirán situar los resultados bajo el contexto ecuatoriano:

##### - Situación Laboral del profesorado:

El porcentaje de docentes No Titulares existentes en la muestra corresponde al 42,97% del profesorado analizado. El porcentaje de docentes No Titulares debe ser considerado en el diseño de los Programas de Formación de cada una de las IES, ya que en el Indicador Nro. 13 del Instrumento de cuantificación del desempeño institucional emitido por el CEAACES (2014), se establece que al menos el 75% de los docente de tiempo completo deberían ser Titulares. Además, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador del Sistema de Educación Superior establece en la disposición general Primera, que “En las instituciones de educación superior, públicas y particulares, los profesores e investigadores titulares deberán estar a cargo de al menos el 80% de horas de las actividades de docencia e investigación programadas en cada periodo académico”. Disposición que entrará en vigor en septiembre del 2017.

El programa de Formación tiene relación con el cumplimiento de esta disposición, ya que para que un profesor No Titular pueda acceder a su titularización debe cumplir con un conjunto de requisitos, entre estos están las horas de Formación del

Profesorado. Además, se pueden diseñar programas de Formación a la medida, considerando las necesidades de Formación de los docentes, no sólo en pedagogía, sino necesidades relacionadas al desarrollo de su actividad investigadora y otras actividades vinculadas al cumplimiento de los requisitos que exige la titularización.

- **Años de experiencia del profesorado:**

Aunque se ha manifestado que los años de experiencia no tienen por qué relacionarse con las características de un buen profesor (Marcelo, 2009), este es un elemento que se debe considerar a la hora de diseñar un Programa de Formación (Zabalza, 2002; Caballero, 2013). Además, los años de experiencia como docente influyen para el crecimiento en el desarrollo profesional (Day et al., 2007).

Si ubicamos los años de experiencia del profesorado en las etapas de la vida profesional de los profesores según la propuesta de Marcelo (2009) sobre las fases de desarrollo profesional según los años de experiencia presentada en capítulos anteriores (Tabla 5), resulta que el 78,5% de los profesores analizados se encuentran en las etapas 2 y 3 del desarrollo de su profesión, las cuales se caracterizan por una creciente seguridad, consolidación de sus actividades y por un periodo de madurez y renovación.

- **Grado de Formación:**

Como se señaló en el capítulo 3 en la información referente al profesorado ecuatoriano, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, expedido en octubre del 2012, norma los requisitos mínimos para ser profesor universitario, entre estos señala que la persona que aspire a ser docente universitario debe tener al menos grado académico de Maestría, o su equivalente. Sin embargo, según se indica en la Figura 34, el 12,20% de los docentes que participaron en esta investigación no tienen título de cuarto nivel. Es importante señalar que con esta información, las Unidades o Direcciones encargadas del perfeccionamiento del personal docente deben establecer un Plan Intensivo de Formación de cuarto nivel dirigido a este grupo de docentes ya que en el señalado Reglamento, se indica que:

Los actuales miembros del personal académico titular que no cumplan los requisitos establecidos en este Reglamento para cada categoría y nivel, conservarán su actual categoría y deberán acreditar los nuevos requisitos hasta el 12 de octubre de 2017. Su remuneración podrá ser incrementada anualmente hasta por un monto correspondiente a la tasa de inflación del periodo fiscal anterior (Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, 2012, Disposición Transitoria Quinta).

Otro aspecto importante a analizar es el porcentaje de Ph.D. que existen en las IES analizadas, según señala el Indicador Nro. 10 del Instrumento de cuantificación del desempeño institucional emitido por el CEAACES (2014), las IES deben tener al menos el 60% de doctores entre sus profesores de tiempo completo. Si consideramos el porcentaje de docentes de la muestra que cumplen con este nivel de Formación, se observa que el tema de Formación de doctores debe ser prioritario y debe estar considerado como una necesidad de Formación estratégica en las IES ecuatorianas.

- **Grado de Formación y Situación Laboral :**

Los datos presentados (ver Tabla 25), tienen especial importancia para los docentes y las instituciones. Los Programas de Formación deberán orientar, motivar y apoyar a los docentes con Formación de Grado para que obtengan el grado de Maestría, ya que sin este requisito, no podrán mantener su Titularidad y, lo que es más grave, no podrán continuar ejerciendo la docencia en la universidad. Este interés de Formación es una necesidad compartida que exige una actuación inmediata.

- **Área específica de Formación del profesorado:**

El área con menor porcentaje de participación del profesorado en cursos de Formación pedagógica es el área Técnica, por lo que el Programa de Formación deberá utilizar estrategias que incrementen esta participación.

- **Formación pedagógica que ha recibido el profesorado:**

La participación del 75,1% de los docentes investigados en los cursos de Formación (ver Figura 35), indica que la Formación pedagógica es acogida mayoritariamente por el profesorado. Sin embargo, se desconoce si esta fue motivada por el propio interés del docente o por el reconocimiento de esta actividad. Independientemente de las razones que llevaron a los docentes a participar en actividades de Formación, las instituciones deben aprovechar los espacios de Formación, evitando que los docentes pierdan el interés. Al contrario, estos espacios deben combinar varias temáticas e intereses para cubrir las necesidades formativas de la institución y las de los docentes (Monereo, 2014).

A continuación se presenta un análisis de diferentes características del profesorado que no ha recibido Formación en pedagogía:

**a) Profesorado que no ha recibido Formación en pedagogía:**

El porcentaje de docentes que no ha recibido ninguna Formación en pedagogía indica una debilidad en la gestión de la Formación del profesorado, ya que se espera que todo el profesorado participe en los procesos de Formación, los cuales son diseñados con la finalidad de ayudar a desarrollar las competencias necesarias para el desempeño de la función docente durante la carrera (Mayor, 2007). Estos datos se pueden deber a que existen Programas de Formación en la IES pero no es obligatoria la participación del profesorado por lo que dependen del interés del profesorado; o, que no existen.

Al existir un porcentaje de docentes que no han recibido Formación pedagógica se entiende que la IES cuenta con un Programa de Inducción que no exige la obligatoriedad de participación al profesorado de nuevo ingreso; o, que no cuenta con este Programa. Day (2005), en relación a los programas de inducción, indicó su preocupación por la insignificante Formación inicial que recibe el profesorado universitario, o la ausencia de la misma, como es el caso de los datos analizados. El docente ingresa a la universidad y se encuentra solo. El crecimiento y entrenamiento en el campo pedagógico queda a responsabilidad de su propio deseo de superación.

Sumando a la preocupación de Day, Hargreaves (1996) manifiesta que las instituciones no tienen una comprensión del concepto de Formación, por lo que no surgen necesidades institucionales de Formación y mecanismos para llegar a su implementación y medición. Se corrobora los enunciados de estos dos autores, ya que los datos demuestran que existe un porcentaje de profesores que durante su carrera profesional no han recibido Formación en pedagogía.

Revisando los Programa Formativos de las IES ecuatorianas se puede comprobar que la Formación inicial y permanente del profesorado tiene un escaso rigor en la mayoría de estas. Sin embargo, con el apoyo de las políticas normadas en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Docente e Investigador del Sistema de Educación Superior todas las IES deberán implementar y ejecutar políticas y procedimientos para la Formación del profesorado, de esta manera se apoyará al crecimiento profesional con miras a mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades.

Las Unidades o Direcciones encargadas de la Formación del profesorado deberían analizar la posibilidad de adoptar buenas prácticas existentes sobre Formación inicial y continua. Además, esta información refleja la necesidad de implementar sistemas de seguimiento a la participación del profesorado en actividades de Formación con la finalidad de apoyarlos en los procesos de ascenso y categorización.

Visto desde los requisitos para la promoción del docente, es indispensable sensibilizar al profesorado para que concientice la importancia de las horas de Formación para su mejoramiento profesional como para el cumplimiento de requisitos para su promoción.

#### **b) Situación Laboral**

La Situación Laboral del docente y su relación con la Formación en pedagogía (ver Tabla 26), es de interés para el diseño de los Programas de Formación, ya que cumplir con horas de Formación pedagógica es uno de los requisitos para la promoción del profesorado; por lo que los Programas de Formación deberán tener presente esta necesidad para apoyar al profesorado en el cumplimiento de este requisito.

#### **c) Último Grado de Formación**

Del grupo de docente que tienen Formación de Grado, el 33% no han recibido Formación en pedagogía (ver Tabla 27); por lo que, además de obtener su título de Maestría, deben cumplir con estas horas de Formación, ya que estas dos necesidades son requisitos, entre otros, para poder acceder a la Titularidad y/o a su promoción. El Programa de Formación debería tener presente el perfil de estos docentes para apoyarlos en la consecución de estos objetivos.

#### **d) Categoría**

Otra variable que interesa analizar es la Formación pedagógica del profesorado en base a la categoría docente, ya que el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e investigador del Sistema de Educación Superior norma el cumplimiento de noventa horas de Formación en pedagogía para la promoción del profesor, entre otros

requisitos establecidos. En cada una de las categorías existe un porcentaje de docentes que no ha recibido horas de Formación (ver Tabla 28). Como se ha manifestado, los Programas de Formación deben sensibilizar a este grupo de docentes, motivando su participación.

#### **e) Años de experiencia**

La Formación del profesor universitario adquiere diferentes perfiles en base a sus años de experiencia (Caballero, 2013); sin embargo, hay que considerar que independientemente del conocimiento pedagógico que el docente haya logrado adquirir por su propia práctica docente, este conocimiento debe someterse a un proceso de aprendizaje e innovación, por lo que la Formación pedagógica además de ser necesaria, es un compromiso y un principio ético del docente con el estudiante, con la institución y con su propio desarrollo profesional (Zabalza, 2009).

Además, los datos demuestran (ver Tabla 29), que no todos los docentes aprovechan las oportunidades de Formación, ya que existe un porcentaje de docentes con similar años de experiencia que sí ha participado de Formaciones en pedagogía.

#### **- Variables a considerar para el diseño de una Formación:**

Finalmente se presentan algunas variables a considerar para el diseño de una Formación considerando las características de los docentes:

Según los datos presentados, para el diseño de los Programas de Formación es importante considerar la Situación Laboral, último grado de Formación, categoría y años de experiencia del profesorado, ya que en base a cada una de estas variables se presentan diferentes necesidades de Formación, según la particularidad de cada docente. El Programa de Formación no podrá responder a las necesidades puntuales de cada docente, pero sí a las generalidades del grupo, considerando los elementos mencionados para ofertar una Formación más personalizada. Deberá existir “mayor coherencia en el diseño y en la gestión de los programas de Formación que permitan conjugar las necesidades percibidas por el profesorado con las necesidades estratégicas de la institución y que encuentran su plasmación en los respectivos planes estratégicos” (Jato et al., 2014, p.223).

Además, las necesidades del profesorado permitirán priorizar las acciones de Formación a corto y mediano plazo. Teniendo presente que también son intereses de la institución ya que con estas acciones se incrementará los indicadores de calidad, mejorará la enseñanza y se ayudará al profesorado en su desarrollo profesional.

### **5.2. Necesidades e Intereses de Formación: Planificación, Desarrollo y Evaluación de la asignatura**

Los datos y resultados recogidos de la encuesta permiten realizar el análisis de las percepciones del profesorado sobre sus *Intereses de Formación*.

En primer lugar se presentarán los resultados totales obtenidos del análisis general de los tres momentos: *Planificación, Desarrollo y Evaluación*; luego se presentan los resultados específicos de cada uno, en los que se indicarán los criterios

más relevantes, analizando la *Importancia*, *Grado de Realización*; y *el Interés de Formación*. Finalmente, se analizarán las diferentes asociaciones entre el Interés y la Importancia concedida a los criterios analizados y, el Interés de Formación y el Grado de Realización de estos.

### 5.2.1. Resultados Totales: Planificación, Desarrollo y Evaluación.

En forma general, el promedio de la percepción dada por los docentes (N=331) a todas los 44 criterios que integraron el cuestionario, es de 4,29 con una desviación de 0,26. Con estos valores, se puede suponer que de manera general, el profesorado *con frecuencia o siempre* percibe a la *Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Docencia* como *Importantes*, con un nivel alto de *Grado de Realización*; y *se Interesa por recibir Formación*. El criterio percibido con la menor media corresponde a 3,26 y el mayor es 4,71. De todos los criterios, treinta y uno se ubican sobre la media y trece por debajo. Al realizar el análisis modal, se obtuvo que la moda de todos los criterios es “5” a excepción de nueve criterios cuya moda es “4”, estos se enumerarán en cada uno de los apartados.

Los resultado obtenidos en la implementación del cuestionario indican fiabilidad del instrumento con un Alfa de Cronbach de 0.984. En cuanto a la consistencia interna de los criterios que integran Planificación es de 0.947; Desarrollo de 0,968; y, Evaluación de 0,963.

Los resultados generales indican similitud tanto en la *Planificación* como en el *Desarrollo*, cuyas medias son de 4,28 con desviaciones de 0,24 y 0,28 respectivamente; mientras que en *Evaluación* la media es de 4,32 con una desviación de 0,26 (ver Figura 37). Estos datos manifiestan que, a pesar de que la diferencia es mínima entre las medias de Planificación, Desarrollo y Evaluación; la percepción del profesorado es mayor en referencia a los criterios de *Evaluación*.

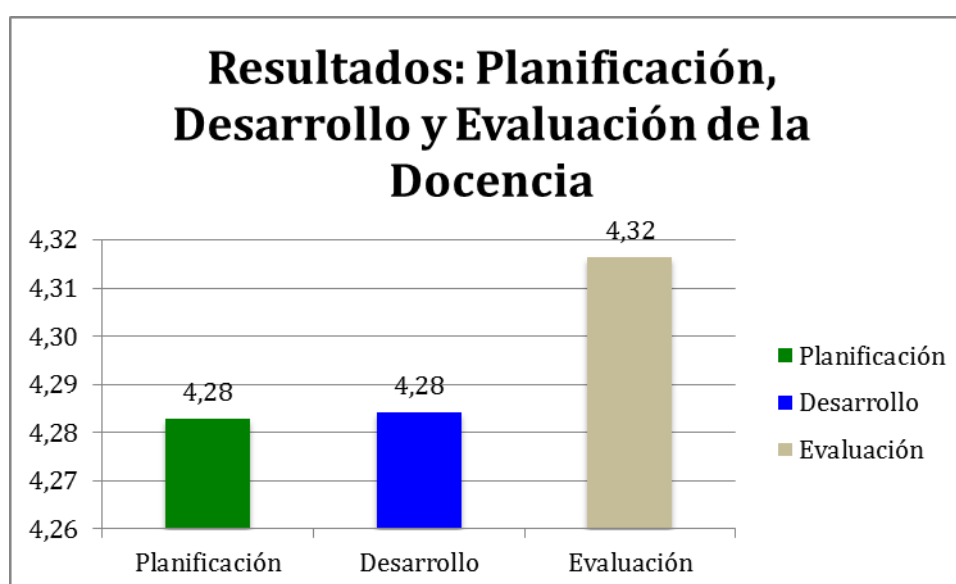


Figura 37. Resultados totales de: Planificación, Desarrollo y Evaluación de la Docencia.

Al analizar los resultados relacionados a la *Importancia*, *Grado de Realización* e *Interés por la Formación*; los datos indican que la *Importancia* es la que tiene la media más alta de 4,4 con una desviación de 0,26; el *Interés por recibir Formación* tiene una media de 4,25 con una desviación de 0,16; y la que tiene la valoración menor es el *Grado de Realización*, cuya media es de 4,23 con una desviación de 0,30. Estos datos, al igual que los anteriores, no presentan diferencias significativas; sin embargo, los resultados indican que la *Importancia* percibida por el profesorado sobre los diferentes criterios que integran las actividades de docencia tienen la mayor valoración. Mientras que, el *Grado de Realización* y el *Interés por recibir Formación*, a pesar de tener valoraciones altas, sus medias son menores a las de la *Importancia* (ver Figura 38).

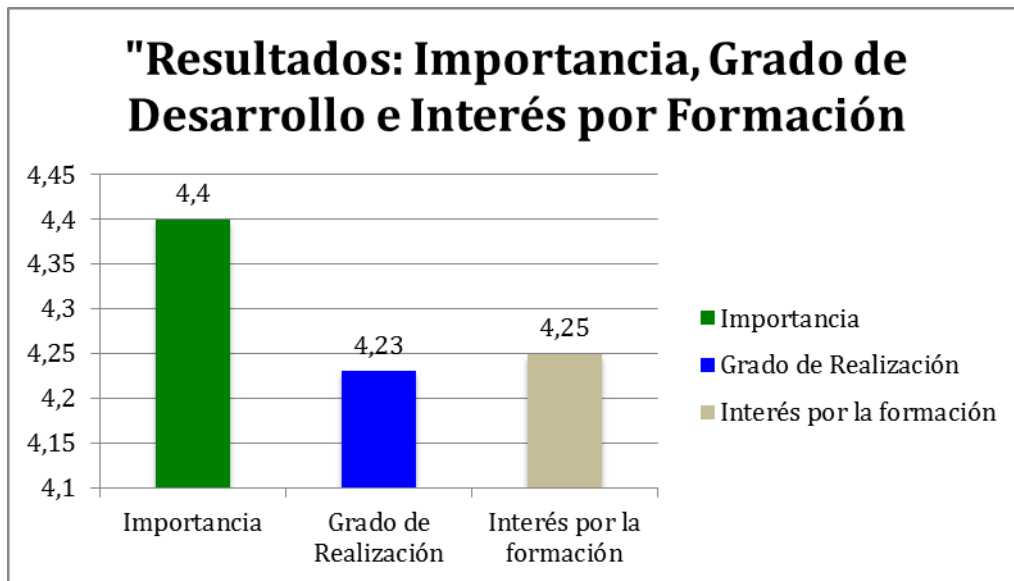


Figura 38. Resultados: Importancia, Grado de Realización e Interés por la formación del profesorado.

### **Reflexiones sobre los resultados totales:**

A continuación se presentan algunas reflexiones que podrían justificar estos resultados:

- La *Importancia* que el profesorado otorga a las tres dimensiones analizadas es la más relevante. El *Grado de Realización* y el *Interés de Formación* registran medias muy similares. Sobre ello, Eléxpuru et al. (2006) obtuvieron resultados similares, lo que hace pensar que quizás los docentes no se interesan de manera prioritario por formarse en temáticas que no están desarrollando con mucha frecuencia en sus actividades de docencia.
- La *Importancia* que revelan los docentes tiene una característica paradójica con el *Interés de Formación*, ya que se presenta un alto *Grado de Importancia* pero el *Interés por Formarse* en los criterios analizados disminuye. Michavilla (2004) manifiesta algunas razones que podrían ser asumibles bajo el contexto ecuatoriano:
  - Existe aceptación de los docentes por la bondad de la pedagogía. Sin embargo, en la actividad diaria, los intereses van por otros caminos.

- La tarea investigadora goza de prestigio y reconocimiento. La pedagogía, por el contrario no evidencia su trascendencia ni a los propios pedagogos.
  - Los responsables de los Programas de Formación, a pesar de ser personas fuertemente vocacionales, no ganan la batalla sobre los beneficios de la pedagogía docente. Inclusive en las propias instituciones se habla mucho de la importancia de la Formación pedagógica del profesorado, pero este requisito tiene un porcentaje mínimo o nulo a la hora de la selección del nuevo profesor.
- Otra causa podría ser la falta de identidad docente, pues si un profesional no se considera docente, difícilmente se va a interesar por recibir Formación sobre temas relacionados con esta profesión. Cano (2016) propone la conveniencia de estimular la participación por medio de la implementación de estrategias en la institución orientadas a valorar y a animar al profesorado a interesarse por la Formación pedagógica. Otro factor clave es la motivación presente en los docentes y las ganas de aprender, estas variables influyen antes, durante y después de su proceso de Formación; por lo que las Unidades o Centros de Formación deberían contar con acciones para incrementar la motivación del profesorado.
  - Además, se debería implementar mediciones de la transferencia de la Formación; es decir, dar seguimiento a la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes obtenidas en la Formación en el lugar de trabajo, evidenciando la continuidad y la adaptabilidad del aprendizaje en esos contextos (Cano, 2016). Los resultados de estas mediciones podrían ayudar a mejorar la calidad del Programa de Formación; y, el profesorado vería plasmado su aprendizaje, lo que supone un estímulo para continuar participando en acciones de Formación.

### **5.2.2. Resultados específicos: Planificación, Desarrollo y Evaluación.**

A continuación se detallará por separado los resultados de *Planificación, Desarrollo y Evaluación*; revisando en cada uno de ellos los criterios más y menos *Importantes*, el *Grado de Realización*; y, el *Interés por recibir Formación*. Posteriormente, se realizará un análisis comparativo entre las percepciones del profesorado, para lo cual se introducirá una nueva variable “*Ranking*”, a la que se le asignará un valor que permitirá ordenar los criterios según sus medias. Con este orden, se podrá analizar los grados de coincidencia entre las percepciones del profesorado referentes a la *Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación*. Finalmente se analizarán las diferencias encontradas entre la *Importancia y el Grado de Realización*, lo que aportará información para reflexionar.

#### **a) Planificación.**

Los datos indican que los profesores valoran en promedio entre 4 o 5 los criterios referentes a Planificación. La media de todos los criterios es de 4,28; la media menor es de 3,75; y, la máxima es de 4,71.

El promedio de la *Importancia* que se concede a todos los criterios analizados es de 4,4 con una desviación de 0,25; mientras que los promedio del *Grado de Realización* y el *Interés* son de 4,23 y 4,22 con desviaciones de 0,28 y 0,13 respectivamente (ver Figura 39).

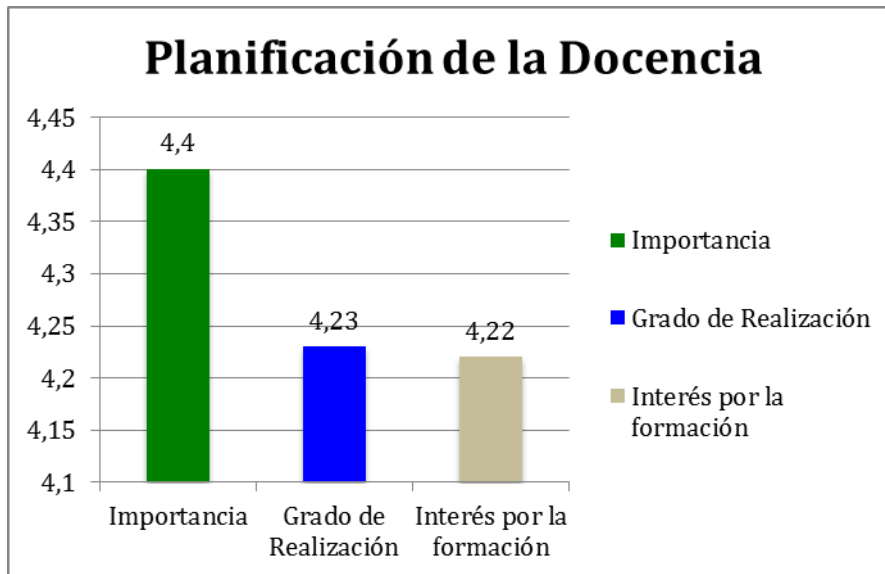


Figura 39. Resultados Planificación.

En forma general, tanto la *Importancia* como el *Grado de Realización* y el *Interés de Formación* están bien percibidos. El profesorado con *frecuencia* o *siempre* se interesa por los criterios relacionados a la Planificación.

#### - Medias de cada criterio

A continuación se presentan las medias de los catorce criterios que integran *Planificación* (Ver Tabla 30). En cuanto a la *Importancia*, todos los criterios analizados, a excepción de uno, presentan una media superior a 4, lo que significa que el profesorado *con frecuencia* o *siempre* concede *Importancia* a la Planificación de la Docencia. El criterio que tiene la percepción más baja es de 3,95 relacionado a “*Conoce varias metodologías didácticas*”. El criterio con la percepción mayor es “*Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación*” que tiene la media de 4,71. De todos los criterios, ocho se encuentran sobre la media (4,4) y seis por debajo de esta. La moda de todos los criterios es “5” a excepción de “*Conoce varias metodologías didácticas*” cuya moda es de “4”.

Los tres criterios mejor valorados son:

1. *Planificación de la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.*
2. *Aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.*
3. *Explicación clara de las competencias que se pretenden desarrollar en la asignatura.*

Los tres criterios con más baja valoración son:

1. *Conoce varias metodologías didácticas.*

2. *Tiene en cuenta las características de los estudiantes para diseñar el plan/programa/syllabus.*
3. *Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.*

En relación al *Grado de Realización*, diez criterios de los catorce tienen una media superior a cuatro, es decir el profesorado *con frecuencia o siempre* percibe que desarrolla los criterios analizados; sin embargo existen cuatro criterio que tienen una media inferior a los 4 puntos (ver Tabla 30), en estos criterios se percibe que el profesorado a veces o con frecuencia desarrolla los temas analizados. El criterio con la media más baja es “*Conoce varias metodologías didácticas*” que fue valorado en promedio con 3,75. El criterio “*Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación*” tiene la media más alta de 4,58. Ocho criterios se encuentran sobre la media (4,23) y seis por debajo de esta. La moda de todos los criterios es “5” a excepción de: “*Tiene en cuenta las características de los estudiantes, para diseñar el plan/programa/syllabus*”, “*Conoce varias metodologías didácticas*”; y, “*Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura*”, cuyas modas son de “4”; es decir, el mayor porcentaje del profesorado percibe que *con frecuencia Realiza* estos criterios.

Los tres criterios mejor valorados son:

1. *Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.*
2. *Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.*
3. *Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar.*

Los tres criterios con más baja valoración son:

1. *Tiene en cuenta las características de los estudiantes para diseñar el plan/programa/syllabus.*
2. *Conoce varias metodologías didácticas.*
3. *Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.*

Sobre el *Interés por recibir Formación*, todas los criterios, a excepción de uno, se ubican sobre 4; es decir se percibe que el profesorado siempre o con frecuencia está *Interesado en recibir Formación* sobre los criterios relacionados a la Planificación (ver Tabla 30). El criterio con la media más baja es “*Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área*” que tiene una media 3,89; y la media más alta corresponde a “*Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación*”, el cual tiene una media de 4,39. Nueve de los catorce criterios se ubican igual o sobre la media de la dimensión (4,22) y los restante por debajo. La moda de todos los criterios es de “5”; es decir, se percibe que el mayor porcentaje del profesorado *siempre se Interesa por recibir Formación* sobre los criterios que integran la *Planificación* de la asignatura.

Los tres criterios mejor valorados son:

1. *Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.*
2. *Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.*

3. *Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente; y, Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora* (estos dos criterios tienen medias iguales de 4,33).

Los tres criterios con más baja valoración son:

1. *Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.*
2. *Tiene en cuenta las características de los estudiantes para diseñar el plan/programa/syllabus.*
3. *Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.*

Tabla 30. Medias de los criterios de Planificación sobre la Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación.

<b>Criterio</b>	<b>Importancia</b>	<b>Grado de Realización</b>	<b>Interés por recibir formación</b>
Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura.	4,58	4,33	4,27
Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.	4,11	3,89	3,89
Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.	4,71	4,58	4,39
Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.	4,67	4,56	4,35
Tiene en cuenta las características de los estudiantes, para diseñar el plan/programa/syllabus.	4,06	3,87	4,06
Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar.	4,61	4,45	4,28
Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura.	4,55	4,36	4,22
Planifica la enseñanza considerando el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura.	4,58	4,43	4,28
Planifica sesiones presenciales con todo el curso, equipos de trabajo o en forma individual.	4,36	4,21	4,17
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	4,25	4,04	4,13
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.	4,48	4,36	4,33
Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora.	4,55	4,43	4,33
Conoce varias metodologías didácticas.	3,95	3,75	4,14
Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura.	4,14	3,96	4,22
<b>Media</b>	<b>4,40</b>	<b>4,23</b>	<b>4,22</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,25</b>	<b>0,28</b>	<b>0,13</b>
<b>Min</b>	<b>3,95</b>	<b>3,75</b>	<b>3,89</b>
<b>Max</b>	<b>4,71</b>	<b>4,58</b>	<b>4,39</b>

## Ranking de los criterio

Se procedió a ordenar de mayor a menor los criterios según el valor de las medias. El valor 1 se asignó a la media con valor mayor; 2 al criterio siguiente según el orden y así sucesivamente (ver Tabla 31). El orden que guiará el análisis comparativo será la *Importancia*.

Tabla 31. Ranking de criterios de Planificación.

	Mayor valoradas		
Criterio	ORDEN IMPORTANCIA	ORDEN GRADO REALIZACIÓN	ORDEN INTERÉS FORMACIÓN
Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.	1	1	1
Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.	2	2	2
Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar.	3	3	4
Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura.	4	6	5
Planifica la enseñanza considerando el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura.	4	4	4
Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura.	5	5	6
Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora.	5	4	3
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.	6	5	3
Planifica sesiones presenciales con todo el curso, equipos de trabajo o en forma individual.	7	7	7
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	8	8	9
Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura.	9	9	6
Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.	10	10	11
Tiene en cuenta las características de los estudiantes, para diseñar el plan/programa/syllabus.	11	11	10
Conoce varias metodologías didácticas.	12	10	8

Se observa que existe un alto grado de coincidencia entre los criterios con mayor valoración. “Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación” registra las medias más altas, el profesorado percibe a este criterio como el más *Importante*, con mayor *Grado de Realización* y es sobre el que tienen mayor *Interés de Formación*. El criterio que ocupa el segundo puesto es: “Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional”, de la misma manera que el primero; tanto en la *Importancia*, *Grado de Realización* e *Interés por recibir Formación*, existe coincidencia con la percepción del profesorado. En el tercer criterio “Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar” existe una coincidencia en la *Importancia* otorgada y en el *Grado de Realización* percibido. Sin embargo, en el *Interés por recibir Formación* el profesorado manifiesta que la “Reflexión sobre la propia acción docente”; y, “La actualización de los contenidos de la asignatura periódicamente” ocupa su tercera prioridad por la *Formación*. Estos dos criterios no se ubicaron dentro de los tres más prioritarios en el grupo de *Importancia* y el *Grado de Realización*.

En cuanto a los criterios con *menor valoración*, existen también alto grado de coincidencia. “Conoce varias metodologías didácticas”, es la percibida como menos *Importante* para el profesorado; y una de las menores en *Grado de Realización*; sin embargo, su *Interés por Formarse* en esta temática es significativo. Los criterios: “Tiene en cuenta las características de los estudiantes para diseñar el plan/programa/syllabus” y “Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área”, coinciden tanto en la *Importancia*, *Grado de Realización* e *Interés por recibir Formación* como el grupo de los menos valorados. Además, “La planificación de sesiones de tutoría académica”, se ubica como una de las temáticas menor valoradas dentro del grupo de *Interés por recibir Formación*, esta valoración va acorde con la *Importancia* y el *Grado de Realización*, ya que se ubica por debajo del promedio de las valoraciones.

En cuanto a las diferencias entre la *Importancia* y el *Grado de Realización*, el objetivo de realizar este análisis es conocer la brecha existente entre lo que el profesorado considera *Importante* y la percepción que tiene de su propio *Grado de Realización* de estos criterios. Para el análisis, se procedió a obtener las diferencias entre las medias de estos criterios y luego se utilizó la variable Ranking para ordenar los resultados de mayor a menor. El valor 1 se le asignó a la mayor brecha (ver Tabla 32).

Tabla 32. Diferencias entre la *Importancia* y el *Grado de Realización* en Planificación.

Criterio	Importancia	Grado de Realización	Importancia-Realización	RANKING
Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura.	4,58	4,33	0,25	1
Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.	4,11	3,89	0,22	2
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al	4,25	4,04	0,21	3

proceso de aprendizaje de los estudiantes.				
Conoce varias metodologías didácticas.	3,95	3,75	0,2	4
Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura.	4,55	4,36	0,19	5
Tiene en cuenta las características de los estudiantes, para diseñar el plan/programa/syllabus.	4,06	3,87	0,19	5
Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura.	4,14	3,96	0,18	6
Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar.	4,61	4,45	0,16	7
Planifica la enseñanza considerando el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura.	4,58	4,43	0,15	8
Planifica sesiones presenciales con todo el curso, equipos de trabajo o en forma individual.	4,36	4,21	0,15	8
Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.	4,71	4,58	0,13	9
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.	4,48	4,36	0,12	10
Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora.	4,55	4,43	0,12	10
Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.	4,67	4,56	0,11	11

Las diferencias más significativas están en los criterios: “Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura.”, “Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.” ;y, “Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes”. Mientras que, la menor diferencia está en el criterio “Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional”, este criterio es percibido dentro del grupo de los más *Importantes*, con mayor *Grado de Realización*; y con un alto *Interés por recibir Formación*. Estos resultados también son afines al estudio coordinado por Eléxpuru (2006).

### **Análisis de Planificación:**

Según los datos presentados, el profesorado percibe a la *Planificación* con un alto grado de *Importancia*, considera que su *Grado de Realización* es elevado; y, demuestra también un alto *Interés por recibir Formación*. Los mayores *Intereses por recibir Formación* se perciben en los criterios relacionados con el modelo académico de la universidad y con la contribución de la asignatura al perfil de egreso del estudiante.

Tal y como se manifestó en los primeros capítulos, es necesario que el docente conozca y se identifique con el modelo académico de la institución, que comprenda la importancia de la asignatura dentro de la carrera y que conozca el perfil de egreso del estudiante; pues, la mayor parte de los docentes suelen hacer planificaciones desde el punto de vista de los contenidos, más no enfocada en el currículum integral de la titulación. (Paredes y de la Herrán, 2010). Se debe evitar que el Programa de Formación cubra temas superficiales o “de moda” (Imbernón, 2012) sin que exista una conexión con el currículum de la titulación y el aprendizaje de los estudiantes.

*La Reflexión sobre la propia práctica* ha sido manifestada por el profesorado como prioridad de *Interés de Formación*. Es necesario formar al docente con un perfil flexible, reflexivo y crítico; que tenga la capacidad y los instrumentos para desarrollar prácticas frecuentes de autoevaluación de su actividad docente con miras a participar en un proceso de mejora (Mayor, 2007).

*La Planificación de sesiones tutoriales, Considerar las características de los estudiantes para el diseño del syllabus; y, la Coordinación del plan con otros profesores de la materia,* deberán ser sensibilizados y trabajados por los Programas de Formación, ya que estos criterios han sido percibidos como los de menor *Interés por recibir Formación*. Estos elementos son centrales para *Planificar* una asignatura y deben constituirse en un apoyo sólido para la *Formación* del Profesorado, quienes hasta la fecha no manifiestan su mayor interés en estas temáticas. Una de las razones podría ser la manifestada por Paredes y de la Herrán (2010), quien indica que únicamente se planifica en base a contenidos, ya que en este aspecto, los docentes se sienten más seguros por el dominio de la materia (García-Valcárcel y Muñoz-Repiso, 2001).

La planificación de sesiones tutoriales presenta algunas creencias observadas en el profesorado que podrían ser la causa por la que el profesorado no percibe un mayor *Interés por recibir Formación*, Paredes y de la Herrán (2010), manifiesta las siguientes:

- Creencia de que los estudiantes universitarios son adultos independientes, responsables de su propio aprendizaje.
- Falta de interés sobre las acciones tutoriales en las instituciones, pudiendo ser debido a limitaciones presupuestarias.

Otras de las posibles causas pueden ser que esta práctica se la ha incluido en el proceso de enseñanza aprendizaje en los últimos años en Ecuador, por lo que es un proceso que se está implementando y sus resultados no son aún muy visibles; o, porque las propias instituciones no han priorizado la acción tutorial por limitaciones presupuestarias, o por falta de interés sobre esta actividad. Sin embargo, la orientación individual o en grupos pequeños, es un servicio que otorga muchos beneficios a la institución y a los estudiantes. El docente por medio de esta actividad puede planificar oportunamente prácticas que permitan a los estudiantes poner a prueba la comprensión de la asignatura.

Además, para incrementar el *Interés por recibir Formación* en las temáticas menos valoradas se debe trabajar con el profesorado proyectos docentes que desarrollen transversalidad, que integren propuestas a ejecutarse en la misma titulación o en varias,

con la participación de docentes del departamento o interdepartamentales, quienes unan sus esfuerzos y encaminen su enseñanza para conseguir una meta común.

## b) Desarrollo.

Se presenta los resultados medios de los criterios relacionadas al Desarrollo de la Docencia. De igual manera que los análisis anteriores, los docentes registraron sus percepciones de acuerdo a la *Importancia*, *Grado de Realización* y su *Interés por Formación*.

La media de todos los criterios es 4,28 con una desviación de 0,28; por lo que el profesorado percibe que *con frecuencia o siempre* desarrolla los criterios analizados. Se otorga una alta *Importancia*, cuya media es de 4,39 con una desviación de 0,29; el *Grado de Realización* presenta una media de 4,23 con una desviación de 0,32; y, la media del *Interés por Formación* es de 4,24 con una desviación de 0,19 (ver Figura 40).

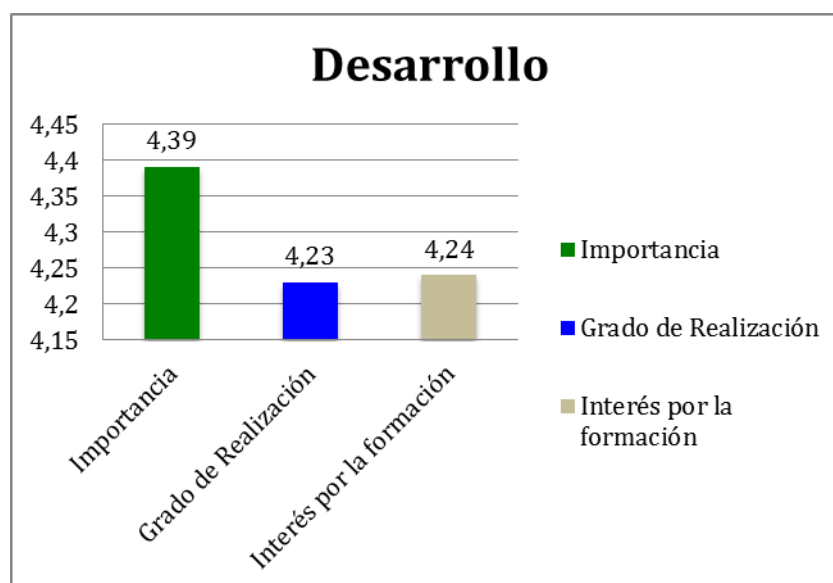


Figura 40. Resultados generales del Desarrollo.

### - Medias de cada criterio

Los datos que se presentan a continuación corresponden a las medias registradas por el profesorado referentes a los dieciocho criterios que integraron el análisis del Desarrollo de la docencia (Ver Tabla 33). De todos los criterios, doce son evaluados con más de 4 y seis tienen valoraciones inferiores; el valor mínimo es de 3,26 y el máximo de 4,50.

En cuanto a *Importancia*, todos los criterios presentan una calificación superior a 4 a excepción de “*Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentando el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twitter, facebook o similares*”, que posee la calificación mínima de 3,5. El criterio que tiene la mayor percepción, valorada con 4,63 es: “*Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado*”. Doce de los dieciocho criterios se ubican sobre la media (4,39) y el restante por debajo de esta. Todos los criterios tienen una moda de “5”.

Los criterios que registran la *mayor Importancia* son:

1. *Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.*
2. *Facilita la comprensión de la materia.*
3. *Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación.*

Los criterios que el profesorado los percibe con la menor Importancia son los siguientes:

1. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares.*
2. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.*
3. *Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.*

Al analizar el *Grado de Desarrollo*, el profesorado percibe que con *frecuencia o siempre realiza* quince de los criterios analizados cuyas medias son superiores a 4; mientras que tres criterios tienen medias inferiores, por lo que se percibe que el profesorado *a veces o con frecuencia realiza* estos criterios (Ver Tabla 33). El criterio con la valoración más baja es *“Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares”*. El que tiene la valoración más alta es *“Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado”*. Doce criterios se ubican sobre la media (4,23) y seis por debajo. Al analizar la moda, todos los criterios tienen una moda de “5” a excepción de: *“Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura”*, *“Realiza un plan para que los estudiantes aprendan de forma autónoma”*, *“Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema”* y *“Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales”* que tienen una moda de “4”; es decir el mayor porcentaje del profesorado percibe que estos criterios los *realiza con frecuencia*.

Los criterios que el profesorado percibe con el *mayor Grado de Realización* son:

1. *Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.*
2. *Facilita la comprensión de la materia.*
3. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares.*

Y, los que registren el *menor Grado de Realización* percibidos por el profesorado son:

1. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares.*
2. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.*

### 3. Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.

Sobre el *Interés por recibir Formación*, dieciséis de los criterios son percibidos con un alto *Interés por recibir Formación*, ya que el profesorado los ha valorado con más de 4; mientras que dos criterios tienen una media inferior (ver Tabla 33). El criterio “*Facilita la comprensión de la materia*” es el que registra el mayor *Interés por Recibir Formación*, cuya valoración es de 4,4; mientras que “*Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twitter, facebook o similares*”, es el que se percibe con menor *Interés por recibir Formación* con una valoración de 3,61. Trece de los dieciocho criterios se ubican sobre o igual que la media (4,24) y los restantes cinco por debajo de esta.

Los criterios que son percibidos por el profesorado con el *mayor Interés por Formación* son:

1. *Facilita la comprensión de la materia.*
2. *Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa.*
3. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares; y, Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa.* (Los dos criterios tienen la valoración de 4,37).

Los criterios con *menor Interés por recibir Formación* son:

1. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twitter, facebook o similares.*
2. *Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.*
3. *Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema.*

Tabla 33. Media de Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación en el Desarrollo de la Docencia.

Criterio	Importancia	Grado de Realización	Interés por recibir Formación
Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.	4,63	4,5	4,26
Brinda información a los estudiantes sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar.	4,59	4,43	4,29
Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura.	4,34	4,14	4,3
Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa.	4,57	4,43	4,39

Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa (trabajo en equipo, etc.)	4,48	4,4	4,37
Realiza un plan para que los estudiantes aprendan de forma autónoma.	4,21	4,02	4,2
Favorece en los estudiantes el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.	4,51	4,34	4,29
Propone actividades para que los estudiantes desarrollen el interés por el conocimiento.	4,51	4,34	4,35
Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema.	4,2	4,01	4,1
Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.	4,49	4,34	4,33
Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones.	4,55	4,41	4,33
Facilita la comprensión de la materia.	4,62	4,48	4,4
Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación.	4,62	4,44	4,34
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares.	4,55	4,45	4,37
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: plataforma informática: EVA o similares.	4,41	4,32	4,24
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares.	3,5	3,26	3,61
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.	4	3,79	3,97
Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.	4,15	3,96	4,22
<b>Media</b>	<b>4,39</b>	<b>4,23</b>	<b>4,24</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,29</b>	<b>0,32</b>	<b>0,19</b>
<b>Min</b>	<b>3,50</b>	<b>3,26</b>	<b>3,61</b>
<b>Max</b>	<b>4,63</b>	<b>4,50</b>	<b>4,40</b>

## Ranking de los criterios

Se utilizó esta variable para poder hacer las comparaciones entre las percepciones dadas a los criterios según la *Importancia, Grado de Realización e Interés por Formación*. Se procedió a ordenar de mayor a menor los criterios según el valor de las medias. El valor 1 se asignó al criterio con la media más alta, 2 al criterio con la media siguiente según el orden y así sucesivamente (ver Tabla 34). Se consideró a la *Importancia* para establecer un orden referencial de los criterios.

Tabla 34. Ranking de criterios de Desarrollo.

			Mayor valoradas
Criterio	ORDEN IMPORTANCIA	ORDEN GRADO REALIZACIÓN	ORDEN INTERÉS FORMACIÓN
Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.	1	1	9
Facilita la comprensión de la materia.	2	2	1
Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación.	2	4	5
Brinda información a los estudiantes sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar.	3	5	8
Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa.	4	5	2
Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones.	5	6	6
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares.	5	3	3
Favorece en los estudiantes el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.	6	8	8
Propone actividades para que los estudiantes desarrollen el interés por el conocimiento.	6	8	4
Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.	7	8	6
Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa (trabajo en equipo, etc.)	8	7	3

Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: plataforma informática: EVA o similares.	9	9	10
Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura.	10	10	7
Realiza un plan para que los estudiantes aprendan de forma autónoma.	11	11	12
Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema.	12	12	13
Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.	13	13	11
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.	14	14	14
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares.	15	15	15

Los dos temas considerados más *Importantes* coinciden con la percepción de los docentes sobre el *Grado de Realización* de los mismos; es decir, los profesores universitarios consideran mayormente *Importante* “*Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado*” y “*Facilitar la comprensión de la asignatura*”; de igual manera, el *Grado de Realización* de estos dos criterios también ha sido el mayormente valorado. El tercer criterio que es *Importante* para los docentes es “*Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación*”, por lo que la vinculación de la teoría con la práctica es percibida entre los criterios más *Importantes*; mientras que, en el *Grado de Realización*, el tema que se ubica en el tercer lugar hace referencia al *uso de los recursos tecnológicos*.

En cuanto al *Interés por recibir Formación*, el criterio “*Facilita la comprensión de la materia*” es el percibido con el mayor *Interés* y coincide también dentro del grupo de los más *Importante* y de mayor *Grado de Realización*. Mientras que los criterios “*Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa*” y “*Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa (trabajo en equipo, etc.)*” ocupan el segundo y tercer lugar, respectivamente, en el *Interés de Formación* del profesorado; pero, no se ubican dentro de los más *Importantes*, ni tampoco, el profesorado percibe un mayor *Grado de Realización* de estos criterios.

Tanto en *Importancia*, *Grado de Realización* e *Interés de Formación*, se considera menos valorado, aunque con un nivel alto, “*Utilizar los recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares*”, “*Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros*”, y “*Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales*”.

Este último, a pesar de ubicarse por debajo de la media de los criterios con *Interés de Formación*, no es uno de los menos valorados. El profesorado valora a “*Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema*” como uno de los menores *Intereses por recibir Formación*.

Se analizó las diferencias entre la *Importancia* concedida por el profesorado y el *Grado de Realización*, para esto se empleó la variable Ranking, utilizando el mismo procedimiento anterior. Las mayores diferencias se presentan en “*Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares*”; y, “*Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros* (ver Tabla 35). De forma análoga, estos son los criterios que mantienen las mayores brechas entre *Importancia* y *Grado de realización* en el estudio coordinado por Eléxpuru (2006).

Tabla 35. Diferencias entre la Importancia y el Grado de Realización en el Desarrollo de la Docencia.

Criterio	Importancia	Grado de Realización	Importancia-Realización	RANKING
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares.	3,5	3,26	0,25	1
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.	4	3,79	0,21	2
Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.	4,15	3,96	0,19	3
Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura.	4,34	4,14	0,19	3
Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema.	4,2	4,01	0,19	3
Realiza un plan para que los estudiantes aprendan de forma autónoma.	4,21	4,02	0,19	3
Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación.	4,62	4,44	0,19	3
Favorece en los estudiantes el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.	4,51	4,34	0,17	4
Brinda información a los estudiantes sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar.	4,59	4,43	0,17	4
Propone actividades para que los estudiantes desarrollen el interés por el conocimiento.	4,51	4,34	0,16	5

Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.	4,49	4,34	0,16	5
Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa.	4,57	4,43	0,14	6
Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones.	4,55	4,41	0,14	6
Facilita la comprensión de la materia.	4,62	4,48	0,14	6
Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.	4,63	4,5	0,12	7
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares.	4,55	4,45	0,11	8
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: plataforma informática: EVA o similares.	4,41	4,32	0,1	9
Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa (trabajo en equipo, etc.)	4,48	4,4	0,08	10

### **Análisis de Desarrollo de la docencia.**

Los datos presentados indican que el profesorado percibe al Desarrollo de la docencia con un alto Grado de *Importancia*, *Grado de Realización*; y, demuestra también un alto *Interés por recibir Formación*. Los docentes manifiestan su alto *Grado Interés* por el aprendizaje de los estudiantes, por sembrar en ellos los pilares y las bases del conocimiento, para que luego en su vida profesional puedan aplicarlos en cualquier contexto.

Los docentes están mayormente interesados en temáticas de Formación relacionadas con estrategias de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a la comprensión de la materia; a su aprendizaje de forma activa y colaborativa; y, a utilizar los recursos expositivos orientado en la enseñanza de la materia. Estos intereses son similares a los estudios realizados por Álvarez-Rojo et al (2011), en los que se indican que el profesorado demuestra mayor *Interés de Formación* en temas relacionados al fomento del aprendizaje autónomo de los alumnos, estrategias para desarrollar el aprendizaje activo y las capacidades críticas o trabajo en equipo.

Las percepciones de menor *Interés de Formación* están relacionadas con el uso de cierto tipo de tecnología, por lo que se requiere que los Programas de Formación sensibilicen sobre el apoyo que pueden brindar este tipo de TIC durante el proceso de

enseñanza-aprendizaje, el cual puede ser favorable e influye en el cambio metodológico adoptado por el profesorado (Paredes y de la Herrán, 2010).

Además, se requiere que los Programas de Formación fomenten un cambio metodológico en el proceso de enseñanza, enfocado a ampliar las dinámicas expositivas, realizar actividades prácticas, trabajo colaborativo, reforzar el sistema de tutoría individual y grupal. Todos estos cambios, apoyados de clases magistrales, estudios de casos, aprendizajes basados en problemas, aprendizaje cooperativo, entre muchos más, pueden ayudar al profesorado al desarrollo de las competencias y a las demandas y necesidades de los estudiantes (Ferreiro, 2012).

Los datos también permiten considerar la percepción del profesorado sobre el *Grado de Realización* de los diferentes criterios, que son los que ocupan los valores más bajos frente a la *Importancia e Interés por Formación*; el Programa de Formación deberá incrementar diferentes estrategias para motivar la participación del profesorado en las acciones de Formación, logrando la transferencia de los resultados de estas acciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### c) Evaluación de la Docencia

A continuación se indica la percepción general del profesorado sobre la Evaluación. Se consideraron doce criterios, los cuales en forma general presentan una media 4,32 con una desviación de 0,24; estos resultados son los que tienen los valores más altos entre los tres momentos analizados.

La media más alta de 4,42 con una desviación de 0,26 corresponde a la *Importancia*; el *Grado de Realización* tiene un media de 4,24 con una desviación de 0,31; y, el *Interés por recibir Formación* registra una media de 4,3 con una desviación de 0,15 (ver Figura 41).

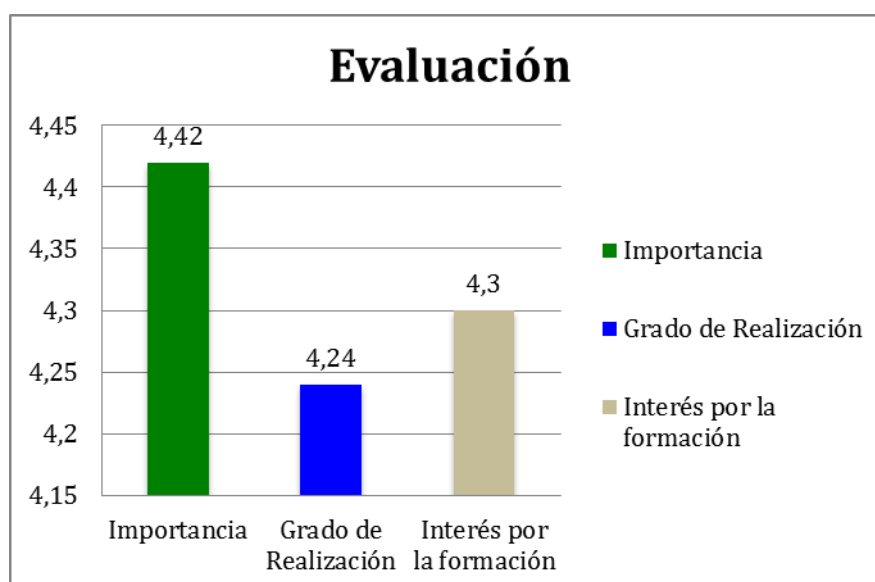


Figura 41. Resultados generales de Evaluación.

- **Medias de cada criterio**

Los resultados que se presentarán a continuación indican que el profesorado tiene una alta percepción sobre los criterios de Evaluación. La valoración más alta es 4,7 y la menor 3,58 (ver Tabla 36).

En *Importancia*, todos los criterios tiene una valoración en torno a 4 (ver Tabla 36), lo que significa que el profesorado con *frecuencia o siempre* percibe con *Importancia* los criterios analizados. El criterio “*Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo*” es el único que tiene una valoración menor que 4, su media es de 3,82, siendo la más baja valoración. “*Establece relaciones cordiales con los estudiantes*” tiene la valoración de 4,7 que corresponde a la media más alta. De los doce criterios, ocho se ubican sobre la media y los restantes por debajo de esta. En el análisis modal, se establece que todos los criterios tienen la moda de “5”; por lo que, el mayor porcentaje de los docentes perciben que siempre son *Importantes* los criterios analizados en el proceso de *Evaluación*.

Los criterio con las *valoraciones más altas* son:

1. *Establece relaciones cordiales con los estudiantes.*
2. *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.*
3. *Evalúa el proceso de aprendizaje.*

Los criterios con las *valoraciones menores* son:

1. *Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo.*
2. *Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante.*
3. *Hace partícipe al estudiante de su evaluación.*

Sobre el *Grado de Realización*, el profesorado percibe que diez de los doce criterios los *Realiza con frecuencia o siempre*, ya que la media de todos estos criterios es superior a 4; únicamente a “*Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante*” y “*Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo*” los valora con menos de 4; es decir, el *Grado de Realización* de estos criterio es *a veces o con frecuencia* (ver Tabla 36). La moda de todos los criterios es “5”, a excepción de “*Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo*” al que el mayor porcentaje de docentes lo valoró con “4”.

Los criterios con el *Grado de Realización más alto* son:

1. *Establece relaciones cordiales con los estudiantes.*
2. *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.*
3. *Evalúa el proceso de aprendizaje.*

Los criterios con el menor *Grado de Realización* percibido por el profesorado son:

1. *Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo.*

2. *Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante.*
3. *Evalúa la propia práctica docente.*

En referencia al *Interés del profesorado por recibir Formación*, todos los criterios tienen una valoración superior a 4; se percibe un *Interés* alto ya que los docentes con frecuencia o siempre están *Interesados en recibir Formación*. El único criterio “*Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo*” tiene la valoración de 3,97 que es la menor de todos los criterios. La mayor valoración de 4,44 la registran “*Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos*” y “*Evalúa el proceso de aprendizaje*”. Sobre el análisis modal, el mayor porcentaje de los docentes evalúa los criterios con “5”.

Los criterios percibidos con el *mayor Interés de Formación* son:

1. *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos; y, Evalúa el proceso de aprendizaje.* (Los dos criterios tienen la mayor valoración de 4,44).
2. *Establece relaciones cordiales con los estudiantes; y, Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.* (Los dos criterios tienen la mayor valoración de 4,42).
3. *Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura.*

Los criterios con el *menor Interés de Formación* son:

1. *Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo.*
2. *Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante.*
3. *Hace partícipe al estudiante de su evaluación.*

Tabla 36. Media de Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación en los criterios de Evaluación.

<b>Criterio</b>	<b>Importancia</b>	<b>Grado de Realización</b>	<b>Interés por recibir Formación</b>
Establece relaciones cordiales con los estudiantes	4,7	4,65	4,42
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos	4,69	4,59	4,44
Evalúa el proceso de aprendizaje	4,63	4,48	4,44
Evalúa todas las competencias programadas	4,43	4,28	4,32
Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje	4,6	4,45	4,42

Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura	4,55	4,39	4,36
Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante	4,09	3,81	4,09
Evalúa el proceso de aprendizaje del curso	4,47	4,22	4,33
Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo	3,82	3,58	3,97
Hace partícipe al estudiante de su evaluación	4,27	4,12	4,15
Evalúa la propia práctica docente	4,32	4,06	4,29
Evalúa el desarrollo del plan/programa o syllabus de la asignatura	4,43	4,2	4,33
<b>Media</b>	<b>4,42</b>	<b>4,24</b>	<b>4,30</b>
<b>Desviación</b>	<b>0,26</b>	<b>0,31</b>	<b>0,15</b>
<b>Min</b>	<b>3,82</b>	<b>3,58</b>	<b>3,97</b>
<b>Max</b>	<b>4,70</b>	<b>4,65</b>	<b>4,44</b>

### **Ranking de los criterio**

Al igual que los procedimientos anteriores, se utilizó esta variable para hacer un análisis comparativo entre la *Importancia*, *Grado de Realización* e *Interés por Formación*, según un orden establecido. El valor 1 se asignó a la media con valor mayor, 2 al criterio siguiente según el orden y así sucesivamente (ver Tabla 37).

Los datos indican que el profesorado percibe en el mismo orden a los criterios que considera *más Importantes y de mayor Grado de Realización*. Los criterios “*Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos*” y “*Evalúa el proceso de aprendizaje*” además de que se ubican en el segundo y tercer lugar, respectivamente, dentro de la *Importancia* y *Grado de Realización*; son percibidos con el mayor *Interés de Formación*. Para el profesorado, los criterios “*Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje*” y “*Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura*” son también percibidos dentro del grupo de mayor *Interés por recibir Formación*; a pesar que dentro de *Importancia* y *Grado de Realización* no se ubican con las valoraciones más altas.

Hay que destacar que entre el grupo de los criterios con mayor *Interés por Recibir Formación*, el valor más alto se presenta en dos criterios; y de igual forma sucede con la segunda valoración.

El criterio “*Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo*” es el menor valorado tanto en *Importancia*, *Grado de Realización* e *Interés de*

*Formación; seguido por “Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante”. El tercer criterio menos valorado en Importancia e Interés por recibir Formación es “Hace partícipe al estudiante de su evaluación”. El profesorado percibe también que dentro de los de menor Grado de Realización está “Evalúa la propia práctica docente”; sin embargo, este último no se ubica en el grupo de los de menor Interés por recibir Formación.*

Tabla 37. Ranking de criterios de Evaluación.

			Mayor valoradas
Criterio	ORDEN IMPORTANCIA	ORDEN GRADO REALIZACIÓN	ORDEN INTERÉS FORMACIÓN
Establece relaciones cordiales con los estudiantes	1	1	2
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos	2	2	1
Evalúa el proceso de aprendizaje	3	3	1
Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje	4	4	2
Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura	5	5	3
Evalúa el proceso de aprendizaje del curso	6	7	4
Evalúa todas las competencias programadas	7	6	5
Evalúa el desarrollo del plan/programa o syllabus de la asignatura	7	8	4
Evalúa la propia práctica docente	8	10	6
Hace partícipe al estudiante de su evaluación	9	9	7
Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante	10	11	8
Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo	11	12	9

Para analizar la diferencia entre la *Importancia* concedida y el *Grado de Realización*, se procedió de manera similar que los análisis anteriores, se calculó la diferencia entre las medias, luego se utilizó la variable Ranking, en la cual se ordenó las diferencias obtenidas de mayor a menor. El valor 1 se le asignó a la mayor brecha (ver Tabla 38).

Las mayores diferencias se presentan en los criterios “*Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante*” “*Evaluar la propia práctica docente*” y “*evaluar el proceso de aprendizaje del curso*”.

Tabla 38. Diferencias entre la Importancia y el Grado de Realización en la Evaluación

Criterio	Importancia	Grado de Realización	Importancia-Realización	RANKING
Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante	4,09	3,81	0,28	1
Evalúa la propia práctica docente	4,32	4,06	0,26	2
Evalúa el proceso de aprendizaje del curso	4,47	4,22	0,25	3
Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo	3,82	3,58	0,24	4
Evalúa el desarrollo del plan/programa o syllabus de la asignatura	4,43	4,2	0,23	5
Evalúa el proceso de aprendizaje	4,63	4,48	0,15	6
Evalúa todas las competencias programadas	4,43	4,28	0,15	6
Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura	4,55	4,39	0,15	6
Hace partícipe al estudiante de su evaluación	4,27	4,12	0,15	6
Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje	4,6	4,45	0,14	7
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos	4,69	4,59	0,09	8
Establece relaciones cordiales con los estudiantes	4,7	4,65	0,06	9

### **Análisis de Evaluación.**

Los datos que se han presentado sobre la percepción del profesorado referente a la *Evaluación* indican que existe un *alto Grado de Importancia, Realización e Interés por la Formación* en los criterios analizados. Establecer relaciones cordiales, evaluar los resultados de aprendizaje y evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, son las percepciones con valoraciones más altas, esto exige una preparación del docente para que pueda contar con varios instrumentos y estrategias de evaluación. Se percibe, además, el *Interés* del docente por evaluar el aprendizaje de los estudiantes; para esto es

necesario que el profesorado reconozca que el aprendizaje no es una actividad, es un proceso, un conjunto de pasos orientados a cumplir con determinadas metas, que involucran no sólo al estudiante sino al grupo en general, y que permiten adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, orientando al estudiante a percibir un grado de autorrealización (Ferreiro, 2012).

Sobre las percepciones con menores valoraciones, el profesorado manifiesta que actividades adicionales a las que se conocen tradicionalmente como evaluar la propia práctica docente, hacer partícipe al estudiante de su evaluación, utilizar la coevaluación de tareas en equipo e incorporar la autoevaluación del estudiante son menos *Importantes e Interesantes de recibir Formación*. Sin embargo, se analizó en la dimensión anterior que el tema de aprendizaje colaborativo es percibido con un *gran Interés por la Formación* y para el desarrollo de este tipo de aprendizaje, la autoevaluación y coevaluación son de mucha utilidad; por lo que el Programa de Formación debe sensibilizar al profesorado sobre el uso y beneficios de este tipo de evaluaciones.

Los Programas de Formación podrían incorporar la práctica del *aprendizaje colaborativo*, ya que esta potencia el empleo de la autoevaluación, coevaluación o evaluación entre pares (Ferreiro, 2012), las cuales son estrategias que ayudarán al profesorado a valorar el esfuerzo individual y también el trabajo en equipo de los estudiantes. En la mayoría de los casos, el profesorado cuenta con estrategias para evaluar el producto final, más no el proceso de aprendizaje desarrollado durante el trabajo en equipo, por lo que incorporar la evaluación individual del trabajo realizado en el equipo y la evaluación de los compañeros permitirán al docente valorar el proceso de aprendizaje (Morales, 2008).

A pesar de la *Importancia* que el docente da a los criterios de Evaluación, el Grado de Realización es menor, los Programas de Formación deben sensibilizar al profesorado para que no se evalúe por calificar, sino se evalúa para crear un espacio de reflexión y un ejercicio de aprendizaje. Implementar mayores prácticas de evaluación logrará mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes (Ferreiro, 2012).

Previo a iniciar con en el análisis relacional de las variables, se pudo concluir de manera general que todos los criterios referentes a la Planificación, Desarrollo y Evaluación presentes en la función de docencia tienen una percepción alta por parte del profesorado, lo que ratifica la *Importancia* de los Programas de Formación en las Instituciones de Educación Superior. Estos, deben enfocar su acción para ayudar al profesorado a desarrollar y consolidar sus competencias docentes, las que les permitirán desarrollar su tarea de manera eficaz, analizando sus necesidades, prácticas; y, la repercusión de estas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, logrando de esta manera ser críticos con sí mismos y desarrollando su perfeccionamiento pedagógico.

Considerando que la Formación del profesorado es un elemento clave para la calidad de la enseñanza (de Miguel, 2003), las IES deberán diseñar sus acciones de Formación, y para que estas sean eficaces se deberá *“identificar cuáles son las necesidades sentidas y percibidas por el propio profesorado”* (Álvarez-Rojo et al., 2011, p.2). Junto a estas necesidades, se debe contemplar la participación del docente. Esto comporta que en las instituciones se gestione un sistema de comunicación para llegar a las personas implicadas, logrando que se identifiquen con el proceso de

Formación, que se involucren en la organización, en la práctica y en la retroalimentación de las acciones Formativas (Imbernón, 2007).

### 5.2.3. Asociación entre el *Interés y Grado de Realización*; y, entre *Interés e Importancia*.

En esta sección se analizará las relaciones existentes entre el *Interés por recibir Formación* y la *Importancia* concedida por el profesorado a cada criterio; y, el *Interés por recibir Formación* y el *Grado de Realización*. Se presentarán las asociaciones más altas y las más bajas que se observan en la Planificación, Desarrollo y Evaluación.

El análisis correlacional o de asociación analiza la potencia de relación entre las variables (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Para medir esta relación “se han desarrollado diversas técnicas estadísticas que miden la magnitud de la asociación o relación entre variables. Estas técnicas se conocen con el nombre de coeficientes de asociación y correlación” (Rojas Soriano, 2012, p.417).

Para el presente estudio se utilizará las interpretaciones de los resultados del coeficiente de correlación en Ciencias Sociales propuestas en la Figura 42:

<i>Coficiente</i>	<i>Interpretación</i>
De 0 a 0.20	correlación prácticamente nula
De 0.21 a 0.40	correlación baja.
De 0.41 a 0,70	correlación moderada.
De 0,71 a 0.90	correlación alta.
De 0.91 a 1	correlación muy alta.

Figura 42. Interpretación del coeficiente de correlación (Bisquerra, 2009, p.212).

#### a) *Planificación*.

Los datos presentados en la Tabla 39, indican que las asociaciones son moderadas en casi la totalidad de los criterios. Es decir, podemos observar que el *Interés por la Formación* en los diferentes criterios relacionados con la *Planificación* se relacionan con el *Grado de Realización* de las mismas y la *Importancia* percibida por el profesorado. Los datos presentados se ordenaron por mayor asociación entre el *Interés y la Importancia*.

El criterio “Conoce varias metodologías didácticas” *presenta la asociación más alta* entre la *Importancia* y el *Interés de Formación*, sin embargo, el mismo criterio tiene la asociación más baja *entre el Grado de Realización y el Interés*.

Los dos criterios: “*Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura*” y “*Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora*”, además de presentar las asociaciones más altas con la *Importancia*, también presenta las mayores asociaciones con el *Grado de Realización*.

En cuanto a las relaciones entre el *Interés de recibir Formación* y el *Grado de Realización*, el profesorado demuestra *Interés en recibir Formación* en criterios relacionadas con las prácticas que se están realizando. Los resultados exponen que las asociaciones más altas se enfocan en: “*Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora*”, “*Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional*”; y, “*Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura*” Mientras que los criterios que demuestran asociaciones en menor grado son: “*Conoce varias metodologías didácticas*”, “*Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes*”; y, “*Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura*”.

Se observa además que de los catorce criterios analizados, once presentan asociaciones más altas entre el *Interés de Formación* y el *Grado de Realización* que entre *Interés e Importancia*; es decir, posiblemente el *Grado de Realización* influye más en el *Interés por recibir Formación* que la *Importancia*.

Tabla 39. Asociaciones en Planificación

Criterios Planificación	Interés - Importancia	Interés - Realización
Conoce varias metodologías didácticas.	,620**	,392**
Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura.	,592**	,600**
Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora.	,576**	,654**
Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.	,572**	,584**
Tiene en cuenta las características de los estudiantes, para diseñar el plan/programa/syllabus.	,566**	,577**
Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura.	,563**	,496**
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.	,557**	,587**
Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.	,548**	,574**
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	,531**	,486**

Planifica la enseñanza considerando el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura.	,522**	,544**
Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar.	,519**	,545**
Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.	,502**	,601**
Planifica sesiones presenciales con todo el curso, equipos de trabajo o en forma individual.	,492**	,515**
Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura.	,464**	,486**

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2colas).

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

## b) Desarrollo.

Los datos presentados a continuación indican que existen relaciones estadísticas positivas, moderadas, en todas las temáticas (ver Tabla 40). Esto evidencia que el *Grado de Realización y la Importancia* que los docentes dan a los criterios analizados se relacionan con el *Interés por recibir Formación*.

Los datos están ordenados según las asociaciones más altas presentadas entre el *Interés por recibir Formación y la Importancia*. En cuanto al *Interés por Formación y la Importancia las asociaciones más altas* se dan en: "Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.", "Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares."; y, "Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes."

Mientras que, las asociaciones más altas entre el *Interés por Formación y el Grado de Realización*, se presentan en los siguientes criterios: "Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares", "Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros"; y, "Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema".

Tabla 40. Asociaciones en Desarrollo

Criterios Desarrollo	Interés - Importancia	Interés - Realización
Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.	,680**	,524**
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares.	,657**	,678**

Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.	,615**	,555**
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.	,613**	,607**
Propone actividades para que los estudiantes desarrollen el interés por el conocimiento.	,611**	,556**
Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa (trabajo en equipo, etc.)	,609**	,569**
Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones.	,596**	,586**
Realiza un plan para que los estudiantes aprendan de forma autónoma.	,593**	,540**
Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema.	,581**	,593**
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares.	,578**	,537**
Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura.	,570**	,542**
Favorece en los estudiantes el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.	,548**	,586**
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: plataforma informática: EVA o similares.	,547**	,557**
Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.	,542**	,496**
Facilita la comprensión de la materia.	,532**	,567**
Brinda información a los estudiantes sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar.	,519**	,561**
Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación.	,494**	,546**
Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa.	,489**	,586**

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

### c) Evaluación.

Todas las asociaciones demuestran correlaciones moderadas entre el *Interés de Formación y la Importancia*; y, el Grado de Realización. Los datos presentados han

sido ordenados en referencia a las asociaciones más altas observadas entre el *Interés y la Importancia* (ver Tabla 41).

En cuanto al *Interés de Formación y la Importancia* que otorgan los docentes a estos criterios, se observa que "Utilizar la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo", "Evaluar el proceso de aprendizaje"; y, "Hacer que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje" presentan las asociaciones más altas. Mientras que entre *Interés de Formación y el Grado de Realización* las asociaciones más altas se encuentran en "Evaluar los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos", "Evaluar de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura"; y, "Utilizar la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo".

Se observa que de los doce criterios, las once asociaciones son más altas entre el *Interés por Formación y la Importancia* que el *Interés de Formación y el Grado de Realización*; situación contraria a los criterios de la Planificación, en donde se presentaban mayores asociaciones entre el *Interés de Formación y el Grado de Realización*.

Tabla 41. Asociaciones entre Evaluación.

Criterios Evaluación	Interés - Importancia	Interés - Realización
Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo.	,668**	,551**
Evalúa el proceso de aprendizaje.	,617**	,539**
Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.	,609**	,524**
Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante.	,608**	,546**
Evalúa todas las competencias programadas.	,602**	,534**
Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura.	,602**	,556**
Evalúa la propia práctica docente.	,595**	,501**
Evalúa el proceso de aprendizaje del curso.	,568**	,463**
Evalúa el desarrollo del plan/programa o syllabus de la asignatura.	,558**	,549**
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.	,541**	,585**
Hace partícipe al estudiante de su evaluación.	,532**	,514**
Establece relaciones cordiales con los estudiantes.	,470**	,446**

### **Análisis de las asociaciones.**

A continuación se presentarán algunos análisis teniendo en cuenta las correlaciones más altas y bajas observadas en los diferentes criterios:

- ***“Conoce varias metodologías didácticas”***

Las asociaciones estadísticas presentadas entre el *Interés de Formación y la Importancia*; y, el *Interés y el Grado de Realización* manifiestan en todos los criterios correlaciones positivas moderadas, a excepción de “*Conoce varias metodologías didácticas*” que presenta una relación baja entre Interés y Grado de Realización, mientras que la correlación con la *Importancia* es la más alta en Planificación. Se podría asumir que mientras más *Importancia* el profesorado otorgue al conocimiento de metodologías didácticas mayor *Interés percibirá por Formarse* en este tema; sin embargo, el *Grado de Realización* o la transferencia de estos conocimientos en el aula tienen una influencia baja en su *Interés por Formarse*. Esto puede ser porque el profesorado percibe que controla las metodologías didácticas que ha venido desarrollando tradicionalmente en el aula (Álvarez-Rojo et al., 2011) y que a pesar que se interesa por Formarse en didácticas más novedosas, el grado de implementación en el aula, según los datos presentados, no influirá significativamente para incrementar su *Interés por Formarse*.

Es importante sensibilizar al profesorado sobre el uso de diferentes metodologías didácticas; Moore, Walsh y Rísquez (2012), manifiestan que: “..es importante alejarse de una transmisión de información aburrida y monótona. Las sesiones de enseñanza formal alcanzan sus objetivos de participación y aprendizaje empleando todo un conjunto de técnicas diferentes” (p.48). Varios autores (Cano, 2012; Yániz, 2008; Tejada 2013, entre otros) señalan que esta temática debe ser abordada en la Formación del profesorado.

- ***“Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura”.***

Este criterio presenta correlaciones significativas tanto con la *Importancia* como con el *Grado de Realización*. Los valores presentados indican que la *Importancia y el Grado de Realización* que el profesorado otorga a realizar una planificación cuantificando las actividades propuestas según los créditos de la asignatura influye en el *Interés por Formarse* en este tema. Se debe considerar que la asignación del número de créditos de una asignatura responde a la contribución de esta asignatura al perfil de egreso de la titulación, por lo que el profesorado debe utilizar herramientas que le ayuden a cuantificar el tiempo que el estudiante dedicará al desarrollo de cada actividad propuesta para el desarrollo de las competencias. Además, este criterio también está relacionado con el trabajo coordinado que debe existir entre profesores, ya que la suma de actividades propuestas en cada asignatura inciden en el aprendizaje integral del estudiante y deberán cuantificarse en tiempos reales.

- ***“Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional”.***

Este criterio presenta una de las correlaciones más altas entre *Interés y Grado de Realización*; según estos datos el profesorado percibe mayor *Interés por Formarse*

cuando integra el desarrollo de la asignatura con el perfil académico profesional; es decir reconoce el aporte de la asignatura dentro de la Titulación.

- ***“Reflexión de la propia Acción Docente”***

Se evidencian que el *Interés de Formación* sobre la *Reflexión de la propia Acción Docente* guarda una de las correlaciones más altas con el *Grado de Realización* y la *Importancia* percibida por el profesorado. “Términos como prácticas reflexivas y “profesional reflexivo” se han convertido en lemas característicos a favor de la enseñanza y formación del profesorado” (Zeichner, 1993 citado en Erazo, 2011, p.117). Los Programas de Formación deberán incluir acciones que orienten al profesorado a realizar un análisis crítico de sus propias acciones docentes, despertando un mayor interés por el autoanálisis de sus prácticas. Además, se deberá motivar el uso de estrategias que examinen los resultados de sus acciones, vinculando la teoría con la práctica. Como resultado se desarrollará la competencia reflexiva en el profesorado, quienes actuarán con mayor apertura y responsabilidad frente a la acción educativa (Erazo, 2011).

- ***“Habilidades interpersonales” y “el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes”***

Otras de las correlación más altas se presentan entre el *Interés de Formación e Importancia* dada a las *actividades que desarrollen las habilidades interpersonales y el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes*. Esta información se corrobora con lo manifestado por Álvarez-Rojo et al., (2011):

Las competencias para el desarrollo de la docencia más demandadas son, de nuevo, las que se relacionan con el fomento del aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transversales o clave: cómo hacer que el alumnado se responsabilice de su aprendizaje, cómo motivarlos, cómo desarrollar capacidades críticas o trabajo en equipo. (p.9)

De igual manera que existe interés por desarrollar acciones de Formación orientadas a la *Reflexión sobre a propia Práctica Docente*, el Programa de Formación deberá motivar al profesorado por transferir estas prácticas en el aula de clase, aplicando estrategias que lleven al pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Como se manifestó en apartados anteriores, estrategias como la autoevaluación y coevaluación de pares ayudan a potenciar esta práctica en los estudiantes.

- ***“Uso de las Tecnologías”***

Otra de las asociaciones más altas entre el *Grado de Realización e Interés por Formación* están relacionadas al uso de las Tecnologías; estos criterios, además, fueron percibidos por el profesorado con el menor Grado de Realización. Al analizar esta asociación, se deben sensibilizar al profesorado sobre el aporte del uso de este tipo de TIC en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes. Se mencionó anteriormente, que la tecnología es un medio, más no el fin, pero que si se utiliza como apoyo en el proceso de enseñanza se podrán obtener muchos beneficios. Para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje se podría aprovechar el uso de las tecnologías, considerando

que los estudiantes son nativos digitales y que las TIC pueden servir como medio para facilitar el aprendizaje, compromiso, participación autónoma e interacción entre profesor y estudiantes (Moore, Walsh y Rísquez, 2012).

- ***“Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo”, “Evaluar el proceso de Aprendizaje”; y, “Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje”.***

Estos criterios relacionados a la *Evaluación* son los que mayor asociaciones presentan entre el *Interés y la Importancia*, lo que demuestra que el profesorado se interesa en conocer más técnicas orientadas a valorar el aprendizaje de los estudiantes en función de sus resultados de aprendizaje que en la adquisición de contenidos (Álvarez-Rojo et al., 2011).

- ***“Sesiones de Tutoría Académica”***

El *Grado de Realización* de la *Planificación de Sesiones de Tutoría Académica* tiene la menor asociación con el *Interés de Formación*; criterio que también fue valorado como uno de los menos *Interesantes para recibir Formación*; por lo que la institución deberá implementar políticas que potencia los beneficios de la Acción Tutorial; y, los Programas de Formación deberán desarrollar esta competencia, proporcionando al profesorado estrategias orientadas a tutorizar, supervisar y acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya sea en forma individual o grupal; sensibilizando al profesorado para aplicar estas estrategias durante el desarrollo de sus asignaturas (Tejada, 2009).

En referencia al resto de criterios, el profesorado se *Interesa en Formarse* cuando posiblemente percibe el *Grado de Realización*. Las IES deben diseñar sus Programas de Formación acorde a sus cambios y necesidades, es decir evitar que se aborden temas superficiales y percibidos por el profesorado como poco o nada *Realizables*. Es necesario, que se elaboren planes de seguimiento a la transferencia de las Formaciones, con la finalidad de que el Grado de Realización de los objetivos que persigue el Programa de Formación se cumplan para el beneficio del estudiante y de la IES (Contreras, 2013). Si el profesorado percibe el Grado de Realización con frecuencia despertará su *Interés de Formación*.

El profesorado necesita conocer cuáles son las políticas de cambios e innovaciones que persigue la institución; cuáles son las estrategias, apoyos y oportunidades que recibirá. Además, necesita conocer e identificarse con su propia acción para que estos procesos tengan el Grado de Realización esperado (Feixas, 2013). La universidad deberá brindar las condiciones de trabajo necesarias, Santos Guerra (1993, citado en Gacía-Valcárcel, 2001, p.271) señala que: “hacer una llamada al perfeccionamiento sin que varíen las condiciones organizativas (espacios, ratio profesor-alumno, medios, funcionamiento de los servicios,..) es una burda invitación a la exigencia”.

En lo referente al papel de las instituciones frente al desarrollo profesional del profesorado, Zabalza (2013) manifiesta que los cambios, innovaciones y adaptaciones deben producir los resultados internos esperados. Al hablar de cambios e innovación, las universidades viven frecuentemente reestructuraciones en sus titulaciones, procesos

de evaluación y acreditación, introducción de TIC, exigencias del entorno sociolaboral y socio económico; además, las aulas universitarias cuentan cada vez más con diversidad de estudiantes. En este sentido, los Programas de Formación, en algunos casos, no se relaciona con el contexto en donde se aplicará los conocimientos o las propuestas de Formación e innovación, pues estas, están relacionadas únicamente al uso de las tecnologías, predominando la enseñanza tradicional en base a transmisión de conocimiento, por lo que el profesorado se centra en cuestiones técnicas pero no en el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante (Margalef y Álvarez, 2005).

Se puede concluir que el *Interés de Formación* percibido por el profesorado se relaciona en mayor grado con acciones que fomenten su participación en el desarrollo del perfil profesional y de egreso del estudiante, considerando las características del modelo académico de cada institución y el aporte de la asignatura a este perfil; identificando y utilizando diferentes metodologías que le servirán para fomentar el aprendizaje del estudiante; contando con herramientas para cuantificar el tiempo destinado para el desarrollo de cada actividad y teniendo como referencia el número de créditos de la asignatura; apoyándose en el uso de las TIC; realizando actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes; evaluando el proceso de aprendizaje considerando las competencias y la metodología utilizada; además, ayudando a los estudiantes para que la evaluación sea considerada dentro de su proceso de aprendizaje y aplicando actividades de coevaluación para fomentar el trabajo colaborativo. Finalmente, reflexionar sobre la propia acción docente para la mejora, constituye un elemento esencial que también se ha percibido que influye en la relación entre la *Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación*.

### **5.3. Variables que presentan diferencias significativas en los Intereses de Formación.**

En este apartado se analizarán las diferentes variables socio demográficas, perfil profesional, experiencia docente universitaria y Formación pedagógica que caracterizan al profesorado y que presentan diferencias significativas con los *Intereses de Formación* percibidos en la *Planificación, Desarrollo y Evaluación*.

Este análisis aporta a la construcción del Programa de Formación ya que en el momento del diseño se podrán estructurar líneas de Formación generales para todo el profesorado; y, en otros casos se deberá tener en cuenta la orientación que se le dará a la Formación considerando ciertas variables que caracterizan al profesorado y que presentan diferencias en los Intereses de Formación. Para realizar este análisis se utilizó la prueba de U de Mann de Whitney y la prueba Chi-cuadrado, según se indica en las tablas siguientes.

#### **a) Planificación.**

Los datos siguientes indican que, en forma general, no hay diferencias significativas entre las variables y los criterios analizados (ver Tabla 42). No se observan diferencias en relación al *sexo, tipo de Formación pedagógica y edad del profesorado* en referencia a las temáticas de *Planificación*. Las únicas diferencias se

presentan en relación a los años de experiencia y a la categoría, estas se describen a continuación.

Tabla 42. Diferencias significativas presentes en el Interés de Formación en Planificación en relación a las variables analizadas.

Criterios	Necesidad de Formación				
	Sexo	Tipo de formación	Edad	Años de experiencia	Categoría docente
	Sig. Asintótica de U	Sig. Asintótica de U	Sig. Asintótica de Chi	Sig. Asintótica de Chi	Sig. Asintótica de Chi
Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura.	0,590	0,711	0,361	0,341	0,076
Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área.	0,659	0,393	0,980	0,952	0,242
Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación.	0,812	0,613	0,562	0,247	0,131
Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.	0,460	1,000	0,577	0,006*	0,148
Tiene en cuenta las características de los estudiantes, para diseñar el plan/programa/syllabus.	0,537	0,201	0,749	0,546	0,603
Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar.	0,546	0,541	0,392	0,355	0,071
Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura.	0,452	0,270	0,469	0,730	0,054*
Planifica la enseñanza considerando el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura.	0,913	0,568	0,102	0,790	0,238
Planifica sesiones presenciales con todo el curso, equipos de trabajo o en forma individual.	0,933	0,696	0,462	0,656	0,332
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	0,211	0,338	0,628	0,994	0,343
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.	0,476	0,862	0,476	0,241	0,461
Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora.	0,457	0,527	0,278	0,862	0,257
Conoce varias metodologías didácticas.	0,282	0,348	0,311	0,283	0,222
Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura.	0,160	0,898	0,140	0,166	0,792

\*Significativo en el nivel 0,05 (bilateral)

Las diferencias significativas encontradas en relación a los años de experiencia se presentan en el siguiente criterio:

- **Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional.**

Luego de aplicar la prueba Chi-Cuadrado se obtuvo que el *Interés de Formarse* en temas relacionados a “*Reconocer la aportación que hace la asignatura al perfil académico profesional*”, se diferencia según los años de experiencia del profesorado. Del 100% de docentes que reconocen no estar *Interesado en recibir Formación* referente a este tema, el 64,3% corresponden a docentes que laboran en las instituciones de educación superior más de 10 años. Mientras que, tan solo el 7,1% de este grupo docentes tienen entre 1 a 3 años de experiencia.

Por otro lado, el 100% de los docentes que laboran menos de 1 año en la institución y el 96,6% que laboran entre 1 a 3 años, manifiesta un *Interés muy alto por recibir Formación* en este criterio. En la medida en que aumentan los años de experiencia este *Interés* disminuye, es así que el 78,40% de los docentes que laboran más de 10 años mantienen su *Interés por recibir Formación* en este criterio, y el 12,5% manifiesta tener poco o nada de *Interés*.

Diversos autores señalan diferentes etapas de un Programa de Formación (Cano, 2012; Fernández, 2008; Rué, 2015; Caballero, 2013; otros) en las que los contenidos abordados e interés de los docentes son diferentes y que, en cierto sentido, dependerá de los años de experiencia del profesorado.

Los datos de esta investigación (ver tabla 43) indican que los docentes con menos de 3 años de experiencia demuestran mucho *Interés* en el criterio referido al aporte de la asignatura al perfil de egreso de la titulación, mientras que al contar con más años de experiencia este *Interés* va disminuyendo. Acorde a estas manifestaciones, los autores señalados indican que durante los primeros años de docencia existe inseguridades, dudas y tensiones en el profesorado relativas al proceso de enseñanza, a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, al modelo académico de las instituciones; mientras que, los docentes con más años de experiencia se ubican en una fase de madurez profesional (González, 1995), a quienes les interesa hacer autorreflexiones por la calidad del diseño curricular y de la institución y otros temas de contextualización más profunda.

Tabla 43. *Interés de Formación* del profesorado sobre la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional en relación a los Años experiencia.

		Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional - INTERÉS DE FORMACIÓN					Total
		Nunca	Raramente	A veces	Con frecuencia	Siempre	
Años experiencia	1 a 3 años	3,3%			33,3%	63,3%	100,0 %
	3 a 5 años	4,8%		23,8%	23,8%	47,6%	100,0 %
	5 a 10 años	2,9%	1,9%	1,0%	24,0%	70,2%	100,0 %
	Más de 10 años	10,2%	2,3%	9,1%	28,4%	50,0%	100,0 %

	Menos de 1 año					100,0%	100,0%
Total		5,7%	1,6%	5,7%	26,5%	60,4%	100,0%

- **Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura.**

El segundo criterio de *Planificación* que muestra diferencia significativa está relacionado a la *Categoría docente* y el *Interés* por “Preparar tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura”. En este caso, el 87,90% de los Auxiliares manifiesta tener mucho interés en la temática; el 65,20% de los Agregados manifiesta este interés; y, entre los Principales, el 80,80%. La Categoría de Agregados es el grupo que presenta el menor *Interés* (ver Tabla 44).

Se ha venido analizando que “a mayor experiencia y estabilidad en la Universidad, menores son las necesidades formativas” (Álvarez-Rojo et al., 2011, p.15); el 84,10% del profesorado Agregado tiene más de 5 años de experiencia, por lo que se ubican en la fase de madurez señalada por González (1995). Se percibe, de igual manera que en el punto anterior, que al aumentar los años de experiencia de los docentes disminuye sus *Interés de Formación* en los criterios relacionados con Planificar la asignatura en base al número de créditos. Puede ser que el profesorado tiene una práctica consolidada para cuantificar las actividades programadas en función del número de créditos; o por el contrario, que realmente no le interese recibir Formación sobre este tema. Sin embargo, esta actividad no supone únicamente una cuantificación en horas, sobre todo se refiere a la capacidad que tiene el docente para saber elegir las estrategias metodológicas para orientar el aprendizaje del estudiante, valorando las actividades dentro y fuera del aula en función del número de créditos. “El profesor, como si de un guía se tratara, adquiere el papel de organizador, supervisor o gestor de aprendizaje de los estudiantes” (Palacios, 2004, p.201). Además debe tener presente que la asignatura forma parte de un todo, por lo que las actividades planificadas deben respetar la cuantificación en horas de la asignatura ya que, seguramente, el estudiante debe cumplir con otras asignaturas a la vez.

En todos los casos, la selección de la metodología a utilizar y las actividades propuestas suponen que el docente reflexione sobre qué pretende que aprendan los alumnos, para qué y con qué estrategias, todo esto ligado a una cuantificación de tiempo (García-Valcárcel y Muñoz-Repiso, 2001).

Los dos criterios analizados, que muestran diferencias significativas, están ligados directamente con el plan de estudios y su organización, ya que para cumplir con su desarrollo curricular de manera integral, el profesorado deberá conocer cuál es el aporte que da la asignatura al perfil de egreso de la titulación y cuál es la cuantificación asignada de número de créditos en el pensum. Por lo que, esta información invita a las instituciones de educación superior a sensibilizar sobre la *Importancia* de la Planificación de la asignatura, proceso en el cual se decide cómo se organizará y desarrollará el aprendizaje de los estudiantes considerando el aporte de la asignatura al perfil de egreso y a saber elegir las metodologías y actividades que desarrollarán los estudiantes dentro y fuera del aula en base al número de créditos asignados dentro del currículum para que adquieran el aprendizaje esperado. La orientación de la Formación

podría ser diferente para los profesores de nuevo ingreso, a quienes se les deberá formar de manera más amplia sobre estas temáticas; mientras que para el profesorado con más de cinco años de experiencia o Categoría Agregado o Principal, se deberá hacer invitaciones para que se evalúe el cumplimiento del perfil de egreso de la titulación creando espacios que inviten al diálogo y a la reflexión con miras a mejorar la calidad de los resultados obtenidos.

Tabla 44. Interés de Formación del profesorado sobre la preparación de las tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura en relación a la Categoría del docente

		Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura - INTERÉS DE FORMACIÓN					Total
		Nunca	Raramente	A veces	Con frecuencia	Siempre	
Categoría_docente	Auxiliar	5,7%	1,4%	5,0%	32,9%	55,0%	100,0%
	Agregado	11,6%		23,3%	23,3%	41,9%	100,0%
	Principal	10,6%	2,1%	6,4%	17,0%	63,8%	100,0%
Total		7,8%	1,3%	8,7%	27,8%	54,3%	100,0%

#### b) Desarrollo.

A continuación se presentan las diferencias significativas presentes entre las variables personales, laborales y profesionales del profesorado con los criterios relacionados al *Interés de Formación* en el Desarrollo de la Docencia. De igual manera que en los criterios de *Planificación*, se observan pocas diferencias significativas presentes en las variables de tipo de Formación, edad y categoría. No se observan diferencias entre el sexo y los años de experiencia (ver Tabla 45).

Tabla 45. Diferencias significativas presentes en el Interés de Formación en el Desarrollo de la docencia en relación a las variables analizadas.

Desarrollo de la docencia	Necesidad de formación				
	Sexo	Tipo de formación	Edad	Años de experiencia	Categoría docente
	Sig. Asintótica de U	Sig. Asintótica de U	Sig. Asintótica de Chi	Sig. Asintótica de Chi	Sig. Asintótica de Chi
Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.	0,060	0,505	0,302	0,511	0,113
Brinda información a los estudiantes sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar.	0,299	0,258	0,264	0,654	0,236
Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura.	0,267	0,242	0,263	0,793	0,832
Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa.	0,748	0,188	0,471	0,900	0,061
Utiliza actividades para que los estudiantes aprendan de forma colaborativa (trabajo en equipo, etc.)	0,774	0,458	0,579	1,000	0,549
Realiza un plan para que los estudiantes aprendan de forma autónoma.	0,722	0,725	0,790	0,575	0,460

Favorece en los estudiantes el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.	0,860	0,812	0,254	0,652	0,366
Propone actividades para que los estudiantes desarrollen el interés por el conocimiento.	0,697	0,667	0,247	0,211	0,420
Propone lecturas de varios actores relacionadas al mismo tema.	0,217	0,809	0,590	0,796	0,381
Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.	0,747	0,368	0,052*	0,617	0,338
Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones.	1,000	0,866	0,322	0,856	0,045*
Facilita la comprensión de la materia.	0,912	0,069	0,363	0,308	0,008*
Hace que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica de la titulación.	0,889	0,534	0,635	0,803	0,604
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares.	0,735	0,042*	0,910	0,742	0,546
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: plataforma informática: EVA o similares.	0,935	0,239	0,875	0,290	0,272
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: redes sociales: twiter, facebook o similares.	0,806	0,956	0,469	0,307	0,920
Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentado el uso de estos, por parte de los estudiantes: otros.	0,906	0,568	0,511	0,353	0,717
Trabaja el desarrollo de habilidades interpersonales.	0,234	0,610	0,431	0,513	0,333

\*Significativo en el nivel 0,05 (bilateral).

En función de los criterios del Desarrollo, se presentan diferencias en base a las variables analizadas en los siguientes criterios:

- ***Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.***

Existe una diferencia en el *Interés de Formación* según la edad del profesorado. La Tabla Nro. 46 indica que los docentes con edades comprendidas entre los 60 a 69 años tienen el mayor *Interés* en este criterio, contrario al *Interés* de los docentes de 50 a 59 años, quienes son el grupo que demuestran el menor *Interés por recibir Formación* sobre el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. También se evidencia que entre el grupo de los profesores de 20 a 29 años, un 9,1% no le *Interesa* este criterio para su *Formación*. Se analizó anteriormente, que los docentes con mayor edad, posiblemente perciban mayor estabilidad en el manejo de metodologías

tradicionales y que les interese participar en otro tipo de reflexiones; sin embargo la información obtenida muestra que dos grupos con más de 50 años de edad perciben *Intereses* diferentes en relación al fomento del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

Analizamos en los capítulos anteriores la reflexión sobre la práctica docente como un elemento *Importante* a desarrollar dentro del Programa de Formación y los beneficios que el profesorado obtendrá al incluir esta práctica dentro de su función docente. De igual manera, deberá transferir estas prácticas a los estudiantes, utilizando metodologías para favorecer el pensamiento crítico y reflexivo. Brockbank y McGill (2002) manifiestan que las instituciones de educación superior y el profesorado deben fomentar y desarrollar en los estudiantes la comprensión y la práctica del pensamiento crítico y reflexivo, para esto, los docentes no se enfrentan únicamente a manejar estrategia que les permitan comunicar la comprensión de este tipo de pensamiento, sino que deben ejemplificar su discurso mediante prácticas en el aula y crear espacios para mantener un diálogo en el que se invite a reflexionar sobre la práctica del docente en el aula y sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin duda los resultados de este ejercicio beneficiarán tanto a los estudiantes como al docente. Mencionan las autoras que el carácter y la forma del discurso que se produce en el diálogo reflexivo tiene profundas consecuencias en el modo de relación de los profesores con los alumnos universitarios. Este ejercicio, además de fomentar el proceso de enseñanza bidireccional, permite al alumno dejar de ser pasivo y pasar a ser parte del diálogo activo.

Con lo antes señalado, se deberá prestar atención en este criterio creando espacios que motiven la reflexión de los docentes sobre esta práctica e invitándoles para que participen en los proceso de Formación. Los cursos de Formación deberán prestar atención a los grupos que evidencian menor *Interés* para utilizar estrategias que sensibilicen la *Importancia* del tema.

Tabla 46. Interés de Formación en relación a Realiza actividades que desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes en función de la edad del profesorado.

		Realiza actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. - INTERÉS DE FORMACIÓN					Total
		Nunca	Raramente	A veces	Con frecuencia	Siempre	
Rango_edad	20 a 29 años	9,1%			36,4%	54,5%	100,0%
	30 a 39 años	1,5%	3,0%	7,5%	37,3%	50,7%	100,0%
	40 a 49 años	8,2%		4,9%	16,4%	70,5%	100,0%
	50 a 59 años	7,7%	3,8%	11,5%	34,6%	42,3%	100,0%
	60 a 69 años				14,3%	85,7%	100,0%
Total		4,2%	2,1%	6,7%	31,0%	56,1%	100,0%

- **Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones.**

El segundo criterio que presenta diferencias es el de “*Fomentar la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones*”, el cual registra un *Interés de Formación* diferente dependiendo la categoría docente.

Los datos indican que los profesores de la Categoría Agregado presentan el menor *Interés de Formación* en este criterio (ver Tabla 47). Según las características analizadas de los profesores Agregados, la gran mayoría son docentes con más de cinco años de experiencia por lo que se pueden presentar dos aspectos que justifiquen esta percepción: El criterio analizado es asumido y los docentes cuentan con un conocimiento sólido para desarrollar prácticas en el aula enfocadas a reflexionar sobre el compromiso ético e implicación social; o, la otra postura puede ser que el criterio no es de *Interés* del profesor. Sin embargo, varios autores mencionados en capítulos anteriores hacen referencia al conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético como una de las competencias que deben integrar el perfil del docente universitario, por lo que es necesario reflexionar sobre este criterio, ya que para transmitir esta competencia a los estudiantes es necesario despertar el *Interés y Formar* a los docentes.

Así como se manifestó en el punto anterior, la mejor manera de enseñar no es con el discurso sino con la práctica. Las instituciones de educación superior deberán sensibilizar al profesorado sobre la implementación de prácticas en el aula que lleven a la reflexión de los estudiantes sobre las implicaciones de sus actos, teniendo especial cuidado con los profesores que pertenecen a la Categoría de Agregado.

Además, dentro del Reglamento de Régimen Académico se indica que uno de los objetivos de la Educación Superior del Ecuador es la formación de profesionales y ciudadanos éticos comprometidos con las transformaciones del entorno social, por lo que este objetivo debe analizarse e implementarse en las IES.

Tabla 47. Interés de Formación en fomentar la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social en relación a la Categoría del profesorado.

		Fomenta la reflexión en los estudiantes sobre el compromiso ético e implicación social de sus acciones. - INTERÉS DE FORMACIÓN					Total
		Nunca	Raramente	A veces	Con frecuencia	Siempre	
Categoría docente	Agregado	7,3%	2,4%	9,8%	36,6%	43,9%	100,0%
	Auxiliar	3,6%	1,4%	7,2%	29,7%	58,0%	100,0%
	Principal	6,4%	2,1%	8,5%	8,5%	74,5%	100,0%
Total		4,9%	1,8%	8,0%	26,5%	58,8%	100,0%

- **Facilita la comprensión de la materia.**

El tercer criterio que genera estas diferencias en los Intereses de Formación en cuanto a la Categoría docente, es el de “*Facilitar la comprensión de la materia*”. Los

datos indican que, de igual manera que en los puntos anteriores, el personal ubicado en la Categoría Agregado es el que presenta el menor *Interés de Formación*. En la misma correspondencia que los análisis anteriores, los profesores con la categoría Principal demuestran el mayor interés (ver Tabla 48). Con esta información se debe hacer una reflexión sobre los *Interés de Formación* de los profesores, analizando la *Importancia* de desarrollar el aprendizaje significativo de los estudiantes y de lograr que los contenidos que se transmiten durante la asignatura sean comprendidos y utilizados. García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2001) presentan algunos factores de interés de los docentes que pueden justificar las diferentes posturas de los docentes investigados, entre estas se mencionan:

- Cumplir con los objetivos de la asignatura y el programa planificado.
- Considerar las capacidades cognitivas de los estudiantes, su motivación y rendimiento.
- Aprovechar los recursos existentes para que se tenga un contacto con la realidad de lo estudiado.

Además, sobre el *Interés de Formación* relacionado a este criterio, puede influir el nivel de identidad del docente con la acción de enseñar. En los capítulos anteriores se analizó la propuesta de varios autores en referencia a los aspectos especiales de la dimensión personal del docente universitario: la satisfacción personal y profesional por el ejercicio de la docencia, y el cumplimiento de los requisitos para el desarrollo de su carrera docente.

Puede ser de gran ayuda para el profesorado además, recibir Formación sobre estrategias enfocadas en la enseñanza; y, en el aprendizaje de los estudiantes asegurando la comprensión de los temas. Ferreiro (2012) presenta la diferencia básica entre estas dos:

- Estrategias de enseñanza (didácticas): son herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea para lograr determinados aprendizajes.
- Estrategias de aprendizaje: son procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender.

Con esta aclaración, el docente debe utilizar estrategias didácticas que guíen y orienten el proceso de aprendizaje del estudiante para que este comprenda los contenidos y aprenda significativamente. Ferrero (2012) manifiesta que:

...una estrategia didáctica es buena en la misma medida en que “desata” una secuencia de operaciones mentales (estrategias de aprendizaje) que permitan al alumno organizar, decodificar, integrar, recuperar y elaborar óptimamente la información dada su estructura mental para su aplicación o empleo. (p.80)

Es por esta razón que el uso de las dos estrategias apoyará en la práctica de los docentes. Algunos indicadores que lleven a los docentes a mejorar estas estrategias, propuestos por García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2001) son:

- Averiguar lo que los alumnos saben o ignorar del contenido a analizar.
- Utilizar otras prácticas que no lleven a la memorización de los estudiantes.

- Analizar conjuntamente con los estudiantes la metodología y las estrategias a utilizar durante el desarrollo de la asignatura.
- Utilizar prácticas que lleven a la comprensión de los contenidos, relacionando los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes.
- Exponer de manera clara, utilizando ejemplos adaptados al nivel de comprensión de los alumnos.
- Tener presente el tipo y ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Manejar varios recursos didácticos.
- Presentar ejemplos objetivos considerando diferentes autores y los puntos de vista de los estudiantes.
- Motivar para que los alumnos participen.
- Orientar a los estudiantes sobre el uso de diferentes técnicas de estudio que les ayudará para su aprendizaje, fomento de su autonomía intelectual, espíritu crítico.

Tabla 48. Interés de Formación en fomentar la comprensión de la materia en relación a la Categoría del profesorado.

		Facilita la comprensión de la materia. - INTERÉS DE FORMACIÓN					Total
		Nunca	Raramente	A veces	Con frecuencia	Siempre	
Categoría docente	Agregado	9,8%		7,3%	43,9%	39,0%	100,0%
	Auxiliar	3,6%	0,7%	1,4%	31,2%	63,0%	100,0%
	Principal	6,5%	2,2%	2,2%	21,7%	67,4%	100,0%
Total		5,3%	0,9%	2,7%	31,6%	59,6%	100,0%

- **Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentando el uso de estos, por parte de los estudiantes: recursos expositivos, power point, prezi o similares.**

El último criterio que presenta diferencias en los *Intereses de Formación* es en relación a los “*Recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentando el uso de estos, por parte de los estudiantes*”, esta diferencia se presenta en el profesorado que ha tomado cursos de Formación pedagógicos previo o durante el ejercicio de la docencia. La Tabla Nro. 49 indica que el 66,4% de los docentes que ha tomado un curso corto o de educación continua tiene un *Interés muy alto en recibir Formación* sobre el uso de los recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura; este *Interés* disminuye en los profesores que han cursado un postgrado referente a pedagogía, ya que el porcentaje que presenta un alto *Interés* es del 50.9%.

Con estos datos se analizan varios elementos que pueden influir en el *Interés del profesorado por recibir Formación*, ya que se esperaría que el profesor luego de participar en un curso de Formación se sienta motivado y animado a continuar formándose. Sin embargo, los datos de esta investigación, puntualmente en el tema de Formación en TIC no cumple con esta aspiración.

Anteriormente ya se manifestó que un elemento a analizar es la percepción que tienen los docentes sobre la calidad de la Formación recibida y la aplicabilidad, es decir la transferencia del conocimiento recibido en las aulas universitarias. Tal como lo

manifiesta Cano (2016), medir el impacto de la Formación y la transferencia de los conocimientos es una actividad poco abordada por las unidades o centros responsables de los Programas de Formación, si bien existen varias investigaciones que evidencian que se evalúa el grado de satisfacción de los participantes, existen pocos modelos para evaluar los resultados de esta Formación, siendo el modelo más conocido el formulado por Kirkpatrick (1998). Por lo que es importante introducir este tipo de seguimiento y evaluación para garantizar, además de la satisfacción del profesorado, la transferencia de esta Formación, evitando que exista una desconexión entre los temas y actividades abordadas en los cursos de Formación y su aplicabilidad y transferencia en el aula (Domínguez, Calvo y Vazquez, 2015).

En referencia a las TIC, se ha mencionado que constituyen un medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje pero no el fin. Distintas investigaciones indican que la introducción de estas, no ha ocasionado un cambio significativo en la práctica, ya que en la mayoría de las IES no se ha hecho una reflexión con el profesorado sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje en una era digital (Sancho, 2010). En forma específica al uso de los recursos expositivos, Sancho comparte la percepción de un docente que pone a discusión una situación con la que se encuentra el profesorado frente al uso de este tipo de recursos y que se puede presentar en un porcentaje de los docentes de nuestra investigación:

Antes impartía clases magistrales en las que se exponía el marco teórico y los alumnos tomaban apuntes. Ahora me preparo las clases utilizando Power Point.. Intento hacer las presentaciones más ilustrativas y amenas, pero me estoy arrepintiendo. Me arrepiento porque dedico muchas horas de preparación y no acabo de ver para qué, ya que ahora los estudiantes no toman ni apuntes, se lo damos todo hecho, y al final acabamos trabajando más nosotros, y entiendo que el universitario debe realizar sobre todo un trabajo personal. Ahora imprimen lo que meto en la plataforma y ya tiene los apuntes. Me estoy planteando volver al antiguo método de enseñanza. Porque los alumnos en el mejor de los casos se dedican a copiar sobre alguna cosa sobre el material que han impreso; pero no leen, no buscan, no hacen nada por su cuenta, resulta de lo menos creativo y personal ([http://cecace.org/docs/proj-profuni/Prof\\_N\\_C\\_L\\_CCSSH\\_HV\\_A.pdf](http://cecace.org/docs/proj-profuni/Prof_N_C_L_CCSSH_HV_A.pdf)) (Sancho Gil, 2010, p.165-166).

Esta percepción, acompañadas de otras, como: disponibilidad de tiempo, competencias tecnológicas, temor al cambio (Moore, Walsh, y Rísquez, 2012), podrían presentarse también en el profesorado investigado, por lo que invitan a la IES a sensibilizar con todo el profesorado sobre el uso de las TIC. Se debe aceptar que vivimos en una era digital por lo que hay que explotar sus beneficios, potenciar su uso como herramienta que ayuda al aprendizaje de los estudiantes y a las estrategias de enseñanzas. El profesorado debe saber distinguir cuándo y cómo utilizar la tecnología, moderando y guiando al estudiante para que haga uso de sus beneficios. Este es un criterio que también debe ser considerado en los Programas de Formación.

Tabla 49. Interés de Formación sobre el uso de los recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentando el uso de estos por parte de los estudiantes en relación al tipo de formación pedagógica que han recibido el profesorado.

		Utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura fomentando el uso de estos, por parte de los estudiantes: Recursos expositivos, power point, prezi o similares. - INTERÉS DE FORMACIÓN					Total
		Nunca	Raramente	A veces	Con frecuencia	Siempre	
Tipos de cursos de formación	Cursos cortos o educación continua	4,7%	3,1%	3,9%	21,9%	66,4%	100,0%
	Postgrado	5,5%	3,6%	12,7%	27,3%	50,9%	100,0%
Total		4,9%	3,3%	6,6%	23,5%	61,7%	100,0%

### c) Evaluación.

Los datos presentados a continuación manifiestan que contrariamente, a lo que se ha visto en la *Planificación y Desarrollo de la docencia*, en lo que respecta a la Evaluación y, de acuerdo a las valoraciones otorgadas por los profesores a cada criterio, no existen diferencias en el *Interés de Formación* en base a las diferentes variables analizadas: sexo, tipo de Formación, edad, años de experiencia y categoría del docente. Esto implica que los *Intereses de Formación* de los docentes son los mismos en la Dimensión Evaluación. (ver Tabla 50).

Tabla 50. Diferencias significativas presentes en el Interés de Formación en la Evaluación de la docencia en relación a las variables analizadas.

Evaluación de la actividad docente	Necesidad de Formación				
	Sexo	Tipo de formación	Edad	Años de experiencia	Categoría docente
	Sig. Asintótica de U	Sig. Asintótica de U	Sig. Asintótica de Chi	Sig. Asintótica de Chi	Sig. Asintótica de Chi
Establece relaciones cordiales con los estudiantes.	0,088	0,937	0,776	0,649	0,347
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.	0,791	0,542	0,375	0,281	0,304
Evalúa el proceso de aprendizaje.	0,952	0,868	0,100	0,334	0,118
Evalúa todas las competencias programadas.	0,521	0,392	0,251	0,536	0,172
Hace que la evaluación ayude a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.	0,606	0,137	0,385	0,508	0,294

Evalúa de manera coherente con las competencias y metodologías de la asignatura.	0,824	0,667	0,393	0,793	0,565
Incorpora algunas actividades de autoevaluación del estudiante.	0,679	0,405	0,894	0,308	0,861
Evalúa el proceso de aprendizaje del curso.	0,731	0,134	0,519	0,534	0,204
Utiliza la coevaluación de los estudiantes en las tareas en equipo.	0,139	0,644	0,392	0,751	0,425
Hace partícipe al estudiante de su evaluación.	0,988	0,620	0,708	0,432	0,804
Evalúa la propia práctica docente.	0,137	0,673	0,581	0,548	0,884
Evalúa el desarrollo del plan/programa o syllabus de la asignatura.	0,998	0,500	0,533	0,820	0,601

\*Significativo en el nivel 0,05 (bilateral).

### 5.3. Conclusiones del Capítulo

Tras el análisis de los resultados de las *Necesidades e Intereses de Formación del Profesorado* se puede resumir que el profesorado:

- Concede un alto *Grado de Importancia* a las actividades relacionadas a la docencia; así mismo percibe que las *Desarrolla* en gran medida, demostrando *Interés por Formarse*. Hay que destacar que la *Importancia* otorgada es siempre mayor que el *Grado de Realización* y el *Interés por Formación*.
- Otorga mayor *Interés por Formación* a las actividades relacionadas a la *Evaluación*, lo que demuestra que está interesado en el aprendizaje de los estudiantes y en la comprensión de la materia.
- Se siente motivado por recibir Formación relacionada con el *Diseño y Planificación* de la materia considerando el aporte de esta al perfil de egreso del estudiante, implementando actividades que desarrollen las competencias de la titulación.
- Se *Interesa* por conocer técnicas que lo orienten a analizar su propia práctica docente. Concede *Importancia* a la reflexión crítica permanente sobre ejercicio de la enseñanza con el fin de su mejoramiento continuo.
- Demuestra *Importancia e Interés* por desarrollar metodologías que ayuden al estudiante a comprender la asignatura y que desarrollen el aprendizaje activo. De la misma manera, se interesa por incluir en el *Desarrollo* de la asignatura actividades que vinculen el contenido con escenarios reales con la finalidad de que el estudiante se sienta familiarizado con su profesión.
- Manifiesta su gran *Interés* por evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes; demuestra necesidades de Formación en conocer técnicas que le ayuden a evaluar, a más de los conocimientos, la

comprensión de la materia, las competencias que se han desarrollado a lo largo de las clases.

El Programas de Formación deberán sensibilizar al profesorado sobre la *Importancia* de la incorporación de algunas prácticas en sus funciones docentes, las que se han reflejado con menor *Importancia, Grado de Realización e Interés de Formación*, entre estas se deberá:

- Motivar para el uso de diferentes metodologías didácticas en el aula. El Programa de Formación deberá ejemplificar la aplicabilidad de diferentes metodologías durante sus acciones formativas con la finalidad de que el profesorado sea partícipe y compruebe con su propia experiencia los beneficios de estas metodologías.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre pares académicos. En el Programa de Formación convendría profundizar en el desarrollo de la competencia de *Trabajo en Equipo* y en el uso de metodología de trabajo y aprendizaje colaborativo, haciendo hincapié en la contribución que genera el trabajo colaborativo de los docentes en la Formación integral del estudiante.
- Reflexionar sobre el aprendizaje de los estudiantes y el acompañamiento que deben recibir por parte del profesorado por medio de la implementación de los Sistemas de Tutoría. Analizar las diferentes ventajas y los resultados que se obtienen por medio del desarrollo de este Sistema.
- Animar al profesorado sobre el uso de diferentes TIC como apoyo al aprendizaje del estudiante. Brindar el apoyo necesario para que el profesorado se motive a utilizarlas considerándolas un medio que ayuda al proceso de enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes.
- Sensibilizar al profesorado sobre la incorporación de los procesos de evaluación dentro del aprendizaje de los estudiantes. El Programa de Formación deberá facilitar técnicas que ayuden al profesorado a involucrar a los estudiantes dentro de sus procesos de evaluación, desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo que les permita analizar y valorar los resultados alcanzados en forma individual, de sus compañeros y de todo el grupo.

Considerando el perfil del docente y las diferencias significativas presentadas en algunas variables, se puede sugerir que para el Diseño de los Programas de Formación se tenga presente incorporar diferentes estrategias para motivar la participación del profesorado con más de cinco años de experiencia y/o con categoría “Agregado”, ya que como se presentó en los análisis, muchas de las actividades presentes en la Planificación, Desarrollo y Evaluación se perciben como prácticas diarias, sobre las cuales se tiene cierto control por su experiencia, por lo que se debe motivar el *Interés por Formación*. Crear espacios para reflexionar sobre los beneficios de las diferentes metodologías didácticas puede despertar la participación de este tipo de profesores, además serán oportunidades para compartir y dar visibilidad a las acciones realizadas dentro de la función docente.

En cuanto a las Instituciones de Educación Superior, el apoyo que brinden a las acciones de Formación contribuye al crecimiento profesional del profesorado y al mejoramiento de la calidad de enseñanza. Además de las políticas y Normativa que evidencien el Interés por los procesos de Formación, deberán dotar de los recursos necesarios, motivar y valorar la participación del profesorado.

*CAPÍTULO 6.*

*RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LOS ELEMENTOS PRESENTES EN LOS  
PROGRAMAS DE FORMACIÓN*

## CAPÍTULO 6.

### RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LOS ELEMENTOS PRESENTES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

En este capítulo, se presentan los resultados del análisis de los elementos que se consideran en el Diseño, Gestión e Implementación de los Programas de Formación. El estudio utilizó las técnicas de Análisis Documental y la Entrevista. El capítulo describe los pasos realizados: recolección de datos, categorización, resultados y conclusiones.

Durante la fase de Recolección de datos, varios informantes, haciendo referencia a las Acciones de Formación, mencionaron términos como Curso, Programa, Plan; que “desde una perspectiva óptica representan distintos niveles operacionales” (Tejada y Navío, 2007, p.159). Un *Curso* ofrece Formación en una temática específica y concreta; un *Programa* se diseña con el objeto de cumplir necesidades formativas y puede incluir uno o varios cursos; y, un *Plan* hace referencia a las directrices, políticas de la institución y puede ser integrado y desarrollado por diferentes Programas. (Institute of Personal and Development, 2000; Tejada y Navío, 2007). A pesar de que el enfoque de cada una de estas perspectivas es diferente, en el análisis de los resultados no se realizarán distinciones ya que la denominación suele solaparse; además, los elementos investigados son comunes en todas las perspectivas de Formación (Institute of Personal and Development, 2000).

#### 6.1. Recogida de los datos

Para recoger los datos se utilizaron diferentes informantes según la técnica de investigación utilizada (ver Tabla 51).

Tabla 51. Técnicas utilizadas e informantes

Técnica	Informante
Análisis Documental	- Fuentes Documentales: Documentos oficiales de las IES: internos y externos.
Entrevista	- Se realizaron nueve entrevistas a Directores, Coordinadores o Responsables de las acciones de Formación del profesorado en las IES.

#### a) Fuentes documentales.

Para realizar el análisis de la información, se revisaron documentos oficiales de las IES:

- ***Material interno.***

Son los documentos que se generan o producen en la institución permitiendo tener información sobre procesos internos, dinámicas, estructura orgánica y funcional, políticas y Normativa.

Se revisó la Normativa de cada IES integrada por Políticas, Planes, Procedimientos, Manuales, y/o Informes que aluden directa o indirectamente a la

Formación del Profesorado. A estos documentos se accedió en forma digital por medio de la información publicada en internet o en forma física, por medio de los documentos recolectados para el análisis. Los documentos analizados fueron:

- 9 Planes Estratégicos,
- 9 Planes de Mejora y Rendición de Cuentas,
- 9 Planes Operativos Anuales,
- 7 Políticas, Reglamentos o Instructivos sobre Capacitación, Perfeccionamiento o Desarrollo Personal Docente,
- 7 Programas o Planes de Formación.
  
- ***Material externo.***

Documentos que son elaborados por la institución, son de acceso público y sirven para comunicarse con el exterior: revistas, comunicaciones, cartas y divulgaciones (Del Rincón y otros, 1995 citado en Tapia, 2013).

Se realizó la búsqueda de la información sobre la Formación del Profesorado en las páginas web de las IES. Además, en el caso de estar disponible, se revisó la información publicada de las Unidades o Centros de Formación.

## **6.2. Categorización para el Análisis Documental y Entrevistas**

Para organizar la información se diseñó un Sistema de Registro Categorial con cuatro Categorías: 1) Contexto; 2) Planificación y Diseño; 3) Desarrollo y Puesta en Marcha; y, 4) Seguimiento y Gestión de la Calidad. Estas, permiten analizar en forma procesual las fases que atraviesa una Acción de Formación (Marcelo y Zapata, 2008). Dependiendo de la amplitud de la Categoría, algunas se dividieron en Subcategorías. Cada una de estas, agrupa varios estándares, los cuales fueron diseñados tomando como referencia el modelo propuesto por Marcelo (2007). De los estándares propuestos en este modelo, se adaptaron los que guardan relación con los elementos analizados; y, que en algunos casos también se relacionan con el Estudio de Necesidades e Intereses de Formación del Profesorado.

En este caso, los estándares se utilizaron para identificar la existencia de los elementos presentes en el Diseño, Implementación y Evaluación de los Programas de Formación.

A continuación se enumeran las Categorías, Subcategorías y los estándares diseñados:

### **1. Categoría Contexto.**

- 1.1. La Normativa institucional declara el apoyo e interés por la Formación del profesorado.
- 1.2. El Programa se inserta dentro de un plan más amplio que ofrece al profesorado una diversidad de acciones formativas.
- 1.3. Las acciones formativas se gestionan por medio de Unidades o Centros encargados de la Formación del profesorado.

2. Categoría Planificación y Diseño de la Formación.

- 2.1. Subcategoría Necesidades de Formación.
  - 2.1.1. El Programa de Formación considera las necesidades formativas del profesorado y las autoridades universitarias.
  - 2.1.2. El Programa de Formación considera las necesidades de la institución (líneas estratégicas, metas y objetivos).
  - 2.1.3. El Programa de Formación considera los resultados de la evaluación docente y se enfoca a mejorar la calidad de enseñanza.
  - 2.1.4. El Programa de Formación considera el perfil del docente (categoría, años de experiencia) y los requisitos necesarios para su promoción.
- 2.2. Subcategoría Objetivos.
  - 2.2.1. Los objetivos del Programa están orientados en el desarrollo de las competencias docentes a adquirir por el profesorado participante.
  - 2.2.2. Los objetivos muestran la incidencia del Programa en los resultados de aprendizaje de los alumnos.
  - 2.2.3. Los objetivos del Programa de Formación están vinculados con el desarrollo del Modelo general del régimen académico de la Institución y/o con Proyectos pedagógicos institucionales.
- 2.3. Subcategoría Contenidos.
  - 2.3.1. Los contenidos se centran en las dimensiones críticas para la calidad de la enseñanza: planificación, evaluación, desarrollo de currículum.
- 2.4. Subcategoría Estrategias.
  - 2.4.1. El Programa diseña estrategias formativas, promoviendo varias formas de aprendizaje activo en el profesorado.
  - 2.4.2. El Programa diseña estrategias formativas, promoviendo prácticas innovadoras, autorreflexión de la propia práctica docente y trabajo colaborativo.
- 2.5. Subcategoría Etapas y Modalidades de Formación.
  - 2.5.1. El diseño del Programa prevé etapas y estrategias adaptadas al profesorado con diferente conocimiento y práctica pedagógica: profesores principiantes, experimentados.
  - 2.5.2. El diseño del Programa promueve una combinación de estrategias presenciales y online.
- 2.6. Subcategoría Formadores y personal técnico.
  - 2.6.1. El diseño del Programa identifica adecuadamente los perfiles y los roles de los Formadores que promoverán/desarrollarán el Programa.
  - 2.6.2. El diseño del Programa identifica adecuadamente los perfiles y las características del personal técnico de apoyo al Programa y al profesorado.

3. Categoría Desarrollo y Puesta en Marcha.

- 3.1. Características de la Formación.
  - 3.1.1. El proceso de inscripción del profesorado en las diferentes Formaciones es conocido por el profesorado.
  - 3.1.2. Existen Formaciones en las que la participación del profesorado es obligatoria o voluntaria.

- 3.1.3. Las Formaciones establecen el ratio (proporción entre Curso y profesorado) promedio de docentes que asisten a los cursos.
  - 3.1.4. Las Formaciones establecen el promedio de horas de duración del curso.
  - 3.2. Subcategoría Comunicación.
    - 3.2.1. La difusión del Programa de Formación se realiza utilizando los medios de información más cercanos y accesibles al profesorado.
    - 3.2.2. Se proporciona información clara y concisa sobre cada Formación: instructor, fecha y lugar, contenidos, objetivos, actividades, evaluación duración, proceso de inscripción y perfil del profesorado o al Departamento al que va dirigido la Formación.
  - 3.3. Subcategoría Evaluación y seguimiento de la acción formativa.
    - 3.3.1. Existen mecanismos establecidos para evaluar la calidad y el desarrollo de las Formaciones.
    - 3.3.2. Al finalizar la Formación, el profesorado tiene la oportunidad de expresar su satisfacción con la calidad de la Formación en que ha participado.
    - 3.3.3. Al finalizar la Formación se evalúa el grado de aprendizaje del profesorado en relación con los contenidos de la Formación.
4. Categoría Seguimiento y Gestión de la Calidad.
- 4.1. Existen mecanismos establecidos para evaluar la calidad y el desarrollo de todo el Programa de Formación.
  - 4.2. Se realiza al inicio del Programa un diagnóstico sobre la situación de partida en relación a los conocimientos y habilidades del profesorado individualmente o en grupo.
  - 4.3. Al finalizar el Programa se evalúa el grado de aplicación práctica en el aula de los aprendizajes desarrollados por el profesorado a lo largo del Programa.
  - 4.4. El Programa promueve la creación espacios para compartir materiales didácticos y otros recursos elaborados por el profesorado participante.
  - 4.5. Se ofrece al profesorado un servicio de noticias, novedades, información en relación con el contenido del Programa de Formación.
  - 4.6. En la organización del Programa existen mecanismos para asegurar la coordinación entre los Formadores del Programa, de forma que exista congruencia en sus actuaciones.

### 6.3. Resultados

En este apartado se presenta los resultados obtenidos detallando cada uno de los elementos analizados. Se inicia observando el *Contexto de la Institución* en lo referente a la existencias de Normativa y Políticas que evidencien la implicación de la institución en las acciones de Formación. Se analizará la existencia de estas acciones con las diferentes denominaciones dadas en cada IES y se enumerará las dependencias que tienen la responsabilidad de gestionarlas.

La siguiente Categoría hace referencia a las variables que integran la *Planificación y Diseño de la Formación*, según manifiestan Tejada y Navío (2007): “Justificar la necesidad de planificar la formación puede parecer una perogrullada; ahora bien, si profundizamos en esta justificación, veremos que hay que atar muchos cabos, definir muchos conceptos y poner sobre la mesa muchas concepciones” (p.155). Por lo que, esta Categoría encierra varios elementos, de los cuales se analizarán:

necesidades, objetivos, contenidos, actividades, recursos y medios que se consideran para la ejecución de un Programa de Formación.

En la Categoría de Desarrollo y Puesta en Marcha se analiza los procesos de difusión y orientaciones dadas al profesorado sobre las características de la Formación, duración, tipo de participación del profesorado y metodología de evaluación.

Y, la *Categoría de Seguimiento y Gestión de la Calidad* integra diferentes criterios que hacen referencian a los mecanismos de seguimiento y evaluación de los Programas de Formación. Además se analiza la creación de espacios comunes para el intercambio de experiencias y recursos útiles para el proceso de enseñanza.

A continuación se presenta la información obtenida en el Análisis Documental y en las Entrevistas realizadas, según las Categorías y estándares seleccionados. Para cerrar el capítulo se presentarán algunas conclusiones sobre la información obtenida.

## 1. Categoría Contexto de la Institución.

Esta Categoría identifica las declaraciones emitidas en los documentos oficiales sobre el interés de la institución por las acciones de Formación del Profesorado; además, analiza las diferentes dependencias que gestionan estas acciones.

### 1.1. *La Normativa institucional declara el apoyo e interés por la Formación del profesorado.*

Por medio de la revisión de los Planes Estratégicos y Planes Operativos Anuales de las nueve IES, se ha identificado que en todas existen declaraciones sobre el interés por la Formación del Profesorado. La manifestación más frecuente está relacionada con el fortalecimiento de las capacidades del profesorado en el ámbito pedagógico, “Fortalecer las capacidades de profesores ...mediante la generación de políticas, programas o proyectos, que estimulen la Formación..” (U1)<sup>28</sup>, “Fortalecer las capacidades docentes en aspectos pedagógicos..” (U2), “Comprometer el apoyo institucional para desarrollar iniciativas que promuevan el fortalecimiento académico-profesional del claustro Docente de la Universidad...”(U4), “Fomentar el desarrollo de la carrera docente a partir de los procesos de selección, permanencia, capacitación,..” (U5), “Capacitar al docente en docencia universitaria” (U9).

En tres IES, también se identificó el interés por el desarrollo de Planes de Capacitación, “Definir el Plan de Formación Docente...” (U6), “Ejecutar el Plan de Capacitación Docente por Área del Conocimiento y Sede..”(U7), “Coordinar con las diferentes Unidades Académicas la ejecución del Sistema de Capacitación Docente”(U8).

En siete IES existen declaraciones de apoyo a la *Formación de Cuarto Nivel* del profesorado en Maestrías y/o Doctorados lo que ayudará al profesorado a cumplir el requisito necesario para ser profesor universitario; o, en el caso de titularse como Doctor, a su promoción como docente Principal, “Implementar programas que posibiliten la Formación a nivel doctoral de docentes e investigadores” (U1), “Formar

---

<sup>28</sup> Se utilizará la simbología U# para identificar la documentación perteneciente a cada Universidad.

PhD de entre los profesores de 45 o más años, mediante programas ad-hoc (programas sándwich)” (U2), “Desarrollar programas de apoyo para Formación de cuarto nivel” (U4).

Se observa el apoyo de las IES para que los profesores que han iniciado estudios de maestría las puedan concluir, “Aplicar estrategias que contribuyan a que los docentes realicen o culminen sus maestrías” (U5), “Realizar un censo a los profesores en proceso de formación de cuarto nivel para determinar la agenda de culminación de estudios” (U7).

En dos declaraciones se vincula la Formación del profesorado con la Formación integral de los estudiantes y la calidad educativa:

- “Fortalecer las capacidades de profesores y estudiantes en los ámbitos pedagógicos...a fin de garantizar el mejoramiento continuo del personal académico y estudiantil.” (U1)
- “Asegurar la Formación integral de los estudiantes y la calidad educativa, auspiciando la Formación y la capacitación de los docentes.” (U3)

Con las manifestaciones identificadas, el fortalecimiento pedagógico del profesorado está presente dentro de los Planes Estratégicos y Planes Operativos Anuales de las nueve instituciones analizadas. Estas declaraciones indican que las IES tienen presente la necesidad y la importancia de generar políticas que incentiven, promuevan y apoyen la participación del profesorado en acciones de Formación Pedagógica.

### ***1.2. El Programa se inserta dentro de un plan más amplio que ofrece al profesorado una diversidad de acciones formativas.***

Al analizar las diferentes acciones que se consideran dentro de la Formación, se identificó que todas las IES diseñan y gestionan Planes o Programas de Formación integrados por cursos, talleres o capacitaciones. La denominación dada a las acciones de Formación es muy variada:

- Programas de perfeccionamiento de la docencia universitaria y de capacitación docente (U1).
- Ciclo Básico de Formación Docente (U2).
- Plan de Actualización y Capacitación Docente (U3).
- Formación y Capacitación del cuerpo docente (U4).
- Actualización y Perfeccionamiento Docente (U5).
- Programa de Formación Docente (U6).
- Programas de perfeccionamiento de la docencia universitaria y de capacitación docente (U7).
- Sistema de Capacitación/autoformación Docente y Personal de Apoyo Académico (U8).
- Programa de Formación Docente (U9).

Se identificó seis IES que consideran dentro de sus acciones de Formación otras actividades adicionales a los cursos y talleres, como: encuentros y jornadas; proyectos de innovación docente; actividades de acompañamiento al profesorado; movilidad

docente entre otras actividades. Mientras que tres IES centran su Formación en la oferta de cursos y talleres (ver figura 43).

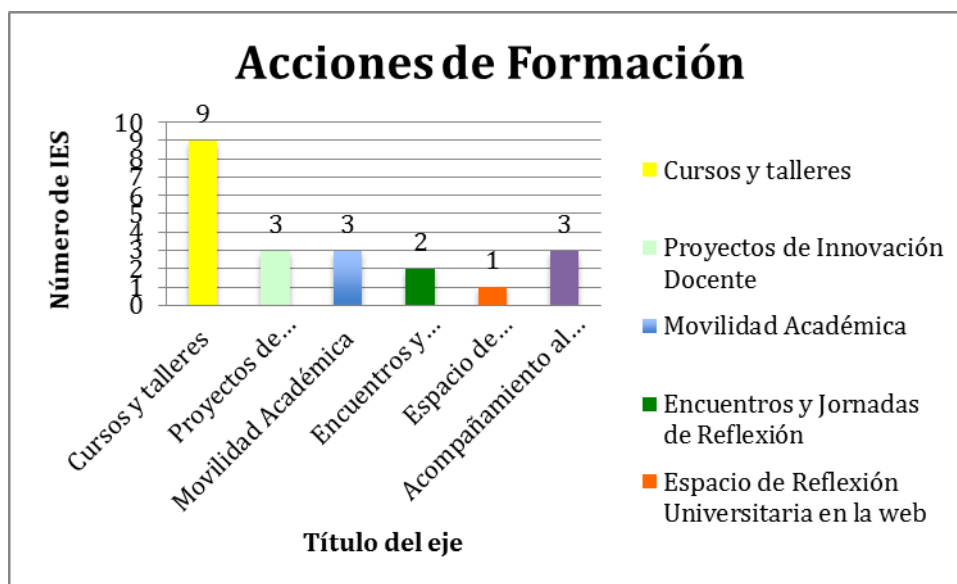


Figura 43. Acciones de Formación que se realizan en las IES.

En la oferta de Formación se observó que una IES integra varios servicios, adicionales a los cursos y talleres, entre estos:

- Acompañamiento personal,
- Asesoría en la revisión curricular,
- Planificación educativa macro, meso y microcurricular.
  - Elaboración del syllabus
  - Formulación de Resultados de Aprendizaje
  - Proyectos de aula
- Orientaciones sobre resultados de aprendizaje institucionales (RAI).
- Metodologías para el trabajo docente.
- Medición y evaluación de aprendizajes.
- Apoyo pedagógico.
- Revisión de literatura pedagógica para la educación superior.
- Observación Áulica
- Jornadas de Formación dirigidas a Ayudantes de Docencia e investigación.

El entrevistado de esta IES, manifestó que “además de los talleres y seminarios de capacitación, se desarrollan sesiones de video foro y cine fórum, videoconferencias, sesiones de lectura pedagógica, conferencias, conversatorios,.. “ (ENT2, 2016)<sup>29</sup>. La acción con mayor éxito es la de observación áulica, esta ha generado buenos resultados y aprendizaje para los pares docentes que participan.

“En el proceso de observación áulica converge la participación de dos docentes: uno es el observador y el otro, el observado, quien realiza la práctica. Por medio

<sup>29</sup> Se utilizará la simbología ENT# para mencionar las entrevistas realizadas

de una rúbrica el observador identifica fortalezas, algunas debilidades o dificultades presentes en el ejercicio de la docencia del observado. El proceso está planificado para que lo realicen pares docentes y en algunos caso participa un supervisor pedagógico. Luego con los resultados existe una autorreflexión que sirve para el mejoramiento de la docencia, no sólo del observado, también se ha evidenciado aprendizaje en el docente que observa. Hemos puesto nuestro objetivo para que esta práctica se la realice periódicamente.” (ENT2, 2016)

También, existe una IES que ha implementado un Laboratorio de Investigación e Innovación docente como “Un espacio de trabajo enriquecido con tecnología que potencia la innovación educativa a través del asesoramiento de nuevos modelos de aprendizaje” (ENT9, 2016). Este espacio está diseñado de manera transversal para la Formación del profesorado.

Otra IES, ha implementado un proyecto de experiencias y buenas prácticas de Claustro de Docentes impulsando “..las ventajas, oportunidades y el aprendizaje que se genera al trabajar en claustros de docentes..” (ENT7, 2016). Este espacio permite a los pares académicos trabajar en forma colaborativa y ejecutar proyectos de innovación en forma conjunta.

En forma general, se identifican tres IES que estructuran programas de Formación considerando varias acciones y escenarios de Formación; otras tres, considera una o dos acciones adicionales a la oferta de los cursos y talleres; mientras que las tres restantes se enfocan en la oferta de capacitaciones.

### ***1.3. Las acciones formativas se gestionan por medio de Unidades o Centros encargados de la Formación del profesorado.***

En todas las IES existen sistemas con mayor o menor estructura que se encarga de la Formación Pedagógica del profesorado, esto puede depender del tamaño de la institución y/o de los recursos disponibles para disponer de un departamento específico de Formación, entre otros factores; de cualquier manera, el interés principal se enfoca “a la respuesta a las necesidades concretas de formación o cualificación de sus profesionales” (Tejada, 2007, p.46) y no concretamente a la o las dependencias que gestionan la Formación.

La información obtenida por medio de la revisión de las estructuras orgánicas de las IES y por medio de los entrevistados, permitió clasificar la gestión de la Formación del profesorado de tres maneras diferentes:

- En cuatro IES se han creado Direcciones/Centros/Unidades dependientes de Vicerrectorados/Direcciones Académicas, encargados en forma directa de la Formación del Profesorado.
- En tres IES, los Vicerrectorados/ Direcciones Académicas diseñan la oferta de Formación, la cual se realiza con el apoyo logístico de los Departamentos de Educación Continua.
- En dos IES, los Vicerrectorados/Direcciones Académicas, entre otras actividades, se encargan del diseño, desarrollo y evaluación de la Formación del profesorado.

Siete IES cuentan con organigramas estructurales, funcionales y/o procedimentales en los que se describen las diferentes maneras de gestionar las acciones de Formación. En las dos IES restantes no se encontró esta información.

Uno de los organigramas estructurales integra actividades de Formación, Investigación e Innovación Educativa, por lo que se identifica que el Programa de Formación agrupa varias acciones (ver Figura 44).

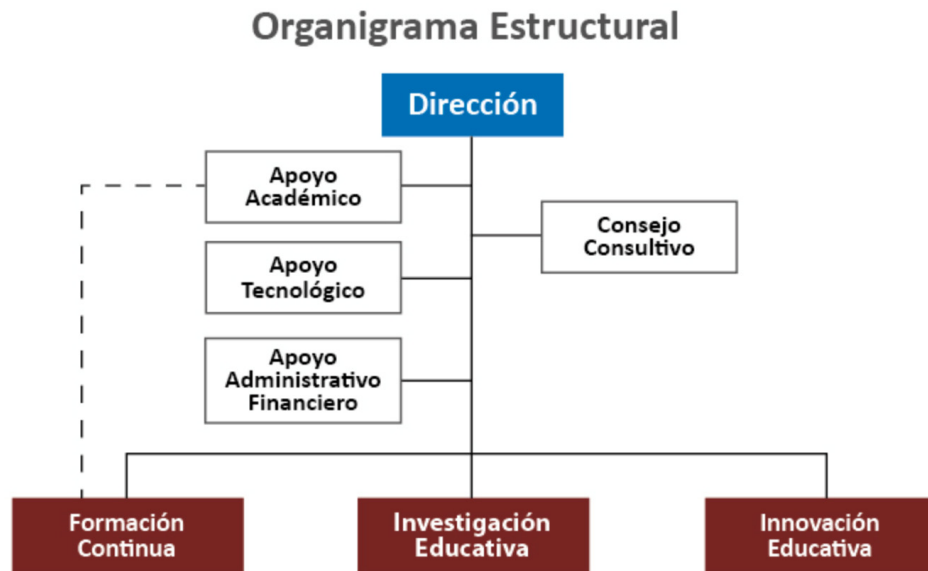


Figura 44. Ejemplo de Organigrama Estructural de un Centro de Formación analizado (U2)

Independientemente de la estructura, durante las entrevistas se pudo percibir el interés de todos los entrevistados por la Formación del profesorado y por apoyar su perfeccionamiento pedagógico. Algunos fragmentos son los siguientes:

- “..nuestro objetivo principal es el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente” (ENT1, 2016).
- “..tratamos de involucrar a todo el profesorado con la literatura y Formación pedagógica” (ENT2, 2016).
- “nos encargamos de concretar las acciones para la implementación de los proyectos académicos y para la Formación continua de los profesores en el ámbito de la docencia universitaria” (ENT5, 2016).

De manera general, se identificó que las cuatro IES que gestionan las acciones de Formación por medio de Direcciones/Centros/Unidades, además de mantener una estructura organizacional, cuentan con un Plan o Programa de Formación y un conjunto de documentos que describen los procesos que realizan. Además, cuentan con equipos de trabajo cuyo número de integrantes varía desde cuatro a quince personas. Esta manera de organización puede favorecer la gestión de la Formación del profesorado ya que las IES cuentan con Centros cuya función principal se centra en esta actividad.

## 2. Categoría Planificación y Diseño de la Formación.

Los elementos considerado para el análisis son:

- a. Necesidades de Formación
- b. Objetivos
- c. Contenidos
- d. Etapas y Modalidades
- e. Formadores y Personal Técnico

Se analizó las Necesidades de Formación relacionadas con:

- Los profesores;
- La institución;
- Las debilidades encontradas en los resultados de evaluación del profesorado; y,
- Promover el perfeccionamiento del profesorado y su ascenso en base a su perfil.

El planteamiento de los objetivos se analizó en base a si estos estaban orientados

a:

- Desarrollar el perfil de competencias del docente;
- Mejorar la calidad de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los alumnos;
- Desarrollar el Modelo Académico de la Institución.

El análisis de los contenidos se realizó considerando las siguientes temáticas:

- Modelo Académico y pedagogía universitaria;
- Planificación y Diseño de la Asignatura;
- Metodologías de Enseñanza – Aprendizaje;
- Uso de las TIC para el desarrollo de la docencia;
- Técnicas e Instrumentos de Evaluación;
- Metodologías de Investigación; y,
- Acción Tutorial.

Se identificó las estrategias utilizadas en las Formaciones para el desarrollo del:

- Aprendizaje Activo del Profesorado
- Aprendizaje basadas en la innovación, reflexión de la propia práctica y trabajo cooperativo entre profesores.

Para analizar las Etapas y Modalidades se relacionó con:

- La oferta de Formación Inicial o Inducción
- Modalidades presenciales, semipresenciales, a distancia, virtuales.

Además, se identificó los procesos para la selección del perfil de los Formadores y el equipo técnico de apoyo a las actividades de Formación.

A continuación se presentan los resultados obtenidos:

## 2.1. Elementos considerados como Necesidades de Formación.

Al indagar en los diferentes documentos se comprobó que existe muy poca información sobre los elementos que se consideran como Necesidades para el diseño de los Planes de Formación. Todas las IES diseñan sus planes a partir de las Necesidades de la Institución; esto se manifiesta en los objetivos. Las declaraciones sobre los otros elementos analizados tienen una frecuencia baja (ver Tabla 52).

Tabla 52. IES que manifiestan por escrito las Necesidades consideradas para el Diseño de las Formaciones

Elementos como Necesidad de Formación	% IES que enuncian por escrito la Necesidad (N)
Estudio de Necesidades con la participación de docentes y autoridades	33,33% (3)
Necesidades de la Institución	100% (9)
Necesidades para la promoción del profesorado	33,33% (3)
Resultados de Evaluación al Docente	44,44% (4)
Perfil del Docente	No se encontró (0)

### 2.1.1. El Programa de Formación considera las Necesidades formativas del profesorado y las autoridades universitarias.

En los Planes/Programas de Formación, Instructivos o Manuales se observó que en 77,78% (N:7) de las IES se consideran las Necesidades de Formación del profesorado y/o Directivos (ver Figura 45).

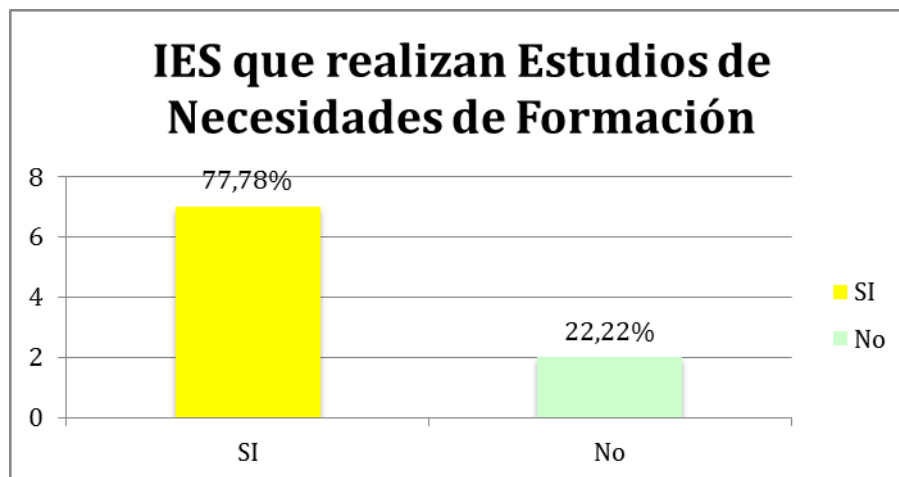


Figura 45. IES que realizan Estudios de Necesidades de Formación.

En el 57,14% (N:4) de IES que han realizado Estudios de Necesidades de Formación se considera la participación del profesorado y de los Directivos (Coordinadores de Carrera, Decanos, Subdecanos, Directores Departamentales, Vicerrectores); y en el 42,86% (N:3) de las IES únicamente han participado Directivos (ver Figura 46).

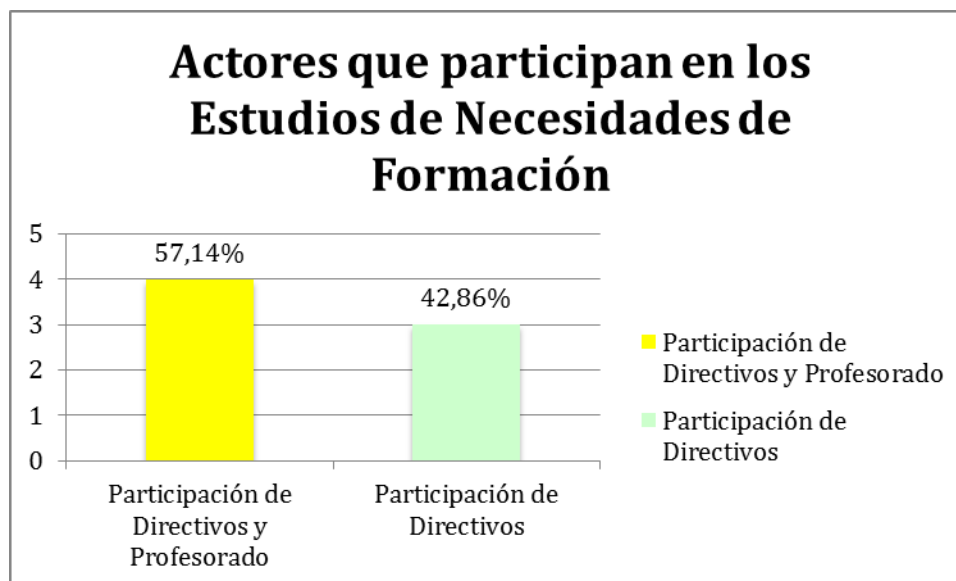


Figura 46. Diferentes actores de los Estudios de Necesidades de Formación.

Todas las Necesidades de Formación son presentadas a través de informes elaborados por los Directivos “..la planificación de la Formación se realiza en cada Unidad Académica bajo la responsabilidad de los Subdecanos conjuntamente con coordinadores de Carrera y Jefes de Área, esta planificación entregan anualmente al Centro o cuando exista una necesidad urgente de formación” (ENT2, 2016).

Un entrevistado manifestó que los estudios se los enfoca en detectar las Necesidades de Formación relacionadas a la Formación integral y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes “..se realiza un diagnóstico sobre las Necesidades de Formación que tiene el claustro de docentes en base a la Formación integral y mejora del aprendizaje de los estudiantes” (ENT4, 2016).

Otro entrevistado indicó que no realizan estudios de Necesidades de Formación, pero que para el diseño de los Programas/Planes consideran las percepciones que tienen los docentes sobre las Formaciones recibidas “..no existe un estudio de Necesidades de Formación del docente, sin embargo, al finalizar cada curso se aplica una evaluación sobre el desarrollo de la capacitación y se solicita nuevas Necesidades de Formación” (ENT1, 2016).

Los datos identificados determinan que el estudio de Necesidades de Formación es un elemento que está presente con gran frecuencia en el diseño de los Programas/Planes. Al analizar y considerar estas Necesidades, el profesorado se sentirá motivado para participar de las diferentes acciones organizadas por las IES.

#### ***2.1.2. El Programa de Formación considera las Necesidades de la institución (líneas estratégicas, metas y objetivos).***

En todas las IES, los Programas de Formación son diseñados e implementados considerando las Necesidades institucionales, esto se observó por medio de los objetivos de las Formaciones. Algunos fragmentos de los objetivos manifiestan que la Formación del profesorado se diseña considerando las necesidades institucionales y como apoyo a la consecución de los objetivos estratégicos: “Gestionar el proceso de

perfeccionamiento pedagógico e investigativo del personal académico sobre la base de las necesidades institucionales” (U1), “..el Centro ofertará anualmente su programa de Formación y capacitación docente, de conformidad con las necesidades institucionales..”(U2), “Apoyar en la consecución de los objetivos estratégicos de la Universidad” (U5).

Las Necesidades institucionales más frecuentes que se consideran para el diseño son las relacionadas al fortalecimiento de la calidad de enseñanza por medio de una docencia de alto nivel y el fortalecimiento de los modelos académicos. Algunos de los entrevistados manifestaron que “El Programa de Formación se diseña principalmente en base a las Necesidades del modelo educativo de la institución...” (ENT4, 2016), “..Necesidades de Formación detectadas...relacionadas al modelo académico de la institución, al rediseño de las carreras y a mejorar la calidad de enseñanza de los profesores” (ENT6, 2016), ““El Programa de Mejoramiento Docente ..está orientado al mejoramiento de la calidad del docente y a su contribución dentro del Modelo Educativo” (ENT8, 2016).

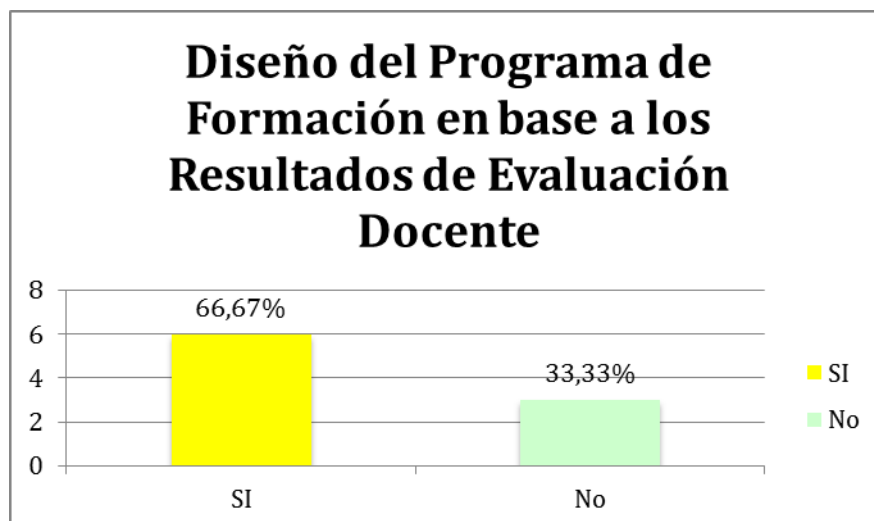
Además, se observó el interés de diseñar la Formación como apoyo a los Proyectos de Innovación y Proyectos Académicos de las Instituciones, según manifestaron algunos entrevistados “..este se diseña considerando las Necesidades institucionales, desde la regulaciones existentes hasta las requeridas como apoyo a las iniciativas y acciones innovadoras de la institución” (ENT2, 2016), “..para la implementación de los proyectos académicos de la institución” (ENT5, 2016).

Otra Necesidad institucional considerada es dar cumplimiento a la Normativa establecida por los organismos de control. Un entrevistado manifestó “Para el diseño del Programa, se considera como un enfoque prioritario dar cumplimiento la Normativa establecida en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, vigente en el Ecuador desde el año 2012” (ENT1, 2016).

Dentro de las Necesidades institucionales, los Programas de Formación son diseñados para contribuir a la mejora del ejercicio docente, apoyar en el desarrollo del Modelo Académico, Proyectos Institucionales y de Innovación, así como para dar cumplimiento a la Normativa establecida por los organismos de control.

### ***2.1.3. El Programa de Formación considera los resultados de la evaluación docente y se enfoca a mejorar la calidad de enseñanza.***

El 66,66% (N:6) de las IES consideran los resultados del Desempeño Académico del Profesorado o Evaluación Docente para analizar diferentes aspectos que requieren mejorar y que inciden en la calidad de enseñanza (ver Figura 47).



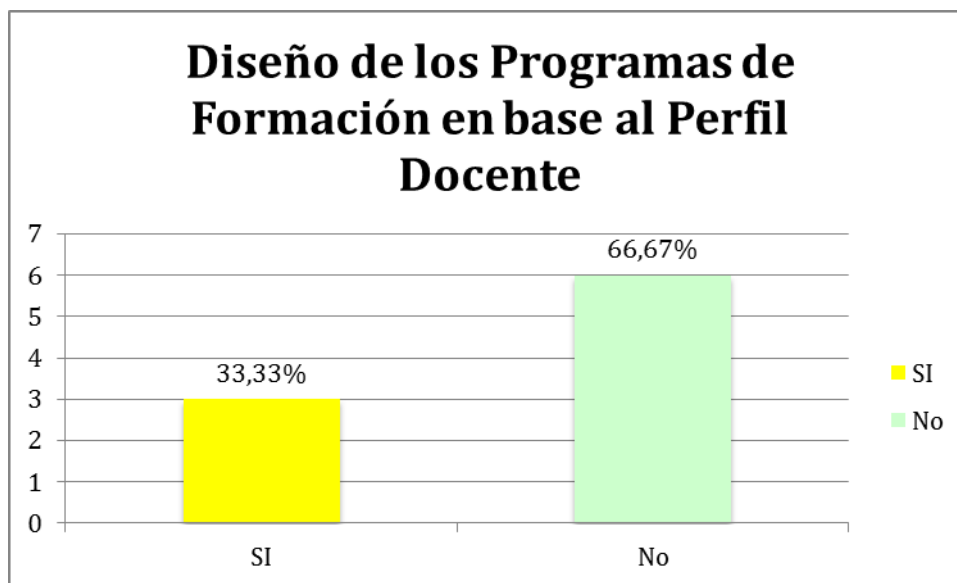
*Figura 47.* IES que consideran los Resultados de Evaluación al Docente para el Diseño de las Formaciones

Estos resultados permiten identificar debilidades generales y Necesidades de Formación en el ámbito pedagógico, “..luego de analizar el informe de desempeño docente se analizan debilidades y se establecen acciones que necesitan Formación” (ENT3, 2016). En algunas IES, a partir de estos resultados, se invita en forma personalizada a participar de las acciones de Formación a los docentes que requieren mejorar su desempeño docente, “..La participación del profesor es voluntaria; sin embargo, puede recibir el pedido formal de su participación por parte ...en base a sus resultados de evaluación del desempeño..” (ENT2, 2016). Además, estos resultados determinan algunas competencias docentes que se deben mejorar “Esta evaluación determina necesidades de Formación en base a las competencias científico- técnicas, didácticas y las relacionales sociales. En base a estos resultados se establecen las debilidades para establecer los procesos de Formación” (ENT7, 2016).

Los resultados de la Evaluación al Docente permiten identificar varias necesidades relacionadas a mejorar el Modelo Académico, competencias docentes, calidad de la enseñanza. Este elemento se considera en el Diseño de Planes/Programas de la mayoría de las IES. En dos de estas, se realiza un plan de seguimiento a los docentes que participan en acciones de Formación comparando los resultados anuales de Evaluación Docente: “..se hace un estudio comparativo con los resultados de evaluación del desempeño docente” (ENT7, 2016), “..se ha realizado un análisis de los resultados de evaluación al docente y el rendimiento académico de los estudiantes a los profesores que han tomado cursos de Formación (antes y después)..” (ENT9, 2016). Esta práctica permite obtener información sobre los resultados de las acciones de Formación, además que es un insumo para detectar nuevas Necesidades.

#### ***2.1.4. El Programa de Formación considera el perfil del docente (categoría, años de experiencia) y los requisitos necesarios para su promoción.***

El 33,33% (N:3) de las IES considera algunas características del perfil de los docentes para el diseño de las formaciones: cargos de gestión, años de experiencia, categoría; mientras que el 66,67% (N:6) diseñan sin considerar diferentes perfiles (ver Figura 48).



*Figura 48.* IES que consideran el perfil del Docente para el Diseño de las Formaciones

Existe una IES que diseña planes cortos de Formación para involucrar al profesorado que tiene tareas de gestión con la Normativa, procedimientos y temáticas transversales que sirven para el desempeño de sus funciones, “..se ha diseñado unos miniciclos, integrado por cuatro módulos, los cuales son ofertados para los Decanos, Subdecanos, Coordinadores de Carrera” (ENT2, 2016).

La IES que considera los años de experiencia del profesorado diseña un Programas de asesoría pedagógica. Y, la IES que considera la categoría del docente, diseña capacitaciones relacionadas al perfil del docente investigador, “..para la Formación en investigación, se considera la categoría del profesorado para la oferta de cursos de investigación más especializados” (ENT9, 2016).

El perfil del docente es considerado con frecuencia baja en el diseño de las Formaciones, se observa que la mayoría de las IES enfocan las Formaciones sin considerar los diferentes etapas de desarrollo personal del profesorado ni su categoría.

Todas las IES consideran las Necesidades del profesorado de cumplir con horas de Formación pedagógica como requisito para su promoción “ ...la Formación se enfoca a la actualización y perfeccionamiento para cumplir requisitos para el proceso de promoción” (ENT7, 2016).

Las IES emiten al profesorado participante, certificados de asistencia y/o aprobación de cursos de Formación. En estos, se indican las horas de duración de las Formaciones, las cuales son reconocidas para los procesos de promoción, según establece el Artículo Nro. 88 del Reglamento de Régimen Académico:

Las IES podrán organizar y realizar cursos de actualización y perfeccionamiento para sus profesores e investigadores, en virtud de los cuales se otorguen certificados de aprobación. Estos certificados, podrán ser utilizados para acreditar el cumplimiento de los requisitos para promoción contemplados en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Estos cursos no constituyen educación continua, salvo que

sean tomados por profesores de una institución de educación superior distinta a la que los imparta. (Reglamento de Régimen Académico , 2013, Art. 88)

Para citar un ejemplo, un entrevistado manifestó que “la Formación equivale a un total de 194 horas, de utilidad para Méritos en el currículum y Escalafón Docente” (ENT2, 2016).

En forma resumida, todas las IES consideran las Necesidades de Formación propias de cada institución y las enfocadas al cumplimiento del Art. 88 del Reglamento de Régimen Académico. Mientras que, los estudios de Necesidades de Formación, resultados de Evaluación del Docente y el Perfil del Docente son considerados con diferentes frecuencias (ver Figura 49).

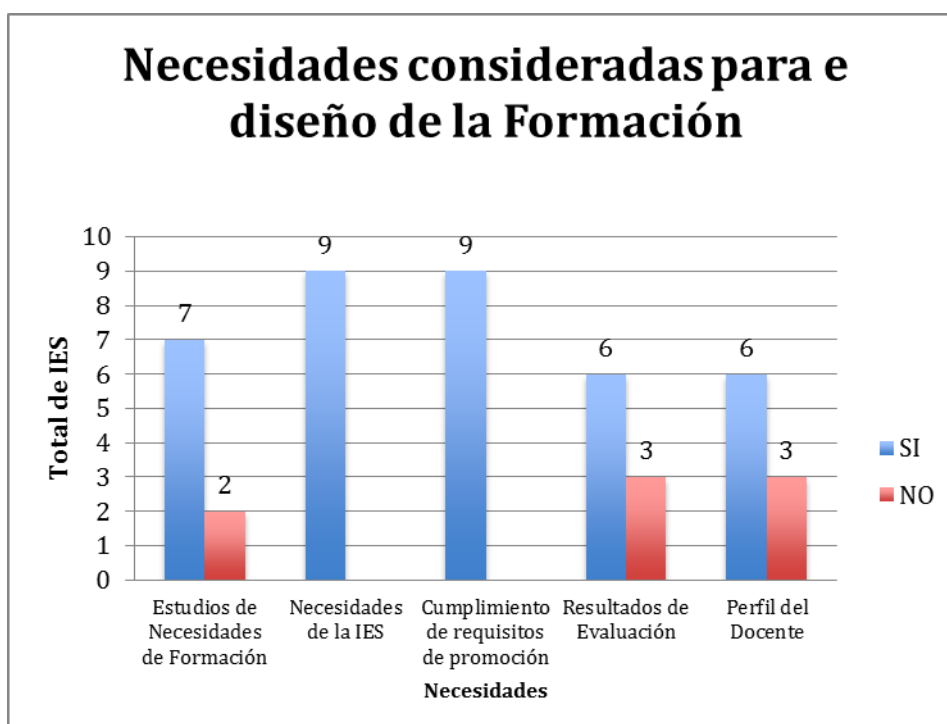


Figura 49. Necesidades consideradas para el diseño de la Formación.

## 2.2. Objetivos.

A continuación se presentan los principales objetivos de las Formaciones analizadas:

### 2.2.1. Los objetivos del Programa están orientados en el desarrollo de las competencias docentes a adquirir por el profesorado participante.

El 66,67% (N:6) de las IES indica que uno de sus principales objetivos es el desarrollo de las Competencias del Profesorado; mientras que, el 33,33% (N:3) restante no manifiesta este objetivo.

Los objetivos se orientan en el desarrollo de “..nuevas competencias profesionales en el ámbito docente..”(U1), “...habilidades básicas útiles en el ejercicio docente” (U2), “..capacidades de los docentes..”(U3), “...habilidades pedagógicas..”(U5), “..competencias científicas, académicas y profesionales de los

docentes” (U7), o “..competencias docentes necesarias para el desarrollo de la docencia e investigación de calidad” (U9).

La definición del perfil de competencias del profesorado es un marco de referencia para el diseño de los Programas/Planes de Formación, se debe considerar este elemento para trazar el camino a seguir y organizar los contenidos y actividades orientados al desarrollo de estas competencias, entre otros objetivos que persigue la Formación.

### ***2.2.2. Los objetivos están relacionados a la incidencia del programa en los resultados de aprendizaje de los alumnos.***

En el 22,22% (N:2) de los Programas/Planes de Formación se observó objetivos relacionadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la oferta de Formaciones enfocadas a “Identificar las estrategias didácticas más apropiadas para mejorar los resultados del aprendizaje en los estudiantes” (U1). También se identificó que “Centrar la formación del profesorado en base al desarrollo integral de los estudiantes”(U4) se ha planteado como un objetivo de las acciones de Formación.

Dos entrevistados manifestaron que los Programas de Formación tienen como objetivos capacitar al profesorado sobre el uso de herramientas pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de sus competencias. Uno, indicó que “la Formación del Profesorado se enfoca en mejorar ciertas falencias sobre el uso de herramientas pedagógicas del profesorado detectadas en función de las evaluaciones intermedias de aprendizaje de los estudiantes y las de fin de carrera” (ENT7, 2016). El segundo, manifestó que “..la Formación se enfoca en formar al profesorado para el desarrollo de las competencias de los estudiantes..” (ENT2, 2016).

Tanto en las Necesidades de Formación como en las declaraciones de los objetivos, se identifica con frecuencia baja el enfoque del Programa de Formación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, puede ser porque este elemento está asumido dentro del fortalecimiento del ejercicio de la docencia. Sin embargo, centrar los esfuerzos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes es una Necesidad presente en todas las IES y un objetivo que debería ser considerando para el diseño de las acciones de Formación.

### ***2.2.3. Los objetivos del Programa de Formación están vinculados con el desarrollo del Modelo general del régimen académico de la Institución y/o con Proyectos pedagógicos institucionales.***

El Artículo 4 del Reglamento de Régimen Académico establece que:

“Modelo general del régimen académico.- El régimen académico de la educación superior se organiza a partir de los niveles de formación de la educación superior, la organización del conocimiento y los aprendizajes, la estructura curricular y las modalidades de aprendizaje o estudio de las carreras y programas que se impartan. Los enfoques o modelos deben estar sustentados en una teoría educativa, desarrollada por cada una de las IES que defina las referencias pedagógicas y

epistemológicas de las carreras y programas que se imparten”.  
(Reglamento de Régimen Académico, 2014).

En base a este Artículo, se diagnosticó si los objetivos de los Programas de Formación están vinculados al Modelo establecido en la IES. El 88% (N:8) de los entrevistados manifestó que uno de los objetivos de la Formación es el aporte para desarrollar el Modelo de régimen académico de las instituciones. La Formación se enfoca en capacitar al profesorado haciendo énfasis en las características del Modelo Académico de las IES. Los entrevistados manifestaron con mayor frecuencia que “la Formación se orienta para cumplir con el desarrollo del modelo educativo de la institución.” (ENT4, 2016); y, “La Formación hace mucho énfasis en el Modelo académico y filosofía de la pedagogía de la Institución.” (ENT7, 2016).

En los Programas/Planes de Formación se encontró en el 22,22% (N:2) de las IES objetivos relacionados a “Mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.. bajo los lineamientos del Modelo Académico de la institución.” (U1), “Mejoramiento continuo del proceso educativo...en coherencia con el Modelo Educativo y Pedagógico de la Institución”(U8).

Se observa la presencia de objetivos relacionados a promover acciones de Formación vinculadas al desarrollo de Proyectos Institucionales o de Innovación en el 22,22% de las IES (N:2): “Mejorar la participación de los docentes vinculados en algún proyecto pedagógico que se está ejecutando en la Unidad Académica.” (U2), “Introducir en las carreras, las reformas e innovaciones educativas derivadas de los proyectos académicos de la institución, ..a partir de la aplicación de las orientaciones y estrategias que se difundan a través de los cursos, seminarios, talleres, ...” (U5).

Adicional a los objetivos analizados, se han encontrado otros:

- Incrementar la satisfacción de los docente y mejorar el ambiente laboral.
- Aportar al cumplimiento de los requisitos para la promoción docente mencionados en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior.
- Preparar al profesorado en los procesos de Revisiones Curriculares y Acreditaciones.

En resumen, el objetivo con mayor frecuencia en el diseño de las Formaciones es el desarrollo del perfil de Competencias Docentes. Contribuir por medio de la Formación del Profesorado al desarrollo del Modelo de régimen académico y/o los Proyectos de las IES; y, aportar con el cumplimiento de requisitos para la promoción del profesorado son objetivos con frecuencia media. (ver Figura 50).

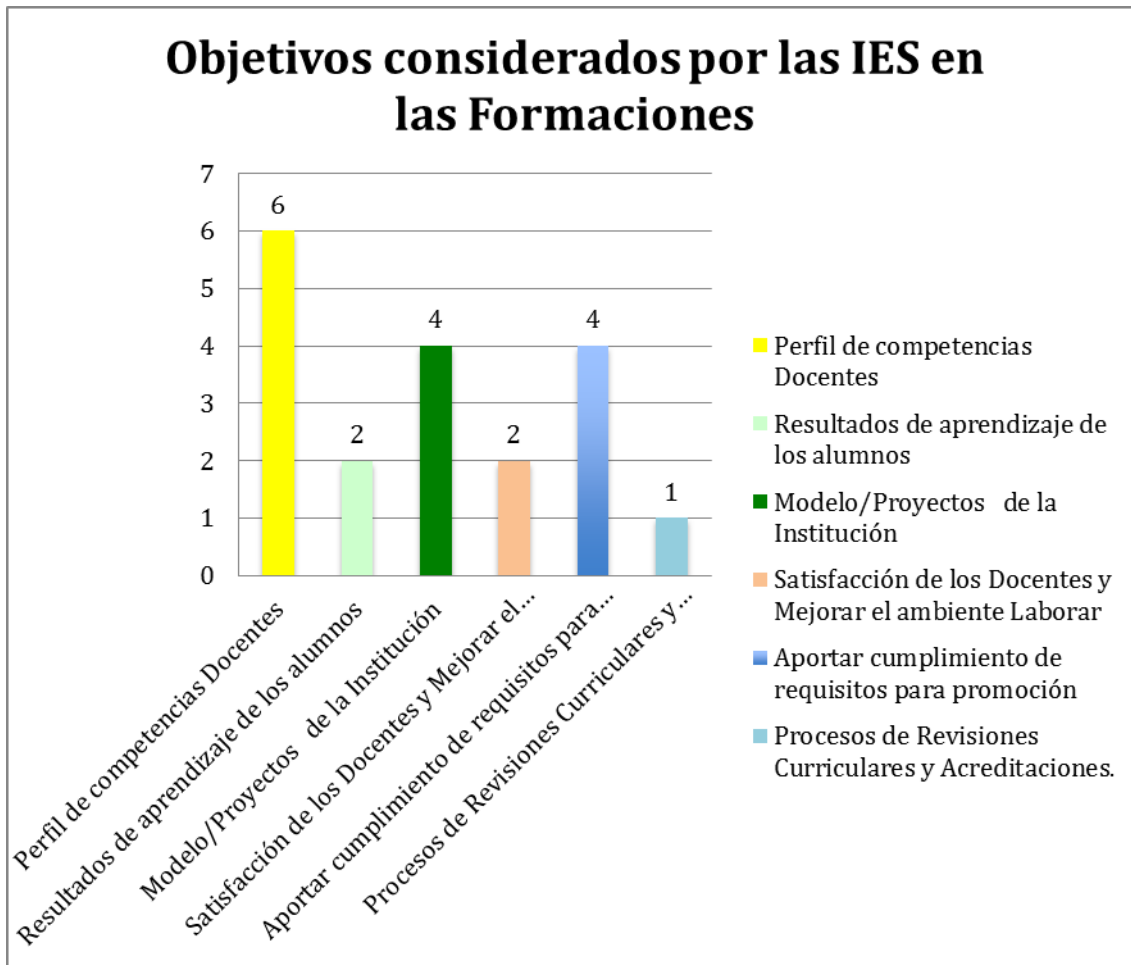


Figura 50. Objetivos consideradas para el diseño de la Formación.

De manera general se observa que todas las Formaciones están diseñadas en base al planteamiento de distintos objetivos. En una de las entrevistas, se manifestó que: “El objetivo del Programa no es únicamente de dictar cursos, es una misión sistémica que permite ayudar a los profesores, acompañarlos fundamentalmente con la acción Formativa pero también con acciones convergentes para mejorar la calidad de enseñanza en la institución” (ENT2, 2016).

Esta percepción corrobora con uno de los principales objetivos que se deben considerar para diseñar las acciones de Formación, ya que se debe evitar diseñar cursos con enfoques individuales y sin continuidad. Las acciones de Formación deben responder en forma integral al desarrollo de los objetivos planteados.

### 2.3. Contenidos.

Para el análisis de contenidos, se revisó las ofertas de las Formaciones: cursos, seminarios, talleres. Se contó con 210 Formaciones ofertadas entre todas las IES, y en base a las denominaciones de las Formaciones, se realizó la siguiente categorización de las temáticas:

- Modelo Académico y pedagogía universitaria.
- Planificación y Diseño de la Asignatura.
- Metodologías de Enseñanza – Aprendizaje.

- Uso de las TIC para el desarrollo de la docencia.
- Técnicas e Instrumentos de Evaluación.
- Metodologías de Investigación.
- Acción Tutorial.
- Otras

Las temáticas con mayor porcentaje de oferta de cursos corresponden a Metodologías de Enseñanza–Aprendizaje; Modelo Académico y Pedagogía Universitaria; y, Metodologías de Investigación, con porcentajes de 23,81%; 22,86%; y, 20,48% respectivamente. Uso de las TIC para el desarrollo de la docencia representa el 10% de la oferta de todas las Formaciones. Las temáticas con menor frecuencia corresponden a Técnicas e Instrumentos de Evaluación con 7,62%; Planificación y Diseño de la Asignatura con un porcentaje de 7,14%; , Acción Tutorial, 5,71% (ver Figura 51).

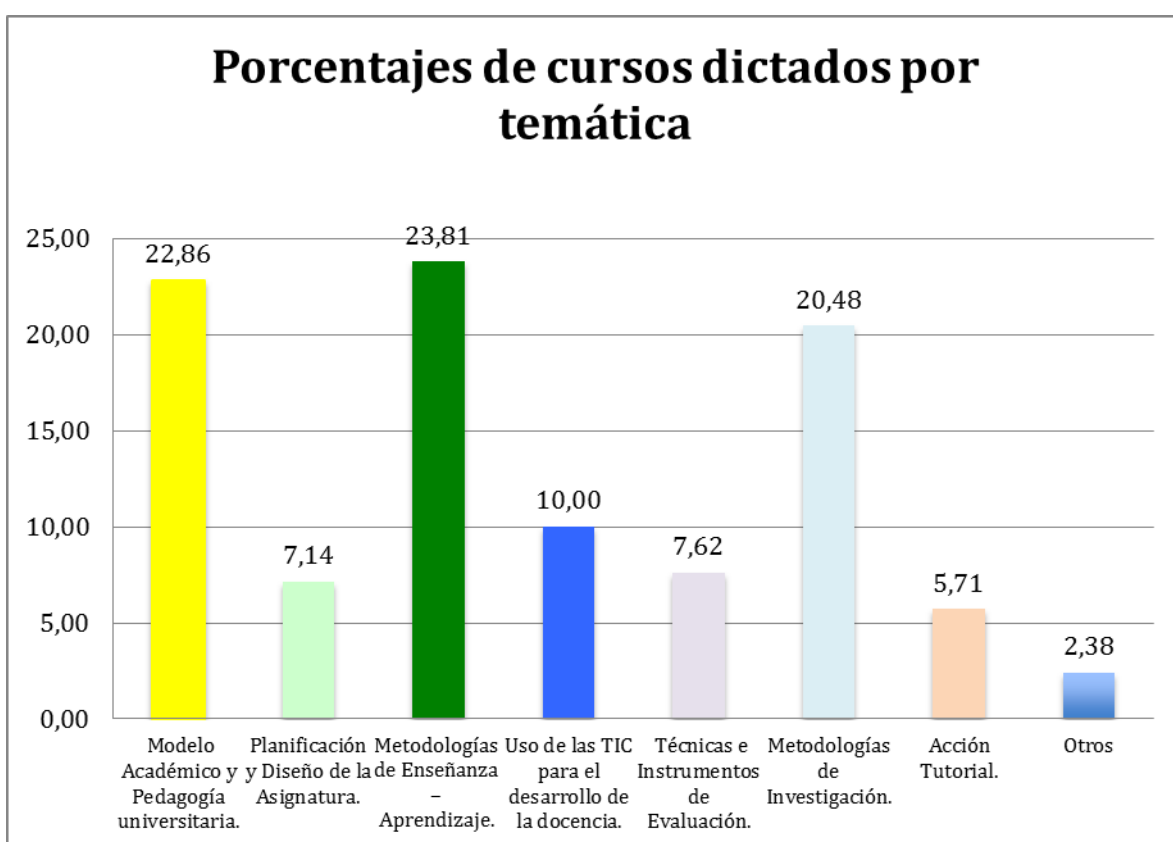


Figura 51. Porcentajes de cursos dictados por temática en todas las IES

En Metodologías de Enseñanza –Aprendizaje, las capacitaciones son referentes a:

- Métodos de Aprendizaje,
- Procesos Didácticos,
- Programa de Desarrollo de Competencias Pedagógicas en la Educación Superior,
- Diseño de Objetivos de Aprendizaje,

- Diseño y Evaluación de logros de Aprendizaje,
- Manejo de Recursos Didácticos,
- Procesos Secuenciales de Aprendizaje,
- Iniciación al manejo de una metodología de enseñanza,
- Aprendizaje Cooperativo,
- Innovación en la metodología de enseñanza aprendizaje,
- Aprendizaje activo y experiencial.

En Herramientas para la Investigación, las capacitaciones ofertadas están en relación con:

- Herramientas para la Investigación,
- Formación Investigativa,
- Actualización y Fortalecimiento de Capacidades Investigativas,
- Diseño experimental en Investigación Científica,
- Elementos básicos de la investigación en Educación,
- Deliberación sobre los diferentes contextos, conocimientos, tendencias científicas y tecnológicas, que posibiliten el surgimiento de redes para la reflexión y accionar investigativo,
- Metodología de la Investigación,
- Metodología cualitativa de investigación,
- Estadística básica y SPSS,
- Metodologías, Normas y Estándares de Estilo y Referencia para la generación de propuestas de Libros y otras referencias (LÁTEX),
- Formación de Investigadores en el área social,
- Manejo de Software Antiplagio,
- Gestión de la Información Bibliográfica, Redacción Científica,
- Mejorar el Impacto de la Investigación a través de la web,
- Preparación de manuscritos científicos para publicaciones en revistas de corriente principal,
- Escritura Académica para Docente.

Las temáticas de Metodologías de Enseñanza – Aprendizaje; y, Modelo Académico y Pedagogía Universitaria están presentes en las Formaciones del 100% de las IES; Metodologías de Investigación se encuentra en el 88,88% (N:8). Uso de las TIC para el desarrollo de la docencia; Planificación para el Diseño de la Asignatura; y, Técnicas e Instrumentos de Evaluación están presentes en las Formaciones de más del 44,4,% (N:4) de las IES. Acción Tutorial se oferta únicamente en el 33,33% (N:3) de las IES (ver Figura 52).

### Distribución de los cursos ofertados por temáticas en cada IES

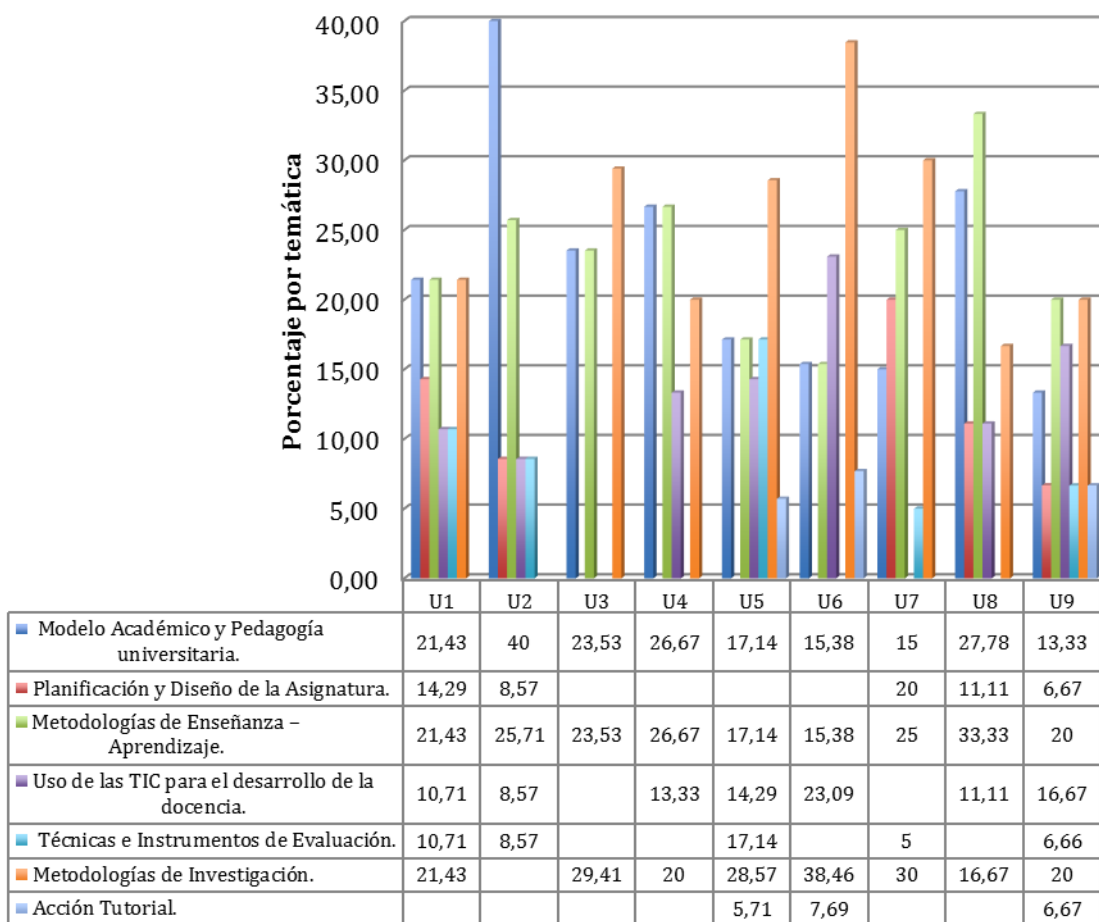


Figura 52. Distribución de los cursos ofertados por temáticas en cada universidad.

En el 55,55% de las universidades (U1, U3, U4, U5 y U6) se observa igual presencia de Formaciones referentes al Modelo Académico y Pedagogía Universitaria; y, a Metodologías de Enseñanza Aprendizaje. De estas, la U1, es la única IES que tiene igual distribución también con Metodologías de Investigación. Esta distribución está en correspondencia con el objetivo del Plan de Capacitación Pedagógica señalado por el entrevistado: "...gestionar el proceso de perfeccionamiento pedagógico e investigativo del personal académico sobre la base de las necesidades existentes en el Modelo de nuestra institución" (ENT1, 2016).

En el caso de la U2, los datos indican que la temática referida a Modelo Académico y Pedagogía Universitaria ocupa el 40% de la oferta de la Formación; en este caso, el entrevistado indicó que: "...modelo académico ha focalizado el pensamiento crítico, Potenciar la Razón, como base de la propuesta educativa... todos los profesores deben aprobar el módulo de Pensar para Comunicar... este módulo se oferta varias veces en el año" (ENT2, 2016).

En las IES U3, U5 y U6 se observa igual presencia de Formaciones tanto del Modelo Académico y Pedagogía Universitaria, como en Metodologías de Enseñanza Aprendizaje; y mayor presencia en las Formaciones referentes a Investigación. Uno de los entrevistados manifestó que : “el Programa de Formación busca aportar al cumplimiento de los requisitos para la promoción docente, incrementar la satisfacción de los docente y mejorar el ambiente laboral” (ENT3, 2016). Potenciar la investigación ayudará al profesorado a cumplir con estos requisitos. Otro entrevistado indicó que : “Las propuestas de Formación se enfocan, sobre todo en mejorar las competencias necesarias para que el docente se convierta en un buen investigador” (ENT6, 2016). La oferta de Metodologías de Investigación representa la mayor frecuencia.

Las IES 8 presenta menor porcentaje de Formación en Metodologías de Investigación. Esta información corrobora con lo manifestado por el entrevistado, “El Programa de Mejoramiento Docente mantiene el mismo enfoque que el Modelo Educativo, considerando en cada Formación los momentos de Planificación, Metodología y Evaluación; y, desarrollando técnicas participativas.. dar énfasis en la Formación pedagógica de los profesores..” (ENT8, 2016). La presencia minoritaria de la Formación en investigación puede deberse a que esta institución en forma reciente, realizó la primera convocatoria de incentivos para la publicación de artículos científicos en Revistas Indizadas con el fin de promover y reconocer la producción científica de los docentes y estudiantes.<sup>30</sup>

En la IES 9, se observa igual porcentaje de Formación tanto en Metodologías de Enseñanza Aprendizaje como en Metodologías de Investigación. El entrevistado manifestó que “El Programa de Formación está diseñado para responder tanto a las Necesidades pedagógicas de los profesores como a las Necesidades investigativas” (ENT9, 2016).

### **Otras temáticas ofertadas:**

Adicional a la temáticas analizadas, dos IES ofertan temas relacionados con Innovación educativa en el aula universitaria; Competencias para la dirección de proyectos de innovación educativa ; e, Innovación Educativa con Recursos Educativos Abiertos REA.

El 33,33% (N:3) de las IES también oferta Formaciones relacionadas con la comunicación del Inglés y Metodologías de Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos. El 22,22% (N:2) considera temáticas sobre la Gestión Académica, Formación sobre enseñanza en Modalidad a Distancia. Temáticas como: Pensar para Comunicar, Emprendimiento, Interculturalidad y Género y Filosofía de la Ciencia están presentes en algunas de las Formaciones analizadas (ver Figura 53).

---

<sup>30</sup> Noticia publicada en <https://www.ute.edu.ec/nosotros/noticias/122-la-ute-capacita-a-docentes-para-escribir-articulos-cientificos> tomada el 15-02-2017

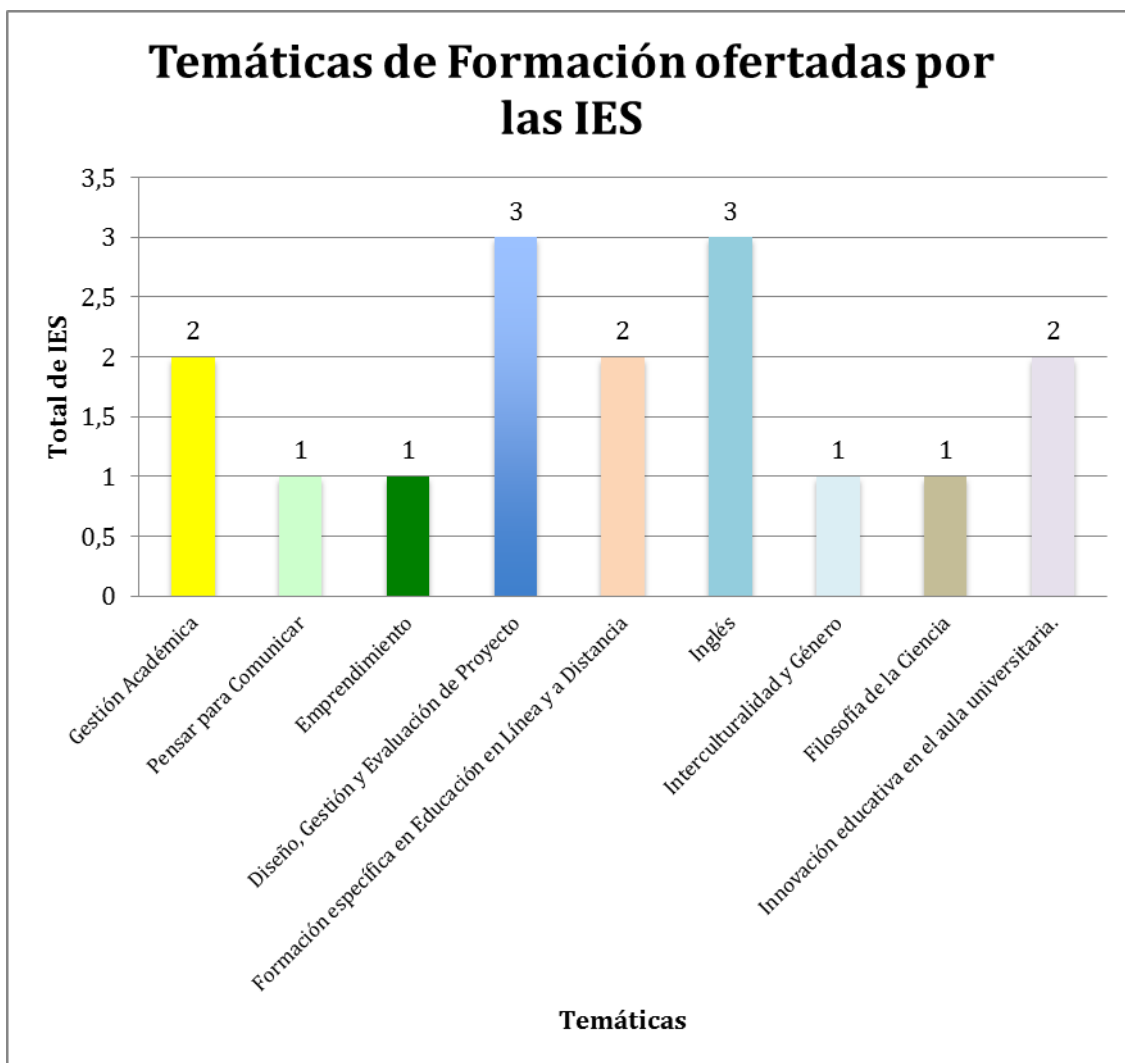


Figura 53. Otras Temáticas de Formación ofertadas en las IES

Las temáticas ofertadas en las Formaciones son variadas, se observa que en algunas IES existen distribuciones de frecuencias altas tanto en Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje; como en Metodologías de Investigación. El desarrollo de estas temáticas es acorde con la declaración de los objetivos de las Formaciones y con el desarrollo profesional del Docente-Investigador. Se observa además, que la temática Modelo Académico y Pedagogía universitaria está presente con alta frecuencia en la mayoría de las IES, dando respuesta al interés de las Formaciones en apoyar a las instituciones con el cumplimiento del nuevo Reglamento de Régimen Académico.

#### ***2.3.1. Los contenidos se centran en las dimensiones críticas para la calidad de la enseñanza: planificación, evaluación, desarrollo de currículum.***

Al relacionar las temáticas con Planificación, Desarrollo o Evaluación de la asignatura, se obtiene que del 100% de la oferta de los cursos, el 54,29% corresponden a estas dimensiones. El 39,52% corresponde a Desarrollo; el 7,62% a Evaluación; y, el 7, 14 a Planificación. (ver Figura 54).

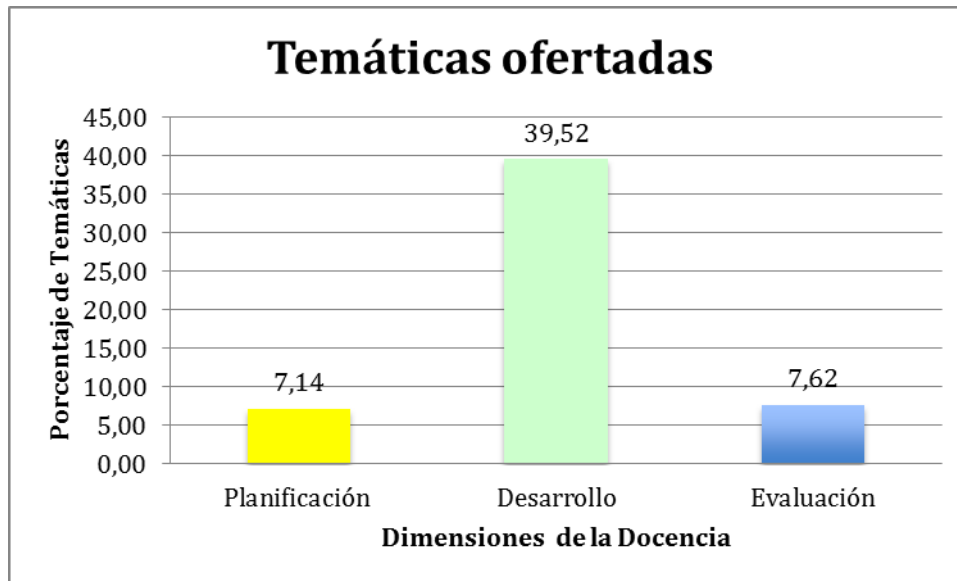


Figura 54. Porcentaje de temáticas ofertadas centradas en Planificación, Desarrollo y Evaluación de la asignatura.

Las Formaciones orientan las temáticas en forma mayoritaria al *Desarrollo* de la Asignatura. Los temas enfocados a la *Planificación* y *Evaluación* tienen poca frecuencia. Las tres dimensiones analizadas integran el proceso de enseñanza y las acciones de Formación deben enfocarse en las temáticas para abordarlas en forma integral, teniendo presente que estas dimensiones dependen una de la otra y que la calidad de la enseñanza involucra desarrollar con éxito cada dimensión.

#### 2.4. Estrategias.

A continuación se analizan las diferentes estrategias utilizadas para el aprendizaje de los profesores.

##### 2.4.1. El Programa diseña estrategias formativas, promoviendo varias formas de aprendizaje activo en el profesorado.

En el 88, 88% (N:8) de las IES existe, por lo menos, un curso que planifica desarrollar alguna(s) estrategia(s) para fomentar el aprendizaje activo del profesorado. En la Tabla 53, se indican los cursos identificados y las estrategias que fomentan el aprendizaje activo.

Tabla 53. Cursos ofertados que planifican estrategias para el fomento del aprendizaje activo.

	Curso	Estrategia que fomenta el Aprendizaje Activo
U1	Fundamentos de Pedagogía Universitaria y Métodos de Aprendizaje	- Desarrollo de estrategias y técnicas de estudio que fomenten el aprendizaje activo de los estudiantes.
	Diseño Curricular: Planificación Microcurricular	- Impulsar y estimular la educación activa y práctica. - Favorecer la renovación de las metodologías y la innovación educativa. - Incentivar el trabajo por proyectos. - Favorecer la creación de equipos docentes.

U2	Procesos Didácticos	- Los talleres estimularán el pensamiento creativo de los profesores produciendo diseños instruccionales altamente motivadores para los estudiantes aplicando diferentes métodos y técnicas.
	Habilidades Docentes	- Relacionar los nuevos aprendizajes de la clase con los que ya tienen los estudiantes. - Procesar la información para convertirla en conocimiento durante el proceso didáctico de la clase - Reforzar aprendizajes durante el proceso didáctico - Cerrar didácticamente una clase - Ejercicio de autoevaluación de habilidades docentes. - Experimentación de una clase observada por un par académico. - Coevaluación mediante la observación áulica entre pares.
	Apoyos Tecnológicos Educativos	- Los profesores desarrollarán aplicaciones tecnológicas básicas con el objetivo de diseñar medios que dinamicen los procesos didácticos, la claridad de la comunicación educativa y la adecuación a diferentes estilos de aprendizaje, inclusive.
U3	Programa de Desarrollo de Competencias Pedagógicas en la Educación Superior.	- Elaboración y Diseño de Vídeos Educativos. Estrategia de Flipped Classroom
	Diseño de Objetivos de Aprendizaje.	- Diferentes estrategias de aprendizaje activos: Estudio de casos, ABP
U4	Formación orientadas a la enseñanza: Enseñanza para la Comprensión	- Implementación de metodologías activas.
U5	Tutoría	-Trabajo con talleres grupales, ABP
U6	Pedagogías Didácticas Innovadoras	- Trabajo grupal, aprendizaje invertido.
U7	Experiencias pedagógicas Innovadoras	-Manejo de diferentes recursos para el aprendizaje de los estudiantes: Estudios de casos, elaboración material audiovisual
U9	Aprendizaje activo y experiencial.	- Utilizar estrategias que fomenten el aprendizaje activo y experiencial en las aulas

Las estrategias que fomenten el aprendizaje activo están frecuentemente relacionadas a implementar prácticas durante las acciones de Formación, aprendizaje basado en proyectos, y trabajo en equipo. Algunos entrevistados manifiestan que el aprendizaje activo del profesorado se logra a través de: “..impulsar la práctica del profesorado, en algunos cursos se trabajó por proyectos..” (ENT7, 2016), “..todos los cursos combinan, a través de una guía metodológica y pedagógica, la práctica del profesorado para asegurar su Formación” (ENT4, 2016), " Se ha establecido un formato para el diseño de cada curso, considerando la Planificación, Metodología y Evaluación, siempre teniendo presente: técnicas participativas, ciclo experiencial, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación” (ENT8, 2016).

Implementar diferentes estrategias que promuevan el aprendizaje activo del profesorado durante las Formaciones servirá para que ellos mismo experimenten y vivencien diferentes metodologías de aprendizaje que servirán para crear o fortalecer su

conocimiento. Según Mayor (2007), el conocimiento se los adquiere en la práctica. Además, estas estrategias podrán ser utilizadas por los profesores para el fomento del aprendizaje activo de los estudiantes.

**2.4.2. El Programa diseña estrategias formativas, promoviendo prácticas innovadoras, autorreflexión de la propia práctica docente y trabajo colaborativo.**

En el 55,55% (N:5) de las IES existen acciones que fomentan la Innovación pedagógica. Estas, iniciaron como parte de las actividades de Formación. La Tabla 54 describe las prácticas que se realizan.

Tabla 54. Prácticas de Innovación incentivadas por los Programas de Formación.

Universidad	Innovación
U2	Sesiones de video foro y cine fórum, videoconferencias, difusión de cartillas, sesiones de lectura pedagógica, conferencias, conversatorios, carteleras, volantes, etc., para promover la difusión de las buenas prácticas de los docentes y crear trabajo en equipo.
	Revista de Innovación Educativa en la que se publican las forma
U3	Elaboración y diseño de objetos de aprendizaje, diseño de vídeos educativos utilizando Flipped Learning. Proyecto que inició a través del módulo de innovación pedagógica
	Comunidades de aprendizaje. Couching para el liderazgo personal y de equipos.
U7	Cuaderno de Reflexión universitaria
	Creación de claustros docentes como incubadoras de propuestas de innovación educativa. <i>Mentores para la Innovación.</i>
U8	Buenas prácticas por el uso del Portafolio.
U9	Convocatoria de Buenas Prácticas de Innovación
	Encuentro InnovaTic, Observatorio de Innovación Docente, Tips para Innovar, Cartelera de Servicios de Formación.
	Comunidades de Aprendizaje, se crearon como resultado de la Formación sobre el Método ELI.

La mayoría de entrevistados sostienen que las Formaciones promueven el uso de estrategias innovadoras, las cuales se aplican en el aula. En dos de las IES, la planificación de todos los módulos de Formación se realiza considerando estrategias que fomenten actividades de innovación “..los módulos se planifican por medio del modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) que involucra estrategias de innovación en cada una de sus fases” (ENT2, 2016), “Todos los resultados de Formación deben evidenciarse por medio de un proyecto de innovación, ya que el interés de la Formación se mide por medio del impacto que este ocasione” (ENT4, 2016).

También se ha evidenciado la creación de comunidades de aprendizaje, en las que participan docentes de diferentes áreas de Formación, el objetivo principal es potenciar el trabajo en equipo. El entrevistado manifiesta que el trabajo se ha

desarrollado en varios meses y se ha utilizado algunos instrumentos como rúbricas, portafolio, observación áulica durante el proceso de aprendizaje de la comunidad, “Por medio del trabajo colaborativo, los docentes comparte y aprenden de las experiencias vividas. Vivencian actividades como estudiantes, profesores y pares. En forma participativa, proponen diferentes metodologías, las aplican y en comunidad de aprendizaje las evalúan, este proceso se convierte en un aprendizaje que les permite “ser mejores maestros” (ENT9, 2016).

Una IES ha implementado el uso de portafolio docente como medio de registro de las prácticas docentes y para la autorreflexión, “..se cuenta con una herramienta tecnológica que sirve para evidenciar los resultados que se van logrando en la asignatura, así como las actividades realizadas y recursos utilizados..” (ENT8, 2016).

Adoptar una variedad de estrategias contribuirá a la consecución de los objetivos de las Formaciones. Fomentar prácticas de innovación motivará al docente a investigar y aplicar innovaciones en la docencia. La autorreflexión permite al profesorado realizar un análisis reflexivo de su propia acción docente. Las estrategias que fomenten el trabajo colaborativo generan un aprendizaje grupal que enriquece el desarrollo profesional. El uso de diversas estrategias aportan a mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje de los estudiantes y dan respuesta a las Necesidades de Formación del profesorado y de la institución.

## 2.5. Etapas y Modalidades de Formación.

Las acciones de Formación se agrupan en dos tipos:

- Formación general sobre metodologías de aprendizaje e investigación, y
- Formación profesionalizante en el campo de conocimiento del profesorado

Las Unidades o Centros analizados se encargan del diseño, gestión y evaluación del primer tipo de Formación; y, en algunos casos dan soporte operativo para el segundo tipo; siendo esta Formación responsabilidad directa de los Directores o Responsables Departamentales.

A continuación se analizarán las etapas y modalidades más frecuentes presentes en el primer tipo de Formación.

### *2.5.1. El diseño del Programa prevé etapas y estrategias adaptadas al profesorado con diferente conocimiento y práctica pedagógica: profesores principiantes, experimentados.*

El 88,88% (N:8) de las IES diseñan acciones de Formación para los profesores principiantes o de nuevo ingreso, esta oferta es diferente a las acciones de Formación pedagógica continua. Las Inducciones varían, en algunos casos, por las horas de duración, las estrategias y los contenidos abordados (ver Tabla 55).

Tabla 55. Formaciones dirigidas al profesorado de nuevo ingreso

IES	Tipo de Inducción	Duración	Modalidad	Actividades/Estrategias
U1	Taller	4 horas	Presencial	Charlas informativas y

				presentación de autoridades
U2	Programa de Inducción	40 horas	Presencial	Aprendizaje significativo individual, colaborativo e interdisciplinario. Inducción del profesor a la filosofía de la institución
U3	Taller	4 horas	Presencial	Charlas informativas
U4	Sesión de Inducción	4 horas	Presencial	Charla de Inducción. La IES ha elaborado un Manual de Inducción como soporte a las actividades que el profesor tiene que cumplir.
U5	Curso de Inducción ejecutado a inicios de cada Semestre	2 meses	Presencial	Charlas magistrales, trabajo individual y en equipo. El curso se lo realiza por medio del Módulo de nivel básico para Docente.
U6	Curso de Inducción a la docencia universitaria	20 horas	Presencial	Charlas magistrales y participación activa del profesorado para que se inserte con la filosofía de la institución.
U7	Sistema de Inducción al Personal Docente	45 días. Se ejecuta dos veces al año	Presencial y a Distancia	No existe información
U8	No existe información	No existe información	No existe información	No existe información
U9	Módulo de Inducción	160 horas	Presencial	Diferentes capacitaciones para lograr una rápida y eficaz integración a las actividades académicas de los docentes

La Formación inicial dirigida a los profesores principiantes integra diferentes estrategias formativas: Charlas informativas de corta duración, seminarios de una semana de duración, y cursos con duraciones mayores a un mes. Los temas más frecuentes están relacionados al Modelo académico de la institución y a la filosofía de la universidad, “se abordan temas referentes a la institución, modelo académico” (ENT1, 2016), “transmitir a los docentes su rol como promotores de la Misión y Visión de la institución” (ENT2, 2016).

En la mayoría de las IES las acciones de Inducción son obligatorias, ya que estas prácticas constituyen el primer acercamiento con la institución, “el Proceso de Inducción es obligatorio. Se dispondrá que el docente seleccionado realice, de manera obligatoria y en el plazo de un año, el proceso de inducción universitaria desarrollado por el Centro. Es un requisito para la contratación permanente..” (ENT5, 2016); y, en algunos casos, las Formaciones ofertadas transmiten el rol básico del docente universitario y algunas estrategias de enseñanza, “el objetivo principal es transmitir a los profesores nuevos su rol como docentes de la institución... es un Programa intenso que permite inducir al profesorado con la filosofía de la institución” (ENT2, 2016), “se hace un acercamiento al rol del docente y se presentan algunas estrategias de enseñanza; y se termina transmitiendo el rol del docente-investigador” (ENT6, 2016).

En una IES, se observó que durante el proceso de Inducción se realiza una actividad que fomenta el trabajo colaborativo entre docentes, se integran a los profesores nuevos a los claustros de docentes con al finalidad de que reciban

asesoramiento de los profesores con más años de experiencia, “Existe un proceso de integración de los docentes nuevos a los claustros de docentes para que se integren y compartan actividades docentes y de investigación” (ENT7, 2016).

También se manifestó, que la institución sólo cuenta con charlas informativas, no elaboran Planes de Inducción “porque los docentes que ingresan a la universidad son pocos. Se oferta únicamente un Taller de Inducción a nuevos docentes de pocas horas de duración” (ENT3, 2016).

Además de las Formaciones dirigidas al profesorado de nuevo ingreso y la Formación continua; no se encontró documentación que manifieste otras ofertas de Formación considerando los años de experiencia del profesorado. Sin embargo, uno de los entrevistados, manifestó que:

”La participación de los docentes responsables de las asignaturas que se dictan en los primeros ciclos universitarios, en los que se desarrollan las competencias genéricas, se considera muy importante, por lo que a ese grupo se dirige una Formación más relacionada a la pedagogía y didáctica. Como ejemplo, la institución orienta una Formación más profunda en competencias pedagógicas y didácticas al médico que dicta biología, mientras que al médico que dicta cardiología, se lo considera un especialista que desarrolla las competencias específicas de la titulación, en este caso podría ser operar a corazón abierto.” (ENT4, 2016)

Existe una única universidad (U1) que está diseñando una oferta de Formación intensiva que será dirigida a un buen número de profesores de nuevo ingreso, ya que afrontará un proceso de jubilación significativo de la Planta Docente, a criterio del entrevistado “este “Recambio Generacional” de los docentes de la institución es considerado como un reto importante” (ENT1, 2016).

En la mayoría de las IES no se identifican acciones de Formación inicial que incluyan diversas estrategias y acompañamiento para que el profesor de nuevo ingreso inicie el ejercicio de la docencia con cierta seguridad y sobre todo con el asesoramiento que le debería brindar la institución. Se observan acciones aisladas que deben consolidarse para asegurar al docente un buen inicio en su rol de Formador. Este periodo se caracteriza por las tensiones y aprendizajes presentes en el profesorado, no se lo debe reducir a actividades burocráticas y formales. Las IES deben crear los Planes de Inducción para que acompañen al profesorado durante sus primeros años de experiencia docente insertándolo en el proceso continuo de desarrollo profesional.

### ***2.5.2. El diseño del Programa promueve una combinación de estrategias presenciales y online.***

El 55,56% (N:5) de las Formaciones se ofertan en modalidad presencial con horas de Formación a distancia; el 22,22% (N:2) en modalidad presencial y el porcentaje restante combina modalidades presenciales, semipresenciales y online (ver Figura 55).

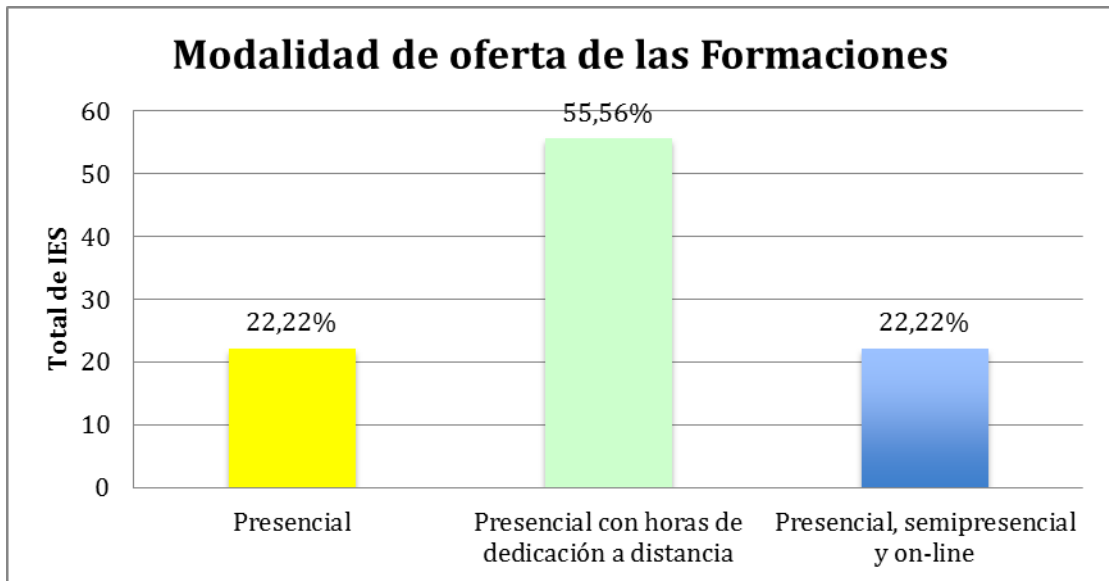


Figura 55. Modalidad de oferta de las Formaciones.

## 2.6. Formadores y personal técnico.

Se analizó el perfil establecido de los docentes que participan como Formadores y personal técnico. A continuación se presenta la información obtenida.

### 2.6.1. El diseño del Programa identifica adecuadamente los perfiles y los roles de los Formadores que promoverán/desarrollarán el Programa.

Por medio del Análisis Documental no se encontró información referente al perfil y/o a las características del docente que participará en las Formaciones como “Formador” o “Capacitador”. Sin embargo, por medio de las entrevistas se pudo obtener diferentes percepciones sobre el perfil del Formador.

En cuanto a la procedencia, en el 88,88% (N:8) de las IES los Formadores pueden pertenecer a la propia institución o externos, en el 22,22% (N:2) de las IES son externos. En algunas IES se contrata Formadores externos cuando la IES no cuenta con el personal interno experto en la temática de la Formación, “..se contrata Formadores externos cuando no hay el perfil del docente requerido en forma interna. La selección es muy rigurosa. Debe evidenciar su experiencia en la temática a dictar..” (ENT2, 2016).

Se observó además, que algunas IES consideran como Formadores a profesores que forman parte del Programa Prometeo<sup>31</sup>, o a profesores internacionales que visitan las instituciones como parte de los Programas de estudios Doctorales de los docentes, “..se aprovecha la visita de profesores internacionales con experiencia en temas de pedagogía que visitan la universidad por el tema de cursos doctorales de los docentes..” (ENT5, 2016).

<sup>31</sup> El Proyecto Prometeo es una iniciativa del gobierno ecuatoriano, que busca fortalecer la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos en temas especializados, a través de la vinculación de investigadores extranjeros y ecuatorianos residentes en el exterior. Tomado de <http://prometeo.educacionsuperior.gob.ec/que-es-prometeo/>, el 5 de febrero del 2017.

En una IES, para motivar la participación del profesorado como docente Formador, se organizan convocatorias internas, “la selección se realiza por medio del análisis del Currículum Vitae de cada postulante” (ENT3, 2016).

El Formador debe acreditar una vasta experiencia en el tema que brindará la Formación, en algunas IES se ha establecido que “en el caso de ser un Formador que pertenece a otra universidad ecuatoriana, previa su contratación se analizarán los resultados de su evaluación docente” (ENT1, 2016) y “tener experiencia reconocida” (ENT6, 2016).

Entre las funciones del Formador, se ha establecido: la elaboración de la planificación de la Formación incluyendo las actividades a desarrollar y el proceso de evaluación. Elaboración de un informe con los resultados del desarrollo de la Formación y la participación de los profesores, “el Formador dispone de una semana para calificar trabajos presentados por los docentes y entregar a la Unidad Académica el informe final” (ENT2, 2016). Además, el Formador debe manejar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje y elaborar el material de apoyo para los profesores, “...el Formador prepara el material para reflexionar, utilizando diferentes estrategias de aprendizaje participativas, a fin de que estas experiencias puedan ser extrapoladas en la tarea del docente..” (ENT8, 2016).

En una institución se identificó que existe un modelo de Formación de Formadores, “...se selecciona a profesores de la propia institución que se destaquen por sus buenas prácticas docentes y por sus resultados para que integren el “Pool de facilitadores politécnicos” Se integra a estos profesores al Centro y se les brinda un entrenamiento en el camino” (ENT1, 2016) De esa manera, se consolida el grupo de Formadores con los que cuenta la IES.

### ***2.6.2. El diseño del Programa identifica adecuadamente los perfiles y las características del personal técnico de apoyo al Programa y al profesorado.***

En el análisis documental no se encontró información sobre el perfil y las características del personal técnico de apoyo. El número de personas que integran los equipos técnicos de los Centros/Direcciones encargadas de las Formaciones varía desde 4 hasta 15 personas. En forma general los entrevistados manifiestan que el personal debe tener competencias para trabajar en equipo y gestión universitaria, además se requiere el conocimiento de la Normativa de la institución.

En uno de los Centros se establecieron criterios de calidad para la realización del trabajo: responsabilidad, pertinencia, profesionalismo, racionalización de recursos y trabajo en equipo.

En relación a las funciones que realizan los equipos técnicos, en todas las IES se encargan de gestionar la operatividad de los cursos y tener lista los materiales necesarios para el desarrollo de cada Formación. En algunas IES se cuenta con personal que brinda soporte a necesidades pedagógicas y tecnológicas puntuales del profesorado.

Además del tema logístico, en algunas IES el personal técnico brinda soporte al Formador durante las capacitaciones y al finalizar la acción presenta un informe sobre la

realización de la Formación, una IES “ nombra un coordinador logístico para el apoyo del desarrollo del evento...mantendrá conversaciones con el facilitador(a) para determinar la satisfacción de sus requerimientos...realizará observación áulica.. por medio de rúbricas, analizará el desarrollo de la capacitación” (ENT2, 2016).

Las IES que gestionan la Formación a través de Centros/Direcciones han establecido los procesos y funciones que debe cumplir el personal técnico de apoyo y al contar con estas estructuras se ha logrado apoyar y coordinar el trabajo con los Formadores, así como se han fijado algunos lineamientos para el desarrollo y evaluación de cada acción de Formación.

### 3. Desarrollo y Puesta en Marcha.

En esta categoría se analizará algunas características presentes en las formaciones como: proceso de inscripción, tipo de participación del profesorado, ratio promedio de participación de docentes por curso, difusión y las técnicas de evaluación de las Formaciones

A continuación se presenta la información obtenida:

#### 3.1. Características de la Formación.

Se detallan el proceso de inscripción, la participación del profesorado, número promedio establecido de profesores por cada Formación y la duración.

##### 3.1.1. *El proceso de inscripción del profesorado en las diferentes Formaciones es conocido por el profesorado.*

En todas las IES existe un proceso establecido para la inscripción. En el 33,33% (N:3) de las IES se realiza por medio de formularios en línea administrados por los Centros/Unidades de Formación; en el 44,44% (N:4) se utiliza el proceso de inscripción de Educación Continua; en el 11,11% (N:1) la inscripción se realiza por medio de un formulario físico que es entregado a la Dirección de Docencia; y en otra, se lo hace por medio de la Unidad Académica (ver Figura 56).

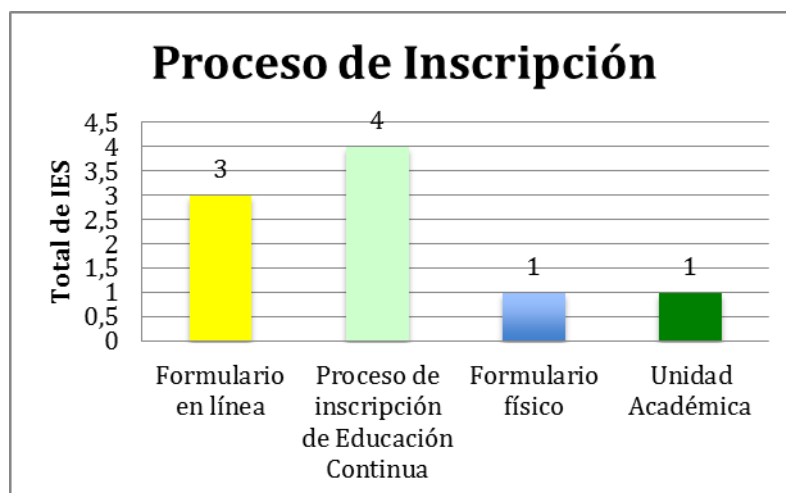


Figura 56. Proceso de Inscripción.

### **3.1.2. Existen Formaciones en las que la participación del profesorado es obligatoria o voluntaria.**

Las IES no manejan Normativa sobre el tipo de participación en las acciones de Formación. En una institución se identificó que “..la inscripción en los Programas formativos o capacitación es libre para el profesor; sin embargo, la Unidad Académica podrá solicitar sus estudios por necesidades institucionales o cuando los resultados de su evaluación de desempeño docente requieran mejorar” (U2).

Los Planes/Cursos/Seminarios de Inducción son obligatorios para el profesorado de nuevo ingreso. Una IES establece también la obligatoriedad de que todos los docentes aprueben un módulo de Formación, “..todos los docentes deberán aprobar el módulo Pensar para Comunicar... ha focalizado Potenciar la Razón como la base de su propuesta educativa institucional ” (ENT2, 2016). En otra IES se manifiesta que “la participación es voluntaria, pero en cada Facultad se puede establecer que cursos son obligatorios para el docente” (E8).

Todos los entrevistados indicaron que la participación es voluntaria. Algunos señalan que el profesorado se siente motivado por recibir Formaciones por lo que no es necesario la obligatoriedad, “..la participación de los docentes es voluntaria, existe mucho interés del profesorado en aprender. En la institución existe un ambiente pedagógico y didáctico muy notable.” (ENT4, 2016), “..la participación del profesorado y la obligatoriedad no es de preocupación ya que el profesor a tiempo completo tiene asumido e interiorizado que debe cumplir con el ejercicio docente.. esta actividad está institucionalizada, la concurrencia es muy efectiva” (E7).

Otras percepciones mencionan la importancia del liderazgo que ejercen los Directores Departamentales o Coordinadores de Carreras para motivar a los docentes que participen en acciones de Formación:

La figura de liderazgo de los Subdecanos y de otras autoridades académicas es muy importante, ya que estas personas analizan las necesidades de Formación y dialogan con ciertos profesores sobre la necesidad de que se integren en un proceso de Formación. Para el acompañamiento a los profesores muchas autoridades: Decanos, Coordinadores de Carrera, Subdecanos participan en los Programas de Formación por su libre decisión, lo han sentido como responsabilidad. Un ejemplo que se menciona es que una carrera ha dejado un espacio semanal libre a todo el profesorado para que sea ocupado en actividades de Formación docente (ENT2, 2016).

La participación del profesorado es voluntaria. Se evidencia el liderazgo que en algunos casos ejercen los Directores Departamentales y de Carreras por el tema de la Formación. En el caso de Directores más implicados y preocupados porque sus docentes se actualicen y capaciten, la participación de los docentes de esas carreras es mayor. Mientras que hay Directores de las Carreras Técnicas que manifiestan que el profesorado no valora tanto los temas pedagógicos. Ahora, con las exigencias del Reglamento de Escalafón se está dando importancia a la Formación (ENT5, 2016).

En otra IES se identificó que se cuenta con estrategias para invitar a las Formaciones a los docentes que necesitan mejorar su Evaluación de Desempeño Docente, “..se hace un seguimiento a los resultados de evaluación integral, invitando a formar parte de las capacitaciones a los docentes que tienen una calificación por debajo de la media de los docentes de su Departamento” (E9).

El tipo de participación en las acciones de Formación es voluntaria en todas las IES. Según las percepciones de los entrevistados, no se ha establecido obligatoriedad porque la Necesidad de Formación está asumida, además es un requisito establecido para la promoción del personal. Algunas IES utilizan varias estrategias para invitar y motivar al personal identificado que necesita mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje para que participe en las Acciones de Formación.

**3.1.3. Las Formaciones establecen el ratio (proporción entre Curso y profesorado) promedio de docentes que asisten a los cursos.**

Las Formaciones consideran diferentes ratios de participación, siendo el más frecuente de 30 a 40 profesores por curso teórico, y de 25 profesores por curso práctico (ver Figuras 57 Y 58).

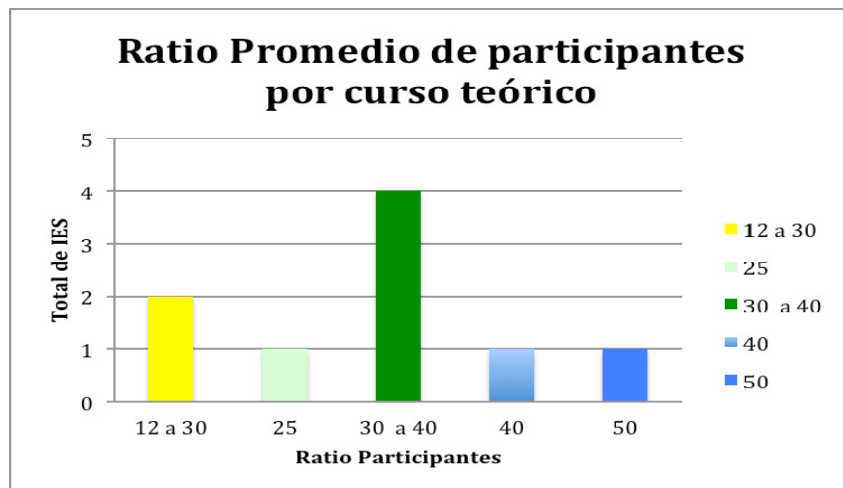


Figura 57. Ratio de participantes por curso teórico.

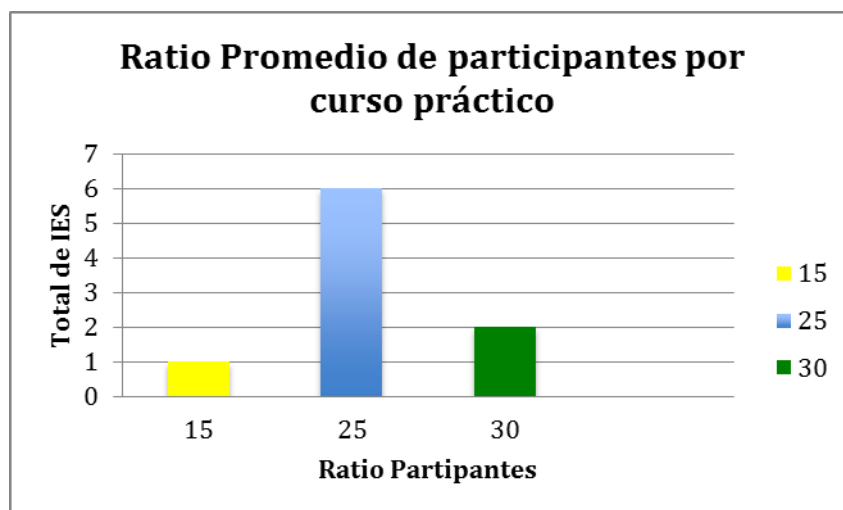


Figura 58. Ratio de participantes por curso práctico.

La IES ofertan acciones de Formación para todo el profesorado. Se establecen los cupos para cada Formación dependiendo de los recursos y de la disponibilidad de Formadores. Además “el número de participantes por curso depende del tema” (ENT5, 2016). En algunas IES se organizan Jornadas o Encuentros Pedagógicos en los que participan grupos de 150 a 300 profesores.

### ***3.1.4. Las Formaciones establecen el promedio de horas de duración del curso.***

Las Formaciones se organizan frecuentemente entre 20 y 40 horas de duración. El mayor porcentaje de las IES organiza Formaciones de 40 horas, mientras que existe una IES que organiza Formaciones con más de 40 horas de duración (ver Figura 59).

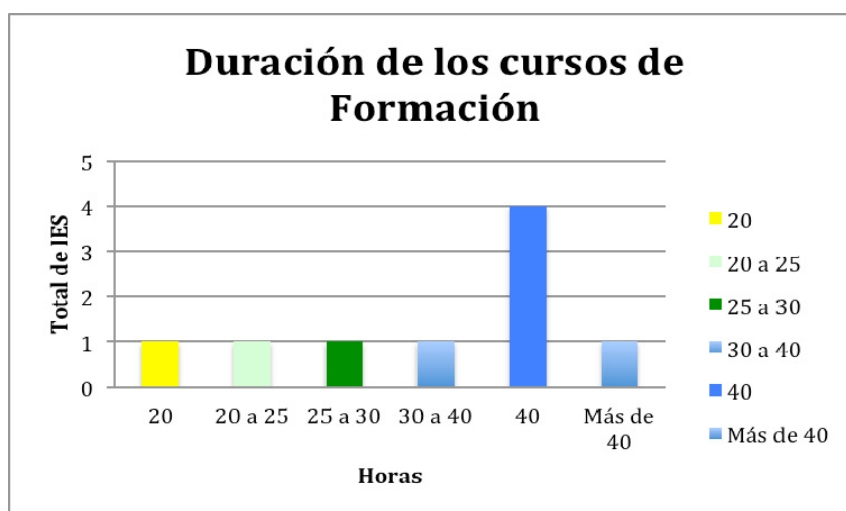


Figura 59. Duración promedio de los cursos de Formación

Además, por medio de las entrevistas se pudo conocer el periodo en el que se desarrolla una Formación. Lo más frecuente es dictar Formaciones durante una semana. Los Planes/Programas de Formación se los diseñan para el año o por semestres, “el Ciclo Básico de Formación tiene una duración de 6 meses” (ENT2, 2016). En el caso de las Jornadas Académicas, “se desarrollan durante una semana previo el inicio de los semestres académicos, tiene una duración de 25 a 30 horas” (ENT7, 2016). Las Formaciones con 40 horas incluyen actividades presenciales y a distancia, “..la mayoría de nuestros capacitaciones tienen una duración de 40 horas, de estas 15 son presenciales y 25 trabajo a distancia. El periodo presencial se lo dicta en una semana..” (ENT9, 2016).

## **3.2. Comunicación.**

En esta subcategoría se analiza los mecanismos utilizados por las IES para comunicar al profesorado las acciones de Formación.

### ***3.2.1. La difusión del Programa de Formación se realiza utilizando los medios de información más cercanos y accesibles al profesorado.***

El 100% de las IES utilizan el correo electrónico como principal medio para comunicar al profesorado la realización de las acciones de Formación.

Además, algunos entrevistados se apoyan de otros medios adicionales: “..visitas a las Unidades Académicas y se colocan afiches con toda la información..” (ENT2, 2016), “..plataforma informática para enviar la invitación a todos los docente..” (ENT3, 2016), “..intranet de la universidad, comunicados a los Directores de Carrera, afiches..” (ENT5, 2016), “..avisos que se colocan en las estanterías de la facultad..” (ENT8, 2016), “.. web de innovación docente ... previo a la realización de cada curso se envía oficios a los Directores de Departamento y secretarías de Titulaciones..” (ENT9, 2016).

**3.2.2. Se proporciona información clara y concisa sobre cada Formación: instructor, fecha y lugar, contenidos, objetivos, actividades, evaluación duración, proceso de inscripción y perfil del profesorado o al Departamento al que va dirigido la Formación.**

Los datos más frecuentes que se publica de todas las Formaciones son: Nombre del curso; instructor o instructores; lugar, fecha y hora; y, proceso de inscripción. Adicionalmente, algunas IES informan sobre los objetivos, contenidos, actividades a realizar, evaluación y destinatarios (ver Figura 60).

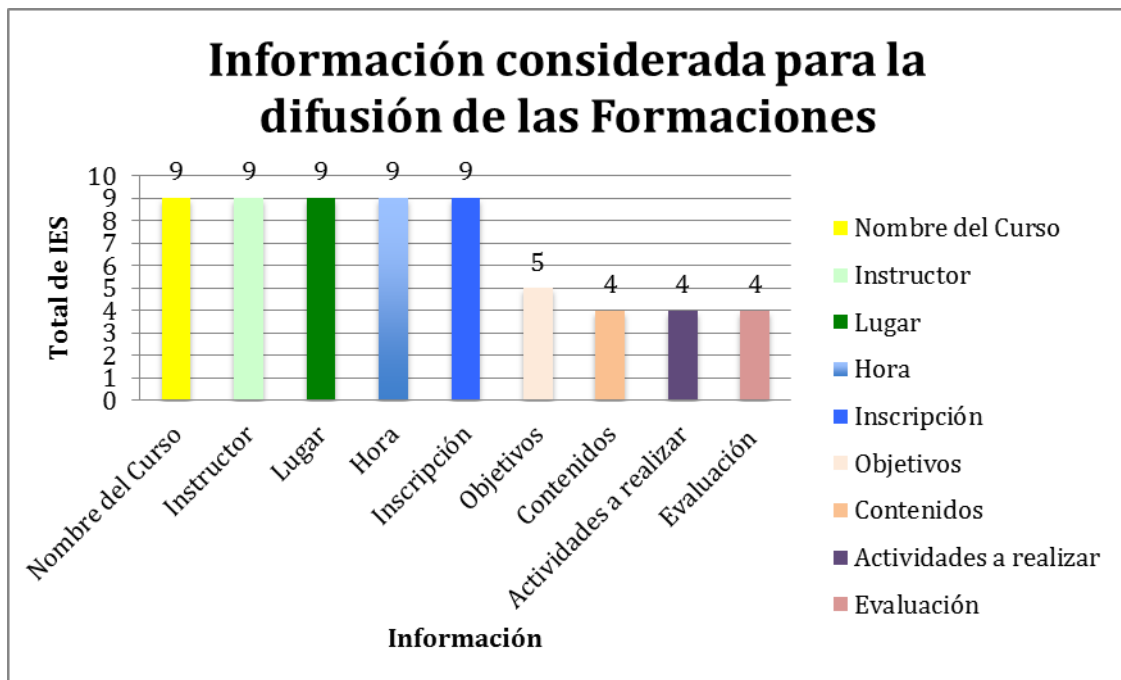


Figura 60. Información considerada para la difusión de las Formaciones

**3.3. Evaluación y Seguimiento de la acción Formativa**

Por medio de esta subcategoría, se analiza la existencia de diferentes mecanismos que permitan evaluar el aprendizaje de los docentes y, la calidad y el desarrollo de las Formaciones.

### ***3.3.1. Existen mecanismos establecidos para evaluar la calidad y el desarrollo de las Formaciones.***

El 44,44% de las IES documenta de manera general la necesidad y obligatoriedad, en algunos casos, de que las Formaciones sean evaluadas. Algunas IES se apoyan del personal técnico para que por medio de rúbricas establecidas realicen un seguimiento y evaluación al desarrollo de las acciones Formativas. Otras IES solicitan un informe al Formador sobre el desarrollo de la Formación, resultados logrados y propuestas de mejora. Otro mecanismo frecuente son las encuestas que se aplican a los profesores para que indiquen las percepciones sobre la calidad de la Formación y los resultados de aprendizaje alcanzados. Se identificó que una IES establece mecanismos para “..obtener información relacionada con el costo-beneficio de la capacitación..” (U8).

### ***3.3.2. Al finalizar la Formación, el profesorado tiene la oportunidad de expresar su satisfacción con la calidad de la Formación en que ha participado.***

En el 77,77% (N:7) de las IES existen mecanismos para conocer la percepción del profesorado sobre su nivel de satisfacción sobre la calidad del curso.

Frecuentemente se analiza: metodología y dominio de contenidos por parte del Formador, recursos utilizados, organización; y en algunas IES se solicita nuevas temáticas de Formación, “Al finalizar cada curso se envía una encuesta de evaluación en la que se hace un diagnóstico del desarrollo del curso y evaluación de la calidad del Formador. Además, se solicita el criterio de los docentes sobre nuevas necesidades de Formación” (ENT1, 2016), “todas las actividades de Formación serán sujetas a una evaluación a través de una encuesta para recoger opiniones, observaciones y sugerencias, de los asistentes como de los expertos que impartan los cursos.. todas las acciones de Formación serán evaluadas” (ENT9, 2016).

Además, otras IES diagnostican la aplicabilidad de la Formación en el desarrollo de las funciones docentes “Al finalizar cada curso o taller, el profesor registra una evaluación sobre el valor que tiene la capacitación para la práctica docente y cómo le servirá en su práctica” (ENT5, 2016).

Otra IES utiliza una estrategia para conocer a percepción del profesorado durante la realización de las Formaciones con la finalidad de introducir acciones correctivas inmediatas, “..en la mitad del desarrollo de cada módulo se envía un formulario de sondeo de opiniones para conocer la percepción de los participantes sobre la calidad de los contenidos y desarrollo del módulo, lo que sirve para implementar correctivos inmediatos” (ENT2, 2016).

### ***3.3.3. Al finalizar la Formación se evalúa el grado de aprendizaje del profesorado en relación con los contenidos de la Formación.***

En todas las IES se han establecido políticas para la aprobación de cursos. Frecuentemente, los cursos son de asistencia y aprobación, los docentes deben cumplir con porcentajes establecidos, “..docentes deben cumplir con los requisitos académicos y evaluativos previamente definidos; como mínimo deberán tener 70% en el rendimiento para obtener el certificado de aprobación, el de asistencia se entregará a los que tengan como mínimo el 80% de asistencia” (ENT3, 2016). Las actividades de evaluación depende de la temática de Formación y del Formador.

En algunas IES se solicita el diseño de un Proyecto de Innovación como requisito para aprobar el curso, “Para la aprobación del curso, el profesorado debe elaborar un proyecto que lo deberá realizar durante su docencia” (ENT4, 2016).

En una de las IES se identificó que existe una Normativa completa sobre la aprobación y certificación de las acciones de Formación, en esta se indica las Políticas de aprobación, reprobación y retiro.

La aprobación de los cursos será por asistencia o bien por asistencia y aprobación. Este criterio será considerado en la fase de diseño y no luego de desarrollado el curso. Asimismo, se lo aplicará según el tipo de curso, tomándose la decisión con la autoridad solicitante... La reprobación de un curso determina responsabilidades económicas a los profesores inscritos, en el rubro mínimo que se deduzca de los costos exclusivos por concepto de materiales que utilizó el profesor.... El profesor podrá retirarse de alguna oferta formativa o de capacitación sin penalidad alguna, hasta 48 horas antes del inicio del curso...” (U2)

## **4. Seguimiento y Gestión de la Calidad.**

En esta categoría se identifica la existencia de mecanismos que utilizan las IES para el seguimiento y la gestión de la calidad de las acciones de Formación desarrolladas.

### ***4.2. Existen mecanismos establecidos para evaluar la calidad y el desarrollo de todo el Programa de Formación.***

En el 55, 55% (N:5) existen diferentes políticas relacionadas con la evaluación de las calidad de las Formaciones. En algunas de estas, se establece las Dependencias responsables de evaluar la calidad del desarrollo, ”La Unidad de Desarrollo Educativo se encarga de la Evaluación y Seguimiento del Plan de Capacitación “(U3), “..asimismo, la definición de los instrumentos a utilizarse para la evaluación de los resultados de los cursos...así como la interpretación de los resultados, se hará en coordinación con la Comisión de Evaluación Interna “ (U5).

Se indica que los resultados de las evaluación de calidad servirá para la mejora continua del Plan/Programa de Formación, “..el uso de diversas herramientas que permitan levantar información, procesarla y tomar las decisiones pedagógicas que posibiliten la mejora continua” (U2), “, ..elaborar el Plan de Mejora del Plan de Capacitación y Actualización Docente” (U3).

En una IES se ha establecido los principios que se consideran para la evaluación (U4):

- Pertinencia, responder a las necesidades de Formación del cuerpo docente en base a los requerimientos de la institución.
- Factibilidad: considerar presupuestos financieros, disponibilidad de tiempo de docentes, demanda de formación, objetivos y fines de la institución.

Una de las IES analiza “..la demanda, asistencia, resultados y otros temas relevantes que vayan dándose en la ejecución. Así mismo el informe de resultados de estos primeros cursos servirá de base para tomar decisiones referentes a la realización de próximas ediciones así como también para proponer nuevos cursos de Formación; o para modificar, ampliar contenidos y selección de docentes, etc. “ (ENT9, 2016).

Otra IES evalúa las Formaciones por medio de los resultados de la Evaluación al Docente, “Los resultados del curso de Formación se mide en base a los resultados de evaluación del desempeño docente, ya que estos fueron unos de los principales insumos que sirvieron para el diseño del Programa. Semestre a semestre se realiza un análisis comparativo de los resultados del desempeño docente antes y después de que el docente tome un curso de Formación” (ENT7, 2016).

***4.3. Se realiza al inicio del Programa un diagnóstico sobre la situación de partida en relación a los conocimientos y habilidades del profesorado individualmente o en grupo.***

No se identificó ninguna acción realizada en las IES orientada a diagnosticar la situación inicial del profesorado en relación a sus los conocimientos o habilidades. Esta estrategia puede ser utilizada por algunos Formadores para evaluar los resultados concretos de las Formaciones que dictan; pero, no se considera esta actividad como una práctica habitual.

***4.4. Al finalizar el Programa se evalúa el grado de aplicación práctica en el aula de los aprendizajes desarrollados por el profesorado a lo largo del Programa.***

En el 55,55% (N:5) de las IES se aplican diferentes estrategias enfocadas a medir el grado de aplicabilidad de los aprendizajes desarrollados en las acciones de Formación. Tres IES valoran la aplicabilidad por medio de las propuestas de los proyectos de innovación que presenta el profesorado, “una vez finalizado la oferta de las capacitaciones anuales se realiza un estudio de los resultados evidenciados por medio de la participación de docentes en proyectos docentes, investigación...” (ENT4, 2016), “..no existe un instrumento único ya que el tema es multidimensional. Para ciertas capacitaciones se evidencias los resultados por medio de la propuesta y ejecución de proyectos, el impacto de estas capacitaciones ha sido muy efectivo” (ENT7, 2016). “La puesta en práctica del aprendizaje adquirido por los profesores se evidencia, en algunos casos, por medio de los proyectos de innovación...” (ENT9, 2016).

Una IES ha iniciado con el diseño de una aula virtual como un espacio para que los docentes compartan sus experiencias. Este espacio servirá, además para evaluar el

grado de aplicabilidad de las Formaciones, “.., se está incorporando un aula virtual como apoyo al aprendizaje de modalidad presencial, .. en base a la información remitida se evaluarán resultados y se elaborarán propuestas de mejora” (ENT1, 2016).

Otra IES, utiliza la observación áulica como un mecanismo de acompañamiento y evaluación.

“.. iniciamos con actividades de observación de aula, visitamos a los profesores para medir la transferencia, establecemos un diálogo con ellos para conocer sus percepciones directas sobre la transferencia de las Formaciones en el trabajo diario en el aula. No nos interesa que apliquen todo, nos interesa que comiencen y que en el camino de la docencia se vaya incorporando más actividades de mejora. Generalmente aplican lo que más les impacto de la capacitación y lo que más uso le dieron”. (ENT2, 2016)

Otra IES ha elaborado un estudio de investigación en el que analiza tres variables: participación del docente en programas de Formación, resultados de la evaluación al docente e indicadores académicos de los estudiantes (aprobación, reprobación, deserción); los resultados de este estudio sirvieron para elaborar un plan de mejoras en su Programa de Formación, “realizamos un estudio que midió tres variables, este lo realizamos como proyecto de tesis de un estudiante y nos sirvió para elaborar el plan de mejoras” (ENT9, 2016).

A nivel general, se identifica algunas acciones que se utilizan para evaluar los resultados de la calidad y el desarrollo de las acciones de Formaciones, como para medir el grado de aplicabilidad en el aula, la mayoría de los entrevistados manifestaron que esta actividad se está consolidando y que necesita ser mejorada, “..sin embargo, hasta la fecha no se ha realizado un proceso de evaluación sistemático, se registran varios productos como evidencia de resultados de los cursos, pero no se cuenta con un sistema de evaluación del impacto de la capacitación” (ENT5, 2016).

#### ***4.5. El Programa promueve la creación de espacios para compartir materiales didácticos y otros recursos elaborados por el profesorado participante.***

El 66,66% (N:6) de las IES utilizan algunos recursos y/o han creado espacios enfocados a compartir experiencias y material didáctico para compartirlo con el profesorado. Cinco IES cuentan con páginas web destinadas a la Formación del Profesorado en las cuales existe un bloque de recursos integrados por materiales y vídeos que se han elaborado en las capacitaciones. Se identificó la creación de bloques destinado para compartir los Proyectos de Innovación Docente (U9), Resultados de las Comunidades de Aprendizaje (U3), Cuadernos de Reflexión (U7), Portafolio del Docente (U8).

#### ***4.6. Se ofrece al profesorado un servicio de noticias, novedades, información en relación con el contenido del Programa de Formación.***

El 77,77% (N:7) de las IES han creado espacios para comunicar diversas actividades al profesorado. En todas estas IES se observa la presencia de espacios de

Noticias, en el que se informa sobre las acciones de Formación que se realizarán y sobre temáticas de actualidad que sirven de apoyo a la función del docentes.

Se observa otro tipo de servicios como: Documentos en el que se indican la Normativa, Políticas, Manuales de apoyo al profesorado; así como existe una biblioteca virtual en la se presentan algunos libros de apoyo a la labor docente (U1); Videoteca y Biblioteca en donde se ingresan vídeos y publicaciones (U2); Conferencias en donde se ingresa un resumen de las diferentes conferencias que se dictan en la institución y Recursos de apoyo (U8); y, Tips para docentes, recursos para la docencia (U9).

**4.7. *En la organización del Programa existen mecanismos para asegurar la coordinación entre los Formadores del Programa, de forma que exista congruencia en sus actuaciones.***

Se identificó un ciclo de Formación que coordina la mayor parte de las acciones de Formación con la finalidad de conseguir el desarrollo de los objetivos planteados. En dos IES se observó que están iniciando con la implementación de estrategias para coordinar las actividades con los Formadores, “estamos implementando un plan para que los módulos sean planificados con la participación de los Formadores, de esta manera queremos lograr que la Formación no sea aislada y obtener los resultados deseados” (ENT9, 2016).

De manera general no existen mecanismos para coordinar las actividades de Formación con los Formadores, siendo esta una tarea importante para prestar atención.

## **6.4. Conclusiones del Capítulo**

Se presentan algunas conclusiones sobre el análisis de los elementos que se consideran en las IES para el Diseño, Gestión e Implementación de los Programas de Formación:

- Institucionalización de las Acciones de Formación: es importante que las IES establezcan Nomas y Políticas para fomentar y apoyar la Formación Pedagógica del Profesorado. En el Estudio realizado se observó diferentes declaraciones relacionadas con el compromiso institucional respecto a la calidad de la docencia, en algunos casos, estos compromisos están integrados en los Planes Operativos Anuales, en donde se han definido varias estrategias para el desarrollo de la Formación. La cultura de Formación y aprendizaje permanente debe ser potenciado en cada una de las instituciones, se observó, según las manifestaciones de los entrevistados, que el profesorado está comprometido con su Formación, las IES deberán implementar diversas estrategias para mantener, valorar y estimular el compromiso del profesorado con el desarrollo institucional y con su propio crecimiento profesional.
- Integración de las propuestas de Formación en Planes que consoliden diferentes acciones: evitar la oferta de cursos/talleres/capacitaciones en forma aislada y fragmentada. De la misma manera que se diseña el pensum de estudio de los estudiantes, deberán diseñarse las acciones de Formación, las cuales deberán ser continuas e integrales. Diseñar varias acciones que consideren algunos escenarios aprovechando los recursos disponibles. Además, considerar las

capacitaciones necesarias para el desarrollo del perfil de competencias del profesorado. Según indica Ferández (2006):

No es necesaria demasiada formación sino lo que hace falta es que esta intervención se realice en el momento en el que los profesores están dispuestos o motivados, o en situación de poner en práctica en un corto período de tiempo lo aprendido. (p.41)

- Establecer las Necesidades de Formación: considerar de manera integral las diferentes necesidades percibidas por el profesorado y la institución. En el Estudio se observó que todas las IES consideran las Necesidades de la institución, y algunas han elaborado estudios de Necesidades de Formación del Docente. Los resultados de estos estudios, ayudan a conocer las percepciones sentidas por el profesorado y a diseñar acciones que permitan dar respuestas a estas Necesidades y sensibilizar a los docentes sobre otras, que están presentes en la institución.

También se observó que un porcentaje de IES considera los resultados de Evaluación del Desempeño Docente con la finalidad conocer las debilidades percibidas por los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, diseñando acciones de Formación encaminadas a la mejora continua de la calidad de enseñanza-aprendizaje.

Algunas IES, consideran las Necesidades de Formación en base al perfil de las competencias del profesorado, este es un elemento que sirve de base para diseñar y enfocar las acciones en base al perfil del docente que desea la institución. Otro elemento a considerar son las Necesidades de aprendizaje de los estudiantes, estas se pueden conocer a través de los resultados de evaluación del docente, indicadores académicos de las asignaturas (porcentaje de aprobación, reprobación, deserción). Actualmente, en el Ecuador se aplica un examen de Habilitación Profesional a los egresados de las Carreras; estos resultados pueden servir para detectar nuevas Necesidades.

- Perfil de Objetivos; todas las acciones de Formación analizadas presentan varios objetivos, las actividades planificadas deben enfocarse para conseguir las metas planteadas. La declaración clara y sistemática de los objetivos presenta la ruta a seguir; a partir de estos, se diseñarán las estrategias adecuadas para las Formaciones. Los objetivos deben guardar relación con las Necesidades detectadas, reflejar el tipo de enseñanza a la que se quiere llegar y el perfil de estudiante que se desea formar.

Uno de los objetivos frecuentes en las IES es el desarrollo del perfil de competencias del docente, cada una de las IES debe considerar el plan de Formación sobre el perfil del docente que desea la institución. Los objetivos también están enfocados a las necesidades de la institución relacionadas al desarrollo del Modelo Académico y a apoyar al profesorado para que cumpla las horas de Formación necesarias para su promoción, de esta manera por medio de las acciones de Formación se fomentará un buen ambiente laboral.

- Diversificación de contenidos y estrategias: en el diseño de las Formaciones y, en base a los objetivos planteados, se deberá decidir las temáticas de Formación que necesita la institución que el profesorado desarrolle. En el Estudio se observó que las temáticas más frecuentes están orientadas al desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje, modelo académico y herramientas de investigación. El porcentaje de distribución de estas temáticas es muy variado en la mayoría de las IES. El programa de Formación deberá establecer en la fase de diseño las temáticas a ofertas según el perfil del docente requerido y la cantidad y calidad de las Formaciones.

Se identificó que las temáticas ofertadas con mayor frecuencia, relacionadas con la función del docente, se enfocan en el desarrollo de la asignatura. Las Formaciones deben integrar y conceder la misma importancia a las tres dimensiones críticas de la docencia: planificación, desarrollo y evaluación.

Para el desarrollo de los contenidos, en algunas IES, se diseñan varias estrategias de Formación, además de cursos, talleres, capacitaciones, generando otros espacios que faciliten la comunicación y el intercambio de experiencias entre docentes. Estas, fomentan el aprendizaje activo, trabajo colaborativo, prácticas de innovación, reflexión sobre la práctica. El desarrollo de estas estrategias permite al docente transferir estas Formaciones en su práctica docente. Se observó que algunas IES se apoyan de diferentes recursos: encuentros, videotecas, bibliotecas, noticias, revistas que sirven para intercambiar experiencias y potenciar la formación del profesorado.

El diseño de las estrategias depende de los contenidos y los objetivos planteados considerando las necesidades de Formación; estas, serán diseñadas sistemáticamente y libres de improvisaciones. Además, considerar que el profesor tiene su propia pedagogía, incluir estrategias que lo motiven a reflexionar sobre su propia práctica y, a partir de esta reflexión, implementar paulatinamente cambios en el desarrollo de la docencia. Tener presente las motivaciones personales del profesorado y el desarrollo de su identidad como profesor universitario.

- Formación inicial: la mayoría del profesorado de nuevo ingreso no tiene Formación en pedagogía universitaria. Los datos identificados en el Estudio demuestran que en las IES se realizan pocas acciones de Formación para este profesorado, las más frecuentes se enfocan en charlas informativas y/o a Inducción del Modelo Académico con pocas horas de duración. Este tipo de Formación mantiene estructuras básicas en las IES y su organización es aislada de las acciones de Formación Permanente.

La Formación inicial debe ser considerada como el punto de partida de la actividad docente y es la encargada de sembrar los cimientos necesarios para desarrollar el perfil del docente requerido por la IES, así como para aportar en la construcción de la identidad del profesorado. Los docentes de nuevo ingreso tienen que cumplir paralelamente dos actividades: enseñar y aprender a enseñar (Marcelo y Vaillant, 2009), esto implica que en los primeros años de ejercicio de la docencia, la institución debe brindar la Formación, asesoramiento y sobre todo el acompañamiento necesario para crear en él confianza, satisfacción y

motivación por su profesión. El diseño de esta Formación debe incluir diversas estrategias y fomentar el compromiso e interés por el desarrollo profesional.

Existen algunas estrategias utilizadas que se observaron en el Estudio: observación áulica y asesoramiento, claustro de docentes innovadores, comunidades de aprendizaje, entre otras, las cuales están dando buenos resultados para la Formación del profesorado de nuevo ingreso; este tipo de prácticas se las puede replicar en todas las IES incluyendo la mentorización que tiene resultados reconocidos a nivel internacional.

- Etapas de Formación: las acciones de Formación son diseñadas frecuentemente en dos etapas: inicial y permanente. Dentro de la Formación permanente se debe considerar el perfil del profesorado y su nivel de desarrollo profesional, ya que esto fija diferentes necesidades e intereses de Formación.

Crear espacios de reflexión, propiciando la participación del profesorado con mayor experiencia, motivar el intercambio de experiencias pedagógicas de profesores de diferentes áreas, fomentar la participación conjunta en proyectos de innovación entre profesores que tiene varios años de experiencia con los de nuevo ingreso, considerar la experiencia del profesorado para el asesoramiento de proyectos pedagógicos; entre otras, son varias estrategias que se pueden diseñar considerando las diferentes etapas y Necesidades de Formación.

- Evaluación de las Formaciones: se observó que todas los Cursos/Capacitaciones incluyen actividades de evaluación. Determinar mecanismos para medir la transferencia del aprendizaje desarrollado ayudará a la dependencia encargada de la Formación a evaluar los resultados y poder proponer acciones correctivas. De igual manera, transferir los resultados a la práctica docente y medir el grado de aplicabilidad de la Formación será un buen estímulo para el docente.
- Las acciones de Formación deben someterse a los mecanismos de Seguimiento y Gestión de la calidad establecido en la IES y a nivel internacional con la finalidad de potenciar las fortalezas y reducir las debilidades: en el Estudio se observó que no existe en ninguna IES estrategias formalmente establecidas para evaluar la calidad, los resultados de las Formaciones y su aplicabilidad en el aula, siendo esta una tarea de gran importancia que permitirá valorar el trabajo que se está realizando, medir los logros alcanzados por medio de la Formación del Profesorado y hacer un análisis del costo-beneficio de esta actividad.

*CAPÍTULO 7.*

*CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO*

## CAPÍTULO 7.

### CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO

En este último capítulo se sintetizan las conclusiones a las que se ha llegado tras realizar los siguientes estudios en el contexto de las instituciones de educación superior ecuatorianas:

- Estudio de Necesidades e Intereses de Formación del profesorado.
- Estudio de los Programas de Formación ofertados en las IES.

Las conclusiones presentadas en cada Estudio permitieron proporcionar las respuestas a las preguntas que dieron origen a la investigación ¿Cómo se Forma el profesor para poder enseñar en la universidad ecuatoriana? ¿Qué tipo de Formación le interesa recibir?

Durante el desarrollo de cada estudio se presentaron los resultados y conclusiones lo que permitió dar respuesta a los dos primeros bloques de las preguntas de investigación. Por medio del Estudio de Necesidades e Intereses de Formación del profesorado se pudo dar respuesta a las siguientes preguntas:

- P1: ¿Qué prácticas de Planificación, Desarrollo de la enseñanza y Evaluación son percibidas como más Importantes para el profesorado?
- P2: ¿Qué prácticas tienen el mayor Grado de Realización?
- P3: ¿Qué prácticas de Planificación, Desarrollo de la enseñanza y Evaluación son percibidas como Intereses de Formación para el profesorado?
- P4: ¿El Interés por recibir Formación está asociado al Grado de Desarrollo de las actividades y/o a la Importancia que le concede el profesorado?
- P5: ¿Existen diferencias significativas en el Interés de Formación del profesorado y las variables de edad, sexo, años de experiencia, categoría docente y tipo de Formación?

A través del Estudio de los Programas de Formación ofertados en las IES se dieron las respuestas a estas:

- P1: ¿Qué prácticas de Formación se están desarrollando en las universidades ecuatorianas?
- P2: ¿Existen políticas establecidas en las universidades que apoyen las acciones de Formación?
- P3: ¿Qué elementos consideran para el diseño?
- P4: ¿Qué líneas de Formación son las comunes?
- P5: ¿Qué tipo de modalidad formativa es la que predomina?
- P6: ¿Cuál es la duración promedio de una capacitación?
- P7: ¿Existe un perfil del Formador?
- P8: ¿Existe un modelo de evaluación y seguimiento de la calidad de la Formación?

Por medio de este capítulo, se dará respuesta al tercer bloque de preguntas planteadas en relación con las Necesidades e Intereses de Formación del profesorado y las acciones formativas ofertadas en las IES:

- P1: ¿Qué criterios se relacionan entre las Necesidades e Intereses de Formación detectadas y la Formación que se oferta?
- P2: ¿Qué elementos deben estar presentes en la Formación de los docentes en base a sus Necesidades e Intereses de Formación?

Posteriormente, se indicarán algunas limitaciones presentadas durante la realización de la investigación y se sugerirán algunos temas para continuar investigando sobre la Formación del profesorado en forma general y considerando el contexto ecuatoriano.

### **7.1. Conclusiones y propuestas que se desprenden de la relación de los dos estudios**

A continuación se emitirán algunas conclusiones y propuestas que relacionan la percepción de las Necesidades e Intereses del profesorado con la oferta de las Formaciones que recibe:

#### **a) Reconocimiento institucional y la Formación del Profesorado.**

El profesorado percibe con alto interés su propia Formación pedagógica. El apoyo de la institución por medio de políticas, procedimientos y recursos fomenta, impulsa y motiva la participación del profesorado. Las acciones de Formación de todas las IES investigadas cuentan con el reconocimiento institucional a través de las diferentes declaraciones presentes en los planes estratégicos y/o planes operativos. Además, en todas las IES se otorgan certificados de asistencias y/o aprobación que reconocen la participación del profesorado en las acciones de Formación. Estos certificados son aceptados como horas de Formación para el ascenso de categoría.

#### Propuestas de mejora:

En algunas de las instituciones se han creado dependencias encargadas de diseñar, implementar y dar seguimiento al cumplimiento de los objetivos planteados en la Formación del profesorado, estas tienen estructuras que facilitan la coordinación y su seguimiento. Además en estas IES, se ofertan varias acciones además de los cursos y capacitaciones tradicionales. Apoyar la gestión y el desarrollo de las acciones de Formación por medio de un equipo técnico ayuda a las instituciones a cumplir con sus objetivos estratégicos. Este equipo deberá tener un canal permanente de comunicación con los Directivos para informar avances y resultados alcanzados.

#### **b) Necesidades que dan origen a la Formación.**

Todas las acciones de Formación son diseñadas considerando las Necesidades propias de la institución y los requisitos referentes a las horas de Formación que debe cumplir el profesor para su promoción. Algunas IES consideran otras Necesidades como el desarrollo del perfil del docente, los resultados de evaluación del desempeño del docente y las Necesidades del propio docente.

Propuestas de mejora:

Varias son las Necesidades que se deben considerar para el diseño de las acciones de Formación. Por medio de la investigación se han podido establecer las más importantes:

- Conocer cuales son los Intereses y Necesidades del profesorado, quienes son los actores de su propia Formación y quienes con su participación y aprendizaje mejorarán la calidad de enseñanza y participarán de forma activa para la consecución de las metas y objetivos institucionales. El profesorado debe estar motivado y valorar la Necesidad de su propia Formación para su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de enseñanza de la institución ;y, sobre todo para mejorar la Formación y el aprendizaje de los estudiantes.
- Conocer cuales son los objetivos y metas institucionales enunciadas a través de los Planes Estratégicos de cada institución. La Formación debe diseñarse para que sus resultados apoyen al profesorado y a la institución en la consecución de estos objetivos.
- Conocer los resultados de la evaluación del desempeño docente. La Formación previo a su diseño deberá analizar las debilidades frecuentes en el profesorado para diseñar acciones que permitan al profesorado mejorar su proceso de enseñanza y utilizar estrategias orientadas a desarrollar el aprendizaje de los estudiantes. De ninguna manera, el profesor debe percibir que la necesidad de Formación es fruto de una deficiencia propia. Al contrario, debe estar convencido y motivado que en la profesión de la enseñanza, el aprendizaje y la Formación del profesorado es una actividad para toda la vida y que deberá responder a las Necesidades y contextos educativos en donde se desarrolla.
- Conocer los requisitos establecidos por el Consejo de Educación Superior para el ascenso y promoción del profesorado. Las instituciones deben diseñar las acciones de Formación considerando estos requisitos y la situación de sus profesores frente a estos. Motivar al docente para que los adquiera y brindarle diferentes alternativas para su cumplimiento, motivará su participación, así como su compromiso. El profesor percibirá el apoyo de la institución y el interés de esta, por la Formación y calidad del profesorado.
- Diagnosticar los enfoques de enseñanza del profesorado y del aprendizaje de los estudiantes. Previo a cualquier diseño de las actividades de Formación, la institución debe conocer cómo el profesor percibe el proceso de enseñanza y qué estrategias más comunes utiliza en este proceso. Se ha manifestado que los profesores tiene un aprendizaje previo, y es sobre este, que se construirá o reconstruirá su Formación. De manera similar con los estudiantes, se debe diagnosticar los estilos de aprendizaje más comunes y sobre estos resultados diseñar estrategias de Formación para que el profesorado sepa distinguir las metodologías más adecuadas según el tipo de aprendizaje de sus estudiantes y según la temática a desarrollar.
- Conocer las necesidades del currículum para el desarrollo del modelo de régimen académico de la institución. En un contexto de cambio, el profesor debe

poseer diferentes estrategias que le permitan participar en los procesos de cambio y aportar para lograr los resultados perseguidos.

### **c) Objetivos de la Formación.**

Son varios los objetivos que persiguen las acciones de Formación ofertadas por las IES, el más común es desarrollar el perfil de competencias del docente. En algunas, se han planteado como objetivos apoyar, por medio de la Formación del profesorado a la construcción del modelo académico de la institución, y/o apoyar al docente para que cumpla los requisitos para su promoción.

#### Propuestas de mejora:

Los objetivos de la Formación deben ser diseñados de manera equilibrada para desarrollar y favorecer a la consecución de:

- Perfil de competencias docentes que se han establecido en la institución. En todas las universidades se deberá definir el perfil del docente deseado.
- Modelo de Régimen académico fijado en cada institución, en el cual se establecen la participación del docente como un elemento de trascendental importancia.
- La satisfacción de las necesidades de Formación del profesorado y de la institución.
- Mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- Apoyar en el desarrollo profesional y personal del profesorado.

### **d) Etapas de la Formación.**

En la mayoría de las IES se distinguen dos etapas en las Formaciones: inicial y continua o permanente. La Formación inicial varía por duración, objetivos y contenidos ofertados. Se observa la existencia de programas de Formación iniciales poco estructurados. En la gran mayoría de las IES estas acciones se enfoca a una inserción limitada del profesorado. Además, se observa que estas acciones no son obligatorias o no logran la participación de todo el profesorado de nuevo ingreso, ya que existen un porcentaje de docentes con pocos años de experiencia que no registra horas de Formación en pedagogía.

Además de potenciar o diseñar Programas de Formación iniciales que persigan la inducción del profesor en el ejercicio de la docencia e investigación, también se observa debilidad en el diseño de las acciones de Formación permanente o continua del profesorado. La mayoría de las IES se centran en la oferta de capacitaciones, cursos, talleres sin observarse una coordinación entre los objetivos y los resultados que se persiguen.

### Propuestas de mejora:

Se debe prestar mucha atención en el diseño y oferta de los planes de Formación inicial. Existen algunas buenas prácticas como el programa de mentoría que puede ser utilizado y que tiene algunas ventajas. Durante el estudio bibliográfico, se analizó que la Formación inicial y el acompañamiento que reciba el docente durante sus primeros años de ejercicio de la docencia es indispensable. El docente debe integrarse en el contexto universitario, debe conocer el modelo de régimen académico de la institución, el perfil genérico del estudiante que se desea formar. Esta fase servirá para despejar dudas, sembrará cimientos sólidos para el desarrollo de las competencias docentes y además; en esta, se inicia la construcción de la identidad del docente.

El diseño de las Formación permanente o continua debe guardar los principios del diseño de un currículum, el cual parte del análisis del contexto y sus Necesidades, se fijan objetivos, se establecen las competencias a desarrollar, se seleccionan las actividades y los recursos a utilizar; y, se establece el plan de seguimiento y evaluación. El desarrollo de las competencias del profesorado se realizará por medio de la interacción coordinada de todas las acciones que se hayan planificado.

No debe haber una separación entre la Formación inicial y permanente. Las IES deben diseñarlas como acciones integrales, como planes o programas estructurados, con objetivos claros y con resultados medibles a corto, mediano y largo plazo. Diseñarán varias estrategias para motivar la participación y el interés del profesorado por su Formación. De la misma manera, el profesorado deberá valorar el esfuerzo realizado por la institución por la oferta de estas acciones y por el trabajo permanente enfocado a contar con una planta de docente altamente cualificada que le permitirá mejorar el proceso de enseñanza –aprendizaje.

#### **e) Estrategias y contenidos de la Formación.**

##### *- Relacionadas a las funciones del docente:*

Las funciones que integran la actividad de un profesor universitario son la docencia, investigación y gestión. La información obtenida permite observar que la mayoría de las IES no guardan un equilibrio en la oferta de las temáticas de Formaciones relacionadas a estas funciones. Existen planes o programas que ofertan un mayor número de temáticas relacionadas a la labor de docencia y al modelo académico universitario; otras por el contrario, ofertan mayor número de temáticas relacionadas a la investigación, y pocas instituciones mantienen un equilibrio entre las temáticas correspondientes a docencia, investigación y modelo académico. La temática de gestión académica se la oferta con poca frecuencia en las instituciones. También, se observó la preocupación presente en la mayoría de las instituciones por ofertar capacitaciones relacionadas al desarrollo del modelo académico que se está implementado a partir de la aprobación del último Reglamento de Régimen Académico.

### Propuestas de mejora:

Las acciones de Formación deben diseñarse para dar respuesta al tipo de docente que desea la institución. Sin embargo, existen diferentes estudios que demuestran que al integrarse las funciones de docencia e investigación, se generan varios beneficios

para la institución, para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo profesional del profesorado.

Se debe considerar la Formación del profesorado en gestión académica, vista, además de las propias funciones de gestión que desempeña en algún momento el docente, desde la necesidad que tiene el profesorado por conocer herramientas que le permitan estar preparado para gestionar proyectos y diferentes actividades administrativas relacionadas a la docencia e investigación.

- *Relacionados a la Importancia, Grado de Desarrollo e Interés de Formación:*

Los tres momentos analizados: *Planificación, Desarrollo y Evaluación* son percibidos de manera general por el profesorado con alta *Importancia, Grado de Realización e Interés* por recibir *Formación*. Se observó que el Interés por recibir Formación presenta correlaciones positivas moderadas con la Importancia y el Grado de Realización que el profesorado otorga a cada criterio analizado. La *Importancia* que concede el profesorado a los criterios generalmente es más relevante que el *Interés y el Grado de Realización*.

Propuestas de mejora:

Las acciones de Formación deben aprovechar el *Interés* del profesorado y diseñar acciones que integren varias estrategias de aprendizaje, centrando al profesor como el responsable de su propia Formación. Se debe garantizar que las acciones de Formación cumplan los objetivos propuestos y los resultados que obtengan los profesores sean replicados en el aula. La aplicabilidad de las Formaciones creará sentimientos de satisfacción, autoestima y motivará la implicación del profesor en futuras Formaciones.

- *Relacionados a tres momentos: Planificación, Desarrollo y Evaluación*

Entre los tres momentos, los criterios que integran la *Evaluación* tienen las mayores valoraciones por parte del profesorado. Sin embargo, si analizamos las temáticas ofertadas en las diferentes Formaciones, se observa que los temas referentes a la Evaluación se aborda con poca frecuencia en las IES (ver Figura 37 y 54).

Al analizar las temáticas relacionadas a la *Planificación*, también se observa que las acciones de Formación no abordan con frecuencia este tema. El profesorado manifestó un *Interés alto* por recibir Formación sobre estrategias que le permitan y le ayuden a planificar la asignatura considerando las competencias que se van a desarrollar y el aporte que debe dar la asignatura al perfil académico-profesional del estudiante. En forma paradójica, el profesorado percibe con poco *Interés* los temas relacionados a planificar la asignatura con un equipo de docentes. Además, la mayoría de las instituciones se limitan a brindar capacitaciones orientadas a guiar a los docentes a cumplir con el registro de formatos establecidos de manera obligatoria, sin producir un análisis sobre el aporte de la asignatura en la Formación integral de los estudiantes.

En cuanto al Desarrollo de la asignatura, los datos obtenidos presentan que las IES, frecuentemente, están centrando sus Formaciones en temas relacionados al

Desarrollo de la Docencia. Sin embargo, se debe potenciar la Formación incluyendo herramientas que ayuden al profesor para que logre la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Se percibe el gran *Interés* del docente sobre estas temáticas, y por el uso de los recursos tecnológicos como soporte a su proceso de enseñanza.

#### Propuestas de mejora:

Para la Formación integral del estudiante se necesita la integración de todas las asignaturas y es indispensable que el equipo de docentes participen en forma conjunta en las planificaciones. Los resultados de aprendizaje que se logren en cada asignatura se complementan, fortalecen e integran un solo perfil profesional.

En las acciones de Formación se debe abordar la temática de Planificación con mayor profundidad, considerando que la planificación será la hoja de ruta para el desarrollo del microcurrículum y sus resultados se orientan a cumplir los objetivos del currículum de las titulaciones. Es necesario que se incorporen diferentes estrategias que ayuden al profesor a realizar esta actividad. Además de las herramientas que le permitan al profesorado planificar el desarrollo de la asignatura, se deben considerar otras que le sirvan para diagnosticar el perfil del estudiante y el tipo de aprendizaje que tiene, de esta manera podrá decidir las estrategias más adecuadas que favorezcan a ese aprendizaje.

Las acciones de Formación deben incluir, además de las temáticas que se están abordando, el uso de las TIC en diferentes acciones de Formación ya que se observó una oferta limitada. De esta manera, los docentes experimentarán por medio de su aprendizaje los beneficios de la tecnología. Se observó que la mayoría de las Formaciones centran sus acciones para que el profesorado tenga conocimiento sobre el funcionamiento y manejo básico de las aulas virtuales diseñadas en cada institución. Considerando todas las bondades de las TIC y la existencia de una gran diversidad, se deberá ampliar esta Formación con la finalidad de motivar al profesor de que haga uso y explore por sí mismo el gran abanico de opciones disponibles en la web.

Las actividades de evaluación tienen que ser consideradas parte del currículum y deben guardar relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En la información que presenta el profesorado se observa su gran *Interés* por ampliar sus conocimientos sobre este tema. Se percibe su *Interés* por formarse sobre estrategias que le permitan evaluar el desarrollo de las competencias, el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El profesorado no presenta un mayor interés por el uso de la coevaluación y autoevaluación como estrategias que sirven para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las acciones de Formación no están abordando este tema. Deberán sensibilizar al profesorado sobre el uso de estas estrategias y de otras. Además, se deben incluir prácticas que orienten al profesorado a evaluar y reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza y analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en forma general e individual.

Además de las estrategias analizadas, las acciones de Formación deben:

- Incluir varias acciones además de las capacitaciones o cursos cortos de Formación, como encuentros que fomenten el diálogo y el intercambio de experiencias entre docentes de la misma disciplina y de otras.

- Desarrollar varias estrategias de Formación. Las acciones de Formación son espacios que deberían fomentar el aprendizaje activo y el trabajo colaborativo entre docentes.
- Permitir el aprendizaje a través de la práctica. La mejor manera de enseñar no es a través de la teoría o del discurso, es con la práctica. El docente debe experimentar un aprendizaje vivencial y de esta manera podrá producir un efecto cascada, logrando el aprendizaje de los estudiantes.
- Permitir al profesorado analizar sus propia práctica docente y sobre esta proponer planes de mejora en los que se incluyan diferentes estrategias de enseñanza.
- Incentivar la participación del profesorado en actividades de innovación e investigación educativa que permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y dar a conocer al mundo científico las diferentes estrategias que se pueden utilizar para el desarrollo de una disciplina.

#### **f) Tipo de participación del profesorado en la Formación.**

En todas las IES analizadas, la participación del profesorado en las acciones de Formación es voluntaria, salvo algunas capacitaciones que se han establecido como obligatorias. A pesar de que las IES no establecen esta obligatoriedad, se ha mencionado que el Consejo de Educación Superior del Ecuador ha fijado como requisito para la promoción y ascenso de nivel y categoría del profesorado el cumplimiento de un mínimo de horas de Formación en pedagogía y Formación profesionalizante. Esto indica el Interés y la necesidad de contar con docentes universitarios que estén permanentemente actualizados y que tengan cierto dominio de conocimientos pedagógicos. Este requisito establece la obligatoriedad de cumplir con las horas de Formación.

#### Propuestas de mejora:

Se ha manifestado que la profesión de la enseñanza requiere la participación del profesorado en actividades permanentes de Formación. La docencia, al igual que cualquier carrera profesional, necesita de Formación permanente. Los docentes deben poseer conocimientos pedagógicos que les permitan favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la decisión es del propio profesor.

Algunos estudios demuestran que la Formación tiene éxito cuando cuenta con la participación voluntaria del profesorado. Esta, puede depender de la Necesidad, Interés y del compromiso que manifieste el profesor con la búsqueda de la calidad en la institución y con su propio desarrollo profesional.

Evitar, estimular y presionar son tres condiciones propuestas por autores que se han analizado en los capítulos anteriores y que se pueden considerarse en el diseño de las acciones de Formación. Se añade otro condición “ejemplificar” logrando que estos espacios sean ejemplos de Formación, desarrollando por medio de la vivencia experiencial, un aprendizaje significativo en el profesorado.

### **g) Perfil del docente y su Formación.**

Existen pocas diferencias significativas encontradas entre los *Intereses de Formación* y el perfil del profesorado. Los años de experiencia, categoría, edad y tipo de Formación influyen de diferente manera en el Interés por recibir Formación en ciertos criterios. El profesorado con mayor años de experiencia posiblemente tiene un mejor dominio de herramientas metodológicas y su *Interés de Formación* está relacionado con los procesos de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje del estudiantes, fomentando su pensamiento crítico y reflexivo. Además, se interesa por participar en prácticas reflexivas las cuales benefician las relaciones profesor-alumno. Mientras que estos temas no son percibidos con mayor *Interés* por los profesores de nuevo ingreso.

Se observa que el profesorado que se ubica en nivel intermedio de su carrera docente, en la categoría “Agregado”, percibe algunos criterios de Formación con menor Interés que el resto de profesores. Según los estudios, puede ser que algunos docentes que pertenecen a esta categoría se encuentre desmotivados o por el contrario, pueden percibir poseer una Formación sólida sobre los criterios abordados.

En cuanto a las acciones de Formación, las ofertas de las IES son diseñadas para todos los profesores sin considerar el perfil de estos. En ciertas temáticas específicas, siendo estas pocas, se han organizado capacitaciones considerando el perfil del profesorado.

#### Propuestas de mejora:

Las acciones de Formación deberán tener presente los Interés y Necesidades de Formación según el perfil del profesorado, con la finalidad de buscar estrategias para motivar la participación del personal con menor *Interés* y la transferencia de los aprendizajes en el aula.

Se pueden diseñar ciertas acciones de Formación considerando los años de experiencia del profesorado, como: programas de mentorización, asesorías curriculares, entre otras, en donde se aproveche y valore la experticia de los profesores, pudiendo generar aprendizaje en los docentes, sobre todo en los de nuevo ingreso.

Además se pueden diseñar según la categoría del docente, considerando su situación actual y los requisitos que debe cumplir para su promoción. Por ejemplo, en el estudio se observó que la mayoría de las IES han diseñado planes de Formación “emergentes” para apoyar al porcentaje de docentes que no tienen sus estudios de cuarto nivel, Maestría o su equivalente, para que obtengan esta Formación, de esa manera puedan continuar ejerciendo sus funciones de docentes universitarios; y, mantener su Titularidad o postular para obtenerla. De igual forma, se observa en la mayoría de las IES la existencia de políticas que fomenten la participación del profesorado en estudios de doctorado; y, el interés y apoyo dirigido al grupo de docentes que están cursando este tipo de estudios para que finalicen con éxito esta Formación.

De igual manera que las IES están apoyando para que los docentes obtengan el título de cuarto nivel; también, deberían diseñar un plan dirigido a todos los docentes

que no registran ninguna Formación sobre pedagogía. Se observó un porcentaje de docentes con más de cinco años de experiencia que no han recibido ninguna hora de Formación en esta temática. Como se manifestó anteriormente, la participación del profesor en acciones de Formación además de ser indispensables para su actualización y aprendizaje continuo, es un requisito para su promoción.

#### **h) Modalidades de Formación.**

Todas las IES analizadas ofertan las acciones de Formación de manera presencial con apoyo de actividades a distancia. Siendo muy pocas las que consideran los cursos en línea. No se observa el uso de MOOC o de cursos sobre diferentes herramientas pedagógicas que están disponibles en la web.

#### Propuestas de mejora:

Las acciones de Formación pueden aprovechar los beneficios de la tecnología y seleccionar varias Formaciones que se ofertan on-line diseñadas por otras IES a nivel internacional y que cumplen con indicadores de calidad para que el profesorado pueda participar y enriquecer su preparación. Las IES deberán considerar diferentes escenarios y modalidades de Formación de esta manera se aprovecharán los recursos y se permitirá que el profesorado se forme en actividades de interés puntual relacionadas al ámbito de la pedagogía.

#### **i) Gestión de las acciones de Formación.**

Sobre la gestión de las acciones de Formación se observó que las IES que cuentan con dependencias encargadas de esta función presentan sus acciones más estructuradas. Todas las IES manejan procesos de inscripción y planes de comunicación sobre la oferta de las acciones de Formación. Se observó que algunas, utilizan recursos digitales como páginas web para difundir materiales y compartir las prácticas desarrolladas por el profesorado. Ninguna IES cuenta con un perfil establecido de Formador, existen algunos requisitos mínimos que se consideran para la selección. Además, ninguna de las IES cuenta con un sistema consolidado de evaluación y de valoración del impacto y transferencia de resultados de las Formaciones.

#### Propuestas de mejora:

Es favorable que todas las IES cuenten con dependencias encargadas de la gestión de las acciones de Formación. Este equipo gestionará el diseño, implementación y seguimiento de las acciones de Formación. Utilizando estrategias que permitan coordinar las acciones a desarrollarse entre los Formadores y entre cada Formación con la finalidad de que los resultados sean integrales y obtengan el perfil del docente que requiere la institución. Como se señaló anteriormente, las acciones de Formación deben ser vistas como un proyecto integral y de apoyo al desarrollo profesional y personal del profesorado.

Sobre el perfil del equipo de Formadores se debería diseñar las competencias que cada institución establezca necesarias para este equipo y, sobre este perfil diseñar un plan de Formación de Formadores.

Los espacios de difusión de las acciones de Formación, así como de diferentes recursos son estrategias que permiten conocer y compartir el trabajo que realizan los docentes de las propias instituciones, lo que despierta la motivación y el interés de otros profesores por participar en proyectos similares. Además, los resultados alcanzados por medio de las acciones de Formación se difunden por medio de páginas web, boletines electrónicos, noticias, cuadernos de reflexión, entre otros recursos, permitiendo dar a conocer las diferentes prácticas realizadas por el profesorado a la comunidad universitaria y en otras IES.

La incorporación de actividades que permitan dar seguimiento, evaluar los resultados y la transferencia de las Formaciones en las instituciones es un tema pendiente en todas las IES. Se observa que algunas, se encuentran en la fase del diseño de estas acciones pero no se ha llegado a una implementación sólida. La evaluación deberá ser diseñada para valorar los resultados alcanzados y las propias acciones de Formación, permitiendo tomar acciones correctivas e implementar mejoras en las futuras acciones.

## **7.2. Propuesta de Elementos que deben estar presentes en el diseño de las acciones de Formación**

Establecidas las principales conclusiones generadas en los estudios y considerando los elementos analizados, se presenta una propuesta de un modelo procesual integrado por cuatro fases esenciales por las que atraviesa cualquier acción de Formación. En cada fase se indican los principales fases y elementos que estuvieron presentes en los estudios realizados y que se pueden considerar para el diseño, gestión e implementación de las acciones de Formación(ver Figura 29).

Toda Formación responde a un contexto y a unas características institucionales y, para su diseño considera las Necesidades sentidas por la institución, los docentes y los estudiantes. Sobre estas, se diseñan los objetivos y los resultados esperados a corto, mediano y largo plazo. Las acciones de Formación son proyectos sistemáticos que se integran e interactúan para lograr satisfacer las Necesidades planteadas y la consecución de las metas. Estas acciones, se desarrollarán principalmente en dos etapas: inicial y permanente, apoyadas por un plan integral de comunicación que permita la socialización de diferentes recursos educativos que favorecen el aprendizaje de los docentes. Cada una de estas, incluirá una fase de evaluación orientada a valorar su desarrollo y los resultados obtenidos durante y después de la Formación. Las acciones de Formación incorporarán y promoverán actividades destinadas a evaluar los resultados del aprendizaje de los docentes y el impacto en su contexto de actuación.

Para el desarrollo de las acciones de Formación es indispensable la participación del equipo de Formación integrado por Formadores y Técnicos, quienes en forma coordinada, motivarán y liderarán la Formación del profesorado universitario.

La innovación, investigación, reflexión sobre la propia práctica y la del grupo y, el trabajo en equipo son características que han estado presentes en diferentes temas analizados y que consolidan la Formación del docente universitario.

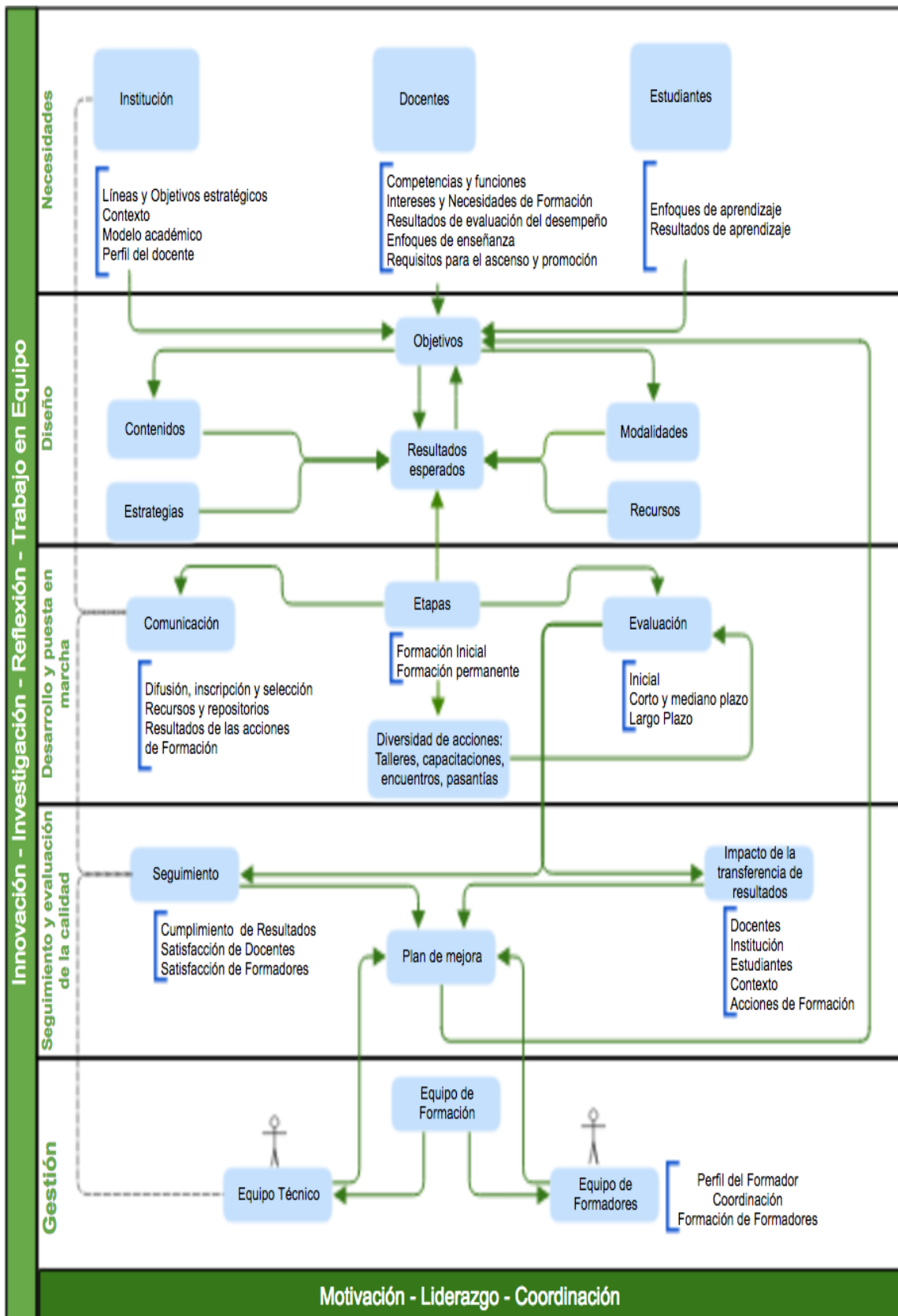


Figura 61. Fases y elementos de las acciones de Formación

### 7.3. Limitaciones y perspectivas de investigaciones

En todos los proyecto de investigación probablemente se presentan algunas limitaciones que llevan al investigador a hacer una reflexión sobre las diferentes decisiones que debe tomar en el camino. Estas limitaciones permiten desarrollar el trabajo con flexibilidad, responsabilidad y con el espíritu de superación que caracteriza a un investigador.

Una limitación de esta investigación es la muestra de docentes que participaron en el Estudio de Necesidades e Intereses de Formación ya que no permite hacer generalizaciones. A pesar de que se enviaron por varias ocasiones las invitaciones al profesorado para que colabore con la encuesta no se obtuvo la respuesta esperada.

En las entrevistas no existió ningún problema de colaboración con el personal entrevistado, las entrevistas se efectuaron en las fechas y bajo los criterios establecidos. La limitación de este estudio se presentó en cierta información obtenida, ya que puede ser subjetiva y depende de la percepción del entrevistado en relación al desarrollo de sus funciones.

En cuanto al análisis documental, nos encontramos con diferentes organizaciones y estructuras en cada institución. El acceso a la información fue sencillo en unas, pero en otras no se pudo obtener toda la información requerida y/o actualizada para poder hacer un análisis con mayor profundidad. Por lo que, puede ser que la información exista pero no se la pudo obtener.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, las limitaciones encontradas y asociando con la fundamentación teórica encontrada sobre la Formación del profesorado universitario, se proponen las siguientes investigaciones:

- Continuar con los estudios sobre los diferentes elementos que integran las Necesidades de Formación de las IES y del profesorado. Además, analizar y valorar los diferentes instrumentos que se utilizan para diagnosticar estas Necesidades.
- Proponer modelos que sirvan para valorar los enfoques de enseñanza del profesorado y sobre estos enfoques poder proponer un modelo de Formación.
- Analizar o proponer instrumentos que sirvan para realizar un inventario de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Las acciones de Formación deben conocer los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, para dotar de herramientas al profesorado que les permitan llegar a los estudiantes teniendo presente las diferentes maneras de aprender.
- Analizar los diferentes obstáculos que se presentan en el profesorado y que no les permiten participar de las acciones de Formación y proponer estrategias para fomentar esta participación.
- Analizar diferentes estrategias que sirvan para el desarrollo de las competencias del docente universitario.

- Proponer modelos que permitan el desarrollo de la identidad del docente universitario.
- Analizar diferentes prácticas de Formación orientadas a apoyar al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, centradas en la comprensión de los contenidos y praxis. Permitiéndole reflexionar sobre las acciones y los resultados conseguidos.
- Analizar los diferentes proceso de selección de los docentes y las propuestas de modelos de Formación inicial como apoyo durante los primeros años de experiencia laboral.
- Valorar el impacto del desarrollo de prácticas de innovación docente dentro de la Formación del profesorado y de la institución.
- Proponer modelos para la gestión de las acciones de Formación, trabajo coordinado entre Formadores y un plan de Formación de Formadores.
- Analizar las variables relacionadas a las competencias del docente que pueden influir más en el logro de aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de considerarlas para la Formación del profesorado
- Proponer modelos longitudinales que permitan valorar los resultados de la transferencia de los conocimientos desarrollados en las Formaciones y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo del proceso de enseñanza del profesorado, en sus resultados de evaluación y en los estándares de calidad de las IES.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO en 2009. UNESCO. Retrieved from [http://www.aquieneselegimos.org.py/dat/864-cv1-1\(ul\).doc](http://www.aquieneselegimos.org.py/dat/864-cv1-1(ul).doc)
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Rodríguez-Gómez, Gregorio Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (ees). *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion Y Evaluacion Educativa*, 17(1), 1–22.
- Amarilis, L., Herrera, B., Naara, M., yUlloa, O. (2014). La Educación Superior y el Proceso Transformación Social Del Ecuador. *Quipukamayoc*, 22(42), 187–200.
- Angulo, F., y Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 281–299. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200017>
- Apodaca, P., y Grad, H. (2002). Analisis Dimensional De Las Opiniones De Los Alumnos Universitarios Sobre Sus Profesores : Comparación Entre Técnicas Paramétricas Y No-Paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 385–409.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. *Tendencias de la Educación SuperioreEn América Latina Y El Caribe*.
- Arránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa* (Universida). Ciudad de México.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247–260.
- Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia: Introducción*, pp.13-19 Barcelona: Octaedro
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research Development*, 31(1), 65-77
- Barreiro, F. y Zamora E.T. (2011). Innovación en la universidad. En J. Cajide (Coord.), *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa* (pp. 41-?-60). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Bausela, E. (2005). *Formación inicial del profesorado universitario : becarios predoctorales Initial training teacher university : pre-doctorate scholarships Iniciativas nacionales e internacionales con relación a la formación inicial del profesorado universitario*, 8, 3–7.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2da ed.). Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla, S.A.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla, S.A.

- Boéssio, B., y Portella, M. (2009). Docencia Universitaria : Formación y Aprendizaje En El Posgrado En Educación. *Revista de La Educación Superior*, XXXVIII(151), 163–170. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811009>
- Bozu, Z. (2011). PROFESSIONALISM AND INITIAL TRAINING, II, 919–948.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: MORATA, S. L.
- Brunner, J. J. (Ed), y Ferrada, R. (Ed. A. . (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*.
- Brunner, J. J., y Villalobos, C. (2014). Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013. *Catedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior*, 145.
- Caballero, K. (2009). Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. Granada: Universidad de Granada. Retrieved from <http://tdx.cat/handle/10803/16796>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391–412.
- Cano, E. (2012). *La formación del Profesorado universitario para la implementación de la evaluación por Competencias*, 249–270.
- Cano, E. (2016). *Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior Favouring and Hindering Factors in the Transfer of Teachers Training Process in Higher Education Introducción*, 14(2), 1–18.
- Cantón, I., y Cañón, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 153–172. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779453&info=resumen&idioma=SPA>
- Castro, O. A. (2016). *La formación permanente del profesorado universitario: análisis del diseño y desarrollo de los procesos de formación que ofrece el instituto de profesionalización y superación docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40042>
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., y Zabalza, M. A. (2009). *Los “ Mejores Profesores ” de la Universidad*, 1–29.
- Consejo de Educación Superior,CES. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*.
- Consejo de Educación Superior,CES. (2014). *Rendición de cuentas. Financiamiento y riesgo*.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador, CONEA. (2009). *Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*.
- Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, CEAACES (2009). *Evaluación de Desempeño Institucional*.
- Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, CEAACES. (2010). *Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14*.
- Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, CEAACES. (2012). *Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y escuelas Politecnicas*.
- Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, CEAACES. (2012). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior*
- Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad,

- CEAACES. (2013). *Suspendidas por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador*.
- Contreras, C. (2013). *La Formación del Profesorado Universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores : una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, XL(1), 49–69.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: NARCEA.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. 210pp.
- Day, C., Stobat, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., & Smees, R. (2007). *Variations on Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 743
- De Ketele, J.-M. (2003). *La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras*, 331, 143–169.
- de la Herrán, A., y Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- de la Torre, S. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras*. Barcelona, España: OCTAEDRO.
- de Miguel, M. (2003). *Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado*. 331, 331, 13–34.
- Delgado, P. S., Sanchis, I. C., y Montolio, M. J. P. (2014). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33–54. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/716/994>
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario . Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)* (tesis doctoral). Universidad de Burgos
- Delia, F., & Moreno, S. (2007). La formación permanente del docente en Latinoamérica The continuing education of teachers in Latin America. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO.
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos*, 34(138), 184–203.
- Domínguez, J., Calvo, J., y Vazquez, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados || Evaluation of permanent teacher training: approach of results. *Revista de Estudios E Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11–18. <http://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.72>
- Ekosnegocios. (2015). Especial: Educación Superior Ecuador. Excelencia académica. *Ekos Negocios*, 46–78. <http://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>
- Eléxpuru, I., Martínez, A., Villardón, L. y Yániz, C. (2006). *Diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Formación y Desarrollo del profesorado para la incorporación del Modelo de Formación de la Universidad de Deusto*. Cuadernos monográficos del ICE, nº 13. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Eléxpuru, I., Martínez, A., Villardón, L., y Yániz, C. (2009). Descripción y evaluación del plan de formación y desarrollo del profesorado de la Universidad de Deusto.

- (Spanish). *Revista de Docencia Universitaria*, (3), 1–20. Retrieved from <http://0-search.ebscohost.com.library.uark.edu/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=54296667&site=ehost-live&scope=site>
- Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 33(133), 114–133.
- Feixas, M. (2002). El desenvolviment professional del professor com a docent, 463.
- Feixas, M. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia How to measure transfer of training in Higher Education: the questionnaire of transfer factors Mònica Feixas (coord.) Idoia Fernández Am. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219–248.
- Fernández, A. (2006). La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades. En A. Alías, C. Gil, A. Riscos, M. Valcarcel, y E. Vicario, *La Formación del profesorado universitario* (págs. 35-50). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Fernández, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia, 63, 161–187.
- Fernández, A. (2009). La gestión de la formación del profesorado en la Universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 275–312. Retrieved from <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/993>
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro: el método ELI*. (3a ed. ed.). México: Trillas.
- Font, A. e Imbernón, F. (2002): Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En P. Pineda (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 37-61). Barcelona: Ariel.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: EUNSA.
- Freidson, E. (2003). El alma del profesionalismo.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (undécima edición en español ed.). México, México: Siglo xxi Editores S.A. (Obra original publicada en 1966).
- García, C. (2008). *Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores*. IESALC-UNESCO.
- García-Valcárcel y Muñoz-Repiso, A. (2001). La función docente del profesorado universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel, y Muñoz-Repiso, *Didáctica Universitaria*. Madrid: LA MURALLA.
- Gazzola, A. L., y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: a research agenda. *Teacher Development*, 4(1), 31–44. <http://doi.org/10.1080/13664530000200103>
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>
- González, M. (1995): *Formación Docente: Persepectivas Desde el Desarrollo y del Conocimiento y la Socialización Profesional*. España: Editorial PPU, S.A.
- Grajales, T. (2000). *Tipos de Investigación*. Obtenido de <http://tgrajales.net/investipos.pdf>
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una

- buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*. Retrieved from <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/10/349720-UNESCO.pdf>
- Hernández, R. M. (2014). La Investigación Cualitativa a Tr Avés De Entrevistas: Su Análisis Mediante La Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301.
- Herrera, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización ., 3(Diciembre).
- Hunt, B. (2008). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile: PREAL.
- IESALC - Unesco. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en américa latina y el caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Retrieved from [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo, *La función docente*. (pág. 207). Madrid: Síntesis S.A.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*, (30), 15–25.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Pedagogía Y Saberes*, (21), 29–35.
- Institute of Personal and Development. (2000). *Designing Learning Programmes*. Barcelona: EPISE, S.A.
- Jato, E., Muñoz, M. A., y García, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 203–229.
- Jurado de los Santos, P. (2007). Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Tejada, y V. Giménez, *Formación de Formadores*. Madrid: THOMSON.
- Kane, R.G., Sandretto, S. and Heath, C.J. (2002). ‘Telling half the story: A critical review on the teaching beliefs and practices of university academics’, *Review of Educational Research*
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283–310. <http://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016442.55338.24>
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs. The four levels*. Barcelona: EPISE, S.A.
- Kindelán, M. P. (2012). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza – investigación en la universidad del s . XXI A perspective on teaching and investigation at the university of the 21st century, 24(2013), 27–45.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: NARCEA S.A.

- Korthagen, F.A.J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68(68), 83–102. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048&info=resumen&idioma=SPA>
- Kozanitis, A. (2012, April). *Innovaciones pedagógicas*. In Seminario Innovación en Docencia Universitaria: su Rol en la Calidad de la Educación Superior. Santiago de Chile.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ley Orgánica De Educación Superior, II Registro Oficial 298 1–39 (2010).
- López, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.
- López H., A. B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario*.
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: NARCEA S.A.
- López, M. C. L., Pareja, E. F. H., y Morillo, M. D. S. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Profesorado*, 18(3), 377–391. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84920458280&partnerID=tZOtx3y1>
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. En A. Alías, C. Gil, A. Riscos, M. Valcarcel, y E. Vicario, *Formación del profesorado universitario* (págs. 27-32). Almería: Editorial universidad de Almería.
- Marcelo, C. (2007). Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia. *OREAL - UNESCO*, 27.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1–25. Retrieved from <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9260/1/rev131ART1.pdf>
- Marcelo, C., y Mayor, C. (1999). Aterrizaje como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En Hornilla, T. (Coord.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C., y Zapata, M. (2008). Cuestionario para la evaluación. "Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia". Metodología de uso y descripción de indicadores. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 31. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/M7/cuestionario.pdf>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: NARCEA S.A.
- Margalef, L., y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, (337), 51–70.
- Martínez, A., y Vázquez, P. (2012). La importancia de la Evaluación en las Instituciones Educativas conforme a la nueva Ley Orgánica de Educación Superior

- en el Ecuador. Retrieved from <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art12.pdf>
- Mateo, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *Training of trainers in Higher Education Introducción Investigación y docencia*, 10(2), 211–223.
- Mayor, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la universidad de Sevilla.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio. *Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 13, 61–77.
- Mayor, C., y Sánchez, M. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica: claves y controversias. *Revista de Educación*, 339(339), 923–946. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre339/re33940.pdf?documentId=0901e72b81241bfb>
- Mayor, C., Marcelo, C., Sánchez, M., Murillo, P., y Hernández, E. (2003). Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Barcelona.
- Monereo, C. (2014). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia Y Aprendizaje*, 36(3), 281–291. <http://doi.org/10.1174/021037013807533052>
- Michavilla, F. (2004). Pedagogía, educación e innovación. En Michavilla, F. Martínez, Jorge (Edi). *La profesión de profesor de universidad*, 61, 74. Madrid. Cátedra Unesco
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitativi data Análisis: and expanded sourcebook*. Newburi Park: CA Sage.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo, *La función docente* (pág. 207). Madrid: Síntesis S.A.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico : cuando cambiar la estrategia no basta Resumen Being a strategic teacher : When changing Abstract, 21(3), 1–20.
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17, 83–104. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Moore, S., Walsh, G., y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Morales, P. (2008). Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso. En L. Prieto Navarro, A. Blanco Blanco, P. Morales Vallejo, y J. C. Torre Puente, *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (págs. 133-149). Barcelona: Octaedro.
- Moses, I. (1985). High quality teaching in a university: Identification and description, studies in Higher Education.
- Navío, A. (2007). Análisis y detección de necesidades. En J. Tejada, y V. Giménez, *Formación de Formadores*. Madrid: THOMPSON.
- Nick, J. M., Delahoyde, T. M., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., ... Siktberg, L. (2012). Best Practices in Academic Mentoring: A Model for Excellence. *Nursing Research and Practice*, 2012, 1–9. <http://doi.org/10.1155/2012/937906>
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio de la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(51), 197–206. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1113390.pdf%5Cnhttp://dialnet.unirioja>.

- es/servlet/extart?codigo=1113390
- Paredes, J., y de la Herrán, A. (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Perales, M., Sánchez, P., y Chiva, I. (2002). *El “ Curso de Iniciación a la Docencia Universtaria ” Como Experiencia de Formación de Profesores Universitarios Noveles* 49–69.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pizzolitto, A., y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria : origen y desarrollo de las innovaciones educativas, *15*.
- Pleschová, G. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*.
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Madrid: Narcea.
- Prieto, L., Blanco, Á., Morales, P., y Torre, J. (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. *Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Popkewitz, S. (1997). *Sociología de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Economía. (2011). *Historia de la Universidad en el Ecuador*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
- Porto, A., y Mosteiro, M. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario Innovation and quality in teacher training university. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*.
- Power, C. (2015). *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*. Londres.
- Rama, C. (2012). Los Caminos de las Reformas. La Virtualización Universitaria en América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 45–70.
- Ramírez, F., y Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación : más que una receta Research Methodology : More than a recipe, (20), 91–111.
- Restrepo, R., & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana*. (Universidad Nacional de Educación, Ed.). Azogues-Ecuador.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Roberston, J. y Bond, C. (2008). Formas de ser en la Universidad, en Barnett, R. (Ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, pp. 109-123. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, A. (2007, December 13). *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo*. Universitat de Barcelona. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/1356>
- Rojas, R. (2012). *Guia Para Realizar Investigaciones Sociales*. *Saudi Med J* (Vol. 33). <http://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>
- Ruè, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior : agenda , referentes y propuestas para su adopción The professional development in teaching in Higher Education : agenda , its frame and proposals for its adoption *Introducción*, *13*, 217–236.
- Sánchez, J. J. M. (2010). *El futuro de la formación del profesorado universitario*, *14*, 17–26.
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 41–60. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276693>

- Sancho, J. M. (2010). Innovación, cambio y mejora en la enseñanza universitaria. Lo que añaden y lo que ocultan las TIC. En J. Paredes, y A. de la Herrán, *Cómo enseñar en el aula universitaria* (págs. 161-170). Madrid: Pirámide.
- Sotillo, J. Á., Rodríguez, I., y Ojeda, T. (2009). *El Espacio Iberoamericano de Educación Superios*. Madrid, España: Fundación Carolina.
- Strey, M. (2015). *Exploring the Experiences and Relationships of First-Year Teachers and Mentors*.
- Tapia, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción ( Chile )*.
- Tejada, J. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio*. Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Tejada, J. (2007). *Los actores de la formación*. En J. Tejada, y V. Giménez, *Formación de Formadores* (págs. 3-68). Madrid: Thomson Editores.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 13(2), 1–15.
- Tejada, J. (2013). Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184-358. <http://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Tejada, J., y Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 4. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2389027&info=resumen&idioma=SPA>
- Tejada, J., y Navío Gámez, A. (2007). *Elaboración de planes, programas y cursos de formación*. En J. Tejada, y V. Giménez, *Formación de Formadores* (págs. 153-205). Madrid: Thomson Editores.
- Torrelles, C., Coiduras Rodríguez, J. L., Isus Barado, S., Carrera Farran, F. X., París Mañas, G., y Cela Ranilla, J. M. (2012). Competencia De Trabajo En Equipo: Definición Y Categorización. *Profesorado : Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15 (3)(Diciembre), 329–344. Retrieved from <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94159>
- Torelló, Ó. M. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Competence of University Teachers: Perception of the Students, the Experts and the Own Protagonists.*, 10(2), 299–318. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90565439&lang=es&scope=site>
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. En Dirección General de Universidades: Programa de Estudios y Análisis.
- Van der Weijden, I., Belder, R., van Arensbergen, P., yvan den Besselaar, P. (2014). How do young tenured professors benefit from a mentor? Effects on management, motivation and performance. *Higher Education*, 275–287. <http://doi.org/10.1007/s10734-014-9774-5>
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13, 209–229.
- Vidal, J., y Quintanilla, M. (2000). The teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*.
- Villa, A. (2001). *Evaluación de la funión docente y desarrollo del profesirado*. En C.

- Marcelo, *La función docente* (págs. 171-201). Madrid: Síntesis, S.A.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, (1), 177–212. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700209>
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina : construyendo futuros, *II*, 86–101.
- Villavicencio, A. (2013). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana? *Repositorio Institucional Del Organismo Académico de La Comunidad Andina CAN, Universidad Andina Simón Bolívar*, 24 p.
- Villegas-Remser, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO
- Warren, P. (1994). Are Professors Professional? Pensilvania.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1–14. Retrieved from [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m1/yaniz.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf)
- Yániz, C., y Villa, A. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, 1–20.
- Yunga-, D. C., Loaiza, M. I., Ramón, L. N., y Puertas, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria : Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 313–333.
- Zabalza, M.(2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 7, 113–136. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf>
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11-15.
- Zabalza, M. (2013). La formación del profesorado universitario . Better teachers means better universities, *II(3)*, 11–15.
- Zabalza, M., y Zabalza, A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid: Narcea.

#### Entrevistas:

- ENT1, 1. (6 de 01 de 2016). Entrevista Universidad 1. (Investigador, Entrevistador)
- ENT2, 2. (11 de 01 de 2016). Entrevista Universidad 2. (Investigador, Entrevistador)
- ENT3, 3. (7 de 1 de 2016). Entrevista Universidad 3. (Investigador, Entrevistador)
- ENT4, 4. (7 de 01 de 2016). Entrevista Universidad 1. (Investigador, Entrevistador)
- ENT5, 5. (12 de 01 de 2016). Entrevista Universidad 5. (Investigador, Entrevistador)
- ENT6, 6. (13 de 1 de 2016). Entrevista Universidad 6. (Investigador, Entrevistador)
- ENT7, 7. (13 de 01 de 2016). Entrevista Universidad 7. (Investigador, Entrevistador)
- ENT8, 8. (7 de 1 de 2016). Entrevista Universidad 8. (Investigador, Entrevistador)
- ENT9, 9. (15 de 01 de 2016). Entrevista Universidad 9. (Investigador, Entrevistador)

# *ANEXOS*

ANEXO No. 1: Rúbrica para la validación de la encuesta sobre de la percepción de las “Necesidades formativas por los docentes universitarios”

ANEXO No. 2. Encuesta “Necesidades docentes pedagógicas percibidas por los profesores universitarios ecuatorianos”

ANEXO No. 3: Guion de Entrevista

## **ANEXO No. 1: Rúbrica para la validación de la encuesta sobre de la percepción de las “Necesidades formativas por los docentes universitarios”**

Estimado/a:

Se ha constituido una comisión de expertos con la finalidad de valorar las dimensiones y el contenido general de la encuesta que se aplicará a los docentes universitarios con el objetivo de conocer sus percepciones con respecto a sus necesidades de formación pedagógica.

Le solicitamos que, como experto/a realice una valoración de lo que hemos denominado *momentos de la docencia universitaria* con base a los tres criterios que presentamos a continuación:

- COHERENCIA: El indicador tiene una relación lógica con el nivel de complejidad al que pertenece
- CLARIDAD: El indicador se comprende fácilmente, su sintaxis y su semántica son adecuadas.
- RELEVANCIA: El indicador es importante, debe ser incluido en la rúbrica.

Le solicitamos que asigne un valor a cada uno de esos criterios, utilizando para ello el puntaje de 1( puntaje mínimo) a 4 puntos (puntaje máximo). Escriba en la casilla correspondiente el valor que mejor represente su opinión.

Cada pregunta tendrá un espacio para su valoración cuantitativa y otro para su valoración cualitativa como comentarios y sugerencias de mejora o si Usted lo estima pertinente, para la reformulación del ítem que está siendo evaluado.

Si considera que las dimensiones evaluadas no son suficientes o si tiene observaciones generales adicionales de esta evaluación, por favor sírvase anotarlas en el espacio previsto para este efecto al final de este documento.

Para facilitarle esta valoración, hemos añadido una tabla en la que puede ver los distintos niveles de logro definidos para cada indicador.

Le agradecemos su esfuerzo y colaboración.

Saludos cordiales

## *“Necesidades formativas por los docentes universitarios”*

Instrucciones para los encuestados:

Este cuestionario tiene como objetivo: Determinar las percepciones que tienen los docentes acerca de sus Necesidades e Intereses de Formación.

Dentro del presente cuestionario, existen tres columnas en las que se considera: a) La Importancia que le concede el docente a la actividad, b) El Grado de Realización real de la actividad y c) El Interés por recibir formación para mejorar su desempeño en la actividad

Por favor registrar la información considerando que 1 equivale a nunca, 5 a siempre.

1: Nunca, 2: Raramente, 3: A veces, 4: Con frecuencia, 5: Siempre

**Por favor ingresar la siguiente información:**

**1. Sexo** Femenino ( ) Masculino ( )

**2. Edad**

20 a 29 años	
30 a 39 años	
40 a 49 años	

50 a 59 años	
60 a 69 años	
Más de 70 años	

**3. Titulación de grado:**

**4. Último grado de formación:**

Grado

Maestría

PhD / Doctorado

**5. ¿Ha recibido formación docente pedagógica previa? SI ( ) NO ( )**

5.1 En caso afirmativo seleccionar:

- a. Cursos cortos o educación continua
- b. Postgrado

**6. Área de la(s) asignaturas que está dictando o que ha dictado clases durante el último periodo académico:**

Biológica	
Técnica	
Administrativa	
Socio Humanística	

**7. Situación Laboral:**

Titular

No titular

**8. Tiempo de dedicación.**

Tiempo completo   
Medio tiempo   
Tiempo parcial

**9. Categoría docente:**

Auxiliar   
Agregado   
Principal

Honorario   
Invitado   
Ocasional

**10. Años de experiencia**

Menos de un año   
De 1 a 3 años   
De 3 a 5 años

De 5 a 10 años   
Más de 10 años

## Protocolo de validación

<i>Necesidades Formativas</i>				
Momentos	Indicadores	Coherencia (1-4)	Claridad (1-4)	Relevancia (1-4)
<b>Planificación</b>	1. Tomar como referencia el Perfil Académico - Profesional para elaborar los programas. <b>Comentarios.-</b>			
	2. Coordinar el plan con los otros profesores del área/curso/titulación. <b>Comentarios.-</b>			
	3. Planificar la asignatura de acuerdo a los objetivos de la titulación. <b>Comentarios.-</b>			
	4. Reconocer qué aportación hace la asignatura al perfil académico-profesional. <b>Comentarios.-</b>			
	5. Tener en cuenta las características del alumnado, para diseñar el programa. <b>Comentarios.-</b>			
	6. Explicar claramente las competencias que se pretenden desarrollar. <b>Comentarios.-</b>			
	7. Preparar tareas para el alumnado teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los ECTS de la asignatura. <b>Comentarios.-</b>			
	8. Planificar la enseñanza teniendo en cuenta el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura. <b>Comentarios.-</b>			
	9. Planificar sesiones presenciales con todo el grupo, trabajo en pequeño grupo y tareas individuales. <b>Comentarios.-</b>			

Desarrollo de la Docencia	10. Planificar sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo, controlar el proceso, etc.				
	<b>Comentarios.-</b>				
	11. Actualizar los contenidos de la asignatura periódicamente.				
	<b>Comentarios.-</b>				
	12. Reflexionar sobre la propia acción docente para la mejora.				
	<b>Comentarios.-</b>				
	13. Conocer varias metodologías didácticas.				
	<b>Comentarios.-</b>				
	14. Seleccionar las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos pretendidos.				
	<b>Comentarios.-</b>				
	15. Utilizar los recursos tecnológicos de apoyo a la docencia: Recursos expositivos.				
	16. Utilizar los recursos tecnológicos de apoyo a la docencia: Power Point (o similares).				
	17. Utilizar los recursos tecnológicos de apoyo a la docencia: Plataforma informática.				
	18. Desarrollar completamente el programa en el periodo asignado.				
	<b>Comentarios.-</b>				
	19. Dar información al alumnado sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar en sus actividades, exámenes, etc.				
	<b>Comentarios.-</b>				
20. Utilizar diversas metodologías adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura.					
<b>Comentarios.-</b>					
21. Facilitar con actuaciones específicas que el alumnado aprenda de forma activa (cuestionando, proponiendo tareas prácticas)					
<b>Comentarios.-</b>					

## Protocolo de validación

22. Utilizar actividades para que el alumnado aprendan de forma colaborativa. <b>Comentarios.-</b>				
23. Realizar un plan para que el alumnado aprendan de forma autónoma. <b>Comentarios.-</b>				
24. Favorecer en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas. <b>Comentarios.-</b>				
25. Poner medios para que el alumnado desarrollen el interés por el conocimiento. <b>Comentarios.-</b>				
26. Favorecer en el alumnado el desarrollo de la ética social. <b>Comentarios.-</b>				
27. Facilitar la comprensión de la materia que imparto. <b>Comentarios.-</b>				
28. Hacer que los contenidos y procedimientos aprendidos estén relacionados con la realidad práctica. <b>Comentarios.-</b>				
29. Fomentar el empleo, por parte de los alumnos, de los nuevos recursos tecnológicos. <b>Comentarios.-</b>				
30. Utilizar nuevas tecnologías (plataforma informática, ...) para la enseñanza de la asignatura. <b>Comentarios.-</b>				
31. Trabajar intencionalmente en el desarrollo de habilidades personales. <b>Comentarios.-</b>				
32. Establecer relaciones cordiales con los estudiantes				

Evaluación

<b>Comentarios.-</b>			
33. Evaluar los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.			
<b>Comentarios.-</b>			
34. Evaluar el proceso de aprendizaje.			
<b>Comentarios.-</b>			
35. Evaluar todas las competencias programadas.			
<b>Comentarios.-</b>			
36. Hacer que la evaluación ayude al alumnado a mejorar.			
<b>Comentarios.-</b>			
37. Evaluar de manera coherente con los objetivos y metodologías de la asignatura.			
<b>Comentarios.-</b>			
38. Facilitar la auto evaluación del alumno.			
<b>Comentarios.-</b>			
39. Evaluar el proceso de aprendizaje del grupo.			
<b>Comentarios.-</b>			
40. Utilizar la coevaluación entre el alumnado.			
<b>Comentarios.-</b>			
41. Orientar individualizadamente al alumno.			
<b>Comentarios.-</b>			
42. Hacer participe al alumno de su evaluación.			
<b>Comentarios.-</b>			
43. Evaluar la propia práctica docente.			

## Protocolo de validación

Comentarios.-	
44. Evaluar el programa.	
Comentarios.-	

## **ANEXO No. 2. Encuesta “Necesidades docentes pedagógicas percibidas por los profesores universitarios ecuatorianos”**

### **1. Objetivo:**

Obtener información sobre las Necesidades e Intereses de Formación docente pedagógica percibida por el profesor universitario ecuatoriano.

### **2. Instrucciones:**

Este cuestionario agrupa las actividades que realiza el docente durante la Planificación, Desarrollo y Evaluación de las actividades relacionadas al ámbito de la docencia. Existen tres columnas en las que se considera la Importancia que le concede el docente a la actividad, el grado de realización real y el interés por recibir formación.

Por favor registrar la información considerando que 1 equivale a nunca, 5 a siempre. (1 =Nuca, 2= raramente, 3 = a veces, 4= con frecuencia, 5= siempre)

**Por favor ingresar la siguiente información:**

**a. Sexo**

F ( ) M ( )

**b. Edad**

- |                    |                      |
|--------------------|----------------------|
| - 20 a 29 años ( ) | - 50 a 59 años ( )   |
| - 30 a 39 años ( ) | - 60 a 69 años ( )   |
| - 40 a 49 años ( ) | - más de 70 años ( ) |

**c. Titulación de grado:**

**d. Último grado de formación:**

- Grado ( ) - Maestría ( ) -PhD ( )

**e. ¿Ha recibido formación docente pedagógica previa? SI ( ) NO ( )**

**f. En caso afirmativo seleccionar:**

- a) Cursos cortos o educación continua ( )  
b) Postgrado ( )

**g. Área de la(s) asignaturas que está dictando o que ha dictado durante el último periodo académico:**

- Biológica ( )  
- Técnica ( )  
- Administrativa ( )

- Socio Humanística ( )

**h. Situación Laboral:**

- Titular ( ) - No titular ( )

**i. Tiempo de dedicación.**

- Tiempo completo ( )
- Medio tiempo ( )
- Tiempo parcial ( )

**j. Categoría docente :**

- Auxiliar ( )
- Agregado ( )
- Principal ( )
- Honorario ( )
- Invitado ( )
- Ocasional ( )

**k. Años de experiencia**

- Menos de un año ( )
- De 1 a 3 años ( )
- De 3 a 5 años ( )
- De 5 a 10 años ( )
- Más de 10 años ( )

**l. Universidad en donde labora**

**m. Categoría actual de la Universidad**

	IMPORTANCIA					GRADO DE REALIZACIÓN					INTERÉS DE FORMACIÓN				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>FASE 1: PLANIFICACIÓN</b>															
1. Toma como referencia el Perfil Profesional para elaborar los planes/programas/ syllabus de la asignatura															
2. Coordina el plan/programa/syllabus con otros profesores de la asignatura/sección/área															
3. Planifica la asignatura de acuerdo a las competencias de la titulación															
4. Reconoce la aportación que hace la asignatura al perfil académico-profesional															
5. Tiene en cuenta las características de los estudiantes, para diseñar el plan/programa/syllabus															
6. Explica claramente las competencias que se pretenden desarrollar															
7. Prepara tareas para los estudiantes teniendo como referencia el número de horas correspondiente a los créditos de la asignatura															
8. Planifica la enseñanza considerando el número de horas de trabajo docente correspondiente a la asignatura															
9. Planifica sesiones presenciales con todo el curso, equipos de trabajo o en forma individual.															
10. Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo y dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes.															
11. Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.															
12. Reflexiona sobre la propia acción docente para la mejora.															
13. Conocer varias metodologías didácticas															
14. Selecciona varias metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura															
<b>FASE 2: DESARROLLO DE LA DOCENCIA</b>															
15. Desarrolla completamente el plan/programa/syllabus de la asignatura en el periodo asignado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Brinda información a los estudiantes sobre los aspectos fuertes y los que deben mejorar.															
17. Utiliza diversas metodologías para lograr el buen desarrollo de la asignatura															
18. Facilita por medio de actividades específicas que los estudiantes aprendan de forma activa (tareas prácticas, ejercicios en donde se requiere el cuestionamiento de los estudiantes, otras)															







### ANEXO No. 3: Guion de Entrevista

#### Objetivo:

- Contextualizar los elementos comunes que integran los Programas de Formación Docente en las universidades ecuatorianas y conocer los procesos de diseño, gestión e implementación.
1. ¿En qué consiste la formación que reciben los docentes?
  2. ¿Cómo se organiza los cursos de formación?
    - a. Se consideran talleres, seminarios, cursos, participación en congresos, etc.
  3. En base a qué elementos se diseñan los programas de formación?
    - a. Necesidades de la Institución
    - b. Necesidades del profesorado
    - c. Resultados de evaluación al docente
    - d. Promoción del profesorado
    - e. Otras
  4. Se ha realizado un estudio de necesidades de formación.
    - a. Quiénes participaron
    - b. Cada qué tiempo lo realizan
  5. ¿Cuáles son los objetivos de las Formaciones?
  6. ¿Existen políticas y procedimientos establecidos que apoyen el desarrollo de las Formaciones por parte de la Institución?
  7. ¿Qué tipo de formación reciben?
    - i. Formación pedagógica
    - ii. Formación específica
  8. ¿A qué tipo de personal se oferta la formación?
    - a. ¿Existen distinción de cursos que se ofertan según sea el personal TC, MT o TP?
    - b. ¿Existen un programa de formación dirigido a profesores nuevos. En qué consiste?
  9. ¿Cómo se determinan las temáticas de formación?
    - a. ¿Están establecidas las competencias del docente investigador en su institución?
    - b. ¿La formación ofertada está en relación a estas competencias?
    - c. ¿Guardan estas temáticas relación con el modelo académico de la institución?
    - d. ¿Cada qué tiempo se analizan estas temáticas?
    - e. Nos puede comentar generalmente sobre qué temáticas tratan los cursos.

10. ¿Cómo se seleccionan a los instructores de los cursos?
11. ¿La participación de los docentes en los cursos es obligatoria?
  - a. ¿Se han establecido diferentes cursos de formación obligatorios y optativos?
12. ¿Cómo se valora o estimula la participación de los docentes en los cursos?
13. ¿Cuál es la duración promedio de un curso de formación?
14. ¿Bajo qué modalidades se ofertan los cursos?
15. ¿Cómo se certifican los programas de formación?
16. ¿Cuentan con un equipo de formadores internos?
17. ¿Cuentan con un equipo técnico de apoyo?
18. Describa el proceso para el diseño e implementación de una formación.
  - a. ¿Cómo es la inscripción?
  - b. ¿Cómo se comunica sobre la Formación?
19. ¿Se cuenta con página web o algunos recursos para compartir los temas de formación?.
20. A su criterio ¿qué aspectos necesitan mayor formación vistos desde los Directivos?.
21. A su criterio ¿qué aspectos necesitan mayor formación vistos desde los docentes?
22. A su criterio ¿qué aspectos necesitan mayor formación visto desde el actual Reglamento de Régimen Académico?
23. ¿Cómo se evalúa los programas de formación?
  - a. ¿Se han realizado estudios sobre la transferencia de los conocimientos que han adquirido los docentes mediante los cursos de formación?
  - b. ¿Se ha evidenciado mejor rendimiento académico de los estudiantes que toman materias con docentes que han participado en cursos de formación?
  - c. ¿Cuáles son los mejores resultados que la Institución ha obtenido de los cursos de formación?

**GRACIAS.**