

Condiciones de participación en programas de formación docente; aproximaciones a un diagnóstico desde la percepción de los propios profesores

Salvador Ponce Ceballos

Universidad Autónoma de Baja California

ponce@uabc.edu.mx

Armandina Serna Rodríguez

Universidad Autónoma de Baja California

armandinaserna@uabc.edu.mx

Evangelina López Ramírez

Universidad Autónoma de Baja California

elram61@yahoo.es

Norma Alicia González Carbajal

Universidad Autónoma de Baja California

norma.gonzalez7@uabc.edu.mx

Resumen

El abordaje del tema de la formación de los profesores se ubica en las agendas de toda institución educativa comprometida con la calidad, ya que se entiende que el profesor es parte fundamental para la instrumentación, desarrollo y evaluación de cualquier reforma educativa que no puede dejar de lado la práctica de la docencia y por ende el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que este tema se encuentra en constante replanteamiento a partir de los nuevos retos de la sociedad de conocimiento, del campo laboral y de la sociedad en general, buscando resultados favorable que incidan en la mejora de sus estudiantes y docentes, por lo que paulatinamente se establecen líneas de acción en la formación del profesorado para favorecer su actuar no solamente en su discurso, si no en la aplicación de los conocimientos adquiridos, transportándolos directamente a su función como profesional de la docencia.

Cabe la invitación a considerar con detenimiento sobre lo que se está haciendo actualmente en las áreas de formación y actualización de profesores en todas las instituciones y se opte por diseñar estrategias que sean pertinentes a los docentes, sus capacidades, habilidades, conocimientos, intereses y condiciones laborales.

El trabajo presenta los resultados de aplicación de un instrumento tipo diagnóstico aplicado a profesores de la Universidad Autónoma de Baja California, que recoge sus inquietudes sobre las condiciones sobre su participación en los programas de formación, actualización y capacitación que oferta la misma institución para sus profesores.

Se considera importante la información recabada, que permite por una parte el replanteamiento de los programa de formación a partir de las inquietudes de sus propios participantes, así mismo como insumo de información para valorar el funcionamiento de estos programas.

Se presenta la metodología y los resultados de este ejercicio que forma parte de un diagnóstico institucional sobre el tema de la formación del profesorado universitario, así mismo se presentan algunas conclusiones que sin duda alguna nos obligan la reflexión sobre lo que se hace y debe hacer en materia de esta temática.

Palabras clave: Formación docente, Diagnóstico de necesidades, Desarrollo docente

Introducción

Contexto actual de la profesionalización docente

Ciertamente el planear trayectos formativos pertinentes para los profesores, requiere de esfuerzos institucionales constantes y sistemáticos que favorezcan una buena disposición de ofertas de actualización y capacitación para profesores y académicos de las instituciones educativas de nivel superior. No se trata solo de responder a los requerimientos actuales sino de establecer procesos estratégicos que transformen favorablemente estas instituciones y den cuenta de los retos futuros. Es así que las universidades han advertido la necesidad no solo de adaptarse a nuevas circunstancias, sino de asumir un papel protagónico en las transformaciones culturales, sociales, económicas, políticas, etc. En este proceso de adaptación/transformación, la actualización y capacitación del personal docente cobra una relevancia primordial.

Hoy la universidad y la docencia están conformadas por aspectos de diferente magnitud y naturaleza, elementos institucionales y sociales ejercen presión sobre ellas y las hacen complejas. En la labor docente están involucrados asuntos de esferas como: la política educativa; aspectos de orden institucional; problemas relacionados con la profesionalidad de los maestros; intereses de grupos que participan de distintas maneras en la enseñanza; las condiciones y políticas de funcionamiento y la formación de los profesores, entre otros (Pasillas, 2001; Zabalza, 2009).

Otros autores coinciden al señalar que las funciones formativas convencionales se han ido diversificando, el profesorado universitario desarrolla una diversidad de funciones que van más allá de la docencia, entre ellas las de investigación, gestión, tutorías, organización de eventos académicos, divulgación del conocimiento. Además se han añadido nuevas funciones que amplían y hacen cada vez más complejo el cometido profesional de los profesores lo que algunos llaman *bussiness* (búsqueda de financiación, negociación de proyectos, participación como expertos en diversos foros científicos) y las relaciones institucionales (representando a la propia universidad, creando redes con otras

universidades o empresas). Además el profesor debe ser un modelo de conducta, un ejemplo de práctica social y ética, un consejero personal de sus alumnos (García *et al.*, 2004; Lepeley, 2005; Tedesco, 1993; Zabalza, 2007b). Esta diversidad de funciones encomendadas al docente, son hoy un desafío para la profesionalización de la docencia.

Compromiso institucional con la formación docente.

No obstante los desafíos que vive la docencia, se aprecia que la labor del educador tiene una relevancia insoslayable, la que no se le puede arrebatar aunque muchas veces las circunstancias la oscurezcan (Tueros, 2010). La actividad docente debe tenerse por una de las funciones más sobresaliente de las universidades, ya que por medio de ella se cubre en gran medida la formación profesional, una de las principales tareas asignadas a las instituciones de educación superior (García, *et al.*, 2004).

Sobre la formación del profesorado Zabalza (2007b) advierte que uno de los problemas importantes de la vida profesional de los docentes, es justamente que se desatiende la dimensión sincrónica del desarrollo profesional, comenta el autor, *“pareciera que la institución considera que formarse, mejorar como profesionalista es algo que depende de cada profesor. Salvo en contadas excepciones, en este ámbito, no hay un proceso de seguimiento y apoyo al profesorado. El crecimiento profesional no se produce por naturaleza divina, ni es algo que dependa de cada uno, es un proceso en el que se tiene que dar una confluencia de condiciones favorables, entre ellas y con una gran capacidad de influencia es el apoyo institucional y de los compañeros”*.

Al respecto, Day (2007) señala que es importante apoyar las actividades de educación y formación como parte integrante del desarrollo profesional docente, durante su servicio activo, porque el profesorado y las escuelas necesitan desarrollar y mantener su capacidad de renovación tanto para mejorar la calidad de los servicios actuales como para satisfacer nuevas exigencias. El autor retoma la propuesta de Lieberman y Millar que data de 1999, sobre la organización del desarrollo profesional, conceptualizada por sus autores como múltiples puntos de entrada, la cual se muestra en la figura 1.

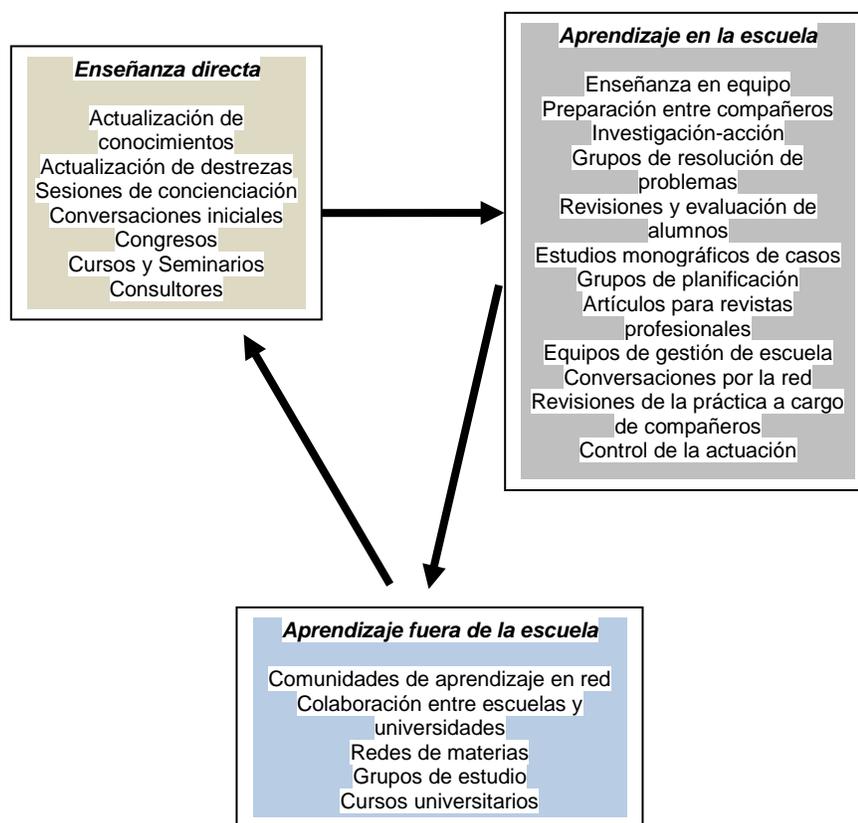


Figura 1. Organización del desarrollo profesional de Lieberman y Millar

(1999, en Day, 2007, p. 143)

El autor señala que la institución debe ser capaz de apoyar oportunidades de aprendizaje profesional con una serie de actividades que vayan surgiendo y tengan en cuenta las influencias que afectan al profesorado (Day, 2007).

El ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina sino en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la docencia. De acuerdo con Zabalza (2007b) la formación del profesorado universitario es uno de los factores básicos de la calidad universitaria. Buxarrais (2003), coincide al señalar, que la calidad del sistema educativo depende de diversos factores, entre éstos destaca las características propias de los profesores, quienes deben recibir una formación en múltiples aspectos:

disciplinar; curricular, mediador y ético para que desempeñen satisfactoriamente su función.

García, Jover y Escámez (2010), señalan que a un buen profesional se le pide la posesión de unos valores, competencias y habilidades y el dominio de conocimientos, por lo que ser un buen profesional es una tarea difícil, por lo compleja. En este contexto la buena docencia puede aprenderse. Al menos todo profesor tendría que tener la oportunidad de ser entrenado (Bain, 2005, en García, Jover y Escámez, 2010). De acuerdo con estos autores, la formación del profesorado universitario implica una política de reconocimiento y apoyo a la mejora de la calidad docente, pertenecer o ingresar a la institución universitaria como profesor ofrece la oportunidad y las condiciones para que éste se pueda formar y mejorar en la realización de sus funciones, para acabar siendo profesionales reflexivos y autónomos.

La formación ayuda a comprender la complejidad de la tarea; a mejorar las relaciones con los compañeros y con el alumnado; y a superar el famoso aislamiento docente. El profesorado necesita una formación que le ayude a establecer una mayor relación entre todos los que participan en la educación y desarrollar una ética de compromiso colectivo. Una formación que ayude a compartir los problemas sobre la atención a la diversidad, la inclusión, la educación de las ciudadanías, la democracia, multiculturalidad (Imbernón, 2009).

Modalidades de la oferta de formación docente

Las nuevas modalidades de formación se han ido moviendo en torno a dos ejes básicos: la idea de la reflexión sobre la práctica (revisión sistemática del propio ejercicio profesional) a través de diversos sistemas de observación y evaluación del mismo, y la vinculación entre la teoría y práctica profesional real o conexión entre el mundo de la teoría propia de la formación universitaria y los escenarios reales de trabajo (Zabalza, 2007b).

Ahora bien, respecto a los formatos que se vienen manejando en los últimos años para la formación del profesorado universitario, el mismo Zabalza (2007b), menciona que

se da un desplazamiento entre formatos cortos y puntuales (cursos, talleres, jornadas) hacia formatos más extendidos y a mediano plazo. Sobre los primeros, se dice que se duda acerca de las aportaciones reales que puedan ofrecer por lo episódico de los mismos y por su menor capacidad para vincular sus aportaciones a las prácticas y problemas profesionales reales de los asistentes. La ventaja que ofrece esta en su facilidad de desarrollo y de su bajo costo institucional y personal. El inconveniente es que si no da continuidad a éstos sus efectos desaparecen pronto. Los formatos a mediano y más largo plazo, con modalidades como: estudios de posgrado, investigación-acción sobre la práctica docente, participación en equipos que desarrollan y experimentan nuevas metodologías o nuevas experiencias formativas y otros, suelen resultar menos espectaculares que los congresos pero son mucho más eficaces en lo que se refiere a la transformación real de las prácticas docentes. Por su parte Buxarrais (2003), propone cuatro modalidades y estrategias formativas para la docencia: 1) Conferencias, ponencias y jornadas; 2) Cursos; 3) Grupos de trabajo y 4) Asesoramientos.

Lo que tiene en común la profesión de la docencia, es la formación de las nuevas generaciones y los quehaceres en torno a ésta, por lo que los espacios en torno a la formación docente resultan propicios para compartir e intercambiar experiencias y conocimientos.

En este orden de ideas, el propósito general de este trabajo fue recuperar la voz de un grupo de profesores de una universidad pública mexicana, que permita diseñar e implementar planes y programas de formación que atienda a sus propias necesidades de formación.

Metodología

El presente estudio se desarrolló durante el semestre 2012-1, con la intención de clarificar las principales necesidades de los académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California en cuanto a preferencias para tomar cursos de actualización y formación docente.

Se aplicaron cuestionarios en línea que se procesaron en el programa SPSS, con lo que se validó una muestra de 516 maestros de todo el estado perteneciente a la planta docente; 39% del Campus Mexicali, 39% del Campus Tijuana y 21.7% del Campus Ensenada. Los profesores de tiempo completo representaron el 44.6%, los profesores de asignatura el 41%, los técnicos académicos de tiempo completo el 9.5%, los profesores de medio tiempo el 1.4%, orientadores educativos el 1%, y directivos el 1%. Este personal cuenta con diversos reconocimientos institucionales como PREDEPA (Premios en reconocimiento del desempeño del personal académico) 49.6%; PROMEP (Programa mejoramiento del profesorado) 28%; SNI (Sistema Nacional de Investigadores) 6.8%.

El cuestionario estuvo compuesto por interrogantes cerradas y abiertas que exploraban disposiciones de tiempos y espacios, temáticas,

A través del sondeo se obtuvo información importante que permitió reorientar la oferta del programa de formación docente

Resultados

La planeación institucional asociada la oferta de cursos de formación docente, preferentemente deberá concentrarse en una modalidad semipresencial, pues como lo estipula la Tabla 1, el 36.2% de los académicos encuestados lo sugieren, sumado ello a la modalidad en línea cuyo porcentaje suma el 28.5%.

Tabla 1. Preferencia de cursos de formación docente de acuerdo a su modalidad.

Preferencias en modalidad formativa	%
Semipresencial	36.2
Presencial	34.1

En línea	28.5
----------	------

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Otra condicionante para considerar en la planeación es la temporalidad posible para ofrecer estos cursos, mismos que indiscutiblemente se concentrarán los periodos intersemestrales, pues un 78.9% de los profesores así lo proponen (Ver Tabla 2). Lo anterior representa una buena posibilidad de no interferir con las actividades regulares e la institución como pueden ser las clases, tutorías, etc.

Tabla 2. Espacios de tiempo para tomar cursos.

Espacios de tiempo para tomar cursos	%
Intersemestrales	78.9
Sabatinos	11.2
Semestrales	8.3

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Por otro lado aparece la preferencia de los académicos sobre la duración total de horas de cada curso y en ello sobresale la propuesta que plantea que estos sean de 20 a 25 horas, con un 40.5% de las respuestas. Esto representa un buen espacio para abordar adecuadamente un contenido específico (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Preferencia sobre el número de horas totales para un curso.

Preferencia sobre el número de horas totales para un curso	%
Entre 20 y 25	40.5
Entre 10 y 15	27.7
Menos de 20	23.8

Fuente: Elaboración propia, 2012.

La Tabla 4 ilustra las preferencias de los académicos universitarios para hacerse llegar las actividades formativas. Aparece como una buena combinación la de cursos y talleres, es decir, aquellas ofertas con duración reducida (35.62%). En segundo lugar aparecen las preferencias situadas en procesos más largos y sistemáticos como son los diplomados, especialidades y doctorado (34.93%). En tercer lugar de las apreciaciones aparecen las opciones de muy corta duración como son conferencias, mesas reflexión y análisis, Foros virtuales con un 20.29% de las respuestas.

Tabla 4. Preferencia sobre el tipo de programa.

Preferencia sobre el tipo de programa	%
Cursos	18.43
Talleres	17.19
Diplomados	15.72
Especialidad	10.00
Doctorado	9.21
Conferencias	7.89
Mesas de reflexión y análisis	6.56
Foros Virtuales	5.84
Maestría	5.46
Simposium	3.58

Fuente: Elaboración propia, 2012.

En lo relativo a las áreas que los académicos consideran importante fortalecer aparece en primer lugar dos referentes asociados a la instrumentación didáctica como es la ampliación de estrategias de enseñanza (24.16%) y la utilización de TIC's para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (14.35%). No quedan de lado las inquietudes asociadas a otras actividades que realizan los académicos como es la investigación y la divulgación de sus resultados a través de la elaboración de artículos o ponencias, pues reflejó un 13% de las respuestas. Dadas las reformas educativas que inducen nuevos esquemas formativos y por tanto de la evaluación de competencias, aparece como tema de interés especial con un 12.29%. Asimismo se suma a este marco de acción de las instituciones universitarias, la educación en línea, concentrando un 10.84% de las respuestas. Aparece también como elemento importante a considerar en la planeación institucional, la actualización disciplinaria, con una tasa de respuestas del 9.5%. Por último, y siendo una actividad de apoyo a la docencia, la tutoría está presente en las recomendaciones a tomar en cuenta para la oferta de actualización docente pues representó el 5.63% de las menciones (Ver Tabla 5)

Tabla 5. Áreas que los académicos consideran importante fortalecer.

Áreas que los académicos consideran importante fortalecer	%
Estrategias de enseñanza	24.16
Uso de tecnologías de información y comunicación para el proceso de enseñanza y aprendizaje	14.35
Elaboración de artículos, ponencias, etc.	13.00
Evaluación de los aprendizajes de los alumnos	12.29
Educación en línea	10.84
Especialización en las áreas que desempeña su trabajo y / o asignaturas que imparte	10.22
Actualización de contenidos de las asignaturas que imparto	9.50
Tutoría académica	5.63

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Ciertamente los aspectos organizativos que se precisa atender para brindar exitosamente una oferta de actualización docente sistemática y pertinente es la que se relaciona con las formas de dar a conocer esa oferta. La Tabla 6 refleja precisamente el hecho que a través de la formalidad de un oficio, es la forma más frecuente de enterarse (32%). También las reuniones de trabajo son un buen espacio para hacer llegar esa información (31%). A esto se suma la condicionante de las evaluaciones referidas por los estudiantes y a partir de las cuales se recomienda la capacitación o actualización (10.6%). Desafortunadamente hay quienes refieren que no se enteran de la información (26.4%), cuestión que habrá de tomarse en cuenta para efectivizar la acción institucional.

Tabla 6. Formas de orientación de las unidades académicas para la difusión de programas de formación y desarrollo docente.

Formas de orientación de las unidades académicas para la difusión de programas de formación y desarrollo docente	%
Le mandan por oficio la oferta de cursos	32
En reuniones de trabajo le recomiendan los programas de formación	31
Te recomiendan algunos programas a partir de los resultados de tu evaluación docente	10.6
No te orientan de ninguna forma	26.4

Fuente: Elaboración propia, 2012.

En relación a los motivos que influyen para que los académicos no participen en la oferta formativa de la institución aparece la condicionante de los horarios inadecuados a la disposición real de los profesores, pues un 50.24% de ellos la establecen como la principal incidencia que no favorece su inclusión. Los demás motivos transitan por causales sobre todo institucionales fundamentalmente (20.17%) que pueden irse reduciendo en la medida en que se consideren en la planeación de la oferta formativa. Las incidencias personales aunque de difícil consideración en la planeación institucional, aparecen también con claridad en esta exploración (29.59%) (Ver Tabla 7)

Tabla 7. Motivos que inciden para NO participar en los cursos de formación.

Motivos que inciden para NO participar en los cursos de formación	%
Los horarios en que se ofertan no se adecuan a mis necesidades	50.24
No tengo tiempo	15.54
No me entero de las convocatorias	11.9
Las temáticas de los cursos no son de mi interés.	11.45
No recibo invitación por parte del Director de mi Unidad Académica.	5
No le encuentro utilidad a los cursos que ofrece la institución.	2.6
No me permiten asistir en mi Unidad Académica.	3.27

Fuente: Elaboración propia, 2012.

La Tabla 8 expone los grandes espacios de oportunidad que aún quedan por ser atendidos en materia de actualización y capacitación docente. Aunque la oferta formativa es constante, sistemática y diversificada en la Universidad Autónoma de Baja California, aún existen académicos con una pobre o nula participación en ella (22.5%). Asimismo es evidente que son los profesores de tiempo completo quienes son mayormente favorecidos en esta actividad (36.57%) pues han asistido en varias ocasiones a algún evento de formación docente.

Tabla 8. Ocasiones en que ha participado como asistente.

Ocasiones en que ha participado como asistente	%			
	Nunca	Una ocasión	Más de una ocasión	Muchas veces
Profesor de tiempo completo	3.77	5.16	16.1	20.47
Profesor de medio tiempo	0.19	0.19	0.57	0.38
Profesor de asignatura	7.5	4.17	16.3	12.72
Técnico Académico tiempo completo	0.38	0.57	4.17	4.5
Técnico Académico medio tiempo	0	0	0.38	0.19
Orientador educativo	0	0	0.38	0.57
Directivo	0.19	0.19	0.38	0.19

Fuente: Elaboración propia, 2012.

Conclusión

La información recabada a partir de este ejercicio es de gran valor, ya que evidencia las preferencias de los profesores en cuanto al comportamiento de participación en cursos de actualización y formación pedagógica. Sin duda estos resultados son un insumo importante para próximas convocatorias de cursos dirigidos a docentes dentro de la institución.

Así mismo los resultados nos obligan como institución a un replanteamiento fincado en la reflexión que podría orientarse a la diversificación de la oferta de cursos, migrar a nuevas modalidades, contemplar otros horarios y buscar nuevas estrategias de difusión de los programas, etcétera.

Algunos de los hallazgos importes indican que los programas de formación deberán concentrarse en una modalidad semipresencial, actualmente se cuenta con algunos cursos en esta modalidad solo que los temas son por lo regular relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo los de manejo de software y elaboración de materiales a distancia, por lo que los resultados del presente trabajo sugieren que los cursos de modalidades convencionales desarrollados para los temas pedagógicos puedan migrar a modalidad semipresencial o totalmente en línea.

Otra consideración importante es que se valida la temporalidad de la oferta de cursos debido a que la tendencia es que se sigan ofertando en periodos intersemestrales como habitualmente se llevan a cabo.

Cabe señalar que al igual que todos los procesos relacionados con la educación, la formación y actualización docente es un tema no acabo, perfectible y en constante cambio de acuerdo a las tendencias y necesidades que surgen dentro de la institución en donde se desarrolle, por ello la importancia de este trabajo que nos da la pauta para seguir estudiando el tema y permita sobre todo el uso de los resultados para una mejora de los programas de formación y actualización del profesorado.

Bibliografía

1. Buxarrais, M. R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
2. Day, C. (2007). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.
3. García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A., y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: Plaza y Valdés.
4. García, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
5. Imbernón, F. (2009). Ética y valores en la formación docente. En P. Canto, F. Imbernón, A. Hirsch y V. Aguilar (Coords.), *Ética en la Universidad: conceptos y enfoques*. (pp.93-103). Mérida, Yucatán, México: Unas Letras.
6. Lepeley, M. T. (2005). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw-Hill.
7. Pasillas, M. A. (2001). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles Educativos*, XXIII (92), 74-97.
8. Tedesco, J. C. (1993). *Profesionalización y capacitación docente*. IIPE-Buenos Aires. Consultado el 4 de agosto de 2010 en:

http://www.oei.es/docentes/articulos/profesionalizacion_capacitacion_docente_tedesco.pdf

9. Tueros, E. (2010). Ética profesional de la educación: Una práctica irrenunciable. *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Publicación extraordinaria. Lima, Perú: CISE-PUCP.
10. Zabalza. M A. (2007). *La enseñanza universitaria El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.
11. Zabalza. M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria* 5. Consultado el 5 de septiembre de 2010 en:
http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf