

VALORACIÓN DE ÁMBITOS FORMATIVOS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA CARRERA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - TÁCHIRA

VALORACIÓN DE ÁMBITOS FORMATIVOS DEL DCOENTE DE EDUCACIÓN

AUTORES: María Angélica Henríquez Coronel¹

Humberto Pastor Castillo Quintero²

Ciaddy Gina Rodríguez Borges³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: mahenriquez@utm.edu.ec

Fecha de recepción: 08-11-2019

Fecha de aceptación: 13-12-2019

RESUMEN

En el contexto del presente artículo se aborda, como paso previo a la elaboración de propuestas que promuevan el desarrollo profesional del docente, la valoración de ámbitos formativos del docente, tales como la planificación de la docencia, metodología de la enseñanza, evaluación educativa y relación profesor-estudiante en una muestra de 50 docentes adscritos a la carrera de Educación del Núcleo Universitario "Pedro Rincón Gutiérrez" de La Universidad de Los Andes – Venezuela. El estudio se realizó asumiendo los postulados de una investigación cuantitativa descriptiva. Se recolectó la información a través de la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario aplicado entre febrero – abril de 2019. Los resultados evidencian la importancia de los ámbitos formativos y aportan a la detección de necesidades formativas del profesorado universitario. Las conclusiones destacan que la formación del profesorado y su consiguiente desarrollo profesional deben ir unidos a un nuevo concepto de universidad abierta, participativa y colaboradora, que valore la realidad social y busque su transformación y mejora continua.

PALABRAS CLAVES: Valoración de necesidades formativas, Formación permanente del profesorado, Desarrollo profesional docente, Docencia universitaria.

¹ Licenciada en Educación, Magister en Informática Educativa, Doctora en Pedagogía. Profesor contratado Universidad Técnica de Manabí- Ecuador. mahenriquez@utm.edu.ec.

² Licenciada en Educación, Magister en Gerencia Educativa, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Ordinario Universidad de Los Andes – Venezuela.hpcastilloq@gmail.com
Licenciada en Educación, Magister en Gerencia Educativa, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Ordinario Universidad de Los Andes – Venezuela.hpcastilloq@gmail.com

³ Ingeniero Industrial. Magister en Gerencia de Empresas. Doctorado en Ciencias Técnicas. Profesor contratado Universidad Técnica de Manabí- Ecuador. cgrodriguez@utm.edu.ec.

TRAINING AREAS VALUATION OF THE EDUCATION UNIVERSITY TEACHER AT THE UNIVERSITY OF LOS ANDES - TÁCHIRA

ABSTRACT

In the context of this article, as a preliminary step to the development of proposals that promote the professional development of the teacher, the assessment of teacher training areas, such as teaching planning, teaching methodology, educational evaluation and relationship is addressed Professor-student in a sample of 25 teachers assigned to the "Pedro Rincón Gutiérrez" University Education Center of the University of Los Andes - Venezuela. The study was carried out assuming the postulates of a descriptive quantitative investigation. The information was collected through the survey technique, using a questionnaire applied between February - April 2019. The results show the importance of the training fields and contribute to the detection of training needs of university teachers. The conclusions highlight that teacher training and its subsequent professional development must be linked to a new concept of an open, participatory and collaborative university that values social reality and seeks its transformation and continuous improvement.

KEYWORDS: Assessment of training needs, Permanent teacher training, Professional teacher development, University teaching

INTRODUCCIÓN:

La formación del profesorado universitario ha sido objeto de constantes valoraciones, tanto desde los fundamentos implícitos en los procesos de la investigación educativa como desde el mismo ejercicio de la actividad docente. El profesor, como factor clave en las transformaciones educativas, tiene un compromiso, ante todo, ético con los cambios que se gestan dentro o fuera del ámbito donde ejerce su acción académica. Esas transformaciones han de estar encaminadas a especificar bajo qué parámetros y condiciones de eficacia se debe realizar la función de la enseñanza universitaria, es decir, bajo qué condiciones se estaría logrando la tan ansiada calidad educativa.

Al entender la formación como un proceso orientado a la promoción del desarrollo profesional del profesorado, estamos planteando la necesidad de adecuación y perfeccionamiento permanente del docente universitario en función de dar respuestas a los serios cuestionamientos sobre la pertinencia de la docencia universitaria. Así, reconocemos que la formación permanente es "la actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa -tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo- que tiende a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le prepara para el desempeño de otras nuevas" (García, 1983:23)

Estas concepciones de cambio educativo, obligan a mayores niveles de compromiso y participación de los docentes tanto en la formulación de las nuevas metas educativas, desarrollo curricular, diseño de la organización escolar, planes de formación al servicio del propio profesorado, desarrollo de métodos pedagógicos e introducción de nuevas tecnologías y materiales educativos, así como en la evaluación de los resultados y rendimiento (Díez, H., 1998).

Y como nos comenta Marcelo, (como se cita en Díaz, 2014), para el profesorado el aprendizaje permanente no es una opción a elegir, sino una "obligación moral" para una profesión comprometida con el conocimiento.

La pertinencia del modelo educativo venezolano y, por ende, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha sido objeto de serios cuestionamientos que colocan en tela de juicio la calidad de los procesos formativos que se llevan a cabo en las diferentes instituciones de educación superior del país. En el estudio del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en nuestras universidades, el entorno social le exige la formación de un nuevo tipo de docente, capaz de convertirse en protagonista responsable en el diseño e implantación de modelos que promuevan cambios significativos en el quehacer académico.

En este artículo se presenta, como paso previo al diseño de propuestas válidas que contribuyan a promover el desarrollo profesional, la valoración de necesidades formativas de la comunidad docente adscrita a la carrera de Educación del Núcleo Universitario "Pedro Rincón Gutiérrez" de La Universidad de Los Andes - Venezuela. Así mismo, incentivar el estudio de los procesos de formación del profesorado universitario, estimulando la participación en la reflexión individual y grupal de su propia acción docente.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico que orientó el estudio se enmarca en los postulados de una investigación con enfoque cuantitativo y aplicando un diseño descriptivo.

La Facultad de Educación del Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez de la Universidad de Los Andes está conformada por 124 docentes. Por considerar una población accesible de consultar, se tomó el 40% de los profesores que conforman la planta docente del Núcleo, obteniendo una muestra de 50 docentes, quienes participaron de forma voluntaria en el estudio.

Se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas mixtas, focalizado hacia la valoración de los ámbitos formativos del profesorado universitario. Se diseñaron 41 preguntas de selección múltiple y usando la escala de Likert para las preguntas de valoración. Este instrumento se divide en las siguientes partes: Planificación de la docencia (ítem 1 al 6), Detección de necesidades formativas 1 (ítem 7), Metodología docente (ítem 8 al 14),

Detección de necesidades formativas 2 (ítem 15), Evaluación educativa (ítem 16 al 32), Detección de necesidades formativas 3 (ítem 33), Relación profesor-estudiante (ítem 34 al 40) y, finalmente, Detección de necesidades formativas 4 (ítem 41). El objetivo de recoger información sobre la valoración del ámbito formativo de docentes universitarios desde su propia perspectiva se cumplió protegiendo la privacidad de los informantes. A partir de esa valoración se vinculan una serie de ítems de respuesta múltiple orientados a la detección de necesidades formativas manifestadas por los docentes. El procesamiento de la información fue realizado asistido por el paquete estadístico SPSS v21. Este estudio nos permitió tener una visión aproximada al contexto de la formación como eje fundamental del desarrollo profesional del docente universitario.

La validación del instrumento se hizo a través del juicio de expertos. Participaron tres expertos, profesores universitarios en el área de evaluación, pedagogía y educación, todos con doctorado en áreas afines. Se obtuvo un alto Índice de validez de contenido (0,9607). La fiabilidad, registró altos índices. Alfa de Crombach (0.915) y Spearman Brown (0.7914).

RESULTADOS

Los resultados de la encuesta se describen sobre la consulta realizada a 50 docentes adscritos a la carrera de Educación del Núcleo Universitario "Pedro Rincón Gutiérrez" de la Universidad de los Andes – Venezuela. La escala de valoración asumida es: NTI (no tiene importancia), MPI (muy poco importante), PI (poco importante), I (importante), MI (muy importante), E (esencial).

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

Tabla 1. Importancia sobre aspectos de la Planificación de la Docencia (%)

Preguntas	NTI	MPI	PI	I	MI	E
1. Formular objetivos	0	0	0	16	36	48
2. Conexiones con otras asignaturas	0	0	4	15	60	20
3. Selección y organización de contenidos	0	0	4	12	56	24
4. Planificación de la evaluación	0	0	0	12	44	40
5. Reorientación de planificación	0	0	0	20	40	40
6. Evaluación formativa para reorientar	0	0	4	20	56	20

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la opinión de los profesores informantes, se observa que valoran la planificación de la docencia como muy importante al considerar las necesidades formativas del profesorado. Es muy poco significativo el porcentaje (4%) que considera poco importantes los aspectos contenidos en las preguntas referidas a la conexión entre las asignaturas, la selección y organización de los contenidos y el usar la evaluación formativa como un

medio para reorientar la enseñanza, pues se destaca en cambio las alternativas muy importante y esencial que al sumarse alcanzan un 80% o más de las respuestas de los encuestados.

DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS 1

Tabla 2. Aspectos de la Planificación de la Docencia en los que se necesita más Formación (categorías correspondientes al ítem 7)

Aspectos	F _i	%
Conexiones entre asignaturas	4	8
Formulación de objetivos	6	12
Selección de contenidos	2	4
Evaluación	10	20
Evaluación curricular	2	4
Evaluación de programas	2	4
Evaluación formativa	6	12
Organización del tiempo	2	4
Estrategias de enseñanza	8	16
Ejes transversales	2	4
Reorientación de la enseñanza	4	8
Planificación curricular	6	12
No respondieron	6	12

Fuente: Elaboración propia

Entre los aspectos relacionados con la planificación de la docencia, los informantes consideraron que necesitan más formación (40%) en aspectos relacionados con la evaluación curricular, de programas, formativa y general. El aspecto relativo a las estrategias de enseñanza obtiene un porcentaje relativamente alto (16%) indicando otro aspecto importante al pensar en un plan de formación, donde también ha de considerarse la preparación docente para la formulación de objetivos que arrojó un resultado de 12%. Los aspectos menos seleccionados fueron: la selección de contenidos, la reorientación de la enseñanza, la organización del tiempo y los ejes transversales.

METODOLOGÍA DOCENTE

Tabla 3: Importancia sobre aspectos de la Metodología Docente (%)

Preguntas	NTI	MPI	PI	I	MI	E
8. Explicar los contenidos	0	0	0	4	36	60
9. Distribución del tiempo en el aula	0	0	0	24	60	16
10. Actividades con estudiantes - trabajo	0	0	0	24	56	20
11. Ofrecer estrategias innovadoras	0	0	0	20	52	28
12. Recursos de soporte visual	0	0	0	44	44	12
13. Las Tics en la enseñanza	0	0	0	44	32	28
14. Adaptarse a la diversidad de la clase	0	0	4	24	44	28

Fuente: Elaboración propia

Se observa la continuidad de la tendencia en la opinión de los informantes de valorar la metodología docente como muy importante al considerar las necesidades formativas del profesorado. Dentro de esta categoría destacan 2 aspectos. Por una parte la importancia que se le da a la explicación de los contenidos (60% lo considera esencial), lo que habla de la importancia de la

preparación en el área específica de experticia docente y por la otra el gestionar adecuadamente el tiempo en el aula de clase que es considerada como muy importante por el 60% de los encuestados. Sólo un 4% consideró poco importante la necesidad de adaptarse a la diversidad existente en una clase, porcentaje poco significativo.

DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS 2

Tabla 4. Aspectos de la Metodología Docente en los que se necesita más Formación (categorías contenidas en el ítem 15)

Aspectos	F _i	%
Estrategias de enseñanza	10	20
Estrategias innovadoras	16	32
Tic's	30	60
Trabajos en grupo	4	8
No respondieron	6	12

Fuente: Elaboración propia

Un alto porcentaje (60%) manifiestan tener necesidades formativas en las tecnologías de Información y la Comunicación lo cual es muy significativo pues, a pesar de los esfuerzos que ha hecho la institución para formar a sus docentes, la carrera vertiginosa que llevan estas tecnologías posiblemente hacen sentir a los profesores que requieren constante actualización en esta materia. Las estrategias innovadoras son referidas en 32%, las estrategias de enseñanza en un 20%, lo que deja ver la importancia que le brindan a realizar un trabajo de aula eficiente y entretenido, y finalmente, el trabajo en equipo (8%) es requerido como aspecto formativo en este contexto.

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Tabla 5. Importancia sobre aspectos de la Evaluación (%)

Preguntas	NTI	MPI	PI	I	MI	E
16. Organizar procesos de evaluación de la asignatura	0	0	0	20	52	28
17. Identificar la preparación previa del estudiante	0	0	4	32	52	12
18. Evaluar continuamente	0	0	0	20	68	12
19. Seleccionar las técnicas e instrumento apropiados	0	0	0	20	60	20
20. Utilizar estrategias alternativas de evaluación	0	0	16	28	40	16
21. Corrección puntual de exámenes	0	0	4	20	52	24
22. Evaluar las prácticas de laboratorio y el trabajo de campo	0	0	0	35	60	4
23. Utilizar la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	0	0	0	8	40	52
24. Evaluar la acción tutorial.	0	0	12	24	56	8
25. Conocer el proceso evaluativo para autoevaluar la docencia	0	0	0	20	64	16
26. Conocer el proceso evaluativo para evaluar la actividad docente	0	0	0	16	64	20
27. Evaluar al docente para promover su desarrollo profesional	0	0	0	12	52	36
28. Innovar para mejorar requiere evaluación	0	0	0	24	48	28

Preguntas	NTI	MPI	PI	I	MI	E
29. La evaluación aporta juicios de valor para reflexionar sobre la actividad docente	0	0	0	8	64	28
30. La evaluación contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza	0	0	0	4	56	40
31. Diseñar instrumentos para la autoevaluación de los estudiantes	0	0	8	16	60	16
32. Establecer contextos de negociación evaluativa	0	0	16	24	40	20

Fuente: Elaboración propia

La valoración de estos ítems deja conocer la importancia que al aspecto de la evaluación ofrecen los docentes consultados, pues si consideramos las tres alternativas consideradas como positivas de la escala (I, MI y E), nos damos cuenta que aglutina la mayoría de las respuestas de los encuestados. Se destacan las respuestas emitidas en torno a: *utilizar los procesos de evaluación* para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje: el 40 % lo considera muy importante y el 52%, esencial, es decir obtiene valoración positiva del 92% de los profesores. Similar situación se presenta con los ítems relacionados con la importancia de la evaluación para: promover el desarrollo profesional del profesorado (88% muy importante o esencial); innovar para mejorar la acción docente (76%) y, evaluar para reflexionar sobre la acción docente ejercida (92%). El mayor porcentaje de las alternativas que le restan importancia a la evaluación sólo alcanza un 16% (para Establecer alternativas distintas de evaluación y Establecer contextos de negociación evaluativa) lo cual resulta un porcentaje bastante bajo y poco significativo.

DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS 3

Tabla 6. Aspectos de la Evaluación educativa en los que se necesita más Formación (categorías contenidas en el ítem 33)

Aspectos	F _i	%
Autoevaluación	14	28
Negociación	6	12
Formas de evaluación	8	16
Elaboración de instrumentos	20	40
Ámbitos de la evaluación	22	44

Fuente: Elaboración propia

Un elevado porcentaje (84%) manifiestan tener necesidades formativas en el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación y en los diferentes ámbitos de la evaluación (Institucional, curricular, del docente, de los aprendizajes) aspecto que debe contemplarse en el diseño de un plan de formación docente. El 28% requiere formación en procesos de autoevaluación, el 16% en formas de evaluación (continua, formativa) y un 12% en formas de negociación de la evaluación.

RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE

Tabla 7. Importancia sobre aspectos en la relación Profesor-Estudiante (%)

Preguntas	NTI	MPI	PI	I	MI	E
34. Identificar puntos de interés con los estudiantes	0	0	0	20	64	16
35. Utilizar con éxito estrategias de motivación	0	0	0	16	68	16
36. Atención personalizada a los estudiantes	0	0	0	56	58	16
37. Desarrollar actividades de tutoría individual sobre la asignatura	0	0	4	20	60	16
38. Desarrollar actividades de tutoría grupal sobre la asignatura	0	0	4	20	64	12
39. Tomar en cuenta la opinión del estudiante en la modificación de planes	0	0	0	48	44	8
40. Dialogar los resultados de las actividades evaluativas	0	0	4	4	64	28

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran cómo los docentes encuestados consideran de mucha importancia los aspectos relacionados con la relación entre alumnos y profesores, pues es la alternativa que muestra porcentajes más altos. Resultan relevantes las respuestas sobre: la importancia de identificar puntos de interés con el estudiante, el 80% considera muy importante o esencial este aspecto; así mismo el 96% considera, en sus tres niveles de importancia, de gran utilidad desarrollar actividades de tutoría en forma individual sobre la asignatura y el 92% el desarrollo de tutorías grupales. Otro aspecto significativo en las respuestas emitidas es el referido a la importancia de dialogar con los estudiantes, los resultados de las actividades evaluativas, el 92% lo considera muy importante o esencial. Otros aspectos valorados como importantes son los concernientes a tomar en cuenta la opinión de los estudiantes cuando se modifican elementos de la programación académica y la atención personalizada al estudiante.

DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS 4

Tabla 8. Aspectos de la relación Profesor-Estudiante en los que se necesita más Formación (categorías contenidas en el ítem 41)

Aspectos	F _i	%
Acción tutorial	30	60
Estrategias de motivación	10	20
Diálogo	8	16
Técnicas de comunicación	4	8
Puntos de interés con estudiante	2	4
No respondieron	48	16

Fuente: Elaboración propia

Un porcentaje bastante significativo de profesores (60%) manifestó sentir necesidades de formación en la orientación o tutorías dirigidas a los estudiantes, en esta categoría se ha incluido tanto las necesidades formativas en tutoría individual como las grupales, así como también la planificación de las acciones tutoriales. Luego, en orden jerárquico, han demostrado interés por las estrategias de motivación (20%); el diálogo, las

técnicas de comunicación y los puntos de interés con los estudiantes son señalados como aspectos de formación en un 16%, 8% y 4% respectivamente.

La demanda de formación considerada en mayor proporción por los profesores encuestados se halla relacionada con los ámbitos de la metodología del docente, la evaluación y la relación profesor-estudiante. Reagrupando todos los ámbitos, indicaremos que los encuestados destacaron, a través de sus respuestas las siguientes necesidades formativas: orientaciones o acciones tutorales, TIC's, diferentes ámbitos de la evaluación (curricular, institucional, docente, aprendizajes), diseño y elaboración de instrumentos de evaluación, autoevaluación, estrategias innovadoras para la enseñanza, estrategias para el trabajo colaborativo, negociación y las estrategias de motivación.

La descripción de los datos realizada permite sostener las bases de la detección de las necesidades formativas como fundamento integral que coadyuva al desarrollo profesional del docente universitario a objeto de mejorar la acción de la práctica educativa en el contexto estudiado.

DISCUSIÓN

En la búsqueda de mayores niveles de comprensión, trataremos de sistematizar criterios de autores relevantes con respecto al tema de estudio abordado.

El término formación permanente del profesor tiene muchas acepciones, tales como: educación permanente, formación permanente, formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, formación en servicio, perfeccionamiento del profesorado, desarrollo profesional docente y algunos otros.

Para Imbernón (1994:13) la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas intensamente asociadas al campo profesional. Los propósitos de esa formación son actualizar y perfeccionar al docente para adaptarse a los avances tecnológicos y científicos comprometidos con los ámbitos disciplinar, cultural y psicopedagógico que conlleven a los cambios transformadores de la práctica pedagógica.

García Álvarez (1987:23) toma el término de formación continua del profesorado y lo define como "la actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa –tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo- que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desarrollo de otros nuevos."

Marcelo (1999) prefiere usar el término desarrollo profesional del profesorado por las siguientes razones: considera que de esta manera va

más acorde con la concepción del profesor como profesional de la enseñanza que él comparte; el concepto de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad; propone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio.

Para Ferreres e Imbernón (1999) el término que más conecta con la realidad es el de formación permanente, pues consideran que a diferencia del término educación, ésta se refiere al perfeccionamiento en el conocimiento, habilidades y destrezas del profesor mientras que el de educación incluye además la formación base inicial. La formación permanente parte de la práctica del docente, lo que permite que éste cuestione las teorías que sustentan su práctica y así optar por confirmarlas, desecharlas o mejorarlas.

También resulta interesante destacar la definición de Pinya, 2008 (citado en García y Castro, 2012:299) quien nos dice que "el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad".

En el presente trabajo adoptaremos el término formación permanente del profesorado siguiendo tendencias presentadas por Ferreres e Imbernón (1999) y García Llamas (1999) como las actividades de aprendizaje que realiza el profesor después de haber culminado sus estudios de pregrado, es decir, durante su período activo de enseñanza y que le permiten un desarrollo integral de su ejercicio profesional, lo cual le posibilitará avanzar, innovar y seguir cualificándose para dar respuestas acordes con la sociedad cambiante en la que vivimos, pues compartimos la esencia del mismo.

La formación permanente "*es un instrumento de cambio permanente, de renovación, una necesidad estructural inherente al sistema educativo, inseparable de cualquier tipo de avance cualitativo del mismo*". García Lázaro (1994:31)

Para Tejada (1998:142) en un acercamiento más específico al término, el desarrollo profesional tiene que ver con *procesos de mejora de conocimiento, destrezas o actitudes de los profesores*. Desde un planteamiento más amplio sería un *proceso para el desarrollo personal y profesional de los docentes dentro de un clima organizativo positivo y de apoyo, que pretende la mejora en el aprendizaje de los alumnos y la autorenovación continua y responsable de los profesores y la escuela*.

A partir de los fundamentos de Komber y Makay, 1986, Blackwell y Malean, 1996, Fullan y Hargreaves, 1997 y Darling, 1998; Escudero, J. (1999) en la ponencia titulada: La formación Permanente del Profesorado Universitario. Cultura, contenidos y procesos, presentada en el Primer encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario celebrado en la Universidad Central de Venezuela, Caracas, aludiendo al desarrollo profesional del profesor universitario señala cuatro fundamentos o

ejes orientadores en la comprensión del mismo. Sobre esos fundamentos vamos a extractar algunos postulados que desarrollaremos en los siguientes párrafos.

El desarrollo profesional del docente es un fenómeno integral y sostenido en el tiempo, una actividad individual y colectiva, con vocación de relacionar la teoría y la práctica y, finalmente, es un proceso vertebrado en torno a la resolución de problemas y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. El carácter integral y sostenido en el tiempo del desarrollo profesional significa que en dicho proceso se deben considerar las facetas personales y sociales del profesor, así como también las profesionales; la formación no puede entenderse sólo como el aprendizaje de técnicas y procedimientos, además, debe abarcar el desarrollo de facetas culturales, emocionales e incluso biográficas de la profesión. Sostenido en el tiempo: el desarrollo profesional es un proceso que ha de ocurrir a lo largo y ancho de la carrera docente, integrarse en proyectos de alcance, y ser entendido como un elemento constitutivo de la profesión.

El desarrollo profesional debe entenderse como un espacio de relación que conecte y estimule lo *personal* y *social* al tiempo o individual y colectivo simultáneamente. El desarrollo profesional asume que una política de formación debe contemplar al mismo tiempo oportunidades y experiencias de aprendizaje de la profesión que reconozca la naturaleza personal, experiencial y práctica de la enseñanza, así como los ingredientes biográficos y su construcción por parte de cada profesor, y aquellas otras que la estimulen e inserten en proyectos y exigencias sociales y colegiadas. El eje personal del desarrollo profesional debe facilitar la conexión con las necesidades, intereses, dilemas, problemas y aspiraciones de los docentes constituyendo un elemento de anclaje entre la formación y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El eje social y colegiado puede contribuir a insertar las perspectivas y prácticas particulares en proyectos sociales y colectivos más amplios, así como representar un contexto decisivo para la socialización y enriquecimiento profesional de los docentes.

El desarrollo profesional de los docentes ha de entenderse como un espacio de experiencias y oportunidades que se nutran del conocimiento teórico, sistemático y codificado, al tiempo que de la sabiduría personal y experiencial. El conocimiento disponible ha de considerarse en un eje primordial en la comprensión y transformación de las prácticas en uso, también el conocimiento personal, práctico, subjetivo, contextualmente situado. El punto de encuentro de las actividades de formación según este criterio, es la praxis: acción bien informada por la teoría, y teoría contrastada y generada en y desde el compromiso de mejora de la práctica.

La formación centrada en la indagación sobre el currículo y la práctica, en la experimentación pedagógica como proceso centrado en la generación y

resolución de problemas. Este criterio puede ser útil tanto para el desarrollo de los profesores en competencias científicas e investigadoras, como para la formación docente. El análisis y reflexión sobre la práctica educativa (finalidades, contenidos, procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje), así como la articulación de proyectos de mejora de la misma, pueden considerarse como uno de los enfoques más integradores de la formación y más centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

Un grupo de expertos (MEC, 1992:35) define el desarrollo profesional del docente universitario como "cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de esas necesidades".

Como se puede observar el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente. En este contexto, Sánchez, J. (2001) sostiene que el desarrollo profesional del docente universitario debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y la de desarrollo institucional y social.

El desarrollo profesional, es pues, la construcción de la identidad profesional (Medina, 1998) que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Debe, por tanto, incidir no sólo en el desarrollo personal del docente, sino también debe estar relacionado con el desarrollo de organización universitaria.

Para Zuber-Skerritt (1992), el desarrollo profesional del docente universitario se apoyará en cuatro pilares básicos: la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento interno y externo de la universidad, la dirección de programas y los vínculos con el mundo empresarial. Esos pilares tendrán viabilidad si se logran superar algunos obstáculos, entre los que se encuentran: la falta de una cultura de formación y mejora de la docencia, la deficiente valoración de la función docente universitaria, la escasa implicación de los Departamentos académicos en la formación de sus profesores y, la inexistencia de centros y servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en el marco de la propia universidad.

CONCLUSIONES

Los aspectos inherentes a la formación del profesorado universitario son valorados como muy importantes o esenciales por los profesores participantes de la investigación. No obstante, los profesores manifiestan la necesidad de conocimiento y cambio contextualmente apropiado a la realidad

en la que se circunscribe la acción educativa. Evidencian necesidades formativas en aspectos relacionados con la planificación de la docencia, metodología de la enseñanza, evaluación educativa y en las relaciones profesor/estudiante; entre las que señalamos: necesidades: evaluación curricular, planificación curricular, tecnologías de la información y la comunicación, trabajo colaborativo, acción tutorial y el cambio de actitud en el docente. Así mismo, se pudo observar que el profesorado le presta escasa importancia a la auto observación y reflexión de su práctica docente; a pesar del manejo de un discurso académico innovador y reflexivo, la función de los docentes, continúa circunscribiéndose a la transmisión de conocimientos sobre una asignatura determinada, sin considerar la necesidad de experimentar o innovar otras modalidades de enseñanza.

Se hace necesario implementar propuestas innovadoras capaces de estimular verdaderos cambios en la mejora de los procesos inherentes a la actividad de la docencia universitaria. No obstante, estas propuestas innovadoras, a veces se pierden en sus alcances al no encontrar docentes con destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes para la concreción de propuestas que impliquen el cambio de los modelos tradicionales de enseñanza. Requerimos de docentes con un perfil acorde con las exigencias actuales y con competencias formativas universitarias, entre las que señalamos: la ética, la investigación, tanto disciplinar como didáctica; la identidad institucional; el espíritu de colaboración, la apertura a nuevos conocimientos y procedimientos; el dominio de la tecnologías de la información y comunicación; gran capacidad de diálogo interpersonal y, sobre todo, creer en la nuevas generaciones como un potencial en desarrollo.

La formación del profesorado y su consiguiente desarrollo profesional deben ir unidas a un nuevo concepto de universidad: abierta, participativa y colaboradora, que valore la realidad social y busque su transformación y mejora continua y, que trascienda a un nuevo enfoque de enseñanza universitaria orientada a superar el modelo tradicional por una enseñanza reflexiva, capaz de adaptarse a las nuevas exigencias sociales y basada en la investigación de la realidad docente. En este contexto, el docente universitario ha de comprometerse en una enseñanza focalizada a la formación de recursos humanos a través de un aprendizaje compartido y de ayuda mutua, que lleve a todos los agentes involucrados en la acción educativa a progresar en su desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chacón, R. (2001): *El proceso de enseñanza y aprendizaje apoyado en las nuevas tecnologías informáticas comunicacionales. La relación didáctica. El seguimiento del aprendizaje*. Tesis presentada para optar al título de Doctora en Pedagogía. España: Universidad Rovira i Virgili.

Díaz Negrín, M.(2014): La Formación Permanente del Profesorado. Análisis y Sentido. EL GUINIGUADA, Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. N° 23, 53-62. Disponible en https://accederis.ulpgc.es/bitstream/10553/14023/1/0235347_00023_0006.pdf Consultada en 12 de abril 2019

- Díez, H. (1998): *Aprender para el Futuro. Nuevo marco de la Tarea Docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Escudero, J. (1999): *La formación permanente del profesorado universitario. Cultura. Contenidos y procesos*. Primer encuentro Iberoamericano de perfeccionamiento integral del profesor universitario. UCV. Caracas.
- Escudero, T. (2003): *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. En revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. v 9, n1. Disponible en: www.uv.es/ELIEVE/v9n1 consultada en noviembre de 2017.
- Fernández Huerta, J. (1983): *El docente y la docencia*. Macro, meso y microformación docente. En Fernandez Huerta, J. y Fernández Pérez; M. Didáctica. (1983) Curso de adaptación. Madrid. UNED.
- Ferreres P., V. (1997): *El desarrollo profesional del docente Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-Tau
- García Alvarez, J. (1987): *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado mediante el empleo de vídeo*. Alcoy: Marfil.
- García Llamas, J. (1999): *Formación del profesorado*. Necesidades y Demandas. Barcelona: Praxis.
- García-Ruíz, R. y Castro-Zubizarreta, A. (2012): La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. EDUCATIO SIGLO XXI, 30(1), 297-322.
- Gimeno Sacristán, J. (1982): "La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B". *Revista de Educación*, nº 269, pp 77-99
- Gimeno S, J. y Pérez, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Henríquez, M. (2003): *Formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Casos ULA-URV*. Tesis presentada para optar al título de Doctora en Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili.
- Imbernón, F. (1989): "La Formación Inicial y la Formación Permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 6 487-499.
- Imbernón, F. (1992): *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, B. (2003): *Proyecto docente de investigación para optar a la cátedra de Evaluación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Rivira i Virgili. Tarragona, España. policopiado por gentileza del autor.
- Marcelo, C (1999): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona S. L.
- Martínez, M. (1994): *La Investigación Cualitativa Etnográfica. Manual Teórico Práctico*. México:Trillas.
- Mateo, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Horsori-UAB.
- Medina R., A. y DOMINGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Medina R., A. (2001): *Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula*. En: Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (2001): *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED: Madrid.
- Medina R., A. y Sevillano G., M. (Coord.) (1991): *Didáctica – Adaptación. El Currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Tomos 1 y 2. Madrid: UNED.
- Medina R., A. (1989): *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá: Cincel
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *La Formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Pérez Gómez, A. (1992): *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sánchez N., J. (2001): *El desarrollo profesional del docente universitario*. En URL: [http:// www.unam.mx/ usual /Revista/22/ Desarrollo Profesional](http://www.unam.mx/usual/Revista/22/Desarrollo%20Profesional). Consultada en febrero 2018.

Santos G., M. (1999): *La evaluación de la formación del profesorado*. En Ferreres V., e Imbermon F., (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

UNESCO (1996): “Acta de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” en *Hacia una nueva educación superior*. Caracas: CRESALC/UNESCO

UNESCO (1995): Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París, Francia

Zubert-Sherritt, O. (1992): *Professional development in the Higher Education*. London: Kogan Page.