

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA



PROGRAMA DE DOCTORADO EN  
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Tesis:

***“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”***

Sustentada por:

*Olvis Adalid Castro González*

Tutores:

*Dr. José María Rodríguez López*

*Dra. Cristina Mayor Ruíz*

TEGUCIGALPA, M.D.C.

HONDURAS, C.A.

OCTUBRE DE 2015

## Tabla de Contenidos

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo 1 Planteamiento del Problema .....   | 1   |
| 1.1 Antecedentes de la Investigación .....  | 2   |
| 1.2 Justificación.....  | 11  |
| 1.3 Propósito y Tema de Estudio .....   | 13  |
| 1.4 Supuestos Básicos .....   | 18  |
| 1.5. Formulación del Problema .....   | 19  |
| 1.5.1 Objetivos de Investigación .....  | 19  |
| 1.5.1.1 Objetivo General.....   | 19  |
| 1.5.1.2 Objetivos Específicos .....   | 20  |
| Capítulo 2 Marco Teórico .....  | 22  |
| 2.1 La Formación Docente del Profesorado Universitario.....   | 22  |
| 2.1.1 Paradigmas y Modelos Entorno a la Formación del Profesorado.....  | 23  |
| 2.1.1 Formación Inicial y Profesores Principiantes .....  | 27  |
| 2.1.2 Formación Permanente del Profesorado Universitario.....   | 31  |
| 2.1.3 El Desarrollo Profesional Docente .....   | 34  |
| 2.1.4 Competencias Docentes del Profesorado Universitario .....   | 37  |
| 2.2.1 Estrategias para la Formación del Profesorado .....   | 39  |
| 2.3 Los Planes de Formación del Profesorado Universitario en el Contexto Europeo .....                          | 50  |
| 2.3.1 Planes de Formación del Profesorado en Distintas Universidades Europeas.....                              | 51  |
| 2.4 Evaluación de los Programas de Formación Docente.....   | 94  |
| 2.4.1 Estrategias de Evaluación de los Programas de Formación Docente .....                                     | 97  |
| 2.4.2 Impacto de la Formación Docente .....   | 99  |
| Capítulo 3 Metodología.....   | 108 |
| 3.1 Objeto de Estudio .....   | 111 |
| 3.2 Diseño de Investigación .....   | 112 |
| 3.2.1 Diseño de la Fase Cualitativa de la Investigación .....   | 114 |
| 3.2.2 Diseño de la Fase Cuantitativa de la Investigación .....  | 115 |
| 3.3 Composición de la Población y Tipo de Muestreo .....  | 115 |
| 3.3.1 Composición de la Muestra para la Fase Cualitativa.....   | 116 |
| 3.3.2 Composición de la Muestra para la Fase Cuantitativa.....  | 120 |
| 3.3.2 Procedimiento para la Recolección de Datos en la Fase Cualitativa.....                                    | 122 |
| 3.3.3 Procedimiento para la Organización y Análisis de la Información Recogida en la Fase Cualitativa .....     | 134 |
| 3.3.4 Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos Utilizados en la Fase Cualitativa..... | 135 |
| 3.3.4.4 Observaciones .....   | 147 |
| 3.4 Procedimiento para la Construcción y Validación del Cuestionario .....                                      | 155 |
| 3.4.3 Procedimiento para la Organización y Análisis de la Información Recogida en la Fase Cuantitativa .....    | 159 |
| Capítulo 4 Resultados y Discusión.....  | 160 |
| 4.1 Resultados de la Fase Cualitativa.....  | 160 |
| 4.1.1 Resultados desde la Percepción de los Profesores.....   | 160 |
| 4.1.1.1 Entrevistas a los profesores .....  | 160 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.1.2 Grupo focal con profesores.....   | 216 |
| 4.1.1.3 Observaciones a los profesores.....   | 222 |
| 4.1.2 Resultados desde la Percepción de los Facilitadores o Formadores.....   | 233 |
| 4.1.2.1 Entrevistas a Facilitadores o Formadores.....   | 233 |
| 4.1.2.2 Análisis de Contenido de los Diseños Elaborados por los Facilitadores.....  | 245 |
| 4.1.2.3 Observaciones a Facilitadores o Formadores.....   | 291 |
| 4.1.3 Resultados desde la Percepción de las Autoridades.....  | 299 |
| 4.1.3.1 Entrevistas a Autoridades.....  | 299 |
| 4.1.3.2 Grupo focal con autoridades.....  | 308 |
| 4.2 Sistematización de la Experiencia de Diseño y Validación por Parte del Investigador.....  | 323 |
| 4.3 Resultados de la Fase Cuantitativa.....   | 346 |
| 4.3.1 Resultados del Cuestionario Aplicado En Línea, a Docentes de la UNAH.....   | 346 |
| Conclusiones.....   | 395 |
| Lista de Referencias.....   | 405 |
| Anexos.....   | 425 |
| Anexo No. 1: Ilustraciones del proceso seguido para la organización y análisis de la información.....   | 426 |
| Anexo No. 2.- Categorías, Subcategorías y Descriptores, según las Dimensiones de Análisis.....  | 429 |
| Anexo No. 3.- Nomenclatura para cada tipo de informante, de acuerdo a las técnicas utilizadas.....  | 442 |
| Anexo No. 4.- Primera versión del cuestionario dirigido a los profesores de la UNAH.....  | 444 |
| Anexo No. 5.- Instructivo para la Validación del Cuestionario, por Parte de los Jueces.....   | 452 |
| Anexo No. 6.- Versión Ajustada del Cuestionario, Después de la Validación por los Jueces.....   | 453 |
| Anexo No. 7.- Árbol de Códigos para las Dimensiones, Categorías y Subcategorías de Análisis de las Preguntas Abiertas del Cuestionario Aplicado En Línea..... | 457 |
| Anexo No. 8.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-1 para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”.....                                    | 458 |
| Anexo No. 9.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-2 para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”.....                                    | 462 |
| Anexo No. 10.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-3 para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”.....                                   | 465 |
| Anexo No. 11.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-4 para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”.....                                   | 479 |
| Anexo No. 12.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-5 para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”.....                                   | 489 |
| Anexo No. 13.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-6 para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”.....                                   | 493 |
| Anexo No. 14.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-1 para el curso “Evaluación de los Aprendizajes”.....  | 498 |
| Anexo No. 15.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-3 para el curso “Aprendizaje Basado en Problemas”.....   | 500 |
| Anexo No. 16.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-5 para el curso “Estudio de Casos”.....  | 506 |

|  |     |
|--|-----|
| Anexo No. 17.- Programación Didáctica Diseñada por EDF-6 para el curso “Aprendizaje Orientado a Proyectos” .....   | 509 |
| Anexo No. 18.- Diseño Inicial de Programación Didáctica Diseñada por el Investigador para el Seminario “Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque de Competencias” ..... | 516 |
| Anexo No. 19.- Ejemplo de Planeamiento Didáctico en Base a Competencias: Asignatura “Administración y Diseño del Currículum”, de la Carrera de Pedagogía.....                | 522 |
| Anexo No. 20.- Guías de Observación a DOB-1 para la Asignatura “Fundamentos de Calidad”.....   | 535 |
| Anexo No. 21.- Guías de Observación a DOB-2 para la Asignatura “Administración II”..   | 544 |
| Anexo No. 22.- Guías de Observación a DOB-3 para la Asignatura “Empresa y Derecho”   | 553 |
| Anexo No. 23.- Guías de Observación a DOB-4 para la Asignatura “Química Analítica”.  | 562 |
| Anexo No. 24.- Guías de Observación a DOB-5 para la Asignatura “Botánica Farmacéutica” .....   | 571 |
| Anexo No. 25.- Guías de Observación a DOB-6 para la Asignatura “Patología I” .....   | 580 |
| Anexo No. 26.- Guías de Observación a DOB-7 para la Asignatura “Patología I” .....   | 586 |
| Anexo No. 27.- Guías de Observación a DOB-8 para la Asignatura “Patología II” .....  | 589 |
| Anexo No. 28.- Guías de Observación a DOB-9 para la Asignatura “Microbiología Clínica” .....   | 595 |
| Anexo No. 29.- Guías de Observación a DOB-10 para la Asignatura “Campo Profesional del Trabajador Social” .....  | 601 |
| Anexo No. 30.- Guías de Observación a FOB-1 para la Acción Formativa “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....   | 607 |
| Anexo No. 31.- Guías de Observación a FOB-1 para la Acción Formativa “Evaluación de los Aprendizajes” .....  | 609 |
| Anexo No. 32.- Guías de Observación a FOB-2 para la Acción Formativa “Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque de Competencias” .....                                   | 611 |
| Anexo No. 33.- Guías de Observación a FOB-3 para la Acción Formativa “Evaluación de los Aprendizajes” .....  | 613 |
| Anexo No. 34.- Guías de Observación a FOB-4 para la Acción Formativa “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....   | 615 |
| Anexo No. 35.- Guías de Observación a FOB-5 para la Acción Formativa “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....   | 617 |
| Anexo No. 36.- Guías de Observación a FOB-6 para la Acción Formativa “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....   | 619 |
| Anexo No. 37.- Guías de Observación a FOB-7 para la Acción Formativa “Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque por Competencias”.....                                   | 621 |
| Anexo No. 38.- Guías de Observación a FOB-8 para la Acción Formativa “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....   | 623 |
| Anexo No. 39.- Guías de Observación a FOB-9 para la Acción Formativa “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....   | 625 |
| Anexo No. 40.- Diagnóstico de Necesidades Formativas Realizado por el IPSD .....   | 627 |
| Anexo No. 41.- Diseño Inicial de Programación Didáctica Diseñada por el Investigador para el Curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....                     | 630 |
| Anexo No. 42.- Versión Ajustada del Diseño de Programación Didáctica para el Curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” .....                                     | 639 |

|   |     |
|---|-----|
| Anexo No. 43.- Programación Didáctica Diseñada por el Investigador, para el Curso “Evaluación de los Aprendizajes” .....  | 647 |
| Anexo No. 44.- Versión Ajustada del Diseño de Programación Didáctica para el Seminario “Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque de Competencias” .....    | 657 |
| Anexo No. 45.- Esquema de Relación de las Variables o Dimensiones Generales, Dimensiones Específicas, Categorías, Subcategorías e Indicadores del Estudio ..... | 665 |

## CAPÍTULO 1

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte del proceso de transformación de la educación superior, las universidades están obligadas a evaluar y transformar la docencia universitaria, para ello es necesario asumir un compromiso para promover el desarrollo profesional docente, que incluye la formación inicial y la formación permanente del profesorado universitario. Al respecto, la UNAH, ha dado sus primeros pasos al plantear un nuevo modelo educativo con el que pretende lograr la transformación curricular y las prácticas docentes.

En la literatura actual encontramos el debate sobre la formación de profesionales reflexivos, que puedan investigar sobre sus propias prácticas, y que sean capaces de tomar decisiones para mejorar sus formas de abordar la enseñanza, y en consecuencia mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Consideramos que es fundamental la formación inicial y permanente de los docentes en el área de didáctica universitaria; debe recordarse que para ejercer una buena docencia no es suficiente una formación en el área disciplinar.

Desde este contexto, es necesario revisar lo que actualmente se está ofertando como formación, desde su diseño, implementación y la evaluación de la misma formación. Cabe señalar lo que plantea Imbernón (2011:389-390):

La formación de docentes, al igual que todo procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades, es un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar, destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación); donde los contenidos se tratan de vehicular a través de determinadas acciones (actividades de enseñanza-aprendizaje); y en el que se comprueban los resultados obtenidos con finalidades pedagógicas y/o de certificación (evaluación).

Como Imbernón (2011) señala, aunque en todo programa de formación pedagógica están presentes de manera formal esos cuatro elementos estructurales, pueden existir programas sustancialmente diferenciados en función de cómo esos elementos se relacionen y materialicen. El o los modelos de formación que asuman las instituciones de alguna manera reflejan, en palabras del mismo autor, el *gen* histórico, ideológico, político y económico del país. Esa configuración final vendrá determinada, en última instancia y entre otros factores, por el modelo de formador que se

formule como deseable y, por tanto, por la orientación conceptual que se utilice como marco configurador del diseño y desarrollo del currículum de formación de docente. Nosotros agregamos que también tendrá que ver la misión, la visión, los principios y el modelo educativo que tenga la universidad.

### **1.1 Antecedentes de la Investigación**

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) es la institución encargada de administrar la educación a nivel superior. Actualmente cuenta con una población de 83,233 estudiantes y ocupa el primer lugar de las universidades nacionales. Desde hace ya más de una década, la UNAH se encuentra en un proceso de reforma académica, el cual ha dado origen a un nuevo modelo educativo, en el que se caracteriza al modelo didáctico como algo a lo que deberían aspirar los docentes universitarios, de quienes se piensa como actores fundamentales.

Cordero, Cano, Benedito, Lleixa, y Luna (2014) argumentan que para garantizar el éxito de la formación es necesario establecer políticas de formación de acuerdo con la visión y misión de la universidad, con miras a la concreción de las finalidades y objetivos que se proponen institucionalmente; también se necesita contextualizar el modelo de formación, considerando los marcos institucionales y académicos, y las diversas culturas profesionales de las facultades y áreas de conocimiento que componen la comunidad universitaria.

Desde este marco, es importante explorar lo que plantea la UNAH (2009:22) en su misión y visión:

#### **Misión**

Somos una Universidad Estatal y Autónoma; responsable constitucionalmente de organizar, dirigir y desarrollar el tercer y cuarto nivel del sistema educativo nacional. Nuestro ámbito de producción y acción científica es universal. Nuestro compromiso es contribuir a través de la formación de profesionales, la investigación y la vinculación Universidad-Sociedad al desarrollo humano sostenible del país y por medio de la ciencia y la cultura que generamos, y a que toda Honduras participe de la universalidad y a que se desarrolle en condiciones de equidad y humanismo. Atendiendo la pertinencia académica para las diversas necesidades regionales y en el ámbito nacional.

#### **Visión**

Ser la Institución líder de la educación superior nacional e internacional; protagonista en la transformación de la sociedad hondureña hacia el desarrollo humano sostenible. Una institución con recursos humanos del más alto nivel académico, científico y ético; con un gobierno democrático, organizada en redes y descentralizada. Una institución transparente en la rendición de cuentas, con una gestión

académica y administrativa financiera participativa, estratégica, orientada hacia la calidad y la pertinencia.

Como parte del modelo educativo de la UNAH también se declara una visión para 2025, en la cual se expresan las características y principios “de un modelo educativo compatible con la filosofía de la sustentabilidad, centrada en crear un contexto donde los estudiantes puedan reflexionar, dialogar y aprender las habilidades necesarias para que conscientemente generen la visión de futuro que ellos quieren y logren que esa visión se haga realidad”.

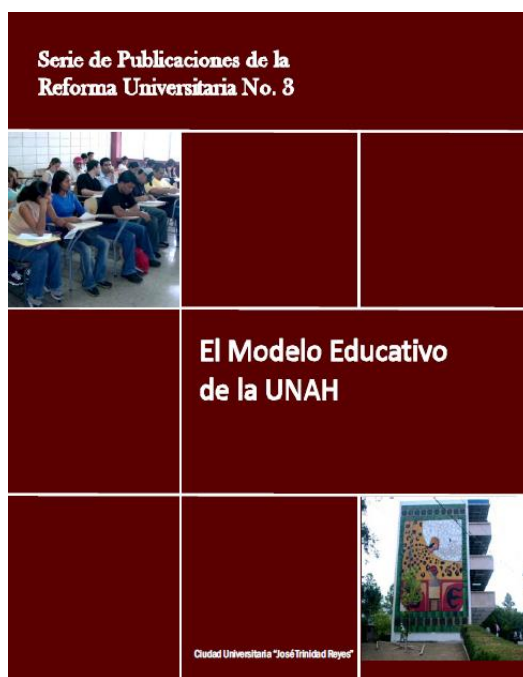


Figura 1. Portada del Modelo Educativo de la UNAH (2009)

Es importante mencionar que la UNAH, en su documento normativo, reconoce la “necesidad de renovar los enfoques y métodos pedagógicos que se utilizan en el marco de un nuevo modelo educativo, en el cual se privilegian el análisis de las relaciones entre los sujetos del proceso educativo, y de estos con la sociedad, de las mediaciones y articulaciones necesarias para promover un aprendizaje permanente y universal, y del desarrollo de capacidades y disposición para que los egresados se esfuercen en continuar su educación en forma permanente e integral en su respectivo campo profesional y desde un enfoque interdisciplinario”.

Sobre el profesorado, el modelo educativo declara: “en definitiva [los docentes] son quienes la interpretan y la ponen en práctica [la reforma]; las propuestas de la reforma serán valoradas por



los docentes desde el punto de vista del modelo didáctico que llevan a la práctica en su función docente” (UNAH, 2009:65).

Desde este contexto, consideramos que es necesaria la formación del profesorado para ejercer una docencia coherente con el modelo educativo. En ese sentido, el modelo didáctico, como parte del modelo educativo, es considerado como una adecuación del comportamiento profesional de los profesores en base a ciertos principios, no necesariamente explícitos:

Está condicionado por: a) sus concepciones epistemológicas particulares, ya que la concepción que el/la docente tiene acerca del conocimiento y de la manera de facilitarlo determinan en gran medida las opciones de diseño, intervención y evaluación que han de tomar en la práctica; b) su experiencia práctica anterior; y, c) la adecuación de [*que regule*] su comportamiento al contexto complejo en el que se desarrolla su actividad profesional, aula, centro, etc. (UNAH, 2009:65)

En el artículo 103 de sus Normas Académicas, la UNAH (2015) plantea que el currículo responde a la filosofía educativa institucional y a una postura crítica sobre el desarrollo nacional; en esa dirección, argumenta que el mismo se integra tanto por los sujetos del proceso educativo, como por las experiencias educativas, los programas didácticos; la metodología, la evaluación, los recursos educativos empleados y el ambiente académico.

Estos son algunos elementos que justifican la formación inicial y permanente del profesorado, por tanto, hay que revisar cuál es *el paraguas* desde donde *caen las pistas* para orientar el desarrollo profesional docente. Las instituciones pueden ofertar una diversidad de estrategias formativas; sin embargo, es necesario verificar el impacto y las percepciones de sus destinatarios.

En sus fundamentos, el modelo educativo es planteado por la UNAH como un elemento innovador, que contribuye a dar respuesta a los cambios de la sociedad actual, a la gestión del conocimiento y a los cambios en el medio ambiente, permitiéndole a la institución transitar en el camino de sus aspiraciones hacia el año 2015 y al año 2025:

Este tipo de modelo busca construir una Universidad diferente que sea capaz de responder a las exigencias de innovación, creatividad y cambio; su centro de atención son las y los estudiantes, y los docentes se convierten en mediadores pedagógicos. Se hace énfasis en aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a comunicarse y convivir; demanda que el proceso curricular sea esencialmente investigativo, lo que requiere entre otras cosas, cultivar en los sujetos del proceso educativo la capacidad de asombro y de curiosidad para orientar la búsqueda del conocimiento a través de la investigación. (UNAH, 2009:25)

Como se puede percibir, existe una declaración para que el docente se convierta en un mediador; sin embargo, surge la pregunta: ¿hasta qué nivel los docentes están preparados para cumplir

con este rol, para actuar con la suficiente flexibilidad como para incorporar nuevos contenidos y estrategias pedagógicas, por medio de lo cual se alcance una formación integral de sus estudiantes, como profesionales y ciudadanos?

El Modelo Educativo de la UNAH considerando la dinámica del entorno, caracterizada por la movilización (obsolescencia y creación) del conocimiento, el cambio permanente que ocurre en el desarrollo de la sociedad y la internacionalización de la educación superior, postula:

- Integrar al ser y al quehacer de la Universidad la función de la gestión del conocimiento, orientada principalmente a contribuir para superar los principales problemas que enfrenta el país y la región centroamericana.
- Formar personas capacitadas profesionalmente, flexibles para enfrentar los cambios, dotadas de capacidad analítica, interpretativas, propositivas y creativas, con principios, valores y juicio crítico para enfrentar las demandas de una sociedad compleja y cambiante.
- Alcanzar flexibilidad, eficiencia, eficacia del quehacer universitario para elevar la calidad y el impacto del proceso educativo; la capacidad para el trabajo en colectivo e interdisciplinario, que permita al futuro profesional insertarse en la sociedad con una fortaleza cultural, y que en forma autónoma avance a un completo desarrollo personal y colectivo como ser humano.
- Incorporar en las y los profesionales egresados de la UNAH los valores de la solidaridad, responsabilidad social y liderazgo, con el fin de que puedan constituirse en agentes de desarrollo en las comunidades donde les corresponda actuar; además, incentivar una visión del país articulando los procesos académicos internos con una fuerte vinculación con el medio.
- Considerar necesariamente las características especiales del estudiantado que acoge; es así como la UNAH intenta formar profesionales integrales que incorporen: conocimientos, procedimientos, hábitos, usos y costumbres, competencias, valores y habilidades personales; además de buscar superar los déficit de la formación con la que llegan a la universidad, privilegiando el trabajo coordinado y complementario con la educación media.

Desde este contexto, el documento da especial importancia a preguntas como: ¿Cuál es el modelo didáctico de un profesor? ¿Cómo investigarlo? ¿Dicho modelo es coherente con la reforma que se pretende? ¿Qué estrategias existen para el cambio? ¿Tiene éxito en su labor docente con el modelo que utiliza? (UNAH, 2009:66).

Respecto a la percepción de docencia desde la normativa de la UNAH, encontramos que: “la docencia universitaria es una práctica social, científica y pedagógica orientada a la construcción de conocimiento y formación de competencias científicas, tecnológicas, humanísticas y culturales con sentido crítico- reflexivo”, cuyo propósito es “contribuir a la formación integral del estudiante y de sus diversas competencias como profesional y ciudadano crítico-reflexivo” (UNAH, 2015:21).

De manera implícita, el modelo educativo está demandando la formación y actualización del profesorado universitario. Esto es un elemento fundamental desde el punto de vista de distintos referentes teóricos, entre los cuales se encuentran Cordero, Cano, Benedito, Lleixa, y Luna (2014), quienes opinan que, en vista de que cada país es diferente, por ende, cada universidad, facultad y departamento sigue su propia política, su propia cultura, y sus propias costumbres y clima de trabajo. En ese sentido, el artículo 41 de las Normas Académicas de la UNAH, publicadas en 2015, plantea que el modelo educativo “está fundamentado en la actualización permanente de los paradigmas sobre el desarrollo y generación del conocimiento”, por tanto, está centrado en el aprendizaje de los estudiantes, orientándolos para la apropiación de conocimiento en humanidades, artes, cultura, ciencia y técnica. Desde este escenario, procura promover la educación “basada en métodos pedagógicos pertinentes, así como la revisión crítica permanente de las relaciones entre los sujetos del proceso educativo, los fines y los medios que rigen la educación superior en general y la UNAH en particular”.

Nuestra universidad ha ido evolucionando poco a poco en su visión o concepción de la formación docente, que en la actualidad se lleva a cabo mediante el Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD). En ese sentido, consideramos importante dar a conocer algunos elementos históricos acerca de esta unidad académica, en vista de que de acuerdo a la nueva normativa vigente, es la que se encarga de fortalecer el desarrollo profesional de los profesores, y son precisamente sus acciones formativas las que se analizan en esta investigación. A continuación presentamos una breve reseña del IPSD:

En el año de 1993 la UNAH, mediante Acuerdo N°-93-CUE, crea la Escuela de Actualización del Docente Universitario con el propósito, tomando como argumento principal el siguiente: “el desarrollo docente se aborda desde dos ángulos: El desarrollo docente en su campo profesional y/o especialización y el desarrollo profesional en su tarea docente” (UNAH, 1997).

Es hasta 1999, que según acuerdo N°519-99 CUO emitido el 16 de diciembre de ese año, se crea el Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD), respondiendo a uno de los postulados medulares del Estatuto del Docente Universitario, según consta en el acta N°711. Con la creación de esta unidad, la UNAH pretendía elevar el nivel académico de su personal docente, mediante la creación de políticas y estrategias educativas pertinentes con la realidad y desafíos de la educación, demandadas por el entorno nacional y mundial.

Para enfrentar estos retos, el Instituto definió desde sus inicios los programas de formación y capacitación educativa en base a las necesidades internas y externas con miras a elevar la calidad del proceso educativo y desarrollar un pensamiento creativo, innovador e integrador del quehacer educativo en los docentes y estudiantes, para que se anticipen a los desafíos y preparar y comprometer a los docentes a contribuir mediante el desarrollo de su proceso educativo, a formar profesionales con capacidad propositiva y resolutive a los problemas que aquejan a la sociedad hondureña.

Para desarrollar su actividad el Instituto, según su responsabilidad que le otorga el Estatuto del Docente de la UNAH, identificó cuatro grandes áreas de trabajo:

- Política y Planificación de la Formación y Capacitación Docente
- Monitoría y evaluación
- Métodos y Técnicas Educativas
- Información y Documentación

A raíz de los cambios planteados por la Reforma Universitaria, surgió la necesidad de hacer una propuesta de Programa de Desarrollo Docente, reconceptualización y reorganización del IPSD, conformándose un grupo técnico ad-hoc y contando la asesoría de una profesora investigadora de la Universidad de Costa Rica; no obstante, esta propuesta no fue aprobada en primera instancia. En uno de sus acápites, el Marco Estratégico Organizativo y Funcional del Instituto de Profesionalización y Superación Docente, literalmente dice:

El Instituto tendrá como prioridad profundizar en el proceso de reforma universitaria, utilizando la capacitación y la formación como estrategias para elevar la calidad en el desempeño docente; y estará vinculado a las Unidades Académicas, por las autoridades universitarias en la gestión de los programas de capacitación y formación; asimismo fortaleciendo su accionar con su reubicación estratégica en el contexto organizativo de la UNAH. (UNAH, 2000)

A solicitud de la Vicerrectoría Académica, el IPSD pasó su dependencia con el rango de Dirección Académica, según Acuerdo-Oficio CT-UNAH N°551-208 de fecha 16 de mayo del 2008 por la Comisión de Transición. Posteriormente, en el 2012 se aprueba, bajo el acuerdo N°06-2012-JDU-UNAH, la nueva estructura organizacional quedó conformada tal como se muestra en la figura No. 2.

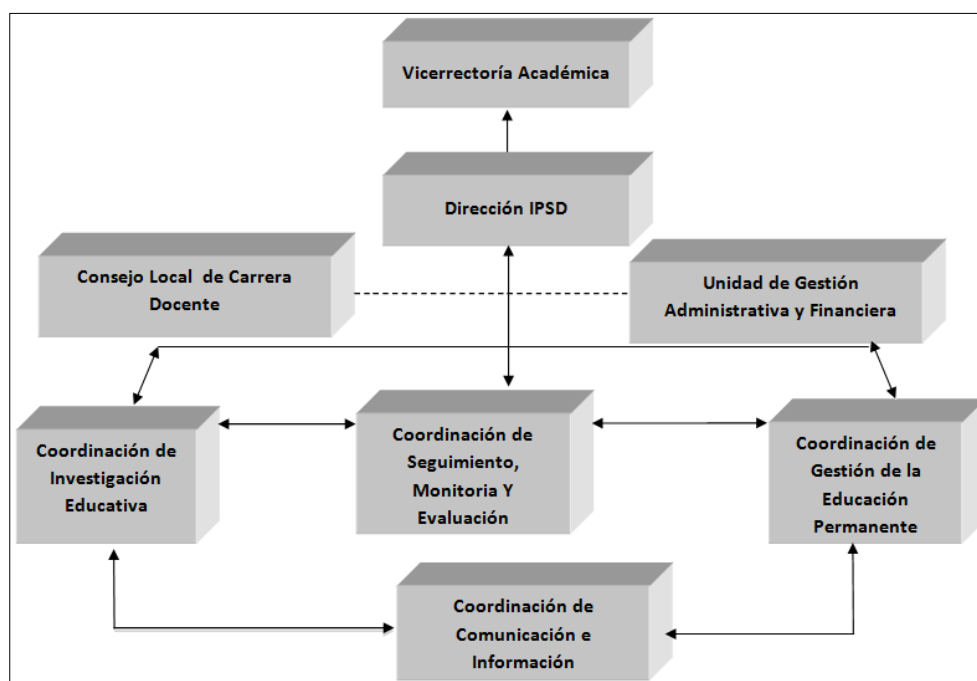


Figura 2. Organigrama del IPSD

La misión y visión del IPSD declaran que esta unidad es la responsable de llevar a cabo programas para el desarrollo del docente de la UNAH:

#### **Misión**

El Instituto de Profesionalización y Superación Docente es la unidad académica responsable de la planificación institucional, monitoría y certificación del Programa de Desarrollo Docente Universitario; con el propósito de contribuir a elevar el nivel de conocimientos teórico prácticos y el de mejorar las actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas encaminadas a lograr la mejora continua de la función docente integral de la UNAH, la calidad y pertinencia de los procesos de trabajo académico, en coordinación con las unidades e instancias responsables de la carrera docente en la UNAH.

#### **Visión**

Ser un Instituto de alta calidad académica, con liderazgo en la conducción de los procesos de desarrollo integral del docente, promoviendo la formación de competencias para el desarrollo de docentes críticos, creativos, propositivos, resolutivos, innovadores y certificados, sujetos activos en construcción de comunidades de aprendizaje e innovación.

Tal como podemos evidenciar, la estructura actual del IPSD tiene una reciente creación, con la cual se pretende alcanzar la misión y visión de esta unidad. Las unidades principales con que cuenta el Instituto para hacer operativa su oferta formativa son: la coordinación de investigación educativa, la coordinación de seguimiento, monitoría y evaluación, y la coordinación de gestión de la educación permanente.

La coordinación de investigación educativa del Instituto debería encargarse de realizar pesquisas en torno a la formación docente, así como sobre el diseño y desarrollo de acciones formativas que satisfagan las demandas del profesorado; en ese sentido, una de sus principales funciones es elaborar, en conjunto con los consejos locales, los diagnósticos de necesidades de formación.

La coordinación de seguimiento, monitoría y evaluación es la que debe velar para que las acciones formativas respondan tanto a los criterios de calidad, pertinencia y coherencia trazados por el IPSD, como a las necesidades formativas sentidas por el profesorado y manifestadas ante esta unidad; asimismo, debe valorar el impacto de las estrategias de comunicación entre el Instituto y las diferentes unidades académicas, y brindar un seguimiento a las diferentes acciones formativas ofertadas por el Instituto, colaborando en el proceso de certificación y brindando retroalimentación a las unidades ejecutoras.

La coordinación de comunicación y Difusión del Instituto es la responsable de establecer y mantener enlaces intra e interinstitucionales (a nivel de unidades, facultades, departamentos y centros regionales de la propia universidad, como de otras instituciones nacionales e internacionales), para intercambiar y suministrar la información pertinente, organizando, registrando y desarrollando bases de datos sobre docentes, organismos nacionales e internacionales de capacitación y formación docente, especialistas en diversas ramas, universidades nacionales, regionales e internacionales, eventos nacionales e internacionales de las diversas áreas del conocimiento; de la misma forma, esta coordinación debe encargarse de divulgar toda la actividad ejecutada por el Instituto en atención a las demandas de usuarios presenciales y virtuales en coordinación con otros departamentos y direcciones académicas, por medio de diferentes medios virtuales e impresos, divulgando ampliamente las acciones formativas ofertadas.

La coordinación de gestión y educación permanente del IPSD es la llamada a promocionar y apoyar de manera técnica para la actualización permanente de proyectos formativos que se gestan desde las diferentes unidades académicas de la UNAH; en ese sentido, dentro de sus funciones se encuentra la prestación de servicios de asesoría técnica, la organización y registro de los proyectos formativos, la búsqueda de apoyo y la gestión de cooperación, monitoría y evaluación. Asimismo, esta coordinación debe elaborar y presentar propuestas tanto de las acciones formativas que se ofertan, como de otras que podrían implementarse, en contraste con la normativa interna y externa, divulgando oportunamente, en conjunto con la coordinación de información y comunicación del

Instituto, las acciones formativas ofertadas. En general, esta coordinación es la responsable de las acciones formativas que oferta el IPSD, desde su diseño y/o reformulación, hasta la divulgación de las mismas ante las diferentes unidades académicas de la UNAH, y la sistematización de los hallazgos, resultados e incidencias que de ellas devienen, con el propósito de promover la profesionalización del profesorado de esta universidad.

Dentro de las reformas que la UNAH ha desarrollado, también se establece una reformulación de las Normas Académicas de esta casa de estudios, las cuales entraron en vigencia en el año 2015, y que en su capítulo segundo, habla de la Formación y Capacitación del Personal Docente, dando especial énfasis a las funciones que, al respecto, tiene el Instituto de Profesionalización y Superación Docente:

El Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD), de la UNAH gestionará a nivel general un programa de educación permanente para los docentes en base a la identificación de necesidades y con enfoque estratégico, orientado a la formación de las competencias y capacidades requeridas por la actividad docente. La institución asignará a cada unidad académica el presupuesto anual necesario para que el programa alcance sus resultados, propósitos y objetivos, con énfasis en los campos del conocimiento que son competencia de dichas unidades académicas, en la didáctica universitaria aplicada en dichos campos, y en la gestión cultural. Estos planes deben tener como referencia principal el Plan de Relevo Docente Institucional aprobado por el Consejo Universitario. El financiamiento necesario para ejecutar estos planes se asegurará en el POA/Presupuesto de cada facultad y centro universitario regional, siendo prohibido utilizar el mismo para otros fines y propósitos. Todo docente universitario deberá participar, cada año, por lo menos en un proceso de capacitación facilitado por la institución, con expertos nacionales y/o internacionales. La UNAH cuenta con un sistema de certificación y recertificación institucional y a largo plazo internacional de sus docentes, como un componente esencial de la evaluación y garantía de la calidad de la institución, sus programas y carreras. El IPSD, es responsable del sistema. (UNAH, 2015:96)

Siguiendo esta línea, en el artículo 21 de sus Normas Académicas postula que la UNAH debe contar con políticas específicas, así como presupuesto asignado a planes, programas y proyectos, para incentivar el desarrollo docente como proceso permanente, “no pudiendo ser utilizado para otro fin y otorgado por la institución en base al número de docentes que tiene la unidad y a las necesidades prioritarias definidas como base de la planificación del desarrollo docente”. (UNAH, 2015:21)

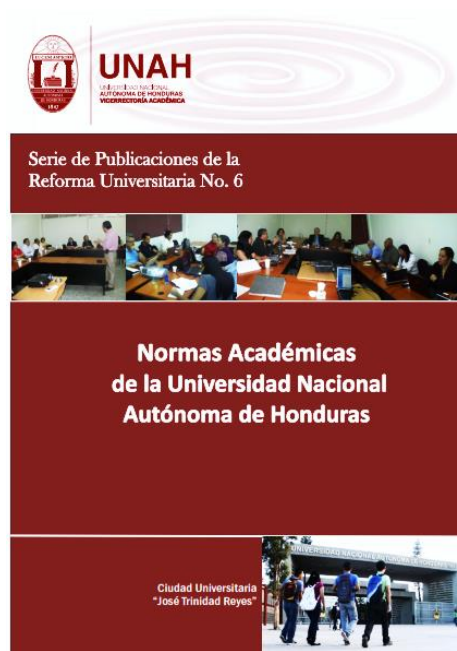


Figura 3. Portada de las Normas Académicas de la UNAH (2015)

## 1.2 Justificación

Nuestra formación disciplinar es la Pedagogía, por tanto, nuestra experiencia profesional ha sido en este campo; de manera particular, hemos ganado cierta experiencia en la formación de profesores para otros niveles, asimismo, hemos laborado como profesor en el Departamento de Pedagogía de la UNAH; todo esto nos ha permitido revisar y reflexionar sobre la necesidad de mejorar la formación del docente universitario, a partir del año 2012, iniciamos como parte del equipo de formadores del IPSD. Este contexto nos motivó a indagar acerca de la formación permanente del profesorado universitario.

Aprovechando que, como formador, teníamos una relación con las autoridades del IPSD, solicitamos el permiso a la Dirección del IPSD para desarrollar el proyecto de investigación en esta unidad, lo cual facilitó la recogida de la información.

Nuestro trabajo podría ser considerado como referente para visualizar el programa de educación permanente, que según las Normas Académicas de la UNAH, se debe desarrollar a partir del 2015.



El estudio tiene valor a nivel teórico-metodológico ya que se aborda desde la literatura en el tema del diagnóstico, la planificación, el diseño, la implementación y la evaluación de la formación del profesorado universitario; a su vez, ha permitido generar algunos instrumentos de utilidad para el IPSD, permitiendo realizar análisis de contenido, de observación del desarrollo de los procesos formativos, así como el diseño de guiones para realizar grupos focales que permitan valorar la puesta en marcha de las acciones formativas.

A nivel social, nuestro estudio tiene relevancia, ya que permite analizar el contexto de la formación del docente universitario, de manera particular, el caso de la UNAH como universidad que dirige y supervisa los procesos educativos a nivel superior. Cada vez se vuelve más indispensable estudiar las mejores alternativas de formación y, por supuesto, las estructuras organizativas y académicas que integran la filosofía de la formación docente.

A continuación presentamos la situación actual y futura de algunos factores en los que la institución reconoce que se debe avanzar, y que por tanto, justifican en buena parte, nuestra investigación en el tema de la formación permanente del profesorado universitario:

*Tabla 1. Situación Actual y Futura A que Aspira la UNAH*

| <b>Factor</b>      | <b>Presente</b>  | <b>Futuro</b>   |
|--------------------|--|---|
| <b>Profesores</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es el elemento principal del proceso educativo y tiene el papel activo</li> <li>• Está dotado de máximas competencias y conocimientos</li> <li>• Fuente principal del conocimiento y la información</li> <li>• Tiene el máximo de control y poder.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es facilitador del aprendizaje, colaborador, tutor y guía</li> <li>• Es constructor de su práctica pedagógica Es una fuente de información y conocimiento, pero no es la única</li> <li>• Cede su protagonismo al estudiante</li> <li>• Enseña al estudiante a aprender a aprender.</li> </ul>   |
| <b>Estudiantes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un receptor pasivo de información</li> <li>• Su papel es el de aprender lo que le enseña</li> <li>• Es marginado, se desconoce, no cuenta</li> <li>• Las expectativas y derechos de los estudiantes son ignorados</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es constructor de sus conocimientos, asume el papel fundamental en su propio proceso de formación</li> <li>• Despliega una actividad intelectual productiva y creadora en todas las actividades del proceso</li> <li>• Es protagonista de su aprendizaje</li> <li>• Produce y comparte el conocimiento</li> <li>• Es autónomo, solvente, creativo y fundamentado éticamente</li> </ul> |
| <b>Metodología</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis en la enseñanza de contenidos y en la memorización de los mismos</li> <li>• La acción metodológica descansa excesivamente en la expresión oral tradicional</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trata de propiciar estrategias para la construcción de aprendizajes individuales y sociales significativos.</li> <li>• Uso de metodologías activas que propician el diálogo y la reflexión</li> <li>• Se realiza un intercambio conceptual y metodológico en el cual, tanto los estudiantes como los docentes aprenden.</li> <li>• Hace énfasis en el aprendizaje.</li> </ul>       |

| <i>Factor</i>            | <i>Presente</i>  | <i>Futuro</i>   |
|--------------------------|--|---|
| <b>Aprendizaje</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje es concebido como actividad individual</li> <li>• Corresponde solo al estudiante</li> <li>• Es una simple repetición de ideas y conocimientos</li> <li>• Es un aprendizaje memorístico de forma</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje es un proceso activo por parte del estudiante que ensambla, extiende, restaura e interpreta y por tanto “construye” conocimiento</li> <li>• Es una actividad colectiva que se lleva a cabo con otros estudiantes</li> <li>• Permite que el estudiante sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.</li> <li>• Tiene la característica de ser significativo.</li> </ul>   |
| <b>Evaluación</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centra en el producto que debe ser evaluado, en cuanto medible y cuantificable</li> <li>• Se desarrolla de una forma tradicional y rígida, tiende a valorar los resultados finales en términos cuantitativos, del aprendizaje adquirido por los estudiantes</li> <li>• La evaluación es una responsabilidad concedida solo al docente.</li> <li>• Se utilizan técnicas e instrumentos tradicionales, como los exámenes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje</li> <li>• Deben considerarse con carácter prioritario, las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje y los niveles de desarrollo</li> <li>• Se caracteriza por su acción colectiva y consensual, investigativa y reflexiva, estimuladora de la autonomía y la criticidad</li> <li>• Va más allá de la simple medición y sirve para recoger información sobre dificultades, valores y logros</li> <li>• Es compartida por estudiantes y docentes mediante procesos de coevaluación, evaluación unidireccional y autoevaluación.</li> <li>• Se utilizan técnicas e instrumentos novedosos y variados.</li> </ul> |
| <b>Gestión</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa o nula</li> <li>• Realizada solamente por Decanos, Jefes de Departamento, Coordinadores de Carrera</li> <li>• Centralizada y poco participativa</li> <li>• Está enfocada solamente a la administración de recursos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente en todo momento del proceso educativo en el diseño, en la ejecución y en la evaluación</li> <li>• Realizada por todos los actores del proceso educativo</li> <li>• Participativa y desconcentrada</li> <li>• Enfocada en la gestión del talento humano, los recursos y los resultados.</li> </ul>   |
| <b>Ejes curriculares</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se hacen evidentes en el diseño curricular</li> <li>• Objetivos y contenidos muchas veces desvinculados de las necesidades de la sociedad</li> <li>• El desarrollo curricular no se adecua a las necesidades y niveles de desarrollo del estudiante.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición clara en el diseño curricular</li> <li>• Vinculados a las necesidades sociales</li> <li>• Integrales y articulados entre sí</li> <li>• Toman en cuenta las características de los estudiantes y su desarrollo.</li> </ul>   |

Fuente: Tomado del Modelo Educativo de la UNAH (2009:84-86)

Tomando en consideración lo antes expuesto, creemos que los resultados del estudio serán relevantes para la toma de decisiones de la UNAH en el tema de la formación docente, y de manera particular para el IPSD, como unidad gestora de estos procesos, con lo que se revisaría el proceso de planificación, diseño, implementación y evaluación de la formación, que hasta el momento se ha venido desarrollando.

### **1.3 Propósito y Tema de Estudio**

Desde el contexto arriba descrito, hemos considerado diseñar este proyecto de investigación en el contexto de la formación permanente del profesorado universitario, con el propósito de analizar el diseño, desarrollo o implementación, e impacto de los procesos de formación que ofrece la

UNAH a través del Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD), desde la valoración que hacen involucrados en este proceso: docentes, formadores o facilitadores y autoridades del IPSD.

Hemos considerado los planteamientos de Marcelo (2007), quien ha diseñado una **“Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia”**, que como su nombre indica, aborda las acciones formativas desde un enfoque de e-learning; no obstante, cualquier programa de formación, lleva implícito un proceso de diseño, implementación y evaluación (seguimiento), que son las tres dimensiones que rescatamos de las seis propuestas por el autor en su modelo procesual, y en general, los indicadores que las conforman se adaptan para programas de formación presencial o b-learning (ver Figura No. 4 y Tabla No. 2).



Figura 4. Dimensiones para la Evaluación de la Calidad de las Propuestas de Formación Abiertas y a Distancia, según Marcelo (2007:8)

De acuerdo al mismo autor, con el diseño se asegura que no se improvisen los procesos de formación docente, y que estos vayan dirigidos a mejorar las competencias de los destinatarios para un mejor desarrollo profesional. Abordamos la implementación, en vista de que en esta fase se

analiza la calidad del diseño y de los procesos de aprendizaje que se hayan planificado. Coincidimos con Marcelo (2007:9) acerca de que “para una implementación adecuada, es imprescindible el trabajo de apoyo y motivación que realizan los formadores a través de las tutorías, así como la utilización de los recursos tanto técnicos como humanos”; en ese sentido, es necesario tener presente la evaluación en cada una de las etapas del desarrollo de las acciones formativas en particular, y de los programas formativos en general. Es por esta razón que nos resultó relevante tocar la dimensión seguimiento; ya que:

Una de las características de los programas eficaces de formación docente tiene que ver con la permanencia en el tiempo del contacto entre el profesorado y la organización con posterioridad a la finalización formal de la actividad de formación. La posibilidad de recibir asesoramiento y apoyo por parte de formadores o bien de otros profesores participantes en el programa configura uno de los elementos más importantes para asegurar que los aprendizajes se consoliden, superando las dificultades de aplicación práctica. (Marcelo, 2007:9)

*Tabla 2. Descripción de los Estándares Generales de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia*

| <b>Estándares Generales, Según Dimensión</b>  |  |  |   |   |   |
|---|--|--|---|---|---|
| <b>Contexto</b>   | <b>Diseño</b>  | <b>Producción</b>  | <b>Puesta en Marcha</b>   | <b>Implementación</b>   | <b>Seguimiento</b>  |
| El programa de formación se adecúa a las características, condiciones y necesidades del contexto educativo en el que el profesorado desarrolla su práctica docente. | Los objetivos, contenidos, estrategias y recursos del programa de formación se han diseñado tomando en consideración los procesos de aprendizaje adulto y las condiciones, posibilidades y limitaciones de la utilización de las tecnologías como soporte para la formación. | La producción técnica del programa se ha realizado siguiendo los procedimientos de usabilidad y accesibilidad adecuados a fin de propiciar un aprendizaje acorde con las metas y objetivos del programa dentro de la modalidad de ODL (aprendizaje abierto y a distancia, por sus siglas en inglés). | Los procesos de difusión, información y orientación al profesorado respecto de las características y condiciones del programa de formación son públicos y se desarrollan adecuadamente. | La implementación del programa de formación se desarrolla utilizando los recursos técnicos y humanos necesarios, a través estrategias formativas variadas que favorecen la consecución de las metas y objetivos del programa. | El programa promueve el asesoramiento continuado, así como crea espacios virtuales de comunicación e intercambio entre el profesorado participante en el programa una vez que éste ha finalizado. |

Fuente: Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia, presentada por Marcelo (2007:10)

No basta con diseñar e implementar; también es necesario darle seguimiento al proceso. En el caso de la formación inicial y permanente, Arànega (2013:6) afirma que “esta es una asignatura pendiente... cuando se supere y se haga realidad, cuando sea planificada y ejecutada con sensatez, sin duda mejorará la calidad de la docencia universitaria”. En este sentido, las dimensiones de los

programas de formación docente antes descritas, si bien se encuentran –al menos parcialmente– plasmadas en las funciones que desarrolla el IPSD de la UNAH, tendríamos que ver cómo es que se han realizado los diagnósticos para identificar necesidades de formación, cuál es el proceso de la planificación, la implementación y la evaluación de la formación. Coincidimos con lo que plantea Arànega (2013:4-20):

Cuando la formación permanente no solo está diseñada para aportar conocimientos, sino también las herramientas imprescindibles para que cada profesional encuentre respuestas a sus dificultades se puede afirmar que es una formación que ha alcanzado el éxito.

De la misma manera que para desarrollar cualquier profesión es indispensable superar una formación que avale los conocimientos requeridos, para ejercer de docente en cualquier etapa son necesarios ciertos conocimientos pedagógicos. Hay muy poca formación inicial que capacite pedagógicamente a los docentes universitarios, y la formación permanente no siempre se ajusta a las necesidades de los profesionales. ¿Cómo debe ser esta formación? ¿Qué necesidades tiene los docentes? ¿Cómo puede llegar a tener éxito una formación permanente? ¿Cómo debe ser esta formación? ¿Qué necesidades se tienen en cuenta para planificar sus contenidos? ¿Cuál debería ser el modelo? y/o ¿Qué modalidades y objetivos se deberían proponer para llevarla a cabo?

Como ya lo hemos señalado en párrafos anteriores, y según la literatura, la formación docente debe responder a la política y filosofía institucional. Así como el Espacio Europeo de Educación Superior ha sido un referente para reconceptualizar la formación del profesorado y las ofertas formativas a nivel de grado y postgrado, en el caso particular de la UNAH, hay un nuevo modelo educativo que implica nuevas exigencias que hay que atender si se quiere avanzar a la calidad. Como señalan Cordero, Cano, Benedito, Lleixa, y Luna (2014:18), “la formación permanente del profesorado universitario requiere actuaciones, modalidades y estrategias muy diversas y altamente flexibles y adaptadas a las prioridades de la institución”.

Por tradición, para ejercer la docencia en el nivel superior ha bastado contar con la formación en el área disciplinar, dejando en un segundo plano la formación en el campo pedagógico-didáctico, como lo señalan algunos autores (Cordero, Cano, Benedito, Lleixa, y Luna, 2014); sin embargo, a nivel internacional durante las últimas dos décadas se ha estado visualizando la necesidad de atender la formación docente de los profesores universitarios, por tanto, debemos pensar cómo se está desarrollando la formación. En esa dirección, Imbernón (2011:392-395) plantea:

La formación en docencia universitaria debería también contribuir al desarrollo y a la difusión de conocimientos cuestionando la legitimación histórico-oficial del conocimiento pedagógico mecanicista, que tanto daño ha ocasionado a la formación en docencia universitaria. Debemos analizar el

contenido y la forma de la formación que se está realizando. Analizar qué modelo relacional y de transmisión se utiliza en la formación... deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de aula cerrada, ya que éste no sólo genera una labor individual sino que ocasiona ciertos problemas de comunicación entre el profesorado, e incluso impedir que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el intercambio colaborativo de la propia teoría práctica docente.

La inquietud que nos incentivó a realizar este estudio fue conocer hasta qué punto la estructura actual de la oferta formativa para el profesorado de la UNAH se orienta al desarrollo de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales a los que aspira desde su nuevo modelo educativo, y didáctico en particular.

De manera particular en su modelo didáctico, el modelo educativo de la UNAH, concibe al docente como investigador en el aula, promoviendo una relación entre estudiantes, otros docentes o con observadores expertos, para resolver problemas concretos (investigación para la acción) y, paralelamente, reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el currículo. En general se persigue lograr la coherencia interna del plan de estudios, incluyendo competencias, áreas de estudio, metodología, evaluación y bibliografía (UNAH, 2009:66-68). Desde este escenario, se aspiraría a lograr profesores que puedan regular sus propias prácticas, ello exige una formación para que el profesorado universitario pueda comprender la complejidad del proceso docente.

En ese sentido, Mayor et al (2007) opina que toda universidad que desea tener éxito en las tareas que realiza, necesita un profesorado cualificado no solo en lo disciplinar, sino también en lo pedagógico, y más aun: en lo que la sociedad demanda, por tanto, como una actividad compleja e incierta, en la enseñanza influyen diversas variables que, a pesar de su rigurosidad, pueden flexibilizarse de tal forma que se pueda preparar a los profesores para que puedan llevarla a cabo satisfactoriamente.

Gran parte de los autores, entre ellos Zabalza (2005), conciertan en que la necesidad más grande en cuanto a la formación del docente universitario es en el campo pedagógico-didáctico. En esta línea, este autor en una de sus conferencias, plantea tres puntos de partida sobre la didáctica: a) como ámbito de competencias profesionales de los docentes; b) como espacio disciplinar compuesto por elementos conceptuales y destrezas prácticas propias y distintas; y, c) como cuerpo de competencias profesionales (conocimientos teóricos + habilidades prácticas + orientaciones personales).

Partiendo de estos referentes, concluimos que es necesario analizar los procesos de formación permanente del profesorado universitario. Desde el punto de vista de Guskey (2000), en la evaluación del desarrollo profesional es necesario considerar cinco niveles: en primer lugar se encuentran las reacciones de los participantes; luego plantea que se deben considerar los aprendizajes de los participantes; la organización, el apoyo y el cambio; el uso de nuevos conocimientos y habilidades por los participantes; y, los resultados de aprendizajes en los estudiantes.

Según el mismo autor, todo esto nos permitirá valorar la satisfacción inicial de la experiencia, los nuevos conocimientos y habilidades de los participantes, el apoyo de la organización, la comodidad, la facilitación y el reconocimiento, el grado y calidad de la implementación, la documentación y mejora de la implementación del contenido de los programas, y los aprendizajes cognitivos (desempeño y rendimiento), afectivos (actitudes y disposiciones), y psicomotores (habilidades y comportamientos) de los estudiantes (Guskey, 2000:79-81).

El IPSD ha venido desarrollando la identificación de necesidades formativas de forma un tanto indeterminada, por lo que nuestra investigación colaboraría directamente en el fortalecimiento de las formas en que esta unidad académica lleva a cabo cada uno de sus procesos, desde la identificación de necesidades hasta el rediseño y evaluación del impacto de los proyectos y/o acciones formativas que constituyen su oferta.

En esta línea, para valorar los proyectos y/o acciones formativas en la docencia universitaria, Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007:21) postulan algunos aspectos de importancia encaminados a la determinación de las necesidades, la fijación de objetivos, la determinación de los contenidos, la selección de los participantes, la determinación de un mejor plan de trabajo, la selección de la infraestructura y los formadores adecuados, la selección y preparación de materiales audiovisuales, la coordinación y la evaluación de la acción formativa.

#### **1.4 Supuestos Básicos**

1. La formación permanente del profesorado de la UNAH evidencia ciertas necesidades de mejora directamente relacionadas al proceso de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de la formación.

2. Las autoridades del Instituto de Profesionalización son conscientes de que es necesario revisar y ajustar de manera permanente, la oferta formativa según las demandas del profesorado, la normativa institucional y las tendencias internacionales.

3. Tanto las autoridades del IPSD, como los formadores y los profesores, advierten que los diseños de las modalidades formativas (seminarios, cursos, talleres) presentan considerables áreas de mejora respecto a sus objetivos o propósitos, competencias, saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretenden desarrollar, las estrategias metodológicas y de evaluación empleadas, y los recursos, medios y materiales empleados en cada una de las acciones formativas.

4. Los profesores, en general, se muestran satisfechos con el proceso formativo que oferta el IPSD; sin embargo, aún existe carencia de mecanismos o estrategias que evidencien si dicho proceso está teniendo o no el impacto que se espera en sus prácticas docentes.

5. Las experiencias que han comenzado a tener los profesores sobre acompañamiento docente entre pares, es bien valorada; sin embargo, reconocen que se debe mejorar en cuanto al protocolo del proceso de acompañamiento y a la formación para cumplir este rol.

6. Al realizar un análisis comparativo a través de técnicas estadísticas, se encuentran diferencias significativas en relación a la evaluación de la formación respecto al género, área de conocimiento, experiencia, centro regional y categoría docente de los informantes.

## **1.5. Formulación del Problema**

El problema de investigación que atañe a nuestro estudio se enmarca en el proceso de diseño, implementación, seguimiento o evaluación, y el impacto de los procesos formativos en la UNAH, contexto desde el cual presentamos los siguientes objetivos y preguntas de investigación.

### ***1.5.1 Objetivos de Investigación***

#### ***1.5.1.1 Objetivo General***

Conocer las percepciones de profesores participantes, formadores y autoridades sobre el proceso de planificación, diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación permanente que oferta el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la UNAH en el área pedagógico-didáctica y el impacto que estos han tenido en las prácticas docentes.



### ***1.5.1.2 Objetivos Específicos***

1. Evaluar la estructura del diseño de los proyectos formativos que promueve el IPSD - UNAH, a partir de una serie de criterios e indicadores definidos.
2. Establecer las tendencias generales del profesorado de la UNAH, acerca de los intereses y motivaciones que los llevaron a participar en las acciones formativas que oferta el IPSD, así como los componentes de las mismas, el desempeño de los formadores o facilitadores que las implementaron, y sus horarios de preferencia al respecto.
3. Indagar sobre las percepciones de los docentes que participan en los proyectos formativos que promueve el IPSD - UNAH, en relación a los componentes de la planificación o programación de los seminarios, cursos o talleres.
4. Indagar en la la percepción de los profesores respecto a las temáticas de interés, tiempo de calendarización y horarios de preferencia para participar en los procesos de formación del IPSD
5. Analizar las experiencias que han tenido los profesores de la UNAH en procesos de acompañamiento o asesoramiento pedagógico entre pares, y su disposición, así como la de las autoridades y facilitadores o formadores del IPSD en participar en dichos procesos.
6. Valorar el impacto a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, de los diferentes proyectos formativos que ofrece el IPSD - UNAH desde las percepciones de los profesores participantes.
7. Diseñar y validar una propuesta de formación, en la modalidad de curso (seminario o taller) para fortalecer la competencia didáctica en los profesores universitarios.

### ***1.5.1.3 Preguntas de Investigación***

1. ¿Cuáles son los criterios considerados para establecer la planificación, el diseño, la implementación y la evaluación de la formación permanente del profesorado universitario en la UNAH, a partir de la propuesta formativa del IPSD?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los profesores en relación a la planificación; competencias, propósitos u objetivos; contenidos; abordaje metodológico; recursos, materiales y medios didácticos; y estrategias de evaluación de los proyectos formativos del IPSD – UNAH?
3. ¿Cuáles son las temáticas de interés, tiempo de calendarización y horarios de preferencia de los profesores para participar en los procesos de formación del IPSD?

4. ¿Cuál es la percepción de los profesores en relación a la experiencia a partir de la propuesta de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares que desarrolla el IPSD?
5. Desde el punto de vista de los profesores participantes ¿qué impacto tienen los diferentes proyectos formativos que ofrece el IPSD – UNAH a nivel conceptual, procedimental y actitudinal?
6. ¿Cuáles son los aspectos positivos y de mejora que, según los profesores, facilitadores y autoridades del IPSD se requieren para fortalecer los procesos de formación permanente en la UNAH?

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los referentes teóricos que sirven de fundamento para la investigación. Para ello se han construido cuatro apartados principales: el primero de ellos habla acerca de la formación docente del profesorado universitario; en esa misma línea, el segundo aborda las modalidades y estrategias para la formación del profesorado; el tercer apartado trata sobre los planes de formación inicial y permanente de profesorado universitario en el contexto europeo y americano, y finalmente revisamos lo que plantea la literatura en torno a la evaluación de los programas de formación docente.

#### **2.1 La Formación Docente del Profesorado Universitario**

El docente es uno de los principales actores en todo proceso de enseñanza-aprendizaje; más que un simple transmisor de conocimiento, es el profesional encargado de orientar a los estudiantes al logro de nuevas competencias. Para ello, es necesario que luego de atravesar una formación inicial, que generalmente consta de una adquisición de conocimientos y habilidades disciplinares, los docentes atraviesen por procesos de formación continua y permanente. En este apartado revisamos lo que plantea la literatura en torno a la formación inicial, la formación permanente, el desarrollo profesional docente y las competencias docentes del profesorado universitario.

Actualmente, y de manera particular en el contexto nacional hondureño, hasta el momento, para ingresar a la carrera docente a nivel superior ha bastado tener formación en el campo disciplinar, dejando en un segundo plano la formación pedagógica. En este sentido, se podría afirmar que el requisito que ha imperado en las contrataciones de docentes universitarios hasta 2014 es que estos contaran como mínimo, con una licenciatura en el área; es hasta 2015 que se exige al menos contar con estudios de maestría. Rué (2013), catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, en su artículo sobre una perspectiva internacional de la formación docente del profesorado universitario, argumenta que en la documentación oficial raramente se trata la docencia como una dimensión específica del quehacer universitario, razón por la cual no se le vincula a propuestas curriculares, excelencia en los aprendizajes ni tampoco se plantean estrategias de mejora de su rendimiento.

Respecto al escenario latinoamericano, es importante mencionar los esfuerzos de países como Cuba, que desde el punto de vista de Valiente, Góngora, Torres y Otero (2013:93), se encuentra avanzando en cuanto a la formación del profesorado universitario apoyados, según estos autores, en diferentes planteamientos internacionales, como ser la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Cartagena de Indias en el año 2008, y el Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior, que tuvo lugar en el año 2009, en la ciudad de París; en esta línea, estos autores, docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, argumentan que:

En el caso de Cuba, los esfuerzos por la universalización de la educación superior no han estado divorciados de una voluntad y una acción consecuente por lograr los más altos niveles de calidad y pertinencia, y se ha destacado la trascendencia de la figura del profesor universitario y de su labor, como un factor asociado al alcance de ese propósito.

Al revisar los planteamientos sobre la formación docente, nos damos cuenta, como ya se ha mencionado, que es una tarea compleja y que depende desde dónde quieran orientarse estos procesos. Así como en las prácticas docentes se reflejan las creencias y teorías personales, en los procesos de capacitación también pueden verse reflejados los diferentes paradigmas.

### ***2.1.1 Paradigmas y Modelos Entorno a la Formación del Profesorado***

Un paradigma es entendido como una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica; es una abstracción, mientras que el modelo es un esquema mediador entre esa teoría o abstracción y la realidad (Khun, 2004). La tabla No. 3 presenta algunas ideas básicas respecto a cinco diferentes paradigmas:

*Tabla 1. Principales Paradigmas en la Formación del Profesorado*

| <b>Presagio-producto</b>  | <b>Proceso-producto</b>  | <b>Intercultural<br/>(cultural-transformadora)</b>  | <b>Sociopolítico o crítico</b>   | <b>De complejidad emergente</b>  |
|---|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construye y consolida el saber en torno a problemas y aspectos esenciales de los seres humanos y su realidad, profundizando en las causas y descubriendo los efectos de las</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su aportación se encuentra en las investigaciones de la microenseñanza</li> <li>• Ha ofrecido numerosas aportaciones para entender la tarea de la enseñanza y capacitar al educador/forma-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Este paradigma se complementa y proyecta, especialmente, en una visión reflexivo-colaboradora en torno a una de las tareas cruciales del maestro/a, encontrar una nueva y</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialmente Feire (1978) ha centrado su estudio en la construcción del saber educativo en contextos de exclusión.</li> <li>• La actividad de la enseñanza es una</li> </ul> | <p>Aporta a los modelos didácticos nuevas visiones y, especialmente, el compromiso de la toma de decisiones desde una perspectiva holística, que requiere tener en cuenta la totalidad</p> |

| Presagio-producto  | Proceso-producto  | Intercultural<br>(cultural-transformadora)   | Sociopolítico o crítico   | De complejidad emergente  |
|--|---|--|---|---|
| mismas.<br>• Aplica los métodos más adecuados a la situación desconocida que se intenta comprender y mejorar | dor en las principales opciones y actuaciones que llevan al desempeño eficaz en la clase. | creativa intercultural, conscientes de sus implicaciones y múltiples retos, dado que nos sitúa ante contextos, escenarios y concepciones | práctica social problematizadora y generadora de conflictos.<br>• Aglutina a los teóricos de la crítica y de la liberación socioeconómica, proponiendo una prevalencia de enfoques supra-estructurales y políticos. | de los componentes de los procesos educativos.<br>• Reclama una visión creadora y transformadora, ante la incertidumbre y multitransformaciones de espacios de vida y acción, cada vez más extensos y distantes de parámetros aceptables de calidad para un desarrollo humano sostenible. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Kuhn (2004)

Como puede verse en los párrafos anteriores, existen algunos planteamientos, preguntas, evidencias, en cuanto a la necesidad de tener una buena formación de profesorado universitario para mejorar la calidad de la docencia y, tal como sugieren Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Ángel-Urbe (2013:347), solo haciendo explícitos los modelos entorno a este tipo de formación pueden apreciarse nuevas posibilidades para desarrollar enfoques formativos ajustados a las necesidades actuales.

En cuanto a evidencias empíricas se refiere, destaca la investigación realizada por Enríquez (2002) en la cual el autor pretendió valorar los programas de formación inicial destinados a la enseñanza de la Metodología de la Investigación, desarrollados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Los resultados del estudio indican que dicha facultad emplea dos modelos de trabajo en cuanto a la formación inicial del profesorado:

- a) **El modelo regulado por la teoría.-** La perspectiva hegemónica de la Formación Docente y el modelo aplicativo acerca de la relación investigación y práctica, configura una propuesta formativa en virtud de la cual, la práctica es el espacio de aplicación de la teoría (...) Este modelo de formación busca dotar a los alumnos de un conjunto de conocimientos que los habilite a enfrentar los eventuales problemas que implica la realización de una investigación en el futuro. Asimismo, la forma de redactar los contenidos opera con el modelo denominado “aplicación del concepto a la acción” y; el sistema de evaluación se presenta con cierto detalle desde la formulación misma del programa de estudio.
- b) **El modelo regulado por la praxis.-** La perspectiva alternativas de Formación Docente y el modelo implicativo relativo a la relación investigación y práctica, promueven una propuesta de formación, donde la teoría y la práctica constituyen entidades articulares dialécticamente. La

forma de redactar los contenidos opera con el modelo denominado “implicación del concepto y acción” y, el sistema de evaluación es abierto y flexible, porque los conocimientos y las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos se van construyendo a medida que se desarrolla el curso. (Enríquez, 2002:316-317)

En el contexto europeo, son cuatro las categorías o modelos en los cuales, según Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Ángel-Urbe (2013:348-349), suelen agruparse las experiencias de formación del profesorado: centradas en el profesor, centradas en el estudiante, centradas en la propia institución, o centradas en el sector. (Ver tabla No. 4)

*Tabla 2. Modelos a los que Comúnmente se Orientan las Acciones Formativas para el Profesorado Universitario*

| Enfoque  |   |  |   |  |  |
|--|---|--|---|--|--|
| El profesor  | El estudiante   | La propia institución  | El sector   | La colaboración entre profesores   | La práctica reflexiva  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Es el modelo más antiguo</li> <li>•Su objetivo final casi siempre se refiere a la mejora de las competencias docentes del profesor en diferentes contextos y temas, tales como la enseñanza en el aula, el trabajo con grupos grandes y pequeños, las tutorías, la gestión del laboratorio, la evaluación de los alumnos, entre otros</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Se ocupa de “cómo aprenden los estudiantes”, y presta especial atención a las relaciones e interacciones entre profesores y alumnos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Tiene como unidad de análisis la universidad</li> <li>•Se fija en las implicaciones institucionales de la formación del profesorado para la universidad en su conjunto</li> <li>•Sigue un esquema de “capital humano” (los profesores), insumos (necesidades de capacitación), y resultados formativos (competencias adquiridas y su repercusión)</li> <li>•Busca la mejora de la calidad educativa, la eficiencia y el clima laboral dentro de la universidad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sitúa el nivel de análisis en las iniciativas que tienen lugar a escala sectorial, como por ejemplo, las grandes administraciones educativas; su perspectiva más global y reciente es la elaboración de acciones formativas precisamente a nivel de sector, para todas las universidades y todo el sistema de enseñanza superior de una región, zona o país.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Asigna una especial importancia al factor humano en las organizaciones.</li> <li>•Da relevancia a las técnicas de colaboración y coenseñanza, el clima en los colectivos de profesores y el papel del liderazgo en la creación de este clima.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Se denomina también crítico-reflexivo o de investigación.</li> <li>•Parte de que la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para autorregular la enseñanza e innovar.</li> <li>•Favorece la construcción de nuevos conocimientos, así como la motivación y la innovación, promueve la autoformación</li> <li>•Nace del estudio de situaciones reales vividas por los profesores.</li> <li>•La observación, el diálogo y la reflexión compartida son elementos fundamentales en este modelo.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia a partir de Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Ángel-Urbe (2013:348-350)

Otro modelo de formación docente que, desde la perspectiva de Owston, Wideman, Murphy & Lupshenyuk (2008), brinda buenos resultados es el aprendizaje mixto, también conocido como modelo híbrido o combinado; en esta línea, los autores en mención analizaron tres programas con los cuales se realizó un cruce comparativo encontrándose que, de acuerdo a los resultados de la investigación, el aprendizaje combinado (blended learning) es un modelo viable para el desarrollo profesional de los docentes. El enfoque permite que la aplicación de los aprendizajes sea mayor en las aulas, proporcionando acceso a una comunidad en línea propiciando un intercambio y discusión dirigida, y ofreciendo sesiones cara a cara, las cuales pueden fortalecer la construcción de un sentido de comunidad. Por otra parte, el aprendizaje combinado puede tener un impacto positivo en la práctica docente del docente, y en consecuencia, existe alguna evidencia de mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, así como un incremento en su rendimiento.

Estamos de acuerdo con los hallazgos descritos por estos tres autores, ya que como podrá apreciarse a lo largo de los resultados de nuestra investigación, uno de los principales aspectos que los docentes consideran que limita los conocimientos, habilidades y actitudes que pudieran adquirir a partir de las distintas acciones formativas es el tiempo de las mismas.

Feinman-Nemser (1989), en su artículo sobre alternativas estructurales y conceptuales para la formación docente, hace mención de 5 modelos u orientaciones conceptuales acerca de este tipo de formación, las cuales resumimos en la siguiente tabla:

*Tabla 3. Cinco orientaciones conceptuales sobre la formación docente*

| <b>Académica</b>   | <b>Personal</b>   | <b>Crítica</b>   | <b>Tecnológica</b>   | <b>Práctica</b>   |
|--|---|--|--|---|
| <p>Su fin es el dominio de los contenidos.</p> <p>Considera al profesor como especialista en su área disciplinar.</p> <p>La formación se orienta al dominio que el profesor tenga sobre los contenidos de su área.</p> | <p>Enfatiza en las distintas posibilidades del desarrollo de la persona.</p> <p>Basa sus estrategias en teorías humanistas.</p> <p>La formación atiende aspectos afectivos, intelectuales y psicomotores de los profesores.</p> | <p>Considera la enseñanza como un compromiso ético y social.</p> <p>El profesor es un crítico y analista de su propia práctica, tomando en consideración el contexto social, cultural, económico y político.</p> <p>La formación se enfoca en desarrollar una conciencia crítica en el profesor respecto a su tiempo y práctica.</p> | <p>Este enfoque apunta a que el profesor desarrolle destrezas y habilidades que le permitan mejorar su trabajo en el aula.</p> | <p>Esta orientación se enfoca en la técnica y el arte que los profesores expertos demuestran en su quehacer, el cual puede ser adquirido solamente por medio de la experiencia como fuente de conocimiento.</p> <p>La formación hace énfasis en la experiencia práctica, donde el docente actúa y da respuestas ante situaciones problemáticas específicas, considerando el contexto.</p> |

Fuente: Traducido y adaptado del artículo "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives", de Feinman-Nemser (1989).

Tal como lo confirma la literatura, difícilmente se puede lograr desarrollar competencias en un corto período de tiempo; sumado a esto tenemos la diversidad de estilos y ritmos en que los participantes pueden aprender. Por tanto, nuestros sistemas de formación de profesorado requieren la combinación de modelos y estrategias que permitan que estas limitantes se reduzcan al máximo; el aprovechamiento del tiempo, relacionado tanto con la duración de las acciones formativas como con los ritmos de aprendizaje, podría optimizarse a través de modalidades donde se combine lo presencial con lo virtual.

Otro de los aspectos dignos de consideración en cuanto a la formación docente es el hecho, al menos en nuestro país, de que las acciones formativas sean planificadas sin diferenciar las condiciones de los profesores, es decir, sin tomar en cuenta si son profesores noveles o si cuentan ya con algunos años de experiencia.

En relación a las modalidades de formación, es importante destacar lo siguiente:

Modalidades de formación según la estructura del evento formativo. Se entiende por modalidad de formación “las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores y organizadoras, “expertos”, asesores, participantes...), el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y estructura internas de las sesiones y las estrategias preferentes con las que desarrollan, etc.” (MEC, 1994: 9). Ejemplos de modalidad de formación son los cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc. Para elegir la modalidad adecuada, es necesario tener claridad sobre las competencias, selección y secuencia de contenidos, identificación de las estrategias metodológicas adecuadas y congruentes con las competencias, precisión de espacios y tiempos, definición de relaciones entre el formador y el profesorado. De esta manera, queda claro que la elección de la modalidad formativa es fundamental para orientar el tipo de proceso deseado. La caracterización de estas modalidades formativas gira en torno a la interacción de varios aspectos, como el perfil del profesorado asistente, la planificación de la formación (diseño, proceso y evaluación), el modo de participación del profesorado (individual o colectiva) y el nivel de autonomía del profesorado asistente. (Cordero, Cano, Benedito, Lleixa, y Luna, 2014:27-28)

### ***2.1.1 Formación Inicial y Profesores Principiantes***

Las universidades son las encargadas de formar profesionales a nivel superior, en las diferentes áreas del conocimiento que la sociedad demanda, y con los estándares que el mundo globalizado y la era de la información exigen; sin embargo, pocos de estos egresados llegan a convertirse algún día en profesores para las disciplinas en las cuales fueron formados.



Según Zabalza (2005), existen cuatro grandes asuntos problemáticos, los cuatro grandes retos que tenemos que trabajar en este momento y que son: las competencias, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje a lo largo de la vida, y los materiales didácticos.

Marcelo (2009) plantea que los programas eficaces de formación docente son aquellos centrados en la sustancia (lo que los profesores aprenden), y no en la forma (la forma como aprenden). Esto está comprendido dentro de una primera fase de evaluación (el diagnóstico) de los programas; no obstante, cabe hacer ver que estos procesos deben ser continuos.

Como puede verse, el aprendizaje resulta un proceso cíclico de aprender, de aprender a desaprender, y de volver a aprender. Ya es de nuestro conocimiento que hay cosas que aunque se hayan aprendido de una manera, no solamente se pueden aprender de esa forma; también hay contenidos que han sido modificados y otros que han sido desechados. Estas ideas hay que tenerlas en mente cuando se piensa en procesos de formación del profesorado.

Los primeros años de experiencia en el ejercicio profesional es donde empieza a gestarse la identidad propia de todo docente (Martín, Conde y Mayor, 2014:141). Por lo general, y principalmente en instituciones de educación superior donde los programas de formación son deficientes, la formación pedagógica de los profesores noveles es una limitante. Autores como Caballero (2013:1), luego de realizar una investigación sobre la formación del profesorado universitario en la Universidad de Granada, opinan que la formación inicial es prácticamente inexistente, especialmente para el desempeño de la actividad docente.

Esta situación no es exclusiva de dicha universidad, sino más bien un “mal generalizado”, que afecta, como todo, principalmente a los países en vías de desarrollo; de hecho, en el desarrollo de esta investigación se encontró muy poca información sobre los procesos de formación docente en los países latinoamericanos. Uno de los pocos documentos rescatados al respecto es un informe realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2015:1) acerca de la reformulación de la carrera docente en Chile, y que señala que no existen requisitos específicos de selección para ingresar a la profesión docente.

Revisándose la literatura existente encontramos que es Colombia el país latinoamericano que mejor sistematizados y difundidos tiene sus planes de formación docente, de los cuales nos encargaremos en el tercer apartado general de este capítulo. Universidades como La Salle, en dicho país se han preocupado por indagar un poco sobre las iniciativas de formación del profesorado

universitario en Colombia, destacando una necesidad de formación y capacitación pedagógica e investigativa, a partir de lo cual se comenzaron a crear planes, programas y sistemas de formación para profesores, que en sus inicios consideraban la función docente como una actividad de transmisión de conocimientos, por lo cual diseñaron acciones formativas encaminadas a la mejora de las técnicas y estrategias para fortalecer la transmisión de saberes. (Universidad de La Salle, 2010)

Por ser una situación que se vive en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), y sabemos por la literatura, que también es algo que experimentan la mayoría de las universidades, no solo en América, compartimos lo que plantean Postareff, Lindblom y Nevgi (2007:557), investigadores finlandeses que afirman que, tradicionalmente, la experiencia en la propia disciplina ha sido la característica más respetada de los docentes universitarios, lo cual ha generado discusiones al respecto que han conllevado el replanteamiento de la necesidad de mejorar el pensamiento y las habilidades pedagógicas docentes del profesorado universitario.

Tal como lo plantean estos autores, la formación docente se ha convertido en algo así como una “moda” en los últimos años, es un tema en la agenda de las reformas universitarias; vemos países como Costa Rica planteando ciertos criterios para la formación docente, dentro de los cuales se encuentran: 1) la coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se practica; 2) la posibilidad de formación en las propias unidades académicas; 3) la diversificación de las opciones formativas, para brindar respuestas reales a los docentes, y 4) fomentar las acciones colectivas, de manera particular la realización de proyectos didácticos conjuntos. (Universidad de Costa Rica, 2005:9)

Un término comúnmente relacionado con la formación inicial es el de “profesores nóveles”; su inducción es vista como uno de los principales desafíos que enfrenta la docencia universitaria de nuestros tiempos.

Al respecto, Bozu (2010:56) afirma que “preocuparse por la formación de los profesores nóveles es fundamental para el sistema educativo, porque en estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán...”.

Para poder diseñar un pertinente programa de formación inicial, que propicie una buena inserción del profesorado principiante o novel, es necesario conocer las competencias con las que estos deberían contar. En esta línea, consideramos muy importante traer a colación los principales

problemas que, desde la mirada de Sánchez y Mayor (2006:933), suelen manifestar los profesores nóveles:

*Tabla 4. Principales Problemas que Suelen Manifestar los Profesores Principiantes*

|                            | <b>Consideraciones del Modelo Educativo de la UNAH</b>   |
|----------------------------|--|
|                            | <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> cómo <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: Sánchez y Mayor (2006:933)

Identificar las principales problemáticas con las que se enfrentan los profesores principales nos ayuda a determinar las tareas a desempeñar y competencias a desarrollar en ellos, y que pueden formar parte de nuestros programas de formación docente inicial, tales como las que nos señalan Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011): a) de naturaleza docente, b) de naturaleza investigadora, c) de gestión, y d) de transferencia del conocimiento.

Consideramos relevante en este apartado, rescatar una síntesis de los componentes de un programa de formación para profesores principiantes planteado por Sánchez y Mayor (2006:928). (Ver figura No. 5)

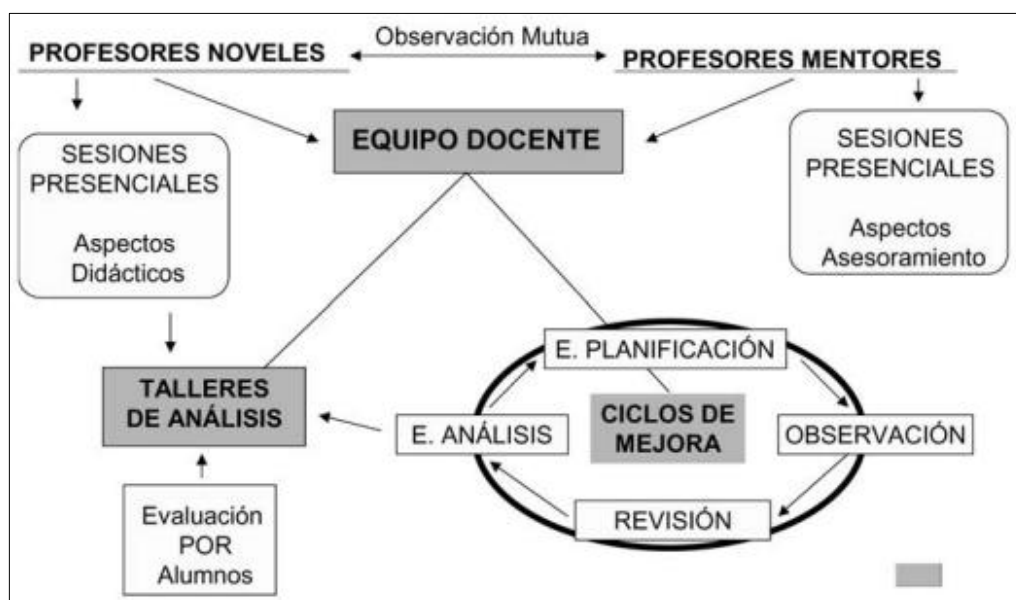


Figura 1. Síntesis de los Componentes del Programa de Formación de Profesores Principiantes de la Universidad de Sevilla

De manera particular, y por la naturaleza de esta investigación, más adelante profundizaremos sobre las competencias docentes del profesorado universitario.

Luego de revisarse algunos referentes en torno a la formación inicial, de los profesores universitarios principiantes, también necesitamos explorar lo que la literatura plantea acerca de la formación permanente, que es precisamente el tema que aborda esta tesis.

### **2.1.2 Formación Permanente del Profesorado Universitario**

La formación permanente es, desde nuestro punto de vista, uno de los factores que más se pueden aprovechar para alcanzar una educación universitaria de calidad, puesto que además de los conocimientos disciplinares con que egresan los futuros docentes del nivel superior, las unidades académicas encargadas de estos procesos tienen la responsabilidad de formar a los docentes en lo pedagógico y didáctico, para lograr alcanzar lo que pretenden las reformas educativas de las instituciones de educación superior de nuestros países.

A lo largo de este apartado observaremos lo que plantean diferentes autores acerca de la situación de la formación permanente a nivel internacional. En primer lugar abordaremos algunos

argumentos acerca de la formación del profesorado universitario en general, así como de su influencia, efecto e impacto en la profesión docente; luego veremos algunos ejemplos nacionales de experiencias de formación docente.

La educación es un proceso que se desarrolla durante toda la vida, así creemos que es el proceso de formación. En relación a esta idea Lucarelli (2004) señala: “en el abordaje de la problemática de la formación se tiene en cuenta, en primer lugar, el pensamiento de la corriente francesa, en especial de Ferry, para quien la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en los otros. Formarse “...es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos”. En este concepto, las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso”.

Por lo general, los docentes universitarios se preocupan más por actualizarse en cuanto a su campo disciplinar, lo cual realizan muchas veces de forma autodidacta, e incluso muchos de ellos con mucho interés; pero se despreocupan por conocer sobre pedagogía y didáctica. Compartimos el argumento que plantea Caballero (2013:394): “El conocimiento pedagógico también debe someterse a procesos de innovación”.

Resulta paradójico el hecho de que muchos docentes hoy en día se llamen “docentes”, pero que estén débilmente formados sobre “docencia”; no obstante, esto no puede atribuírseles solamente a ellos: las universidades son responsables de crear políticas que promuevan la formación pedagógica de los docentes, situación en la que parecieran haber fallado: “el grado académico de doctor habilita para la función de investigación y tiene una obligatoriedad y una universalidad inquestionables.

La formación permanente involucra la actualización de conocimientos, habilidades y actitudes, no solo en el propio campo disciplinar sino también en lo pedagógico, que como ya se mencionó anteriormente, es una de las principales deficiencias de los profesionales que ingresan en la profesión docente. En esta línea, Pinya (2008:5), hablando sobre esta situación en el contexto español, afirma lo siguiente:

Cada vez es más palpable que las universidades, delegando en los Institutos de Ciencias de la Educación, en Unidades de Innovación Educativa o en otro tipo de instituciones o servicios, tienen la obliga-

ción de dar respuesta y fomentar la formación continua de su personal, no solo centrándose en el personal docente e investigador, sino también teniendo en cuenta el reciclaje permanente del personal de administración y servicios y del personal con cargos asignados.

En América Latina, la formación permanente del profesorado universitario ha tenido ciertos avances, aunque todavía se presentan grandes limitaciones: mientras algunos países, como Colombia están avanzando, otros aún no logran formular políticas al respecto. Otro de los principales problemas, el cual quedó en evidencia al realizar la búsqueda de fundamentación teórica sobre los programas de formación permanente en América Latina fue la escasa y desactualizada información existente en Internet, lo cual limita la difusión y socialización que se pueda tener al respecto.

En un informe realizado por Fabara con la colaboración de Buenaventura y Torres (2004) en conjunto para UNESCO-PROEDUCA-GTZ se analiza la situación de la formación docente (inicial y en servicio) en tres países suramericanos: Colombia, Ecuador y Venezuela. Los autores llegaron a las siguientes conclusiones respecto al mejoramiento profesional:

- Los tres sistemas educativos establecen en sus legislaciones el mejoramiento profesional de los docentes, como un aspecto de singular importancia en el desarrollo de la educación y en el mejoramiento del recurso humano.
- En buena parte, el mejoramiento profesional está vinculado con el escalafón docente, puesto que en los tres casos, uno de los requisitos para el ascenso a las diferentes escalas y categorías, es el haber aprobado un evento de capacitación docente.
- En Colombia y en Venezuela, se impulsa la investigación y el desarrollo de innovaciones educativas y de experiencias en el aula como procesos de mejoramiento profesional, lo cual repercute en ascenso para el escalafón docente y mejoramiento salarial; esta característica no la tiene la legislación ecuatoriana.
- En Colombia, los procesos de mejoramiento profesional están descentralizados y confiados a las universidades y otros organismos, y se cuenta con el control y monitoreo que efectúan las secretarías departamentales de Educación. En Venezuela, existe una mediana descentralización, las universidades, en particular la UPEL efectúan un trabajo de atención al mejoramiento docente; sin embargo, las gobernaciones y las zonas educativas tienen sus planes de mejoramiento profesional. En Ecuador la Dinamep concentra un gran porcentaje del mejoramiento profesional; existen algunas instituciones que suscriben convenios con la Dinamep para ejecutar las acciones de mejoramiento profesional.
- Las universidades, por su parte, tienen a su cargo los procesos de profesionalización de docentes y la organización de postgrados para atender los requerimientos de los sistemas.
- En el Escalafón de Colombia y Venezuela, para ascender a las categorías superiores se requiere poseer un título de postgrado; en Ecuador no existe esa exigencia.
- En Colombia, se requiere un mínimo de 5 créditos de 45 horas cada uno (225 horas) para aprobar un curso de ascenso; en Ecuador se necesita un curso de mínimo 120 horas; y en Venezuela, los

cursos son de 5 ó 6 créditos, de 16 horas teóricas o 32 horas prácticas; esto es, 80 o 96 horas teóricas o 160 o 192 horas prácticas.

- La oferta de mejoramiento profesional colombiano es más variada que la de Ecuador y Venezuela.
- Las exigencias que se hacen a estos eventos son que deben surgir desde la experiencia misma del trabajo, responder a las problemáticas propias del contexto escolar, y promover el trabajo colectivo a través de la convivencia. (Fabara, Buenaventura y Torres, 2004: 63-64).

En Chile, por ejemplo, según Espejo y González (2014:3), el tema de la pedagogía universitaria se ha ido desarrollando en los últimos años, a tal punto que “hoy en día casi todas las universidades cuentan con equipos que se preocupan de problemáticas específicas de la docencia universitaria, tanto metodológicas como de uso de recursos de distinta índole”. De la misma manera, los autores plantean:

Observamos la proliferación de programas que buscan entregar a los profesores universitarios herramientas que le permitan perfeccionar su labor docente: se trata de implementar procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados a sus estudiantes y a los desafíos propios del contexto socio-cultural donde trabajan. Esta labor poco a poco ha tomado una mayor relevancia en relación a sus otras funciones universitarias como son la investigación y las tareas administrativas.

### ***2.1.3 El Desarrollo Profesional Docente***

Al pensar en la formación del profesorado posiblemente nos surjan muchas preguntas. En nuestro caso, nos hacemos algunas de las tantas posibles: ¿sobre qué contenidos generales y específicos debemos formar?, ¿a través de qué estrategias?, ¿qué tipo de prácticas ensayar?, ¿cómo darle seguimiento a la formación permanente del profesorado?

Ander-Egg (2004) expone que “nadie pone en duda la necesidad, importancia y prioridad de la capacitación docente para mejorar los resultados educativos”. Añadimos: ¿pero qué tipo de capacitación?, ¿cómo hacer formación permanente, cuando los docentes tienen unos conocimientos previos?, ¿qué estrategias resultarán ser más efectivas?

Para Marcelo (2009:45), el desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre los programas.

El desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. Algo que nos parece importante señalar es lo

que nos dice Vain (1998) sobre las dimensiones en el proceso de análisis de la práctica docente en la universidad: 1) los actores (alumno, docente y conocimiento); 2) los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula); 3) la trama (los grupos y las relaciones) y el currículum, estas dimensiones nos permiten pensar en la formación docente y también en como evaluar sus propias prácticas.

Cabe señalar que el Departamento de Educación y Cultura de la Unión Europea en Luxemburgo, a través de la Oficina para Publicaciones Oficiales (EU, 2010:109-110) describe siete actividades, o tipos de desarrollo profesional, dentro de las cuales se incluyen: a) cursos y talleres; b) conferencias o seminarios educacionales; c) programas de cualificación y visitas de observación a otras instituciones; d) participación en redes conformadas específicamente por especialistas en el campo del desarrollo profesional; e) investigaciones individuales y colaborativas en tópicos de interés profesional; y, f) mentoría, observación y “coaching” entre pares, como procesos formativos institucionalizados.

Estas diferentes ideas problematizadoras que los autores presentan nos hacen todavía comprender que la docencia es una tarea compleja, por lo tanto, no podemos basarnos en meras recetas metodológicas que nos orienten para la generación de propuestas de formación; creemos que todo proceso de formación debe estar orientado desde una formación teórico-metodológica, y esa es precisamente nuestra preocupación.

Dentro de las necesidades de la educación superior se encuentra el desafío de la formación de los docentes; en esa dirección, Murillo (2005) señala que la misma, en la universidad, ha sido un tema olvidado a lo largo de la historia, lo que indica que la formación didáctica de sus profesionales no ha sido como en otros niveles educativos. Continúa diciendo que la universidad cuenta con unos profesionales muy preparados en diferentes áreas disciplinares, pero que presentan una formación pedagógica con dificultades. En cuanto a la formación ofrecida al profesorado, señala que esta presenta dificultades, sobre todo en el aprender a enseñar, la formación de grupos de aprendizaje e integración de los alumnos en dichos grupos, la organización de la planificación disciplinar y atención tutorial a los alumnos.

Sobre esta temática, lo que se está tratando de conseguir es tener un profesional de la docencia, que comprenda y ejercite su labor desde un punto de vista reflexivo-crítico, y que haya capacidad de análisis para tomar las decisiones pertinentes en el proceso didáctico.



Huberman (1992, en Marcelo, 1997) al hablar sobre el desarrollo profesional a lo largo de diferentes etapas, trae a colación la necesidad de entender que las ofertas de formación deberían tomar en consideración las características del que aprende. Los estudios sobre los ciclos de la carrera docente han mostrado que los profesores principiantes pueden tener necesidades formativas más centradas en la supervivencia personal, mientras que otros profesores con más experiencia y rodaje, puede que necesiten experiencias formativas diferentes, posiblemente no pedagógicas que les abran de nuevo los horizontes profesionales y les permitan retomar la motivación por enseñar. En nuestros contextos, nos encontremos docentes que ejercen la docencia sin tener una formación para esta tarea; en este caso, posiblemente haya docentes con mayor desmotivación. Realmente necesitamos renovar el espíritu por el trabajo docente.

Hawley y Valli (1999, en Marcelo, 2008:24) proponen ocho principios que, según ellos, deberían dirigir la práctica del desarrollo profesional:

**Metas y Aprendizaje de los Alumnos.-** La formación del profesorado debería estar orientada por un detallado análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

**Implicación del Profesorado.-** La formación del profesorado debería implicar a los profesores en la identificación de sus necesidades de formación. Esta implicación incrementa la motivación y el compromiso del profesorado en lo que aprende.

**Centrada en la Escuela.-** La formación del profesorado debería centrarse en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas auténticos e inmediatos.

**Resolución de Problemas de Forma Colaborativa.-** La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades de aprendizaje que relacionen las necesidades individuales con las colectivas de forma que los profesores se enfrenten a la resolución de problemas comunes de forma colaborativa.

**Continuidad y Apoyo.-** La formación del profesorado debería ser continua y evolutiva, implicando seguimiento y apoyo que permita que los profesores continúen aprendiendo.

**Riqueza de Información.-** La formación del profesorado debería de incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información tanto de los propios profesores como de los estudiantes.

**Fundamentación Teórica.-** La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades para una mayor fundamentación teórica acerca del conocimiento y habilidades a adquirir. Estas oportunidades deberían ayudar a los profesores a (re)considerar sus creencias y prácticas habituales.

**Parte de un Proceso de Cambio Más Comprehensive.-** La formación del profesorado debería integrarse dentro de un proceso de cambio más amplio y comprehensivo que mejore el aprendizaje de los alumnos.

El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los participantes aprendan, y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces (Marcelo, 2009). Sobre estos contenidos, Pinya (2008:5) comenta que son bastante distantes entre los programas formativos de las diferentes universidades españolas, y asegura que "...aunque sí es cierto que se caminan hacia el proceso de convergencia europea, siguen existiendo cambios sustanciales".

Ahora que se está hablando del desarrollo de tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), reconocemos que la formación docente debe desarrollar competencias para una enseñanza orientada al desarrollo de las mismas. Esto nos hace ver que la enseñanza es una tarea compleja, y somos de la idea de que una buena enseñanza está en una buena didáctica. Cabe señalar las tres preguntas claves que, como profesores, debemos hacernos: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo y qué evaluar? En este sentido, es necesario preguntarse si la educación superior permite desarrollar competencias no solamente en el alumnado sino también en los docentes; de ser así, se necesita verificar qué competencias se forjan y si las mismas satisfacen las necesidades que la actual sociedad globalizada y de la información demandan.

#### ***2.1.4 Competencias Docentes del Profesorado Universitario***

Hay muchas definiciones sobre el término competencias, sin embargo se considera importante iniciar con lo que afirma Tardif (2008:3):

El concepto competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia pareciera crecer con su utilización. Algunos autores (entre ellos Boutin y Julián, 2000) perciben en las competencias una orientación conductista, una forma de regreso al comportamentalismo; otros (en particular Legendre, 2000) afirman que las mismas generan una relación más pragmática con el saber, incitando así a la escuela a centrarse "sobre la formación del pensamiento, las vías de aprendizaje del estudiante y el sentido de los saberes en relación con los contextos y las condiciones de utilización (...)"; otros aún (entre ellos Perrenoud, 1977) estiman que las mismas integran en concomitancia una multitud de elementos, inclusive estilos y esquemas. Esta diversidad de concepciones favorece varias vías en el proceso de elaboración de programas y numerosas interpretaciones abusivas, incluso erróneas, en la comprensión de las formaciones basadas en el desarrollo de competencias.

En el informe de Beneitone et al (2007) para los años 2004-2007 del Proyecto Tuning - América Latina, se plantea que la definición del término *competencia* no es un ejercicio simple, argumentando que la misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación – sociedad, de la misión y valores del sistema

educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes.

La definición que propone Tobón (2006a:5), y que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos, es que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

El enfoque de competencias conlleva cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Existen diferentes tipos de competencias que permiten formar a un profesional de manera que pueda responder a las exigencias personales, sociales y laborales, es importante señalar la clasificación que hace Mertens (1997): competencias genéricas, competencias específicas y, competencias básicas.

Según Ibáñez (2007:57), se distinguen tres grandes núcleos de competencias disciplinarias que están presentes (al menos en teoría) en todo currículum académico de educación superior: las competencias profesionales, las discursivas y las instrumentales. Las primeras se refieren a la capacidad de *hacer*, de resolver con efectividad los problemas sociales pertinentes a la disciplina, mientras que las discursivas corresponden a la capacidad de *decir*, de referir objetos, eventos o relaciones mediante el uso adecuado de la terminología propia de la disciplina. Las instrumentales constituyen la capacidad de usar, entendida como la utilización técnica o procedimental adecuada de herramientas, aparatos o instrumentos empleados en la práctica profesional o investigativa dentro de una disciplina.

En la educación se están dando avances significativos en cuanto a la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, esto de alguna manera ha impactado en el proceso de diseño y desarrollo curricular, que en última instancia afecta directamente las prácticas pedagógicas de los docentes. La forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, determinan en gran medida el quehacer de los docentes: su forma de planificar, ejecutar y evaluar el aprendizaje. En esta dirección, consideramos importante destacar que:

Puede decirse que el desarrollo de competencias depende de las interacciones que se realizan en situaciones educativas concretas en las que participa el estudiante individual, es decir, de las interacciones didácticas que toman lugar en un tiempo y un espacio determinados. De allí la importancia de programar interacciones didácticas que pueden funcionar como condiciones idóneas para el desarrollo de competencias objetivo. ¿Qué se requiere entonces para planear estas condiciones y ponerlas en práctica? (Ibáñez, 2007:105)

El enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Sin embargo, sería paradójico que un docente intente desarrollar competencias desde un modelo transmisivo, en el cual predomina la enseñanza y evaluación de manera memorística. Lo importante es que el profesor avance en la modificación de sus creencias en cuanto a los procesos didácticos (Tobón, 2006a:2).

Se habla mucho sobre las competencias que deben adquirir nuestros estudiantes, pero es poco lo que se habla sobre qué competencias debería tener un profesor universitario; en ese sentido, es necesario crear programas de formación del profesorado basados en las competencias del mismo (López, Delgado, y Adam, 2015:207).

### ***2.2.1 Estrategias para la Formación del Profesorado***

Debemos reconocer que sí se están dando algunas pistas sobre cómo encarar la formación docente. Eulacio (2001) al hablar acerca de esto, afirma que sin lugar a dudas, dar respuesta a la pregunta ¿Cómo formar un docente universitario? es extremadamente difícil y debe tener en cuenta las innumerables particularidades de cada caso.

En relación las estrategias de formación del profesorado, Rodríguez (2001:108) plantea lo siguiente:

En una modalidad formativa determinada pueden ser empleadas diversas estrategias. Sin embargo, esta circunstancia no evita confusiones. Así, por ejemplo, un determinado proceso formativo puede ser catalogado, a la vez, como investigación-acción y como formación centrada en la escuela porque cumpla con las exigencias características de ambas. Sin embargo, no podremos afirmar que todos los procesos de formación centrada en la escuela constituyan, en sentido estricto, actividades de investigación-acción.

Estas características de las que venimos hablando parecen recomendar que eludamos cualquier tipo de definición académica del concepto de estrategia formativa y, por extensión, del de modalidad de formación, dejando a la intuición y, tras su conocimiento, al aprendizaje inductivo, su conocimiento.

Sobre los programas estructurados en la formación de docentes universitarios, los cuales se desarrollan en programas institucionales con mayor grado de estructuración y acreditación académica, Lucarelli (2004) plantea dos experiencias. Se trata de las investigaciones sobre profesores inexpertos y las acciones de intervención para la iniciación estos docentes que desarrolla la Universidad de Sevilla, España, y de las Carreras de Especialización y Maestría en Docencia universitaria que se desarrollan en dos universidades argentinas.

En relación a la experiencia española, la misma autora hace referencia al trabajo que realiza el equipo de investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, quienes desde hace una década están investigado acerca de los profesores noveles o principiantes en la universidad y los modelos de formación. Una de las derivaciones de esta investigación fue el Programa de formación de profesores principiantes que desarrollaron desde el año 1995, fundamentado en el reconocimiento de la posibilidad de que los profesores pueden aprender con otros en el contexto natural de su trabajo cotidiano.

En ese sentido, Rodríguez (2001) plantea una serie de estrategias para la formación del profesorado, que se resumen en la tabla No. 7:

*Tabla 5. Clasificación de las Estrategias de Formación del Profesorado*

| <i>Tipos</i>   | <i>Estrategias Formativas</i>   | <i>Descripción</i>  |
|--|---|---|
| Estrategias de corte tecnológico                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Microenseñanza</li> <li>• Simulación</li> <li>• Cursos de perfeccionamiento</li> </ul>   | Tienen en común su nacimiento y mayor nivel de uso en el conductismo.   |
| Estrategias basadas en la experiencia personal                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario</li> <li>• Teaching porfolios [portafolios académicos]</li> <li>• Autobiografía</li> <li>• Medios tecnológicos (video, ordenador)</li> <li>• Análisis del discurso del profesor</li> <li>• Análisis del contenido de la enseñanza</li> <li>• Investigación-acción</li> <li>• Estudio de caso</li> </ul> | Son muy numerosas y comunes. La investigación-acción suele constituir un proceso de participación grupal; ciertos medios tecnológicos pueden ser empleados. Algunas experiencias promueven un aumento de la sensibilidad del profesorado sobre la renovación escolar. |
| Estrategias colaborativas basadas en el apoyo entre compañeros | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión clínica</li> <li>• Apoyo mucho (coaching)</li> </ul>   | En determinados casos, uno o varios participantes asumen el papel de supervisores, mientras que en otro se establece una relación simétrica, situándose todos los participantes en un mismo plano de apoyo mutuo.   |
| Estrategias colaborativas surgidas de la práctica              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios permanentes</li> <li>• Grupos de trabajo</li> <li>• Proyectos de innovación</li> <li>• Proyectos de formación centrada en la escuela</li> </ul>   | Son trabajos en los que se partía de unas particulares exigencias organizativas y metodológicas (grupos pequeños que favorecieran la cantidad y calidad de las interacciones y las posibilidades de comunicación entre sus componentes).                              |

Fuente: Elaborado a partir de Rodríguez (2001:109)

De acuerdo a la literatura, existen diversos tipos de estrategias de formación del profesorado; en ese sentido, Rodríguez (2001:109) señala cuatro:

- De corte tecnológico
- Basadas en la experiencia personal
- Colaborativas basadas en el apoyo entre compañeros

- Colaborativas surgidas de la práctica

Las primeras tienen en común su nacimiento y mayor nivel de uso en el conductismo, y dentro de ellas se pueden encontrar la microenseñanza, la simulación y los cursos de perfeccionamiento.

Las estrategias formativas basadas en la experiencia personal son muy numerosas y comunes. La investigación-acción suele constituir un proceso de participación grupal; ciertos medios tecnológicos pueden ser empleados. Algunas experiencias promueven un aumento de la sensibilidad del profesorado sobre la renovación escolar. En este tipo pueden ubicarse el diario, los portafolios académicos, la autobiografía, los medios tecnológicos, el análisis del discurso del profesor, el análisis del contenido de la enseñanza, la investigación-acción y el estudio de caso.

En las estrategias colaborativas basadas en el apoyo entre compañeros, en determinados casos uno o varios participantes asumen el papel de supervisores, mientras que en otro se establece una relación simétrica, situándose todos los participantes en un mismo plano de apoyo mutuo. Forman parte de este tipo de estrategias la supervisión clínica y el “coaching” o apoyo mutuo.

Finalmente, el cuarto tipo de estrategias formativas son las colaborativas surgidas de la práctica, que son trabajos en los que se partía de unas particulares exigencias organizativas y metodológicas (grupos pequeños que favorecieran la cantidad y calidad de las interacciones y las posibilidades de comunicación entre sus componentes. Dentro de este tipo de estrategias se encuentran los seminarios permanentes, los grupos de trabajo, los proyectos de innovación y los de formación centrada en la escuela.

Mayor et al (2007), hablando acerca de las estrategias de formación docente, en el marco de las estrategias colaborativas, señala cuatro tipos particulares, que pueden o no interrelacionarse: el asesoramiento establecido, el asesoramiento espontáneo, las estrategias presenciales y las vía on-line; las estrategias que pueden surgir de sus combinaciones son: a) con asesoramiento establecido: apoyo mutuo; b) con asesoramiento establecido y presenciales: ciclos de mejora; c) on-line: teleformación; d) con asesoramiento establecido y on-line: el chat; e) con asesoramiento espontáneo: casos y portafolio; f) con asesoramiento espontáneo y on-line: foro; g) con asesoramiento espontáneo y presenciales: investigación-acción y talleres de análisis de la práctica. Los casos, la teleformación y el portafolio, pueden entrar también en la categoría de estrategias individuales de

formación. Los ciclos de mejora resultan muy importantes como estrategia de formación del profesorado.

Imbernón (2000:39), al referirse a la complejidad (presión) del contexto afirma que, si la formación de los seres humanos se hace más compleja, la profesión docente universitaria lo será también. En esa línea, este autor argumenta lo siguiente:

Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (en sentido amplio) que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.

Así pues, la universidad, y el trabajo en ella, se desarrollará en el futuro (ya presente) en un contexto marcado por:

Un incremento acelerado y un cambio vertiginoso en las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte.

Una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de familia, de producción y de distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las actuales formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.

Unos contextos sociales que condicionarán la educación y reflejarán una serie de fuerzas en conflicto. Los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones y ha puesto en crisis la mera transmisión del conocimiento y por tanto, también a sus instituciones.

Un análisis de la formación que ya no la considera patrimonio exclusivo de los docentes sino de toda la comunidad y de los medios que ésta dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación.

Desde el punto de vista de Martínez, García y Quintanal (2006), puede afirmarse que la meta primordial de la enseñanza universitaria es, a grandes rasgos, la consecución de la óptima preparación de los profesionales del futuro. Siendo esto así, resulta evidente que para conseguir el logro de tal objetivo, un factor clave será la calidad docente: sin profesores competentes la universidad no podría conseguir sus metas al no poder transmitir –o mejor dicho, no poder ayudar a construir– de forma adecuada el conocimiento.

Perrenoud (2001), al hablar acerca de las orientaciones básicas para una formación de docentes presenta la siguiente lista de criterios que deben considerarse: 1) una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones, 2) un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos, 3) un plan de formación organizado en torno

a competencias, 4) un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico, 5) una verdadera articulación entre teoría y práctica, 6) una organización modular y diferenciada, 7) una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo, 8) tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido, 9) una asociación negociada con los profesionales, 10) una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Algunos países de América Latina están recurriendo al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros, buscando: perfeccionar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados, entregar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnostica una clara deficiencia, facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. Argumenta que hay cuatro aspectos fundamentales que se examinan en el desempeño de los formadores de docentes, de acuerdo a las investigaciones disponibles sobre profesores: 1) la formación profesional de los docentes, 2) el nivel de dominio de ciertas técnicas claves en el ejercicio profesional como docente; 3) el interés en experimentar el uso de materiales interactivos que permiten centrar el aprendizaje en el alumno y, finalmente, 4) la capacidad de los docentes de modificar sus prácticas didácticas en los procesos de formación de los futuros profesores. (PREAL, 2002:10).

El modelo de formación universitaria vigente en España, desde la mirada de Mora (2004), tiene mucho en común con el actual modelo de Europa y de Latinoamérica (en buena parte) y responde a las necesidades de una sociedad y de un mercado laboral que están desapareciendo. El contexto al que ha de responder la educación superior está cambiando y es necesario que también se modifique el modelo de formación si se quiere dar respuesta a las necesidades de este nuevo contexto.

### ***2.2.2. El asesoramiento Pedagógico como Estrategia de Formación Docente***

Un elemento importante, como factor clave para avanzar en los procesos de mejora es el asesoramiento que se puede ofrecer como acompañamiento externo e interno. Este tema toma mayor importancia cada día, pero desde la idea de comprender lo que ocurre en los centros, para luego comprender los procesos que se quieren implementar, y de esa manera contribuir en las tres grandes etapas de los Procesos de Cambio e Innovación.



Según Mayor et al (2007), existen múltiples estrategias de asesoramiento, donde la puesta en marcha de una u otra no puede hacerse de forma aleatoria, sino planificada y fundamentada tanto en el conocimiento técnico del asesor como en su sensibilidad en relación con la situación y las particularidades del profesor o grupo de profesores.

Reconocemos la complejidad de los procesos de formación docente, pues realmente no tenemos una única respuesta, ni una “varita mágica” que nos diga qué debemos hacer y cómo debemos hacerlo, y que esto “nos saldrá como una receta”. Nuestros alumnos y nuestros docentes son diversos en sus ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje.

Anteriormente señalamos que por tradición las propuestas de mejoramiento se han dado desde afuera, a nivel de recetas, que nos dicen que debemos hacer y cómo debemos hacer, pero actualmente se está caminando hacia un tipo de propuestas más integradoras, desde diferentes visiones. López (2008), en su artículo “Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación” plantea que hay un movimiento previo a la intervención que es el de la comprensión, y que ésta exige colocar el foco en el sistema social. Más aún, ese esfuerzo de comprensión, esa mirada institucional sobre los problemas, es en sí misma un modo de intervención, dado que en razón del principio de incertidumbre de Heisenberg, no es posible observar un sistema complejo sin modificarlo de algún modo.

Para Rodríguez (2005), la aparición de la función de asesoramiento en educación es reciente y se viene entendiendo como un recurso para la mejora y para potenciar la calidad educativa, aunque, según este autor, tradicionalmente son los niveles de educación primaria y secundaria los que han prestado mayor atención a esta función asesora.

El asesoramiento pedagógico, desde las experiencias existentes, contribuye de manera colaborativa, a mejorar las prácticas de los docentes, creemos que es una estrategia que está generando impactos positivos en la mejora de la enseñanza. Desde nuestro punto de vista, es una estrategia realmente empática, de ofrecer ayuda. Sánchez (2008) afirma que el asesoramiento contribuye y facilita los procesos de cambio y mejora profesional. Se trata de un proceso de trabajo y resolución en común de problemas entre compañeros, un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente.

Considerando la literatura (Carpio y Guerra, 2008; Vaillant y Marcelo, 2001, Sánchez, 2008), observamos que el asesoramiento tiene que partir de las características del contexto, de las

ideas, creencias e intereses del profesorado así como de las necesidades de los estudiantes, y ha de contar con la implicación y el liderazgo de los equipos de gobierno de los centros así como con el trabajo de los profesores. Se puede decir que el asesoramiento pedagógico es fundamental para que los docentes comprendan y diseñen una buena planificación, que oriente el proceso didáctico; para ello deben tomarse decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos.

Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o mentores. Para desarrollar satisfactoriamente este proceso, es necesario tomar conciencia de la importancia que supone prestar atención a los procesos de formación de los docentes universitarios, una actividad que tradicionalmente se ha relegado en nuestra universidad. Respecto a la conveniencia de incorporar procesos de asesoramiento en el contexto universitario de manera sistemática e institucionaliza, argumenta lo siguiente:

...como herramienta para la formación de los docentes en este modelo nuevo de universidad, y en consecuencia, como ayuda hacia la mejora y al incremento de la calidad docente. Partimos de la idea de aprovechamiento de recursos humanos existentes en la propia Universidad. Por eso, planteamos la pertinencia de recuperar la experiencia de profesores veteranos en la institución para la puesta en marcha de estos procesos de asesoramiento universitarios, ya que estos profesores conocen bien la cultura institucional y dominan el contenido curricular del área disciplinar.

### ***2.2.2.1 Sobre el Rol del Asesor y el Profesor***

Sánchez (2001) plantea que tanto la definición de asesoramiento, como el rol de los asesores, ha cambiado significativamente desde sus comienzos hasta la fecha. Al principio el asesor se concebía como un experto en contenidos. Posteriormente, y bajo la influencia de diferentes autores se empieza a entender al asesor como alguien que ayuda en un determinado proceso. Estos argumentos darán paso a la concepción actual del asesoramiento entendido como un proceso de colaboración.

Respecto al papel del asesor, López (2008) nos comparte que es preferible que en el primer momento de intervención en la función de asesoramiento, se hable de definición del problema en lugar de diagnóstico por las connotaciones del primer término, el cual suele asociarse con una propuesta de relación complementaria por parte de quien lo promueve.

Ainscow y otros (1994, en Marcelo, 1997) han identificado algunas condiciones que consideran prioritarias para que pueda producirse aprendizaje en la escuela: indagación y reflexión; planificación; implicación; desarrollo profesional y coordinación. La *indagación* representa una actitud de permanente búsqueda y cuestionamiento de lo que se hace; la *planificación* tiene que ver con la existencia de una visión, unas metas en la escuela; la *implicación* tiene que ver con la identificación y apropiación que los profesores hacen del proyecto de escuela; el *desarrollo profesional* supone la existencia de oportunidades pensadas para aprender desde diferentes vías: por los propios profesores y por otros; la *coordinación* hace referencia a la necesidad de interrelación entre los diferentes niveles de la organización. Estos son algunos elementos que consideramos que tome en cuenta el asesor pedagógico.

El asesoramiento, como ayuda a los centros, se puede ofrecer desde una forma interna y otra externa. Cada centro, de una u otra manera, tiene cierta autonomía en la cual puede decidir a qué ayuda recurrir:

El deseo de que cada centro pueda generar desde su interior las respuestas necesarias para la solución de sus problemas y la importancia de contar con la autonomía necesaria como para que ello pueda ser factible, no excluye, ni es incompatible con procesos de ayuda externa, si ello fuera necesario. Una cosa es que un centro dependa permanentemente del asesoramiento externo, y otra bien distinta que no pueda contar con él. De hecho, la mayoría de los sistemas educativos cuentan con una amplia diversidad de profesionales que, desde sus correspondientes estructuras, ofrecen al profesorado, y a los centros, funciones de asesoramiento y ayuda pedagógica". También afirma que "los procesos de asesoramiento, entendidos como recurso de cambio y mejora educativa, deben intentar proporcionar a los centros el apoyo necesario para guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos. (Murillo, 2008:3)

En esta línea, Sánchez (2008) afirma que, tanto asesor como asesorado, se involucran en un proceso de comunicación confidencial y colaborativo, orientado a la mejora profesional, a la adquisición de destrezas y habilidades profesionales que requiere de un compromiso compartido de responsabilidad por las partes implicadas y que finalmente, precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación asimétrica entre los implicados, sino más bien, una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a temas o prácticas que se quiera revisar.

Es característico que en cualquier proceso de cambio haya mucha resistencia a las nuevas formas de hacer las cosas, sobre todo porque hay una cierta comodidad, tradiciones y valores institucionalizados. Murillo (2000) afirma que buscar alternativas encaminadas a potenciar la participación activa y sistemática en toda comunidad educativa, se constituye en reto significativo en la época actual de cambios que nos toca vivir. Y esto requiere que tanto las familias como el alumnado y el profesorado se impliquen más activamente en la vida de los centros, que se ponga en marcha una política de grupos y de trabajo en equipo, así como que se desarrolle un estilo de dirección que haga partícipe a los demás de su gestión, considerando las sugerencias que puedan realizar.

Bolívar (2005) defiende la tesis de que el asesor psicopedagógico, como recurso de apoyo del centro educativo para que pueda abordar y dar respuesta a sus necesidades, debe ser un “agente de cambio”. Esta labor podrá desempeñarla mejor desde apoyos didácticos y organizativos, más que psicólogos. Como sabemos –por la teoría del cambio educativo– el apoyo y asesoramiento curricular, organizativo y profesional puede contribuir en mayor medida a que reconstruyan la educación que tienen a su cargo, de cara a su mejora.

El procedimiento del asesoramiento pedagógico puede sintetizarse en los siguientes pasos:

1. Determinar los resultados que se espera o desea conseguir, coherentes con las necesidades que se deben satisfacer o con el servicio que se quiere dar, y formularlos de un modo operativo.
2. Identificar los medios y recursos que se podrían utilizar para lograrlo.
3. Diseñar las estrategias adecuadas, coherentes y consistentes con los resultados pretendidos y los recursos disponibles.
4. Explicitar la secuencia temporal en la que se llevará a cabo el plan.
5. Determinar cómo se controlarán y regularán los procesos previstos y valorar el logro de los resultados, tomando, en consecuencia, las decisiones pertinentes.

En ese sentido, hacemos referencia a lo que señala Imbernón (2007), al hablar de la nueva formación permanente del profesorado y su asesoramiento, el cual podría (y debería) facilitar:

- La necesaria reflexión teórico-práctica sobre la misma práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa puede ayudarle a esta reflexión.

- La potenciación del intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa, y aumentar la comunicación entre el profesorado desde la experiencia de los colegas y de otras prácticas posibles.
- Diseñar modalidades que permitan la unión de la formación a un proyecto de trabajo del centro. Una formación en el puesto de trabajo, donde se dan las situaciones problemáticas, una «formación desde dentro».
- Ver también la formación como elemento importante para ser revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el autoritarismo, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc., y a prácticas sociales como por ejemplo la exclusión, la segregación, la intolerancia, etc.
- Pensar que la formación es el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado, de manera que se potencie una tarea colaborativa para transformar la práctica desde la práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional en los centros y territorios.

Respecto a cada una de las tres fases o de los tres momentos de la secuencia formativa, Parcerisa (2004) considera que el profesorado prevé llevar a término actividades que sirvan para cubrir sus necesidades de enseñanza: evaluar los conocimientos previos, presentar el trabajo o las tareas por realizar, detectar obstáculos para el aprendizaje... Pero las decisiones que tome, las tareas que proponga y cómo las proponga... todo ello, aparte cumplir la función de facilitar la enseñanza, cumple simultáneamente una función facilitadora de un determinado tipo de aprendizaje.

Sin embargo, vista desde la perspectiva del alumnado, según el mismo autor plantea que la fase inicial de la secuencia debería contar con actividades y tareas que le ayudasen a poner en juego una serie de requisitos facilitadores del proceso de aprendizaje (por ejemplo, la motivación y, asimismo, a entender –algo que no resulta fácil y que, por lo tanto, requiere de estrategias didácticas adecuadas– los objetivos del tema o de la unidad didáctica, ya que sólo con este entendimiento será posible que el alumno o alumna sea capaz de ir conduciendo su propio proceso de estudio y de trabajo en la dirección adecuada, desarrollando progresivamente la capacidad de autoevaluarse, de tomar decisiones, y, en definitiva, de ser cada vez más autónomo, más capaz de conducir su propio proceso de aprendizaje. (Parcerisa, 2004:26)

Las dificultades prácticas con las cuales suele encontrarse el profesorado, desde el punto de vista del mismo autor anterior:

- La fase inicial requiere tiempo y el tiempo suele ser un valor escaso. Como no suele poderse incrementar, el reto es plantearse la distribución más adecuada de él: dedicar tiempo a la fase inicial necesariamente supone restarlo de otros menesteres y otras fases. No hay alternativa.

- La presentación del tema o unidad de trabajo, de manera que el alumnado pueda hacer suyas las finalidades u objetivos, es una tarea compleja que obliga a pensar en estrategias desde la perspectiva del alumnado en lugar de hacerlo únicamente desde el punto de vista de la enseñanza.
- La evaluación inicial, a menudo no es tal, ya que se limita a recoger información y a analizarla, pero no conlleva una auténtica toma de decisiones a partir de sus resultados. Si no sirve para regular nuestra planificación y adaptarla a los datos obtenidos, no tiene utilidad real. (Giné, 2000 y Parcerisa, 2003)

Según Ibáñez (2007), puede decirse que el desarrollo de competencias depende de las interacciones que se realizan en situaciones educativas concretas en las que participa el estudiante individual, es decir, de las interacciones didácticas que toman lugar en un tiempo y un espacio determinados. De allí la importancia de programar interacciones didácticas que pueden funcionar como condiciones idóneas para el desarrollo de competencias objetivo.

En ese sentido, el autor sugiere que la planeación de interacciones didácticas requiere sustentarse a tres niveles: el psicológico, el pedagógico, y el didáctico. En el primero, las interacciones constituyen condiciones que determinan el grado de efectividad del aprendizaje. En ese sentido, Ibáñez afirma que fundamentar la planeación de las interacciones didácticas en alguna teoría del aprendizaje ofrece cierta garantía de generar las condiciones idóneas para el aprendizaje de determinados tipos de competencia.

Respecto al nivel pedagógico, Ibáñez señala que se requiere de un método que nos ayude a organizar sistemáticamente en tiempo y espacio las interacciones didácticas idóneas, mismas que contienen las condiciones propicias para ser efectivas de acuerdo con la teoría psicológica del aprendizaje o del desarrollo de competencias que se haya consultado.

En cuanto al nivel didáctico, el autor afirma que determina la mejor forma de operar las interacciones didácticas en un episodio instruccional particular, definiendo las situaciones, los materiales y las técnicas más adecuadas para realizar el plan.

La institución educativa es el dispositivo social por excelencia que cumple la función de formar a los individuos convirtiéndolos en miembros de diferentes comunidades epistémicas, esto es, en “sujetos pertinentes del saber”, como dice Villoro (2002, en Ibáñez, 2007:106). El currículo académico constituye a la vez el modelo y el programa para la conversión del individuo en miembro de una comunidad específica a partir del desarrollo de competencias pertinentes a su disciplina.

En cuanto a la consideración del contexto al elaborar la planificación didáctica, Pérez (2005) plantea que el profesor universitario debe orientar sus esfuerzos hacia nuevas metas, orientadas al desarrollo en los alumnos de capacidades vinculadas con la indagación, adecuando las actividades a los tiempos de que disponen las materias, metas que se vincula al proceso en los que la calidad de la programación que realiza el profesor de la disciplina se orienta hacia su contextualización; es decir, en el hecho de buscar un espacio en la realidad axiológica concreta y precisa de la universidad, facultad, escuela y departamento.

Nepomneschi (2000), respecto al rol del asesor pedagógico en la universidad se plantea las siguientes interrogantes: ¿Qué se espera de un asesor pedagógico? ¿Cuáles son las tareas de un asesor pedagógico? En cuanto al primer cuestionamiento, argumenta que lo que se espera es una respuesta técnica (omnipotente) y rápida, a manera de recetas o trucos para proteger y brindar tranquilidad al grupo; también se espera que el asesor sea un depositario del poder de cambio apegado a los límites institucionales. Referente a la segunda pregunta, afirma que es una tarea con un perfil de alcances poco claros, diversos y amplios, con acciones que van desde lo didáctico-pedagógico, mediador o coordinador, hasta las menos tradicionales de innovación y orientación para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y de investigación educativa.

En ese sentido, la autora propone que las tareas del asesor pedagógico universitario se pueden agrupar en tres grandes dimensiones: asesoramiento a los departamentos; facilitar la comunicación, y asesoramiento y desarrollo de proyectos innovadores y de investigación educativa. Esto puede verse de manera detallada en el cuadro que a continuación se presenta.

### **2.3 Los Planes de Formación del Profesorado Universitario en el Contexto Europeo**

Tal como se ha venido diciendo, la formación del profesorado es un tema que se encuentra en pleno apogeo, pero más que una moda, es una necesidad. En ese sentido, las instituciones de educación superior se encuentran sistematizando sus sistemas de acción formativa. En este apartado presentaremos algunos ejemplos de planes de formación del contexto europeo. Para cada uno de ellos, se revisan los propósitos generales de sus acciones formativas, en sus distintas modalidades y estrategias, así como los contenidos, competencias, abordaje metodológico y evaluación de las mismas.

### 2.3.1 Planes de Formación del Profesorado en Distintas Universidades Europeas

Europa cuenta con algunas de las mejores universidades en el mundo, y también de las más antiguas, lo cual les ha permitido ir algunos pasos más adelante. Actualmente en este contexto y nivel educativo se cuenta con políticas que puede ser aplicables a todos, o al menos a la mayoría, de los países de la comunidad económica europea; tal es el caso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que según su página web, es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países del viejo continente para favorecer en materia de educación la convergencia europea, y cuyo objetivo fundamental es facilitar la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados entre todos los países miembros, con el propósito de que los estudiantes prosigan sus estudios, si así lo desean, en otra universidad del sistema, generándose programas de intercambio de profesorado y se facilite la movilidad internacional de trabajadores con formación superior. En general, en esta región se observa una tendencia a unificar criterios para el proceso enseñanza-aprendizaje en general, lo cual involucra la formación permanente del profesorado.

A continuación se revisan algunas acciones formativas que pertenecen a los planes de formación del profesorado de las universidades en cinco países de Europa: España, Portugal, Italia, Francia e Inglaterra, distribuidos de la manera que se detalla en la tabla No. 3. Las universidades fueron seleccionadas de acuerdo al ranking web de universidades, tomándose en cuenta las primeras en la lista de cada país; su información general e histórica, así como los datos de sus acciones formativas y planes de formación y desarrollo profesional de su profesorado fueron obtenidos de los sitios web de cada una de estas instituciones educativas (ver referencias en el apartado de Páginas Web Consultadas, de la Lista de Referencias que se encuentra al final de la tesis).

*Tabla 6. Acciones Formativas Revisadas en Cinco Países Europeos Como Parte de sus Planes de Formación del Profesorado Universitario*

| País   | Universidad   | Acción Formativa Revistada   |
|--------|---|--|
| España | Grupo 9 Universidades (Uni-g9), del cual se revisan las acciones formativas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidad de Zaragoza</li> <li>• Universidad de Cantabria</li> <li>• Universidad Pública de Navarra</li> </ul> | Cursos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje Basado en Problemas en la docencia universitaria</li> <li>• Coaching para docentes universitarios</li> <li>• Elaboración de Material Docente Audiovisual para la Docencia Online</li> </ul> |
|        | Universidad de Salamanca  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la docencia universitaria: “Innovación de la sesión expositiva y fomentar la participación del alumnado”</li> <li>• El proyecto docente: elaboración y defensa de la materia</li> </ul>                 |



| País       | Universidad                               | Acción Formativa Revistada  |
|------------|---|---|
|            |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de utilización de herramientas para docencia virtual</li> </ul>   |
|            | Universidad de Valencia                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación Integral del Profesorado Universitario</li> <li>• Elaboración del proyecto docente e investigador</li> <li>• El estudio de casos como método de aprendizaje</li> <li>• Diseño y uso eficaz de las rúbricas en la universidad: una herramienta para integrar enseñanza, aprendizaje y evaluación</li> </ul>   |
|            | Universidad de Huelva                     | Cursos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La planificación didáctica como inicio del proceso de enseñanza aprendizaje</li> <li>• Metodologías activas: estudio de casos</li> <li>• La evaluación formativa por competencias del alumnado universitario</li> </ul>  |
|            | Universidad de La Laguna                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso: Competencias, Resultados de aprendizaje y su evaluación: una aproximación a través de ejemplos</li> <li>• Seminario: La evaluación de la actividad docente del profesorado (docentia-ull)</li> <li>• Taller: Estrategias para mejorar la docencia y la participación en el aula</li> <li>• VI Jornada de Innovación Educativa</li> <li>• III Feria Talento Emprendedor. Proyecto: "IFOE Pedagogía"</li> </ul> |
| Portugal   | Universidade do Porto                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa "De par en par"</li> <li>• Concepción, Diseño y Desarrollo de Proyectos (bajo la educación y formación de adultos)</li> <li>• La Gestión de Conflictos y la Indisciplina en las Aulas Escolares</li> </ul>  |
| Italia     | Universita di Bologna                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso: II Coordinación Pedagógica, entre las habilidades de gestión e innovación educativa</li> <li>• Curso de Formación Continua: La intervención psicológica, educativa y social: sus temas</li> </ul>   |
| Francia    | Université Paris 6 Pierre and Marie Curie | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación Tutorial Intergeneracional</li> <li>• Del enfoque de investigación a la resolución de problemas</li> </ul>   |
| Inglaterra | University of Cambridge                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminario principal de desarrollo profesional: "Camino a la práctica en educación superior (PHEP)</li> <li>• Programa Asociado de Enseñanza</li> <li>• Actualización para Tutores con Experiencia</li> <li>• Comunicación Asertiva: Online</li> </ul>  |

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

### ***2.3.1.1 Revisión de Algunas Acciones Formativas en Universidades Españolas***

Un claro ejemplo de la tendencia unificadora que surge a partir de los intentos de incorporarse al EEES en España es un grupo de nueve universidades (Uni-g9) de las comunidades de: Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco, y Zaragoza, quienes se han organizado en un grupo cuyo objetivo social común es promover la colaboración entre las instituciones universitarias pertenecientes al mismo, tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras como a las de gestión y servicios. Fue constituido en un convenio firmado hace 18 años, durante el año 1997. Su estructura es la siguiente:

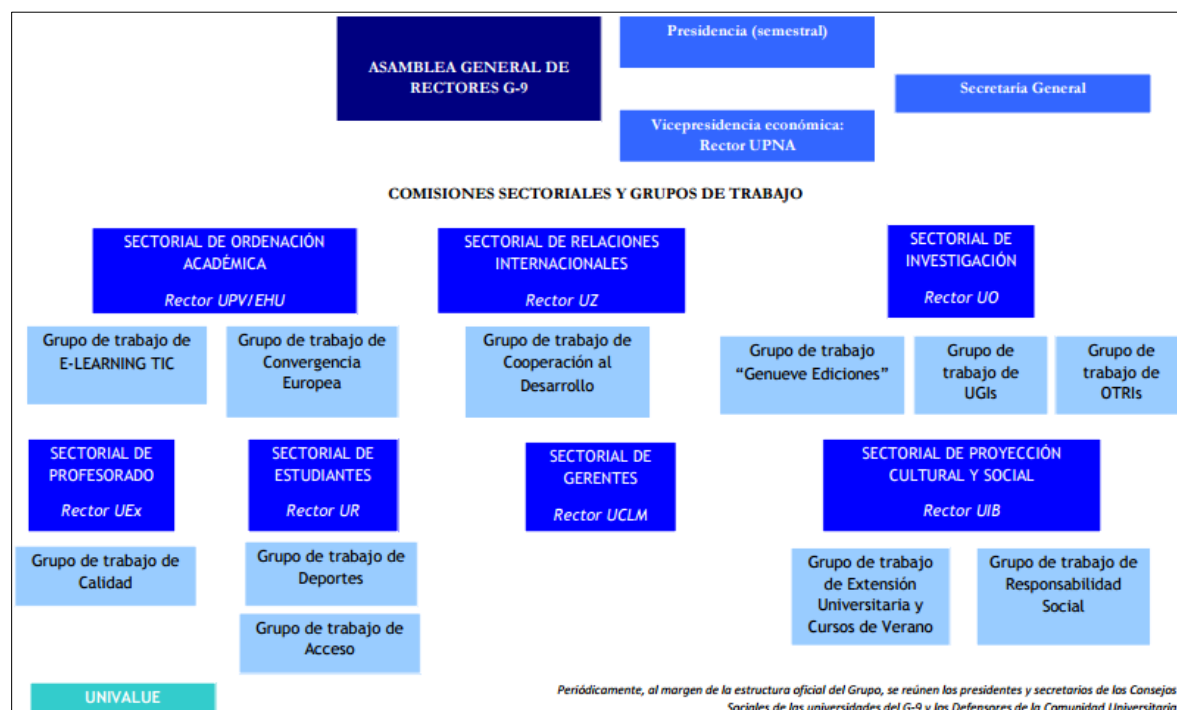


Figura 2. Estructura del Grupo 9 Universidades (Uni-g9), tomada del sitio web: <http://www.uni-g9.net/uploads/files/Estructura%20organizativa%20del%20G-9-mayo%202014.pdf>

Dentro de sus actividades, este grupo toma en cuenta la formación del profesorado universitario, ofertando acciones formativas tales como el curso “Aprendizaje Basado en Problemas en la docencia universitaria”, “Coaching para docentes universitarios” y “Elaboración de Material Docente Audiovisual para la Docencia Online”, entre otros.

El primero de estos cursos es coordinado por la Universidad de Zaragoza, con una duración de 25 horas, distribuidas en 2.5 semanas, en modalidad on-line, pudiendo participar todos los docentes de las universidades que integran el grupo. De acuerdo a la descripción que proporciona la página web del grupo Uni-g9, este es un curso introductorio en el que se abordan los fundamentos de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aplicándose a las disciplinas de cada uno de los participantes mediante el diseño de problemas concretos. Dentro de las competencias que se plantean para este curso se encuentran: a) identificar los principios básicos del ABP; b) explicar y poner en práctica los principales ingredientes del ABP; 3) analizar las mejoras que se producen en el aprendizaje de los estudiantes. La metodología empleada para el desarrollo del curso contempla estrategias tanto individuales como grupales, tales como el visionado de videos, revisión

de materiales de estudio y lecturas recomendadas, así como reuniones on-line, a través de videoconferencias, para socializar lo trabajado, culminando con un informe del trabajo.

El curso de “Coaching para docentes universitarios” propuesto por el grupo Uni-g9 y coordinado por la Universidad de Cantabria; está programado para ser desarrollado en 50 horas, distribuidas en 5 semanas. Se basa en un modelo educativo cooperativo, no directivo, a partir de los procesos de aprender a aprender, donde los participantes llevan a cabo cambios en profundidad y transformaciones que afecten tanto a sus costumbres emocionales y hábitos de pensamiento, como a la capacidad de continuar creciendo. Al igual que el curso de ABP, también este se aborda desde una modalidad on-line, pretendiendo desarrollar las siguientes competencias: a) formar docentes como líderes pedagógicos; b) dotar de conocimientos teórico-prácticos psicopedagógicos, dentro del enfoque multidisciplinar del Coaching, a los docentes universitarios; c) crear un espacio de supervisión y seguimiento docente. - Favorecer el aprendizaje cooperativo, colaborativo, reflexivo y vivencial de los docentes desde la metodología “entre pares-colegas”; y, d) fomentar la implementación de técnicas de Coaching e inteligencia emocional dentro del repertorio docente. La metodología desde la que se aborda es una formación teórico-práctica basada en el aprendizaje cooperativo, la formación entre pares, el análisis y la reflexión vivencial, empleándose video-tutoriales, diferentes lecturas, haciéndose uso activo del foro.

Otra de las acciones formativas propuestas por el grupo Uni-g9, es el de “Elaboración de Material Docente Audiovisual para la Docencia Online”, coordinado por la Universidad Pública de Navarra, con miras a analizar diferentes herramientas para la elaborar, como su nombre lo indica, diferentes materiales docentes audiovisuales; asimismo, también plantea el abordaje de aspectos concernientes con la habilidad de hablar en público y una panorámica sobre diferentes plataformas para cursos virtuales. Está diseñado para ejecutarse en un período de 25 horas, distribuidas en 2.5 semanas. Dentro de las competencias del curso se encuentran: a) descubrir todas las posibilidades que ofrece la expresión oral; b) aumentar la eficacia en la transmisión de mensajes a través de la claridad y la concisión; c) mejorar el empleo del lenguaje oral y corporal; d) capacidad para manejar una aplicación de videoconferencia de escritorio de código abierto (Big Blue Button) integrada en una plataforma de e-learning; e) recrear y manejar diferentes escenarios docentes en los que la comunicación y el intercambio de información tienen lugar a través de una reunión on-line; f) generación de nuevos materiales docentes que surgen como resultado de la grabación de las

reuniones on-line; g) generación de nuevos materiales docentes audiovisuales a través de software de generación/edición de vídeo; y h) generación de nuevos materiales docentes audiovisuales a través de software para hacer presentaciones.

El curso se desarrolla totalmente a través de videoconferencias en la plataforma de e-learning, dividido en 6 sesiones de las cuales las primeras cuatro sirven para desarrollar los contenidos teóricos y realizar ejercicios prácticos; las últimas dos sirven para la presentación de los trabajos finales. En cada sesión se combinan aspectos técnicos, teóricos, actividades presenciales y trabajo personal de los participantes. La primera parte tiene una obligatoriedad sincrónica (es decir, en tiempo real), mientras que la segunda no. La metodología es práctica, basada en la herramienta de videoconferencia, con el propósito de que los participantes se familiaricen con la misma, quienes deben presentar un trabajo final al culminar el curso, en el cual deben demostrar la asimilación de los conocimientos adquiridos durante el curso.

A continuación revisaremos los planes de formación del profesorado de cuatro universidades españolas que no pertenecen al grupo antes mencionado:

#### *A) Universidad de Salamanca*

La Universidad de Salamanca (USAL) se encuentra ubicada en la 15<sup>o</sup> posición según el ranking web de universidades, y en el puesto 389 en el mundo. Sus orígenes datan desde el 1218, por lo que se le considera la universidad hispana más antigua; fue fundada por el rey Alfonso IX en el año ya mencionado, y recibió una bula papal por Alejandro IV en 1255. La regulación de los estudios y de la vida académica fue obra del Papado, a través de las constituciones de Benedicto XIII en 1411, y de Martín V en 1422, así como del Monarca y su Consejo, a través de la figura de los visitadores, a partir del siglo XVI: estatutos de 1538, 1551, 1561, 1594, 1604 y 1618.

La USAL cuenta con un Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Educación (IUCE), que era naturaleza interdisciplinar tanto en su organización como en las actividades que realiza se encuentra la organización y desarrollo del curso especializados encaminados a la formación y actualización del profesorado universitario. Dentro de su plan de formación, la Universidad de Salamanca cuenta con acciones formativas enmarcadas en dos líneas o programas: en primer lugar, se encuentra la formación general, en la cual cada uno de los docentes o investigadores de la institución puede inscribirse en un máximo de cuatro actividades de este programa, las

cuales se asignaron a los participantes de acuerdo a un sorteo público con la posibilidad de ampliar las plazas o crear una nueva sección para la misma actividad formativa; la certificación para este tipo de programa que se extendiera por el rectorado y la dirección del IUCE. El segundo lugar, dentro de su programa de formación docente la universidad desarrollar formación abierto, en el que además de las acciones propuestas inicialmente, presionar contra acerca también se pueden incluir algunas otras ofertas realizadas por los diferentes vicerrectorados, servicios y unidades de la universidad; las actividades formativas enmarcadas en este segundo programa pueden ser directas o transversales, incluyendo un número importante de cursos enfocados en la adquisición de destrezas relacionadas a la docencia virtual y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), lo cual se desarrolla a través de un Plan de Desarrollo de Docencia Virtual.

De esta manera, podemos identificar que el plan de formación docente de la Universidad de Salamanca se encuentra bien estructurado, y ha descentralizado sus actividades en diferentes programas y unidades (se cuenta con un instituto de investigación que contribuye con la formación general y un la formación abierta y específica; de la misma forma se encuentra un plan de desarrollo de docencia virtual, acorde con las exigencias de nuestras sociedades actuales). A continuación revisaremos tres de las acciones formativas docentes de la USAL, los primeros dos para el plan de formación general, y el último para el plan de formación abierta.

El curso “Mejorar la docencia universitaria: Innovación de la sesión expositiva y fomentar la participación del alumnado”, con una duración de ocho horas de presenciales, distribuidas en dos días distintos (3.5 horas el primer día y 4.5 el segundo), fue impartido por Francisco Imberón, con los colectivos de: a) incorporar en los participantes, orientaciones y metodologías para fomentar un aprendizaje activos en los estudiantes y supera a la por otra definición de conocimientos, y así abordar mayores niveles de complejidad para el contexto actual y las necesidades de formación; b) suministrar a los profesores participantes, herramientas de trabajo y estrategias de acción para mejorar la docencia universitaria centrada tanto en el docente como en el estudiante; y c) fomentar en las prácticas pedagógicas de los participantes el involucramiento activo de sus estudiantes para provocar un aprendizaje activo. Desde este contexto, dentro de los contenidos abordados en el curso sede no da especial importancia en la comunicación con el estudiante y como el papel del profesor en la enseñanza; asimismo, se analizan estrategias docentes para grupos grandes y grupos reducidos, la adecuación de las a los contenidos y objetivos, así como la estrategias participativa

como el alumnado. La metodología empleada involucra revisión de documentos, casos reales a través de videos, y el desarrollo de talleres para la mejora de la sesión expositiva y para la práctica de estrategias de participación del alumnado.

En el curso de formación general “El proyecto docente: elaboración y defensa de la materia”, que tuvo una duración de ocho horas presenciales (distribuidas en cuatro horas en dos días diferentes), los objetivos fueron: a) hacer que los participantes comprendieran el sentido de un proyecto docente como enfoque personal; b) que los participantes elaboraran esquemas de ideas claras del proyecto docentes individual de cada uno; c) analizar las implicaciones que se derivan del nuevo marco universitario, es decir, el Espacio Europeo de Educación Superior, para el diseño de las materias en el proyecto docente; d) profundizar en cada una de las fases del diseño de las materias, a partir de las referencias necesaria para su concreción; y, e) que los participantes dispusieran de información suficiente sobre la defensa del proyecto docente. Los contenidos principales del curso fueron tres: en primer lugar, en lo relativo al proyecto docente como propuesta personal en la universidad del siglo XXI, una caracterización, a grandes rasgos, de la universidad, los docentes y en los procesos de enseñanza-aprendizaje para esta época; en segundo lugar, se revisa la estructura y elementos de un proyecto docente, su justificación, marco académico e institucional, diseño curricular y referencias bibliográficas; el tercer contenido abordado consistía en algunas ideas para la defensa y desarrollo del proyecto docente. La metodología desde la cual se desarrolló el curso consistió en la exposición participativa de presupuestos o reflexiones individuales y grupales, considerando la práctica individual de los participantes con el fin de profundizar sobre algunos aspectos básicos en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del plan de formación alianza se encuentra el taller de utilización de herramientas para docencia virtual, que tuvo una duración de tres horas presenciales y cinco no presenciales, con el objetivo principal de que los participantes conocieran las diferentes herramientas que se pueden utilizar para la formación virtual. En ese sentido, los contenidos desarrollados abarcaron el uso de herramientas de comunicación sincrónica; presentaciones on-line y escritorio compartido; y, técnicas y estrategias para la utilización de herramientas de e-learning en contextos sincrónicos. Para el abordaje de estos contenidos, de la metodología fue completamente práctica, en un formato mixto, con una sesión presencial para presentar el plan de trabajo y las herramientas a utilizar, y el

resto del taller en forma virtual, durante dos semanas (para cumplimentar las cinco horas no presenciales estipuladas).

En la descripción de las acciones formativas no se aprecia un apartado dedicado a la evaluación de las mismas. Cabe señalar, que todos los cursos, talleres y otras actividades enmarcadas en el plan de formación de docentes e investigadores de la Universidad de Salamanca no contemplan la participación del personal de otras instituciones.

### ***B) Universidad de Valencia***

La historia de la Universidad de Valencia se remonta al año 1245, en el cual el rey Jaume I obtuvo del papa Inocencio IV la institución de un “Studium Generale”; no obstante, es hasta 1499 cuando se redactan sus constituciones como universidad propiamente. De acuerdo al ranking web de universidades del mundo, esta institución es la número 1 en el territorio español, y la 95 a nivel mundial. En el sitio web de su historia, la Universidad de Valencia plasma que:

A lo largo de más de quinientos años, el desarrollo de la Universitat de València ha corrido en paralelo al crecimiento de la ciudad, y ha formado una parte inextricable de su trama urbana, generando espacios para la docencia, la investigación, la creación y difusión de cultura y ciencia, así como para la transferencia de conocimiento.

Esto se ve reflejado en la resolución de la Dirección General de Recursos Humanos del 9 de enero de 2013, por medio de la cual se convoca a los cursos del Plan de Formación del Personal al Servicio de la Generalitat, en la que se postula que “el Instituto Valenciano de Administración Pública (IVAP) tiene entre sus funciones específicas gestionar la acción formativa y perfeccionamiento del personal al servicio de la Generalitat y de sus organismos autónomos, así como la coordinación y homologación de las actividades de formación interinstitucional (DOCV, 2013:1294). Desde este contexto, como parte del desarrollo profesional del personal docente e investigador, la Universidad de Valencia cuenta con una unidad de Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE), con el propósito primordial de “dar respuesta a las necesidades de ampliación, especialización y perfeccionamiento a los miembros tanto del Personal Administrativo y de Servicios (PAS) como al Personal Docente e Investigador (PDI)”.

A continuación revisaremos algunos detalles del SFPIE y la oferta que propone. El SFPIE de la Universidad de Valencia, de acuerdo a su sitio web, es la estructura del Centro de Formación y Calidad “Manuel Sanchis Guarner”, que coordina las iniciativas de formación del personal de la

institución, así como las iniciativas de innovación educativa. Los procesos formativos en la UV comienzan con un programa de Formación Integral del Profesorado Universitario, dirigido particularmente para los docentes noveles, para pasar luego a las acciones formativas, ya sea para su personal administrativo y de servicio, o para su personal docente e investigador, de acuerdo a sus demandas de capacitación, programas de formación continua u ofertas propias; además de estas estrategias, la institución también ofrece formación transversal, enmarcada en los programas de doctorado que oferta.

El SFPIE también contribuye a la vinculación entre la Universidad de Valencia (UV) y las instancias educativas de nivel no universitario en cuanto al perfeccionamiento del profesorado y la investigación educativa se refiere. Este proceso es evaluado para acreditar la calidad de las acciones formativas. La tabla No. 9 describe cada uno de los programas de formación gestionados desde el SFPIE.

*Tabla 7. Acciones Formativas Revisadas en Cinco Países Europeos Como Parte de sus Planes de Formación del Profesorado Universitario*

| <b>Programas de Formación</b>             | <b>Descripción*</b>   |
|---|---|
| 1. Formación Continua                     | Este programa corresponde a la formación proveniente de las ayudas institucionales del IVAP, que configuran el programa tradicionalmente denominado “De Formación Continua”, (también denominada “Formación para la ocupación”). Estas acciones, dirigidas tanto al Personal Administrativo y de Servicio (PAS) como al Personal Docente y de Investigación (PDI), se configuran dentro de un Plan Anual de Formación que se diseña desde las secciones correspondientes del SFPIE. |
| 2. Formación Propia                       | Esta propuesta responde a las necesidades estratégicas de formación detectadas para cada uno de los colectivos que forman la UV: el PAS, el PDI, y el profesorado no universitario, en la medida que forma igualmente parte del tejido educativo que envuelve la universidad. Esta formación propia está organizada en diferentes subprogramas.   |
| 2.1 Títulos Compactos                     | Son títulos con una duración de 150 horas lectivas, diseñados de acuerdo a las disponibilidades de horario del profesorado implicado y la disponibilidad de aulas.  |
| 2.2 Formación Estratégica                 | Es la planificada desde la sección técnica de la Unidad de Formación Permanente del SFPIE cuatrimestralmente, según factores como las disponibilidades presupuestarias, las necesidades detectadas en la plantilla, las prioridades establecidas a los planes operativos anuales, etc.  |
| 2.3 Formación en Idiomas                  | Es una convocatoria anual de ayudas para el aprendizaje de idiomas que incluye diferentes subprogramas dirigidos al personal de la UV.  |
| 2.4 Formación a la Demanda                | Se diseña de acuerdo a las sugerencias de acciones formativas propuestas por cualquier grupo de profesionales de la UV, para ser desarrolladas desde el SFPIE, de acuerdo a una normativa específica.   |
| 2.5 Acreditaciones de Acciones Formativas | Se entiende por <i>acreditación</i> el proceso mediante el cual se evalúan cualitativa y cuantitativamente las acciones de formación permanente organizadas desde otros servicios o departamentos de la UV, así como de otras instituciones ajenas a esta universidad con las cuales existe un convenio específico  |



| Programas de Formación   | Descripción*  |
|--|---|
| 2.6 Ayudas para la Formación Especializada del Personal Administrativo y de Servicio | Es una convocatoria que tiene por objetivo atender los casos singulares que exigen acciones formativas especializadas, en un ámbito ajeno a la oferta formativa ordinaria del SFPIE. La finalidad de las acciones formativas es la especialización en tareas administrativas, técnicas o de laboratorio que sean sustanciales a los puestos de trabajo o que se consideren necesarias para el mejor ejercicio de las tareas asignadas a los puestos de trabajo del PAS de la UV, con especial atención a los perfiles técnicos singulares (como las áreas de bibliotecas, veterinaria, botánica, conservación del patrimonio, deportes, audiovisuales, publicaciones, informática, lingüística, etc.), mediante la subvención para la asistencia a cursos organizados por entidades públicas, preferentemente, y privadas de reconocido prestigio el fin de las cuales sea la actualización teórica y práctica de materias directamente relacionadas con el área de trabajo a que pertenece el puesto de trabajo de la persona solicitante. |

\*Las descripciones de cada uno de estos programas fueron obtenidas del sitio web del funcionamiento de la oferta formativa de la Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/uvweb/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa/es/formacion/normativas/normativas-especificas/funcionamiento-1285871498234.html>

En las siguientes líneas revisaremos el diseño de tres de estas acciones formativas. Dentro de sus títulos compactos, se oferta el curso de Formación Integral del Profesorado Universitario (FIPU), que sigue una tradición que lleva varios años en el Centro de Formación y Calidad Sanchis Guarner, como una respuesta a la Agenda Europea para la modernización de la enseñanza superior, que en su cuarta recomendación plantea que “todo el personal docente en las instituciones de educación superior en el año 2020 debería haber recibido la formación pedagógica certificada”; asimismo postula que uno de los requisitos para el ejercicio de la docencia en el sector de la educación superior debe ser la formación continua del profesorado.

Los objetivos que se propone alcanzar el FIPU son: 1) provocar la reflexión del profesorado sobre su práctica docente analizando la idoneidad de su plan de trabajo, actividad en el aula, etc.; 2) ofrecer apoyo mutuo entre el profesorado a través de la figura del mentor; 3) contribuir al conocimiento de diferentes metodologías docentes, estrategias de evaluación, criterios de calidad, etc.; 4) fomentar la investigación acción provocando que el profesorado trabaje con sus compañeros u otros grupos docentes; 5) fomentar la innovación y cambio en su desempeño profesional; y, 6) motivar para la investigación y la docencia de su disciplina. En ese sentido, se pretende desarrollar seis competencias: contextual, comunicativa, para la innovación, interpersonal, metodológica y tecnológica.

La estructura del curso está conformada por 7 módulos, de los cuales 5 de ellos son obligatorios y presenciales (los primeros dos, el quinto y los dos últimos), uno, también presencial, es

optativo (el tercer módulo), y otro de los módulos es no presencial, pero obligatorio (el cuarto módulo). Las temáticas centrales de cada uno de los siete módulos son las siguientes: después de las jornadas de presentación (que tienen una duración de 5 horas) que conforman el primer módulo y que tratan propiamente sobre la UV, se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodologías, tecnologías y evaluación), desarrollando siete contenidos (con una duración total de 47 horas): diseño y planificación de la docencia; cómo enseñar y evaluar competencias; mejorar la docencia universitaria: innovación de la sesión expositiva y fomento de la participación del estudiante; coordinar al profesorado y motivar al estudiante: ideas sobre dos retos complicados; técnicas de evaluación; diseño, desarrollo y evaluación de la acción tutorial; y, tecnología educativa.

El tercer módulo dura 30 horas, en las cuales el profesorado asiste a cualquier acción formativa presencial ofertada por el SFPIE cuyo contenido no haya sido tratado en los módulos obligatorios, pero que sea compatible con las temáticas de docencia, investigación y gestión universitaria. El módulo 4 tiene una duración de 40 horas, de las cuales 30 son para desarrollo laboral y 10 dedicadas específicamente a las actividades de mentorización (tales como reuniones y memoria final), para las cuales el SFPIE establece un programa de mentores; el módulo se evalúa a partir de una memoria de prácticas y portafolio. De manera particular, el programa para este cuarto módulo, estableció como requisitos de los mentores, los siguientes: experiencia de más de 10 años en el puesto de trabajo en la UV; no realizar la función de mentor a más de dos personas en cada edición; y, que el mentor constituya una referencia para el mentorizado (por conocimiento, trabajo realizado hasta el momento, investigación realizada, etc.). Dentro de las actividades desarrolladas en el cuarto módulo del FIPU se encuentran: análisis del puesto de trabajo; establecer un plan de trabajo mentor-mentorizado; trabajar con el mentor; seguimiento e incidencias; valoración compartida de experiencias; aprendizaje entre iguales; preparación y entrega de la memoria, como documento de síntesis.

El quinto módulo aborda la gestión de equipos de investigación (con una duración total de 10 horas), y trata cuatro contenidos específicos: el acceso abierto a la ciencia y la investigación; aplicaciones de la UV para la investigación; convocatorias de investigación; y, recursos y servicios bibliográficos para la investigación. El penúltimo módulo del curso de Formación Integral del Profesorado Universitario se enfoca en los fundamentos de la gestión universitaria para el profesorado y en total dura 8 horas, en las cuales se abordan contenidos tales como: la planificación estratégica

institucional; la gestión de la innovación educativa a la UV; la implicación en la gestión de los diferentes tipos de profesorado; y, la calidad en la universidad. Finalmente, el módulo 7 dura 10 horas, e inicia con una conferencia (que para el año 2015 tuvo como título “Un compromiso universitario: la responsabilidad social”, luego se abordan temas orientados a la igualdad en la enseñanza, la investigación universitaria, la proyección (internacionalización y cooperación) de la UV, y las estrategias de sostenibilidad y de Campus de Excelencia Internacional en la Universidad de Valencia.

Dentro de la habilidad “investigación”, una de las áreas de formación del SFPIE, como parte de la formación continua para el personal docente e investigador, la UV oferta el curso “Elaboración del proyecto docente e Investigador”, con una duración de 15 horas, desarrolladas en modalidad presencial, destinado al profesorado en formación, susceptible de presentarse a una plaza como doctor contratado, colaborador, titular o catedrático de la universidad. Sus objetivos son: 1) valorar la importancia del diseño de la enseñanza en la acción docente; 2) conocer un modelo de *proyecto docente* y unas directrices básicas sobre *la exposición de los temas del programa de la asignatura*; y, 3) conocer y aplicar un método de llevar a cabo la preparación del programa de la asignatura y el desarrollo de los temas del programa. En este sentido, se plantean tres competencias: en primer lugar, la competencia de la innovación, creatividad y mejora para la generación de ideas, su desarrollo y enriquecimiento; perfeccionar la competencia de programar y planificar la acción educativa; y, mejorar la competencia social para gestionar adecuadamente los conflictos y las situaciones de aprendizaje que se producen en el aula y en la tutoría, al igual que en cualquier acción educativa. La evaluación del curso consiste en la asistencia a clases y la entrega de un ejercicio.

Como parte de las acciones formativas del área de metodologías docentes, se plantea el desarrollo del taller “El Estudio de Casos como Método de Aprendizaje”, impartido en modalidad presencial, con una duración de 8 horas, para personal docente e investigador con responsabilidad docente y ayudantes en formación. En el diseño del taller se pretende desarrollar dos competencias relacionadas con la metodología, y una interpersonal: en primer lugar, la capacidad para diseñar un caso de estudio bien adaptado al entorno docente y que fomente en los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje de la asignatura; en segundo lugar, la capacidad de utilizar la metodología del Estudio de Casos en el aula, para obtener un contexto educativo motivador y un aprendizaje

significativo de los estudiantes; y, como competencia interpersonal, la capacidad para contribuir al desarrollo de habilidades sociales y actitudes positivas de los alumnos, tales como el trabajo en equipo, la exposición de las ideas, el diálogo y la escucha, tolerancia a la ambigüedad y respeto a las opiniones ajenas.

Desde este contexto, se pretende que los participantes sean provistos de los criterios para examinar y comprender la aplicación del método en su entorno educativo, y la formación para poder iniciar su utilización en el aula. Para ello, se estudian los conceptos básicos del método de estudio de casos; también se realiza el estudio de un caso para comprender la utilización del método, y finalmente, cada participante diseña un caso adaptado a su entorno docente. El taller se lleva a cabo en dos sesiones: en la primera se aborda el origen, características y desarrollo del método, luego de lo cual los participantes realizan una práctica sobre la utilización del método en el aula, para lo cual se organizan en pequeños grupos, estudiando un caso adaptado a los objetivos del taller, dialogando sobre la experiencia y reflexionando sobre los resultados del ejercicio. Al final de la primera sesión, los participantes realizan la síntesis y las conclusiones de la aplicación del método en el aula.

En la segunda sesión, los participantes analizan las condiciones y criterios para que el método proporcione un aprendizaje significativo y realizan una práctica de diseño de un caso de estudio adaptado al entorno docente de cada uno de ellos, organizados en pequeños grupos; para esta actividad, se proponen unos objetivos, después de definir a quien va dirigido y el problema que plantea. Después del diseño, se procede a realizar un debate del proceso de diseño, los asistentes dialogan sobre los resultados del ejercicio y analizan las posibles dificultades y acciones para poder integrar el método en su ámbito docente. El taller finaliza con la síntesis del proceso de diseño y la aplicabilidad del método en diversos entornos docentes. El único criterio a considerar para la evaluación del taller es la asistencia y participación en el mismo.

La última de las acciones formativas que hemos revisado del Sistema de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universidad de Valencia, es el curso “Diseño y uso eficaz de las rúbricas en la universidad: una herramienta para integrar enseñanza, aprendizaje y evaluación”, enmarcado como parte de la oferta acerca de evaluación, del área formativa sobre docencia. Esta acción se lleva a cabo en una modalidad mixta, con una duración de 10 horas, con el propósito de desarrollar tres competencias principales: diseñar, aplicar y valorar rúbricas de forma efectiva;

desarrollar estrategias para superar problemáticas y barreras en su aplicación; y, aplicar estrategias básicas de validación de rúbricas.

En esta línea, los objetivos que se plasman en el diseño del curso van enfocados a: 1) determinar la utilidad de la evaluación como un recurso para facilitar el aprendizaje en nuestras aulas; 2) analizar las características, tipos y utilidad de las rúbricas en el contexto universitario; 3) identificar recursos para la localización y elaboración de rúbricas; 4) determinar las dificultades y problemáticas más comunes en el desarrollo, aplicación y utilidad de las rúbricas en contextos universitarios, planteando estrategias de actuación para superarlas; 5) diseñar y aplicar una rúbrica en un proyecto de trabajo de una materia concreta, especificando sus posibles diversas modalidades de utilización; y, 6) analizar la relación entre la utilización de rúbricas, autorregulación del aprendizaje y mejoras en los resultados de aprendizaje. Como criterios de evaluación del curso, se proponen la participación activa en las sesiones de trabajo; la elaboración de una rúbrica relativa a un proyecto de trabajo de una materia propia de los participantes; y, la valoración crítica de las rúbricas elaboradas por otros participantes del curso.

Haciendo una valoración general del sistema de desarrollo profesional docente de la Universidad de Valencia, al revisarse de cerca la forma en cómo se presentan sus procesos, podemos decir que si bien estos se estructuran de una forma integral, también dejan ver sus componentes, pudiendo casi palpar la secuencia que siguen, abarcando desde los profesores noveles, hasta los experimentados y el personal administrativo y de servicio, e incluso ampliando su oferta a personal no universitario, lo que demuestra la influencia que esta universidad tiene sobre la comunidad entera.

### ***C) Universidad de Huelva***

La Universidad de Huelva (UHU) es una institución de educación superior pública, fundada el 1 de julio de 1993, de acuerdo al ranking web de universidades actualmente se encuentra en la posición No. 39 en España y No. 794 a nivel mundial, de acuerdo al ranking web de universidades del mundo, del Laboratorio de Cibermetría (CSIC) de España. Dentro de las políticas educativas de esta institución de educación superior se encuentra un reglamento sobre formación e innovación del profesorado, que en su versión aprobada en el año 2013, plantea la creación del Servicio de Formación del Profesorado y el Servicio de Innovación Docente, esto en vista de los “cambios

profundos en la Academia introducidos por el Espacio Europeo de Educación Superior”, dentro de los cuales se encuentra una propuesta de formación certificada obligatoria para el profesorado de la enseñanza superior en el horizonte de 2020, entre otras políticas, tal como podemos apreciar en el reglamento antes citado de la UHU (2013:1). El Plan de Formación de esta universidad distingue varios tipos de contenidos formativos: a) los orientados a la mejora de la metodología didáctica; b) los orientados al desarrollo de las bases de la profesión docente; c) los contenidos instrumentales; d) los orientados al desarrollo de la investigación; y, e) los contenidos relacionados con la gestión universitaria, esto con el propósito de:

...contribuir al desarrollo profesional del conjunto del profesorado de la Universidad, familiarizar a ese profesorado con metodologías didácticas centradas en el papel activo de los estudiantes, fomentar la innovación en la práctica educativa para mejorar el proceso de aprendizaje y potenciar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para desarrollar nuevos entornos de aprendizaje y la formación a largo plazo. (UHU, 2013:2)

El Plan de Formación esboza concretamente la finalidad y objetivos de las actividades del Servicio de Formación, las funciones, las modalidades formativas, su contenido y las áreas de formación. En este sentido, se sobreentiende que todas las actividades formativas, si bien son distintas, se desarrollan bajo los mismos lineamientos, brindando un sentido de estandarización: las modalidades abarcan cursos, talleres, seminarios, mesas redondas, simposios, paneles, congresos, entre otras, mismas que pueden ser desarrolladas en formatos presenciales, virtuales, semipresenciales, o la combinación entre ellos; los contenidos de las acciones formativas se basan en las necesidades manifiestas del profesorado, procurando orientarse al desarrollo profesional mediante la mejora de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades, valores, comportamientos y actitudes, que mejoren el desempeño de las tareas docentes, investigadoras y de gestión. Esta oferta formativa se adecúa tanto para profesorado novel, es decir, los que se encuentran en sus primeros tres años de formar parte del colectivo docente, como para el profesorado magíster, con tres o más años de docencia universitaria. Para los primeros, la formación se orienta principalmente a la adquisición del perfil y competencias de la docencia universitaria y de la innovación docente; de la misma forma, para ambos grupos de profesores se contemplan actividades formativas de carácter específico (UHU, 2013:4).

Como parte de la formación del profesorado, dentro de su plan de actualización para el período 2014/2015, la Universidad de Huelva contempla, entre otras, algunas acciones formativas

orientadas a la mejora de la metodología didáctica, de las cuales revisamos las siguientes tres: a) La planificación didáctica como inicio del proceso de enseñanza aprendizaje; b) Metodologías activas: estudio de casos, y c) La evaluación formativa por competencias del alumnado universitario. El primero es un curso corto, ejecutado en dos días, con 8 horas en total, y desarrolla contenidos tales como: la planificación educativa en el aprendizaje universitario; los niveles en la planificación; guías docentes de las materias; elementos básicos de la planificación (objetivos, competencias, contenidos, metodología en el ámbito universitario, estrategias didácticas, evaluación); y, planificación a corto plazo. La metodología empleada tanto para esta como para el resto de las acciones formativas, tal como plantea el reglamento sobre la formación e innovación del profesorado de esta universidad, está centrada en el papel activo de los participantes, así como en fomentar la innovación y potenciar el uso de las TIC. Dentro de los métodos de evaluación, este curso plantea la elaboración de una propuesta de planificación del aprendizaje dirigida a un grupo de estudiantes durante un tiempo concreto. Es relevante el hecho de que para que los participantes puedan inscribirse en este proyecto formativo, deben estar matriculados en el Máster de Docencia Universitaria, o a través del Plan de Formación, ya que no es un curso libre, lo que le da mayor formalidad.

La segunda acción formativa: “La evaluación formativa por competencias del alumnado universitario”, propone contenidos como: la evaluación formativa, sus conceptos y descriptores fundamentales; los instrumentos para la evaluación formativa, tales como plantillas, rúbricas, portafolios y declaración ética; la evaluación formativa, los docentes y el uso del diario de clase; la evaluación formativa en la dinámica de la clase, ejemplos, materiales, posibilidades y modos de desarrollo de la misma; la evaluación de progreso colectiva e instrumentos para la reflexión al respecto; y un análisis crítico de la evaluación formativa, considerando algunas objeciones y logros. Está diseñado para desarrollarse en dos sesiones, desarrollándose bajo una modalidad b-learning: presencial y no presencial. En total, la fase teórica se desarrolla en 2 días distintos, ambos con 4 horas de duración, además del tiempo que los participantes dedican de forma virtual. Las actividades que se plantean para el abordaje de los contenidos antes mencionados consisten, para la fase presencial, en: debates, exposiciones dialogadas, aclaración de dudas, análisis de materiales y experiencias en pequeño grupo, sistematización (en pareja) de ideas importantes; para la fase no presencial, se propone una experiencia práctica en el aula, que involucra la planificación y confección de material, así como la implementación del mismo en una actividad y la recopilación de evidencia

de dicha práctica, entre las cuales se mencionan fotografías, diarios, materiales, entre otras, para finalizar con la sistematización y socialización de la experiencia. En general, la dinámica del curso se plantea bajo un formato dialogado y abierto a la participación de los asistentes. Contrario al curso de planificación, este no demanda mayores requisitos para inscribirse en el mismo.

El tercer curso de formación permanente del profesorado de la Universidad de Huelva revisado es el de Estudios de casos, que parece figurar como parte de una serie de cursos de Metodologías activas. Si bien la duración de esta acción formativa es relativamente corta (desarrollada en dos días, con una duración de 7.5 horas), los contenidos que abarca, además de la conceptualización básica al respecto y de una explicación de diferentes metodologías activas, contempla: el estudio de casos y sus características, las diferentes modalidades de estudio de casos, la gestión del estudio de casos en el aula, y el diseño de un estudio de casos, siendo este último elemento el fin primordial del curso, siendo parte, junto con la elaboración de una guía didáctica anexa al mismo, la tarea que se solicita como parte de la evaluación. Al igual que la primera acción formativa revisada en este apartado, para inscribirse en este curso, se requiere estar matriculado en el Máster de Docencia Universitaria o realizarlo a través del Plan de Formación.

En general, tomando en cuenta esta pequeña muestra de las acciones formativas que oferta la Universidad de Huelva en su Plan de Formación del Profesorado, se aprecia una duración promedio de 8 horas, combinando oportunamente la modalidad virtual y la presencial, de acuerdo a las temáticas abordadas en los cursos, con requisitos que evidencian buena secuencia y formalidad en el plan de formación.

#### ***D) Universidad de La Laguna***

La Universidad de La Laguna remonta sus orígenes al año de 1792, cuando por medio de un Real Decreto de Carlos IV ordenó su creación en la isla de Tenerife, como primera Universidad Literaria del archipiélago canario; no obstante, debido a la complicada actividad política de la época, no se llevó a cabo, siendo hasta 1816 cuando se decreta el establecimiento de esta universidad en la ciudad de San Cristóbal de La Laguna, bajo los mismos términos del resto de universidades de los Reinos de aquellos días. Actualmente, esta institución ocupa el puesto 35 a nivel de España y el 691 a nivel mundial, según el ranking web de universidades del mundo en 2014. En su



visión estratégica, la Universidad de La Laguna se plantea “jugar un papel decisivo en la articulación de un modelo social, cultural y económico de desarrollo sostenible para Canarias”, que involucre a toda la ciudadanía de la comunidad; para ello, entre otras estrategias, propone “impulsar la capacitación de egresados mediante la oferta de programas de formación diseñados y orientados específicamente para satisfacer sus necesidades de actualización y formación permanente”. (ULL, 2008:12). De la misma forma, apuesta por la innovación tecnológica, el desarrollo de normas y procedimientos de gestión y la formación permanente de su personal, con miras a convertirse en una organización moderna e implicada con la calidad de los servicios que presta a la sociedad.

Desde este contexto, particularmente para el período 2014-2015 la Universidad de La Laguna (ULL) oferta 53 acciones formativas, entre los cuales se encuentran: 35 cursos, 14 talleres, 1 seminario, 3 jornadas y 1 feria científica. A continuación revisaremos algunas de esas acciones formativas:

Dentro de la oferta formativa de la ULL se encuentra el curso de “Competencias, resultados de aprendizaje y su evaluación: una aproximación a través de ejemplos”, que se programó para ser ejecutado en dos días distintos, con una duración total de 15 horas en modalidad b-learning, siendo 10 horas presenciales y 5 virtuales, a 20 profesores de esta universidad, distribuidos en 4 grupos de 5 integrantes cada uno. Dentro de sus objetivos, el curso plantea: a) conocer las competencias de la asignatura; b) conocer los resultados de aprendizaje de la asignatura; c) establecer cómo será la evaluación de las competencias que aseguran la obtención de los resultados de aprendizaje, y d) observar las evidencias que quedan en el procedimiento. Para el logro de estos objetivos, se propone el abordaje de tres contenidos principales: en primer lugar, se habla acerca de los resultados de aprendizaje; luego se ejemplifican asignaturas del grado de matemáticas, y finalmente se elabora una guía de evaluación. La metodología para el desarrollo del curso, se enfoca eminentemente en la práctica, haciendo uso de un aula de informática; asimismo, se exponen casos prácticos planteados a partir de las experiencias de los participantes, culminando con la elaboración de guías de evaluación, la cual tiene un buen porcentaje en la valoración del proyecto formativo, además de la asistencia, participación activa y la presentación de un informe final. Este curso cuenta con un proceso de inscripción de los participantes que postula formales criterios de selección y aprovechamiento.

La segunda actividad formativa que revisamos fue el seminario: “La evaluación de la actividad docente del profesorado (Docentia-ULL)”, dirigido a docentes que fueron convocados previamente para la evaluación de la actividad docente durante el período 2014-2015, inscritos de forma online durante 6 días. El seminario tuvo una corta duración de 2 horas presenciales, y su propósito era facilitar una visión del procedimiento de evaluación de la actividad docente del profesorado (Docentia-ULL), para obtener información práctica y directa sobre los protocolos y herramientas diseñadas para el desarrollo del procedimiento de evaluación docente integrado en los sistemas de garantía de calidad de los centros y titulaciones de esta universidad. El contenido principal de este seminario estuvo relacionado con herramientas y protocolos del Modelo de Evaluación de la Actividad docente del profesorado. La evaluación del seminario se limita netamente a la asistencia, con lo cual los participantes obtienen un certificado de 2 horas lectivas presenciales. Tal como el resto de los proyectos formativos de la ULL, el proceso de inscripción de los participantes contempla una serie de distintos criterios planteados para un mejor aprovechamiento de la actividad.

Dentro de los 14 talleres ofertados por la Universidad de La Laguna en su plan de formación docente, se encuentra el de “Estrategias para mejorar la docencia y la participación en el aula: La docencia centrada en el docente, análisis y mejora de la sesión expositiva; el aprendizaje centrado en el alumnado: Estrategias participativas en el aula universitaria”, el cual estaba dirigido exclusivamente al profesorado de esta universidad, y en el que participó como ponente Francisco Imberón. La duración de la acción formativa fue de 20 horas, de las cuales 8 fueron presenciales y 12 virtuales, llevadas a cabo en dos días consecutivos. Los objetivos que se pretendían lograr a través del taller fueron: a) mejorar la comunicación con el alumnado en las sesiones expositivas; b) incorporar orientaciones y metodologías que tengan en cuenta la necesidad de provocar en los estudiantes un aprendizaje activo, que supere la pura transmisión de conocimientos a la sesión expositiva o clase magistral; c) suministrar herramientas de trabajo y estrategias de acción por mejorar la sesión expositiva centrada en el docente; d) conocer y practicar estrategias participativas que permitan introducir en las clases universitarias la participación del alumnado; y, e) desarrollar, aprender y fundamentar estrategias de aprendizaje activo. Para la consecución de estos objetivos, se establecieron algunas competencias encaminadas a la identificación de estrategias metodológicas afines a los objetivos planteados, el desarrollo de una capacidad para mantener la coherencia entre

objetivos formativos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, la planificación de actividades que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales; considerar las características del estudiantado en general, así como de forma particular; facilitar la comprensión y retroacción de los contenidos, y la identificación de las limitantes en materia comunicativa y el desarrollo de estrategias que mejoren la comunicación en el contexto didáctico. Para el desarrollo del taller se abordaron siete contenidos: a) la comunicación con el alumnado, lo que hace falta tener en cuenta y cómo mejorar la sesión magistral, así como algunas estrategias docentes para grupos grandes; b) partes de la sesión expositiva: la coherencia metodológica; c) estrategias de participación del alumnado a la clase magistral; d) adecuación de las estrategias docentes a los contenidos y a los objetivos de la docencia; e) aprendizaje experiencial-vivencial; f) estrategias participativas para el aprendizaje y la motivación del alumnado; y, g) estrategias participativas en la educación superior. La metodología fue activa participativa, en la que se emplearon sesiones expositivas, trabajo en grupo, visionado de videos de casos reales, todo ello en combinación con la aportación del profesor, realizando un análisis en pequeño y gran grupo. La evaluación del taller consistió en valorar con un 100% la asistencia de los participantes, y los resultados de los trabajos en grupo.

Dentro de las actividades formativas de la ULL también se observan jornadas y ferias científicas: en este caso, revisamos las sextas jornadas de innovación educativa 2014-2015. Según lo muestra el cuadríptico diseñado por la universidad para presentar el programa de las temáticas a desarrollar: “estas jornadas representan la continuidad del esfuerzo de la Universidad de La Laguna en su apuesta por la Innovación en el ámbito de la docencia”. Desde la mirada de esta institución, el profesorado actual debe formarse en los distintos procesos de diseño, puesta en práctica, evaluación y reflexión, así como adquirir competencias pedagógicas diferentes, adaptadas al entorno social y a un alumnado que demanda nuevos modelos de aprendizaje. Dentro de los propósitos principales de estas jornadas se encuentra el pretender contribuir a la construcción de espacios de innovación educativa, investigación y producción de saberes horizontales y de colaboración en la docencia. En las jornadas se abordaron 42 diferentes temáticas cortas, cada una con una duración promedio de 10 minutos, a excepción de los eventos principales, tal como la conferencia inaugural: “Innovación docente para convencidos. Reflexionando sobre sus claves”, impartida por el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, José Francisco Murillo,

que tuvo una duración de 1 hora, luego de la cual se realizaron comunicaciones simultáneas en torno a dos ejes temáticos: metodología docente, y nuevas tecnologías. La siguiente tabla resume las temáticas desarrolladas:

*Tabla 8. Comunicaciones Simultáneas Sobre Metodología Docente y Nuevas Tecnologías, en el Marco de las IV Jornadas de Innovación Educativa de la ULL*

| <b>Eje temático: Metodología Docente</b>   | <b>Eje temático: Nuevas Tecnologías</b>  |
|--|--|
| 1. Sensibilización, educación y difusión del patrimonio, estrategias en el trabajo docente y multiplicador                           | 1. El uso didáctico de las herramientas audiovisuales en la docencia universitaria: un desafío para el alumnado y para el profesorado  |
| 2. Aplicación de la equidad en la educación universitaria: la perspectiva de género en las aulas de creación artística               | 2. Técnicas de modelado y animación 3D para la realización de material de divulgación científica   |
| 3. Cognición y emoción en la educación no formal   | 3. Material docente tridimensional para la docencia en inmunología y parasitología   |
| 4. Dilemas morales y su desarrollo metodológico en la formación del profesorado  | 4. Inserción de mundos reales en el videojuego Minecraft para su uso educacional   |
| 5. El programa “universitarios por un día”: diseño de una guía de orientación para preparar la adaptación a la educación superior    | 5. Libros digitales libres para la docencia en Derecho Civil   |
| 6. Inclusión de presentaciones académicas en inglés como tarea académica   | 6. Creación de Objetos de Aprendizaje Tridimensionales para la Docencia del Registro Fósil   |
| 7. El inglés jurídico desde el análisis de textos: el inglés jurídico-laboral  | 7. Herramienta digital para la identificación de plantas vasculares silvestres de Canarias orientada a la elaboración del herbario personal  |
| 8. Evaluación de buenas prácticas docentes mediante metodología observacional  | 8. Propuesta de un método interactivo para el aprendizaje de la lengua árabe   |
| 9. Innovación docente, orientación educativa y salidas profesionales   | 9. Videos de prácticas de química como herramienta de autoaprendizaje en carreras técnicas   |
| 10. Geoturismo en los geoparques europeos: atractivos y nuevos productos y experiencias turísticas                                   | 10. Adquisición de competencias en prácticas de taller mediante el desarrollo de materiales didácticos audiovisuales de apoyo para la docencia y el aprendizaje  |
| 11. ¿Alfabetización digital o pensamiento computacional?   | 11. Creación de contenidos para dispositivos móviles: glosario inglés/español de términos de fotografía  |
| 12. Nuevas estrategias docentes en la impartición de la materia Legislación y Deontología en el grado de Farmacia                    | 12. Las píldoras formativas como recurso didáctico para facilitar el autoaprendizaje teórico-práctico de la botánica   |
| 13. La cinética enzimática en acción: aplicaciones en biomedicina y biotecnología  | 13. Aplicación de objetos de aprendizaje para la adquisición de léxico específico de inglés para la Conservación y restauración de bienes culturales   |
| 14. Utilización transversal de los recursos docentes para el uso del inglés aplicado a la Economía de la Salud                       | 14. Utilidades que facilitan el aprendizaje: saquemos partido a la Web 2.0   |
| 15. Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales para la enseñanza del Patrimonio arqueológico y el turismo                        | 15. Integración de recursos normativos marítimos internacionales, impresos, audiovisuales y multimedia para el desarrollo de competencias en la docencia en los grados de la Escuela Técnica Superior de Náutica, Máquinas y Radioelectrónica Naval mediante TIC's |
| 16. El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje-servicio aplicado a la construcción de un fondo documental audiovisual para Canarias | 16. Materiales didácticos digitales a través del trabajo colaborativo  |
| 17. Competencia sociopedagógicas y habilidades comunicativas   |  |

| <i>Eje temático: Metodología Docente</i>  | <i>Eje temático: Nuevas Tecnologías</i>   |
|---|---|
| 18. Diseño, organización y resultados del proyecto Zona Crítica / fotografía  | 17. Adquisición de competencias en prácticas profesionales a bordo de los buques mediante el desarrollo de materiales didácticos digitales de apoyo para la docencia y el aprendizaje práctico multidisciplinar en el entorno internacional |
| 19. ¿Compartimos estrategias e instrumentos para la evaluación de competencias transversales?   | 18. La narrativa transmedia como recursos metodológico para el desarrollo de la competencia digital en la enseñanza universitaria: la elaboración de materiales didácticos digitales por el alumnado  |
| 20. Implicación del alumnado en el proceso de desarrollo y evaluación de competencias   | 19. Periodismo multimedia en Internet: un ejemplo de aplicación   |
| 21. Integración de docencia en inglés en los programas de ingeniería de la Universidad de la Laguna; grado en Ingeniería Agrícola y del Medio Rural | 20. Trabajo en equipo con un entorno integrado de desarrollo en la nube.  |

Fuente: Elaboración propia a partir de cuadríptico de las VI Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna, 2014-2015

Otro de los tipos de acciones formativas docentes que la ULL oferta son ferias científicas. En mayo de 2015, esta institución organizó la III Feria de Talento Emprendedor, la cual según la página web de la feria, culmina un Proyecto de Innovación Docente en el que profesores de distintas unidades académicas de esta institución, en conjunto con el alumnado de la misma, trabajan para la detección de oportunidades y necesidades en base al análisis del entorno, a partir del cual realizan propuestas de productos y servicios con potencial empresarial, para cubrir las carencias detectadas. Revisando el libro digital de los proyectos presentados, encontramos uno llamado “IFOE Pedagogía”, que si bien fue ideado por estudiantes de Pedagogía de la ULL, estuvo enfocado en contribuir a resolver la carencia de orientación laboral y formativa que manifiestan los pedagogos luego de finalizar su grado, ya que según los promotores: “los/as pedagogos/as... frecuentemente sienten que no conocen sus posibilidades laborales... también sienten que no disponen de información sobre la oferta formativa disponible una vez que terminan sus estudios en el grado...”. De la misma forma, el proyecto analiza las necesidades formativas en el ámbito de la educación no formal, que según lo planteado por los promotores, es el que más posibilidades laborales ofrece a los egresados. Su propuesta consiste en un portal web que aborda cuatro aspectos: a) información, que incluye guías de recursos sobre empleo, formación y becas; b) formación, donde se proporciona de materiales didácticos web sobre formación en empleo, y sobre temas del ámbito de educación no formal; c) orientación, brindando asesoramiento personalizado a empresas vía chat o videoconferencias; y, d) empleo, proporcionando una bolsa de empleo específica para los pedagogos de Canarias. La innovación del proyecto se debe a que a la fecha de presentación del mismo, y de acuerdo a lo planteado por los promotores, ninguna asociación, colegio profesional o empresa en

Canarias ofrece los servicios para los destinatarios a los que se dirige el planteado en la III Feria de Talento Emprendedor.

### ***2.3.1.2 Revisión de Algunas Acciones Formativas en Otras Universidades Europeas***

En este apartado analizamos los planes de formación del profesorado de cuatro universidades europeas, registradas en el ranking web de universidades (ver referencias en el apartado de Páginas Web Consultadas, de la Lista de Referencias que se encuentra al final de la tesis) como las primeras en sus países de origen (ver tabla No. 6). En la secuencia de presentación de la información (la cual ha sido traducida directamente desde los sitios web de las universidades) se comienza con una breve reseña histórica de cada una de las instituciones, seguido de una descripción de sus sistemas de formación del profesorado, del cual se extraen algunos ejemplos de acciones formativas, revisando sus elementos didácticos: objetivos y/o competencias planteadas, contenidos abordados y estrategias metodológicas y de evaluación.

#### ***A) Universidad de Porto, Portugal***

En Portugal existen 110 instituciones de educación superior, 19 de las cuales se encuentran en los primeros 2000 puestos a nivel mundial, de acuerdo al ranking web de universidades, siendo la primera de este país, la Universidad de Porto. Su historia, formal, se remonta a tan solo 104 años, al constituirse como universidad después del establecimiento de la República de Portugal; no obstante, tal como se detalla en el sitio web de su historia, sus raíces provienen del siglo XVIII. La intrincada situación política portuguesa ha condicionado el desarrollo de esta institución, teniendo un relativo apogeo que se ha logrado mantener después de la revolución de abril de 1974; actualmente, cuenta con 14 facultades conformadas por un total de 2,286 docentes e investigadores, distribuidos en tres polos, que dan forma al campus universitario. La figura No. 7 detalla la organización de la Universidad de Porto:

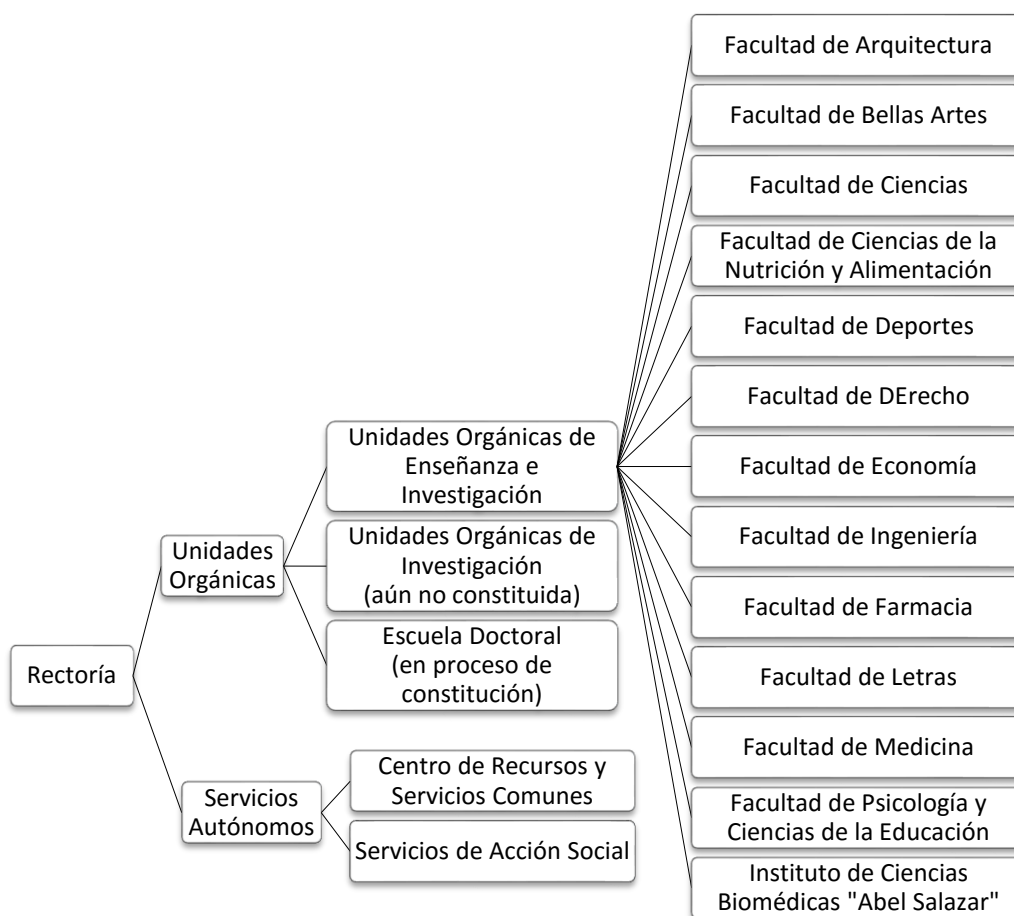


Figura 3. Estructura organizativa de la Universidad de Porto, traducida del sitio web: [https://siga-rra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=2444](https://siga-rra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=2444)

Dentro de su oferta formativa, la Universidad de Porto brinda 376 cursos, de formación continua y de especialización, para estudiantes de grado, del segundo ciclo (maestrías), así como estudiantes del tercer nivel (doctorados). La mayoría de sus programas de formación continua están acreditados de acuerdo al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y el Sistema de Acumulación (ECTS). Los créditos obtenidos por los estudiantes después de la aprobación final de cada acción formativa pueden ser transferidos a otros programas de formación en la universidad. De manera particular, para la formación de sus docentes, la Universidad de Porto se plantea profundizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica la preparación y promoción de su plan de formación integral para los profesores. Dentro de este plan de formación se consideran dos programas principales: el de pares, y el de formación pedagógica y tecnológica para docentes. El primero tuvo su primera edición en el período lectivo 2010-2011, y consiste en una acción de formación multidisciplinar, de visitas de observación áulica, en el que participan todos profesores de las distintas

unidades organizativas de esta universidad, de forma confidencial y voluntaria. El segundo programa está destinado a sensibilizar a los profesores para el uso de las nuevas tecnologías en la educación y el desarrollo de habilidades en este sentido. Veremos de cerca estos dos programas.

El Programa “De par en Par”, cuenta con un coordinador general, responsable de la planificación, organización, gestión y ejecución; asimismo, se encarga de centralizar y agilizar la comunicación entre todas las partes involucradas (por medio de un interlocutor), apoyado por un Centro de Observación, que contribuye con las tareas de gestión, tratamiento y análisis de los resultados y divulgación del programa. Concretamente, esta acción consiste en cuartetos de profesores, de las diferentes unidades organizativas de la universidad, en el que dos son observadores y dos los observados; el primer par (los observadores) llenan una cuadrícula de observación, luego de la cual se realiza una discusión acerca de lo visto en el aula de clases. De acuerdo a lo planteado por la institución, se espera que estas observaciones contribuyan a sensibilizar pedagógicamente a los dos pares que conforman cada cuarteto, con miras a la mejora de la práctica docente. El programa está organizado en tres módulos: el primero con una duración de 2 horas, y consiste en una sesión de formación presencial, el segundo módulo dura 5 horas, en las cuales se realizan las observaciones áulicas, y finalmente, en el tercer módulo, con duración de 2 horas, se lleva a cabo la sesión de presentación de resultados. La siguiente tabla muestra el procedimiento que se sigue para la observación de las aulas:

*Tabla 9. Procedimiento para la Observación de Aulas en la Universidad de Porto*

| <b>Antes</b>   | <b>Durante</b>  | <b>Después</b>   |
|--|---|--|
| <p>El profesor informa a los observadores sobre el aula a observar, con los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de la unidad curricular</li> <li>- Integración de la unidad curricular en el semestre y el curso o cursos</li> <li>- Condiciones de la sala</li> <li>- Características de la clase</li> <li>- Situaciones de los estudiantes en términos de aprendizaje por relación con los objetivos del aula</li> <li>- Preocupaciones del profesor</li> </ul> | <p>Los profesores observadores hacen registros apropiados apoyados en la ficha de observación y otros que consideren importantes.</p> | <p>Los observadores y los observados conversan luego de la clase, para intercambiar impresiones.</p> <p>Cada profesor observador escribe en la ficha de observación algunas reflexiones sobre la clase, guiadas por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué me llama particularmente la atención en la clase?</li> <li>- ¿Qué preguntas haría a mi colega?</li> <li>- ¿Qué similitudes o diferencias encuentro entre la práctica observada y mi propia práctica?</li> <li>- ¿Tengo algunas sugerencias para hacer?</li> </ul> <p>Cada observador escribe en la ficha, una apreciación sobre la reflexión final conjunta.</p> |

Fuente: Traducción a Partir del Documento que Describe el Procedimiento para la Observación de Aulas, obtenido del sitio web: [https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos\\_service.conteudos\\_cont?pct\\_id=11724&pv\\_cod=10slaqq89ra](https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=11724&pv_cod=10slaqq89ra)



La Universidad de Porto es una institución que se ve a sí misma como productora de ciencia, conocimiento y cultura, por lo que se plantea un programa de formación continua de calidad, flexible y que dé respuesta a las necesidades de formación. Esta universidad apuesta fuertemente al entrenamiento en las TIC, el uso de herramientas de e-learning, la posibilidad de seguimiento a distancia y la disponibilidad de documentos, como complemento a la formación presencial y mejorar la creación, actualización, intercambio y difusión del conocimiento.

Desde este contexto, a continuación revisaremos dos de los casi 400 cursos que oferta la Universidad de Porto a sus profesores, entre los cuales se incluyen cursos especializados (con un mínimo de 30 créditos para sus participantes del nivel de segundo ciclo) y de estudios avanzados (para participantes del nivel de tercer ciclo), cursos de formación o unidades de formación y cursos gratuitos. Los cursos a revisar son de formación continua, y se enmarcan en la unidad organizativa de Psicología y Ciencias de la Educación: el primer de ellos, con una duración de 30 horas (otorgándose 12 créditos), es el de “Concepción, Diseño y Desarrollo de Proyectos (bajo la educación y formación de adultos)”, cuyos objetivos son: 1) fortalecer las capacidades técnicas y pedagógicas de los participantes en el área de la educación y la formación de adultos; 2) fomentar el intercambio de experiencias en diversos ámbitos de la comunidad; 3) promover habilidades técnicas en la planificación de proyectos y en la realización de diversos formularios de solicitud; 4) promover el desarrollo de actividades que promuevan la participación, la creatividad y el desarrollo local; 5) asimilar los conceptos de cultura, comunidad, educación y animación socio-cultural; 6) conocer y preparar proyectos comunitarios; y, 7) ser capaz de preparar presupuestos y calcular los costos sobre la base de la correcta identificación de los recursos humanos y materiales. Los contenidos abordados en el desarrollo del curso involucran definición de conceptos, metodología de trabajo por proyectos, las fases de un proyecto, la evaluación y la divulgación de proyectos comunitarios, culminando con el proyecto simulado.

El segundo curso que revisamos es el de “Gestión de Conflictos e Indisciplina en las Aulas”, que forma parte de las acciones de formación continua y tiene una duración de 25 horas presenciales (otorgándose 2 créditos). Los objetivos planteados en este curso son dos: en primer lugar, el desarrollo de un proyecto de formación y de materiales para ser aplicados por los participantes, y en segundo lugar, la difusión y discusión pública del proyecto y los materiales producidos, así como de las prácticas experimentadas por los participantes. Para el logro de estos objetivos, se

plantean diferentes contenidos programáticos, organizados en 4 fases: Para la primera fase, los contenidos son: 1) el conflicto en las escuelas y aulas: propiedades y tipologías de las diferentes propuestas teóricas; 2) la vista de oposición del conflicto; 3) la visión angelical del conflicto (vista socio-constructivista del conflicto). La segunda fase tiene que ver con el conflicto y su resolución en la escuela y el aula. En la tercera fase, los temas desarrollados son: 1) la intervención en la evaluación de conflictos relacionados con la indisciplina y la interrupción del funcionamiento; 2) respuestas preventivas en el aula relacionados con la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje; 3) respuestas preventivas relacionadas con el manejo de la conducta en el aula; y, 4) respuestas correctivas relacionadas con el manejo de la conducta en el aula. Finalmente, en la cuarta fase se analiza la reflexión conjunta sobre los proyectos y las prácticas de mediación y gestión de conflictos, con el fin de identificar las propias fortalezas y debilidades de los participantes, y sus zonas de incertidumbre y vaguedad en este campo de intervención.

### ***B) Universidad de Bolonia, Italia***

La universidad más antigua del mundo occidental, y que aún existe, es la Universidad de Bolonia, en Italia, fundada oficialmente en 1088, marcando la transición de las viejas escuelas monásticas a las “universitas magistrorum et scholarium”, o estudios generales. De acuerdo a Cruz (2003): “estas instituciones lucharán, en todo momento, por la adquisición de una autonomía, aún a costa de enfrentarse con los poderes eclesiásticos y laicos que intentarán controlarlas”. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que plantea su página web en relación a la historia de esta institución, al decir que “es una piedra angular y un punto de referencia para la cultura europea”, por estar vinculada a los grandes nombres de la ciencia y la literatura: Dante Alighieri, Francesco Petrarca y otros, estudiaron en Bolonia. Ya para el siglo 17, la fama de la universidad se había extendido por toda Europa y Bolonia era un destino para muchos invitados ilustres. La evolución de esta universidad se fue desarrollando paralelamente con la historia universal, tal es el caso de la revolución industrial, con la que se promueve en Bolonia, el desarrollo científico y tecnológico. Este lugar es en el que se dictara la Declaración de Bolonia en 1999, que diera paso al denominado proceso de convergencia con el mismo nombre, a partir del cual las universidades europeas se encuentran realizando sus reformas.

La organización de la universidad, además de la rectoría y vicerrectorías, incluye un senado universitario, una junta de gobernadores, grupo de evaluación, junta de auditores, el director general, un consejo de estudiantes, un comité de personal técnico y administrativo, un comité de patrocinadores, una defensoría para los estudiantes, y un comité de garantía de igualdad de oportunidades, bienestar y no discriminación laboral, que también colabora con el asesor contra el acoso universitario. Es evidente que gran parte del desarrollo de Italia se configuró a partir de la evolución de su primera universidad, lo que se ve reflejado en su compleja pero muy completa estructura organizativa, que le ha permitido extenderse incluso al continente americano: la Universidad de Bolonia cuenta con 5 campus, de los cuales uno se ubica en Buenos Aires, Argentina. La estructura de la universidad es “multicampus”, en la que se fomenta la movilidad de su población asegurando la oportunidad de conocer y promover actividades de investigación estables en toda la región, con el objetivo de mejorar el funcionamiento y la calidad de vida para la comunidad universitaria.

La Universidad de Bolonia se mira a sí misma como una institución académica pública, con el objetivo de mejorar la investigación, la docencia y la transferencia de conocimiento. En su plan estratégico para el período 2013-2015, la Universidad de Bolonia plantea “perfeccionar y completar la reorganización de la investigación y la enseñanza como consecuencia de la aplicación de la reforma universitaria...”; para ello, se propone un cambio de paradigma en la contratación y el desarrollo de las personas, en el diseño de los servicios, en los espacios de reflexión, y en la voluntad de apertura al mundo exterior, que permita afirmar el valor social completo de la investigación y la enseñanza. (UNIBO, 2013)

Para la contratación de profesores para las distintas cátedras y grados que ofrecen las universidades italianas en general, y la de Bolonia en particular, su legislación demanda de la aprobación de un examen estatal dirigido a la obtención de la autorización para ejercer la docencia, que en primera instancia consiste en una certificación de competencias, y en segundo plano en un diploma certificado que habilita a los profesionales hasta la realización de la prueba en una segunda sesión.

Desde este contexto, dentro de sus mecanismos de desarrollo profesional, la Universidad de Bolonia cuenta con una variedad de cursos, principalmente enfocados a la formación disciplinar en cada una de las áreas que oferta; asimismo, cuenta con programas de pasantías, formación cu-

ricular, capacitación laboral y orientación para estudiantes universitarios y recién graduados; asimismo, brinda entrenamiento específico para docentes de jardín de niños, escuela primaria y escuelas secundarias de primer y segundo grado.

La Universidad de Bolonia también forma parte del Consorcio Interuniversitario de Acceso a Sistemas Integrados (CISIA, por sus siglas en italiano), que de acuerdo a su página web, es una institución sin fines de lucro conformada exclusivamente por 38 universidades y que pretende gestionar el acceso a diversos cursos de grado y brindar orientación, para lo cual, anualmente, aplica una prueba diagnóstica y de validación del nivel de formación inicial, a partir del cual sus participantes pueden tener acceso a las acciones formativas que esta institución oferta, para cuatro grandes áreas: ingeniería, economía, ciencias y farmacia.

En Bolonia, el consorcio permite el acceso aproximadamente a 30 cursos de grado, a participantes de cualquiera de las universidades que conforman el consorcio, y que hayan aprobado el Test On Line Cisia (TOLC), de acuerdo al nivel en que deseen ingresar. Estas acciones formativas se enmarcan en el espacio Formación especializada, Formación del profesorado, o Cursos de alta formación, dentro de los cuales se encuentra el de “Coordinación Pedagógica: entre las habilidades de gestión e innovación educativa”, perteneciente a la Escuela de Psicología y Ciencias de la Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación, diseñado para el año lectivo 2014-2015, con una duración de medio año, y un costo de €900. En esta acción formativa pueden participar todos los profesores y graduados, a nivel de licenciatura o maestría, e incluso por profesionales que laboran o hayan laborado como coordinadores pedagógicos o puestos afines en el contexto de la región Emilia-Romagna. El objetivo del curso es formar a profundidad, la figura progresión del coordinador pedagógico, para los servicios para la infancia en la región, al frente de la complejidad de las competencias requeridas para esta figura profesional y de la transformación en el contexto educativo. El planteamiento de este curso indica que “el coordinador pedagógico es una figura capaz de coordinar los servicios educativos para la primera y segunda infancia tradicional e innovadora, tanto en el sector público como en el privado. Los cuatro contenidos principales de este curso de 6 meses son: 1) la dimensión gestional de los servicios para los niños en el sector público y privado en la región Emilia Romagna; 2) la dimensión psicológica y sociológica de la coordinación de la organización de los servicios complejos; 3) relaciones de servicios/familia: modificación de la realidad económica, cultura y pedagógica; y, 4) la innovación y la experimentación educativa: dimensión

tecnológica diaria en el infante. Para obtener la certificación debida para este curso, es necesario tener una asistencia de al menos 75% al mismo.

Tal como se ha dicho, la Universidad de Bolonia oferta pocas acciones formativas orientadas al fortalecimiento propiamente de lo pedagógico-didáctico; en este sentido, de manera ilustrativa, revisamos otro de los cursos, que aunque no pertenece netamente al campo de la didáctica, aborda temas relacionados con educación, la crianza, aspectos sociales, jurídicos y estereotipos de género de las minorías sexuales, así como con la psicología social, la orientación sexual y la identidad de género. Este curso forma parte de los programas de formación continua y está dirigido a docentes del área social, económica y jurídica. Tiene una duración de dos meses y un costo de €980. Su objetivo es transmitir las habilidades para la conducción, el desarrollo y la evaluación de la intervención psicológica, educativa, social y sus temas en diversos contextos sociales (asociaciones, servicios sociales, autoridades locales). Las jornadas en que se desarrollan las temáticas son intensivas, ejecutándose por la mañana y tarde los días viernes, y los sábados por la mañana. Para obtener la certificación de esta acción formativa, el único requisito plasmado en la ficha del curso es una asistencia obligatoria al mismo, en un 80%.

Revisándose de cerca las acciones formativas que promueve la Universidad de Bolonia, se aprecian ciertas debilidades en torno a la formación docente, que la misma institución reconoce como tales en su análisis de posicionamiento del plan estratégico para el período 2013-2015, donde se plantea una necesidad de mejorar la capacidad de investigadores y profesores, así como la redefinición de los arreglos institucionales definidos por una nueva constitución y la implementación de nuevos modelos de organización, que exigen la revisión de la toma de decisiones y de gestión que necesitan ser más eficiente para apoyar adecuadamente las actividades de docencia, investigación y servicio a los estudiantes. Una de las mayores amenazas que esta universidad detecta en su análisis de posicionamiento es que “la reducción continua en la prestación de financiación ordinaria y la financiación nacional, hace que sea imposible garantizar el nivel de calidad y la sostenibilidad de la investigación y la docencia en el mediano plazo” (UNIBO, 2013:23, 25).

Desde este contexto, si bien existen algunas limitaciones, resulta casi evidente que el enfoque de algunas grandes universidades, como la de Bolonia, está orientado más a la investigación y la especialización científica, en las distintas áreas disciplinares tanto de su alumnado como de su

profesorado, que satisface, en cierta forma, las demandas de profesionales que requieren nuestras sociedades actuales.

### ***C) Universidad Pierre y Marie Curie, Francia***

París cuenta con 13 instituciones de educación superior; la formación a este nivel en París tiene 900 años de historia: Carlomagno promovió que cada catedral tuviera su propia escuela para capacitar a los cuadros del reino y la iglesia; la influencia educativa provino del renacimiento intelectual de la alta edad media, acompañado por las enseñanzas de Aristóteles y los escritos de la antigüedad. De esta forma, desde la primera década del siglo XII, la fundación de instituciones de formación superior a las grandes ciudades y sus alrededores comienza a expandirse. Después de la Segunda Guerra Mundial, el tema de la educación se convierte, por un tiempo, en la principal noticia en Francia; el debilitado contexto social y económico posguerra también se reflejó en falta de innovación, lo que conllevó a la realización de cambios en los programas educativos, tales como la reestructuración de distintos organismos especializados al respecto, dejando, de esta manera, a un lado a las universidades con el argumento de la poca contribución que pudieran aportar a la investigación. Luego de los cambios surgidos por las diferentes políticas demográficas y sociales, y la reconsideración del papel de la universidad en los años 60, alrededor de una década después, es que se funda la universidad pública “Pierre y Marie Curie” de Francia (UPMC), también conocida como “París 6”. Hoy en día esta universidad está ubicada en el primer puesto a nivel nacional, de acuerdo al ranking web de universidades, y es la 214 a nivel mundial, de entre 11,992 instituciones analizadas.

La oferta formativa de la UPMC abarca licenciaturas profesionales individuales en ciencias y tecnologías (con una duración de 6 semestres), programas de licencias dobles, cursos bidisciplinarios y cursos de ingeniería. El siguiente nivel en la oferta formativa de esta universidad son 10 programas de maestría (cada uno con una duración de 4 semestres), principalmente orientados a formación disciplinar específica; sin embargo, también se encuentra una Maestría en Carrera Docente, Educación y Formación. Finalmente, la última estrategia estructural de desarrollo profesional es el Instituto de Formación Doctoral, que contempla 16 escuelas de postgrado, distribuidas en 4 grupos de investigación y 3 programas doctorales en interfaz de varios polos (con una duración de 6 semestres).

Dentro de sus estrategias formativas, la UPMC también ha desarrollado un Instituto de Estadística (ISUP), planteado como una escuela con una tradición bien establecida, de punta e innovadora. La formación en el ISUP dura tres años, en la que se prepara en el sector de bioestadística, industria y economía, ofreciéndose educación continua para empleados del sector de banca y seguros que deseen impulsar sus carreras.

Asimismo, París 6 brinda entrenamientos por aprendizaje, como política de integración, retención de estudiantes e inserción profesional, cooperando con escuelas secundarias, desarrollando licencias de currículo doble y reorientaciones a estudiantes que han tenido problemas o algún tipo de frustración en sus clases preparatorias, así como otro tipo de acciones, conferencias, talleres de grupos pequeños y foros de manualidades. Con este programa se da prioridad a la formación de ejecutivos que por sus conocimientos y habilidades, son considerados por la UPMC como conductores de excelencia en la investigación fundamental y la innovación tecnológica; asimismo, el programa pretende atraer a los mejores estudiantes, motivados por los estudios científicos; ayudar a todos los estudiantes a encontrar su camino hacia el éxito; promover la movilidad como la riqueza cultural y educativo; ofrecer a sus graduados las mejores condiciones para la inserción profesional y la promoción; y, facilitar la reanudación del estudio durante toda la vida.

Otra de las instancias de la UPMC que le permite ampliar su formación es el Departamento de Educación Continua, que ofrece una amplia gama de formación en campos científicos y médicos, tanto para particulares como para profesionales, adaptando y personalizando sus acciones formativas para satisfacer sus necesidades, las de las empresas, comunidades y gobiernos. Las modalidades por las cuales se desarrollan las acciones de formación continua, que en la actualidad abarcan aproximadamente 500 programas (en el área de gerencia y recursos humanos; salud laboral; ciencia y tecnología; ingeniería y modelización; ingeniería, materia y universo; tierra, ambiente y biodiversidad; ciencias de la vida; y, salud y medicina), comprenden capacitaciones a nivel científico, formación virtual de tutores, cursos cortos de especialización disciplinar, laboratorios, seminarios de educación médica, y títulos de formación diplomante y cualificante, que incluyen diplomas nacionales y universitarios (desde bachilleratos hasta doctorados), diplomas de estado, diplomas de ingenierías e incluso recorridos individuales.

Uno de los programas que oferta la UPMC es el de “Formación Tutorial Intergeneracional”, dirigido a profesionales mayores, jóvenes con posibilidades de contratación, o a toda persona con

posibilidad para ejercer una función de tutor, jóvenes en formación (o profesionalización), así como para formadores que hayan ejercido un rol de acompañamiento durante un tiempo. Los objetivos de esta acción formativa son: 1) la capitalización de la experiencia; 2) facilitar la intergeneracionalidad; 3) posicionarse como tutor intergeneracional; 4) analizar las propias competencias de los participantes para poder compartirlas; 5) escoger situaciones de trabajo pertinentes; 6) comunicar para facilitar el aprendizaje en el área, evaluando para facilitar el progreso. Los puntos fuertes del curso involucran actividades en las que los participantes toman el rol de tutores y tutorados, dentro del grupo de participantes durante dos días, y durante el tiempo clave, una experiencia que plantea abordar bien las relaciones y contextualizar las mejores prácticas de tutoría; asimismo, se propone una formación práctica y útil, haciendo uso de un programa informático: “Gráficos Contextuales” para el empleo de gráficos sobre el trabajo de transferencia de competencias.

En general, esta acción formativa aborda cuatro líneas temáticas: en primer lugar, sobre el conocimiento operacional versus conocimiento teórico, ejemplos de procedimiento y práctica, la evolución de las nuevas tecnologías, la experiencia como resultado del proceso de contextualización; en segundo lugar se habla sobre la modelización y gerencia de los contextos (una validación de 20 aplicaciones de tamaño real), desarrollándose cuadros conceptuales y empleándose herramientas de transmisión (los gráficos contextuales); asimismo se hace énfasis en los conocimientos que los jóvenes pueden aportar a los mayores y las competencias que éstos pueden contribuir a desarrollar en los jóvenes; la tercera línea temática trata sobre las competencias, su formación, la competencia vista desde un punto de formación y la competencia vista desde el mundo profesional; en la última línea temática se analiza la transmisión, el juego de roles, el uso de gráficos para contextualizar a partir de la base de situaciones reales de profesionales mayores, y la discusión de un mayor con un joven con respecto al gráfico, acompañado de una actividad. Al final del curso, se otorga una constancia de participación y una de competencias. Todo el proceso tiene un costo de €1400 euros.

Otra de las acciones formativas de la UPMC de la amplia oferta de esta institución, es el curso “Del enfoque de investigación a la resolución de problemas”, con un costo de €235, está dirigido a profesores de física o química de colegios o liceos de enseñanza general o tecnológica. Sus objetivos son: 1) poner en práctica las consecuencias pedagógicas de la resolución de los problemas; 2) prepa-



rar actividades desarrollando competencias específicas para la resolución del problema y para el proceso de la investigación; 3) desarrollar notablemente la capacidad de efectuar rápida y eficazmente, en orden de magnitud, utilizar la analogía o las leyes de escala, redactar de manera argumentativa la solución encontrada y ejercer un punto de vista crítico; 4) asociar la resolución del problema y las actividades experimentales con un simple y poco costoso material; y, 5) articular la resolución de problema y el análisis de los documentos, con la ayuda de las TIC. Los contenidos abordados se dividen en tres modalidades: en primer lugar, en cursos y talleres de 2 a 3 horas; en segundo lugar, un curso experimental para semi-grupos, con una duración de 3 horas, y en tercer lugar, un taller TIC para semi-grupos, con duración de 3 horas. En los primeros cursos y talleres, las temáticas desarrolladas son: en primer lugar, la resolución de problemas, las competencias que están en juego, cómo desarrollarlas y cómo evaluarlas; y en segundo lugar, cómo utilizar, desde el punto de vista de un físico, los comunicados de la sociedad civil (blogs científicos, artículos de prensa, noticias técnicas, etc.), qué esperar de y cómo explotar los recursos de Wikipedia. En el curso experimental se habla sobre cómo desarrollar las competencias de la resolución de problemas con actividades experimentales; asimismo, se realizan ejemplificaciones, tales como jugar con el sonido (tubo corrugado y el canto de tuerca), con la presión, con las leyes de conservación, entre otros. Finalmente, en las 3 horas del taller de TIC se enfatiza en producir, a partir de documentos multimedia, ejercicios tipo de resolución de problemas o explotación de documentos. Al final de este programa se entrega una constancia de participación.

Consideramos que es importante resaltar el hecho de que París 6 es una de las primeras instituciones con centros de formación continua universitaria, con más de 40 años de experiencia en innovación; también es miembro de redes nacionales y europeas de formación continua universitaria.

Finalmente, la última universidad europea de la cual revisamos su sistema de desarrollo profesional es la Universidad de Cambridge, en Inglaterra.

#### ***D) Universidad de Cambridge, Inglaterra***

A nivel mundial, la Universidad de Cambridge se ubica en la posición No. 14 de acuerdo al ranking web de universidades, y la segunda a nivel nacional. Es una de las 10 universidades más antiguas del mundo, con reconocida reputación académica; fundada en el año de 1209 por algunos

académicos o “eruditos” de regiones hostiles en Oxford, que emigraron a Cambridge. Al comienzo, estos académicos vivían en alojamientos en la ciudad, pero con el tiempo las casas fueron contratadas como albergues, con un maestro a cargo de los estudiantes. En sus primeros días, la universidad no tenía local propio, se basó en las iglesias parroquiales, especialmente la Gran Santa María y San Benedicto, y en las instalaciones de las órdenes religiosas, como sitios para sus ceremonias públicas; conferencias, disputas y alojamientos se encuentran en casas privadas; pronto algunos grupos de maestros regentes, abogados y teólogos comenzaron a construir o contratar a un local más amplio para la enseñanza y alojamiento. En 1226, los académicos tenían el número suficiente como para establecer una organización y estructurar cursos regulares de estudio, impartidos por sus propios miembros; la organización de dicho plan de estudios siguió el modelo que ya era común en Italia y Francia, y que habrían conocido en Oxford. Para evitar los abusos a los privilegios reales conferidos a los estudiosos, conllevó la necesidad de licenciar a los maestros. Poco a poco, se fueron creando reglas para administrar la compleja comunidad educativa creciente en la Universidad de Cambridge.

Actualmente, esta institución está integrada por 31 colegios, descentralizados, autónomos, dirigidos por un regente y un consejo; asimismo, en su organización se encuentran seis escuelas que conforman una agrupación administrativa de facultades y otras instituciones: Artes y Humanidades, Ciencias Biológicas, Medicina Clínica, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Tecnología. La misión de la universidad es “contribuir con la sociedad a través de la búsqueda de la educación, el aprendizaje e investigación a los más altos niveles internacionales de excelencia”. La relación entre la universidad (el gobierno central) y los colegios es fundamental para Cambridge, su naturaleza interdisciplinaria es un importante estímulo para la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación es vista por Cambridge como un factor de mucha relevancia, de hecho, es vista como de alto nivel; en ese sentido, los investigadores son parte integral del éxito de la universidad, en vista de que contribuyen a hacer valiosas contribuciones a la enseñanza y el aprendizaje, la participación pública, la administración, y mucho más. En ese sentido, la institución ofrece una gran variedad de oportunidades, estructura, ritmo de vida laboral y crecimiento interinstitucional global; de hecho, la Comisión Europea ha reconocido el compromiso de la universidad para el fomento de las buenas condiciones de trabajo y el desarrollo profesional de los investigadores,

mediante la concesión de un premio a la excelencia de su recurso humano de investigación de la universidad.

La Universidad de Cambridge también ofrece a sus estudiantes de doctorado, un “Programa de Desarrollo Investigador” para aquellos que supervisarán a estudiantes de pregrado. Este es un programa b-learning que se divide en tres etapas: la primera y la última fase consiste en recursos en línea, mientras que en la segunda fase se realiza un taller cara-a-cara.

Uno de los principales factores que destaca la institución es su personal (docente e investigador), considerando vital el fomento de su desarrollo profesional. En ese sentido, las iniciativas, oportunidades y recursos relacionados con la práctica docente están orientadas en tres áreas: en primer lugar, para supervisores universitarios y directores de estudios; en segundo lugar, para los profesores, y en tercero, para los supervisores de postgrado; asimismo, la universidad cuenta con bibliotecas especializadas con información para el nuevo personal académico. La Universidad de Cambridge anima a todo su profesorado a participar en la observación docente entre pares. Como complemento al asesoramiento, la tutoría y las iniciativas de los departamentos y facultades, Cambridge ofrece talleres introductorios para investigadores postdoctorales noveles; asimismo, talleres introductorios separados dirigidos a profesores experimentados, se ejecutan dos veces al año para nuevos profesores en artes, humanidades, ciencias y ciencias sociales.

La filosofía de Desarrollo Personal y Profesional (PHEP, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Cambridge considera que debe ser adquirido y conducido propiamente por cada participante, motivándolo a mantener un compromiso desde sus primeras etapas laborales; está diseñado para tener plenamente en cuenta la experiencia y trayectoria profesional, así como las prioridades y vida ocupada de sus participantes. Cambridge, promueve el desarrollo profesional continuo, la práctica reflexiva y una gama de nuevas oportunidades, enfocándose en tres puntos focales: enseñanza, investigación y administración. Oferta una serie de cursos que abordan diferentes aspectos principalmente enfocados en 4 áreas, las cuales se resumen en la tabla No. 12.

*Tabla 10. Consideraciones para un Proceso Constructivo de Observación entre Pares*

| <i>Habilidades de Enseñanza</i>   | <i>Supervisión de los Estudiantes de Postgrado</i>   | <i>Supervisión de los Estudiantes de Pregrado</i>   | <i>Administración</i>  |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Academia de educación superior: reunión informativa</li> <li>• Impartición de conferencias: una introducción (artes, humanidades y ciencias sociales)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión de estudiantes de postgrado: talleres para supervisores (artes, humanidades y ciencias sociales)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión de estudiantes universitarios: una introducción</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de admisión: talleres para entrevistadores</li> </ul> |

| <i>Habilidades de Enseñanza</i>   | <i>Supervisión de los Estudiantes de Postgrado</i>  | <i>Supervisión de los Estudiantes de Pregrado</i>  | <i>Administración</i>   |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impartición de conferencias: una introducción (ciencias)</li> <li>• Conferencias sobre rendimiento</li> <li>• Documentos de apoyo para el estudiante el práctica</li> <li>• La enseñanza de los estudiantes con síndrome de Asperger: reunión informativa</li> <li>• Enseñar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje específicas (como la dislexia): reunión informativa</li> <li>• Voz y presentación uno-a-uno</li> <li>• Proyección de la voz: una introducción</li> <li>• Voz y pronunciación para hablantes no nativos de inglés</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión de estudiantes de postgrado: talleres para supervisores (ciencias y tecnología)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión de estudiantes universitarios con más eficacia</li> <li>• Supervisión de estudiantes universitarios y enseñanza de pequeños grupos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación de protección de datos para personal académico</li> <li>• DoS: reunión informativa</li> </ul> |

Fuente: Traducción a Partir del Sitio Web sobre la Formación y Desarrollo del Personal Académico, obtenido del sitio web: <http://www.ppd.admin.cam.ac.uk/information-academic-staff/training-and-development-academic-staff>

Una de las acciones formativas que esta universidad ofrece a su personal como desarrollo profesional docente es un completo programa de instrucción sobre las habilidades verbales y del desempeño docente, en el que se imparten talleres, cursos e incluso sesiones uno-a-uno para mejorar la variedad, claridad, pronunciación, y la capacidad de los profesores en mantener la atención de un público, así como la incorporación de la pronunciación del inglés estándar en el hablar cotidiano.

La observación entre pares es otra acción propuesta por la institución, como una oportunidad de desarrollar y colaborar en compartir ideas, obtener retroalimentación, y reflexionar sobre la práctica y los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje, donde los colegas parten de un escrutinio estrecho de “rendimiento” a la discusión de temas de enseñanza y asuntos sobre el diseño de cursos, con la debida consideración de las influencias contextuales que combinan la forma efectiva de enseñanza.

El proceso de observación entre pares debe considerar lo siguiente:

*Tabla 11. Consideraciones para un Proceso Constructivo de Observación entre Pares*

| Al dar retroalimentación  | Al recibir retroalimentación  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir a la persona que ha sido observado, sobre su propia reflexión en la primera sesión de observación</li> <li>• Recordar comentar sobre las fortalezas y aspectos positivos de la enseñanza observada</li> <li>• Evitar, comentarios vagos, sosos</li> <li>• Centrarse en comentarios con soluciones prácticas sobre técnicas, procesos y comportamientos, y evitar especular sobre la motivación o la intención</li> <li>• Abordar cualquier punto sobre el que se le pidió específicamente comentar</li> <li>• Concluir con una nota positiva.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar su propia valoración de su sesión de enseñanza, antes de recibir retroalimentación: ¿Qué funcionó bien? ¿Qué podría haber hecho de otra manera?</li> <li>• Recuerde escuchar comentarios positivos</li> <li>• Centrarse en maneras prácticas de colaborar con las dificultades o desafíos</li> <li>• Identifique dos o tres puntos que le gustaría desarrollar en el futuro.</li> </ul> |

Fuente: Traducción a Partir del Sitio Web Sobre Observación Entre Pares, obtenido del sitio web:

<http://www.teachingsupport.cam.ac.uk/sources-support/lecturers/peer-observation>

Otra acción formativa promovida por Cambridge es el programa de supervisores universitarios, que combina materiales introductorios en línea con cortos talleres interactivos y consejos prácticos y asesoramiento para el desarrollo continuo. De la misma forma, estudiantes de doctorado en las últimas etapas de su formación, así como personal investigador postdoctoral, pueden llevar a cabo un programa de un año de duración, flexible, estructurado, acreditado por la Academia de Educación Superior, esto es el Programa Asociado de Enseñanza (TAP, por sus siglas en inglés), el cual ofrece una estructura de apoyo para la práctica reflexiva e incluye introducciones a la enseñanza en grupos pequeños, lectura y una comprensión de las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. El TAP está diseñado para ser compatible con los compromisos de investigación de sus participantes y combina un pequeño número de elementos que se enseñan y una cantidad sustancial de la práctica reflexiva. En consecuencia, para ser aceptado en el programa, debe tener por lo menos 20 horas de experiencia de la enseñanza en la educación superior y para completar el programa, debe tener al menos 40 horas de experiencia de la enseñanza en la educación superior.

Por la posición que tiene esta universidad en el ranking mundial, y por la importancia que brinda al desarrollo personal y profesional de su personal, a continuación revisaremos cuatro de sus acciones formativas.

Como ya mencionamos anteriormente, como uno de los principales programas de desarrollo profesional que la Universidad de Cambridge oferta es el seminario: “Camino a la práctica en educación superior (PHEP)”, dirigido tanto a profesores noveles como a los ya experimentados de sus distintos colegios, proveyendo una plataforma para la orientación y la exploración de las oportunidades, culturas y convenciones institucionales. El seminario se imparte dos veces al año y tiene una duración total de 17 horas, distribuidas en tres días: el primero, con una duración de 3 horas; el segundo, 8 horas, y el tercero, 6 horas. Los objetivos del seminario son: 1) estar al tanto de los aspectos clave de los diversos roles académicos en Cambridge; 2) identificar las prioridades actuales y futuros intereses vinculados a las propias funciones del personal; 3) revisar la enseñanza y el aprendizaje en Cambridge; y, 4) conectarse en redes con nuevos colegas. En general, el seminario ha sido diseñado para hacer frente a los intereses y prioridades de sus diversos participantes, siendo de valor tanto para aquellos profesionales experimentados dentro de Cambridge como para los que no han tenido ninguna relación previa con la universidad o sus colegios.

Otra importante acción formativa es el “Programa Asociado de Enseñanza (TAP)”, que proporciona a los profesores participantes una introducción flexible sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Está diseñado para ser completado en nueve meses y es dirigido a estudiantes de doctorado en las últimas etapas de estudio, así como para investigadores postdoctorales; ofrece la oportunidad a los participantes de ampliar su comprensión en los métodos apropiados para la enseñanza y el aprendizaje de los temas y nivel del programa académico que imparten. El TAP alienta a sus participantes a desarrollar enfoques críticos en los participantes sobre la mejora de sus propias prácticas a través de una introducción a la literatura académica sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior; involucra actividades de desarrollo prácticas, incluyendo la observación entre pares, la discusión formativa y la retroalimentación de los compañeros del programa y de sus tutores. Los participantes aprenden a evaluar críticamente la enseñanza, el aprendizaje y los métodos de evaluación de los contenidos que desarrollan, y en los niveles en los que se enseñan; para diseñar, implementar y opinar acerca de la investigación, de los aspectos de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, a fin de mejorar sus prácticas docentes. El programa está acreditado por la Academia de Educación Superior y los participantes que completan con éxito el programa, son reconocidos como miembros asociados a esta academia, obteniendo de esta forma una

calificación reconocida en todo el Reino Unido, sobre enseñanza-aprendizaje en la educación superior. La duración del TAP es de un año, y tiene un alto nivel de flexibilidad, permitiendo a sus participantes planificar las actividades a desarrollar en el programa, para adaptarlas a su agenda; no obstante, muchos de los componentes formativos son obligatorios, entre los cuales se encuentran: cuatro seminarios, observación de clases, tutorías y práctica docente. Los objetivos que el programa pretende lograr en los participantes son: 1) experimentar una introducción asistida, sobre la enseñanza en educación superior; 2) desarrollar un conocimiento profundo de la teoría y la práctica para la enseñanza de pequeños grupos; 3) construir un entendimiento sobre las diferentes formas en que los estudiantes aprenden; 4) examinar las funciones y responsabilidades propias de los participantes como profesores; 5) recibir una introducción sobre la preparación y práctica de la enseñanza; y, 6) identificar nuevas necesidades y oportunidades de formación.

Dentro de los programas de desarrollo personal y profesional, la Universidad de Cambridge ofrece dos cursos especialmente dirigidos a tutores: uno como apoyo para los de nuevo nombramiento, y otro para la actualización de tutores con experiencia. El primero, está dirigido al personal que tiene la intención de convertirse en tutores, en cualquiera de los 31 colegios con que cuenta la universidad, así como el personal que asumirá deberes tutoriales; tiene una duración de un día completo (9 horas); en el curso se informa a los participantes sobre la información y apoyo disponibles para los futuros tutores, y la forma en cómo formar parte de la tutoría; asimismo, les capacita para poder asesorar y apoyar a los estudiantes, incluso, sobre asuntos financieros, pastorales, fuentes adicionales de ayuda, así como sobre la legislación pertinente y las referencias disponibles. Para alcanzar estos objetivos, el curso se desarrolla con una variedad de estrategias metodológicas, que incluyen presentaciones formales, trabajo en equipo, discusiones y plenarias. Tal como se menciona en la documentación respecto a las acciones formativas destinadas a la tutoría, en Cambridge, el término “tutor” no se refiere de manera particular al área de la docencia como tal, considerándolos parte esencial de las comunidades universitarias y la prestación de servicios a los estudiantes de los distintos colegios asociados a la institución. El segundo curso de este campo (tutoría) actualiza a experimentados tutores universitarios para discutir sobre diferentes escenarios y compartir sus experiencias y posibles soluciones a los problemas estudiantiles, promoviendo el bienestar de estos; la acción formativa se desarrolla en dos horas y media, en las que se revisan breves presentaciones del Servicio de Orientación Universitaria y el Centro de Recursos para la Discapacidad,

siendo los asuntos relacionados a este último, así como a la salud mental, uno de los enfoques en el que se hace especial hincapié.

La última acción formativa de los Programas de Desarrollo Personal y Profesional de la Universidad de Cambridge que revisamos en este apartado es el curso “Comunicación Asertiva”, impartido completamente en modalidad virtual, con una duración aproximada de un año y medio (bajo aprendizaje guiado, y apoyado en un documento guía para el aprendizaje satisfactorio en línea) y dirigido al personal de la universidad, en general. Este curso pretende mostrar a sus participantes cómo evitar hablar y actuar sin pensar, actuar por instinto, comportarse de manera agresiva (o pasiva), promoviendo la conducta asertiva para establecer relaciones de trabajo constructivas y respetuosas. Si bien el curso está programado para ser desarrollado virtualmente, también se ofrece la oportunidad de ser recibido por b-learning, modalidad en la que los participantes pueden poner en práctica sus habilidades asertivas en un taller cara-a-cara, para lo cual deben hacer previamente una reservación. Los objetivos que el curso pretende desarrollar en los participantes son: 1) hacer ver la diferencia entre asertividad, agresividad, pensamiento y comportamiento agresivo y pasivo; 2) que los participantes reconozcan los derechos y responsabilidades que les ayudarán a actuar asertivamente; 3) ver lo que se ve y suena como asertividad; 4) ver cómo manejar asertivamente el comportamiento difícil; y, 5) utilizar una estrategia para hacer frente asertivamente a situaciones complicadas.

En América, la educación superior aun presenta considerables desafíos, siendo Norte y Suramérica las regiones donde se muestran mayores avances. Al hablar de manera particular acerca de Latinoamérica, resaltan los esfuerzos de países como Brasil, que se encuentra muy bien posicionado en los rankings de las universidades a nivel mundial, tal es el caso de la Universidad de Sao Paulo... Otros países con significativos avances son Colombia, Chile y Argentina.

Concretamente, sobre los planes de formación del profesorado universitario, existe muy poca información actualizada, disponible en Internet; no obstante, existen algunas experiencias al respecto.

Uno de los documentos bases para la formación del profesorado en la Universidad de La Salle, Colombia, es “La Formación y el Desarrollo Profesional Docente”, dirigido por la Vicerrectoría Académica en conjunto con la Coordinación de Pedagogía y Didáctica. Dentro de sus páginas, plasma la perspectiva lasallista para la formación docente, donde declara que la misma se inspira



en el modelo educativo católico, que comprende cinco rasgos fundamentales, los cuales se concretizan por medio de un proyecto educativo. Estos rasgos son: el pensamiento social de la iglesia, la promoción de comunidad educativa, una pedagogía de valores, una formación integral de la persona y una relación educativa como acompañamiento fraterno. (Universidad de La Salle, 2010:41)

En esta línea, también se da importancia al trabajo en conjunto entre profesores “de más experiencia y trayectoria docente”, así como una especial preocupación por la incorporación de las TIC a la educación y por la formación integral del docente.

Desde este contexto, la Universidad de La Salle presenta algunas de sus estrategias para la formación de profesores que implican, según lo planteado por la misma universidad, formación teórico-práctica por expertos y colegas; observación, reflexión y autoevaluación de las propias acciones didácticas; asesoría y acompañamiento; y, el desarrollo de proyectos innovadores, “todo con un alto nivel de promoción, sensibilización y compromiso de los maestros”:

- Desarrollo de programas de formación a través de cursos, talleres, diplomados, posgrados y capacitaciones.
- Actividades encaminadas a promover la reflexión de los maestros, sobre su propia práctica y sobre temáticas de interés relacionadas con un mejor ejercicio de la docencia.
- Desarrollo de seminarios cortos, mesas redondas, foros de discusión o paneles, orientados al intercambio de experiencias en torno a un problema o situación específica.
- Jornadas científico-metodológicas... como alternativa de formación docente. Este tipo de actividades implica el impulso de nuevas prácticas y su posterior revisión y discusión.
- El desarrollo de estrategias en las que los profesores desarrollen procesos de formación innovadores y puedan posteriormente conceptualizar sobre ellos.
- Desarrollo de un liderazgo comprometido con la docencia”.
- El apoyo a los profesores a través de tutores o asesores pedagógicos. Especialistas que estén en la capacidad de brindar orientaciones sobre necesidades particulares o puntuales de los profesores, o que los acompañen tanto en sus procesos de innovación como en el desarrollo de prácticas específicas.
- Actividades de investigación (investigación-acción, por ejemplo), de estudio o de trabajo colaborativo que permita a los profesores indagar sobre nuevas posibilidades de innovación educativa, haciendo de ello objeto de seguimiento, sistematización e indagación científica.
- El uso de medios virtuales para la formación de maestros a través de procesos e-learning (como medio de educación que integra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC en la educación para favorecer la modalidad de aprendizaje a distancia) o b-Learning (en inglés blended learning, que consiste en la combinación de actividades presenciales y de actividades a distancia con apoyo de TIC).
- La participación en procesos de actualización capacitación, estudio o trabajo colaborativo, a través de redes con instituciones nacionales e internacionales. (Universidad de La Salle, 2010:64-66)

Considerando estos argumentos, podemos afirmar a simple vista que la Universidad de La Salle en Colombia, tiene una visión bastante concreta de su identidad como institución de educación superior, y que plantea un uso de técnicas acorde al contexto internacional en lo que a la formación del profesorado se refiere. En este sentido, dentro de los componentes de su plan de formación de profesores se toma en cuenta el desarrollo de procesos de formación continua. La siguiente figura ilustra los cinco componentes que integran el Plan de formación de profesores lasallistas:

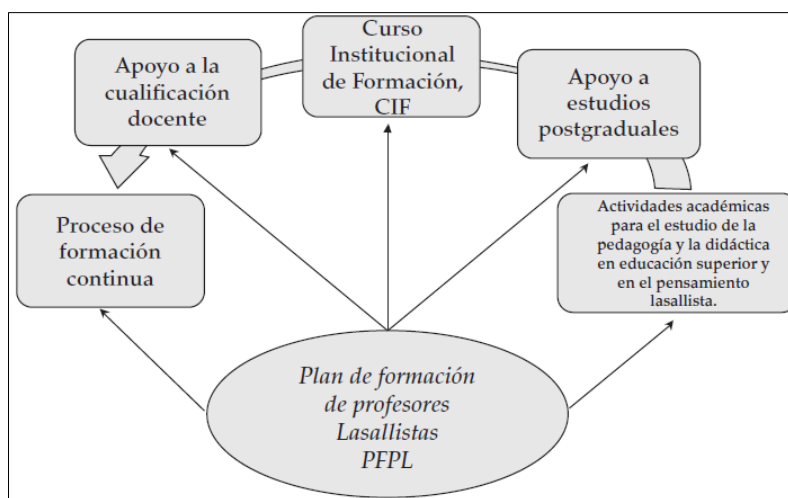


Figura 4. Esquema de los componentes del Plan de formación de profesores Lasallistas (PFPL)

La Universidad de La Salle ofrece una amplia, variada y flexible oferta de cursos y programas de formación (presenciales o virtuales) que según la Universidad de La Salle es amplia, variada y flexible, que permite a sus profesores enfrentarse a los retos de los procesos de cualificación docente, con miras a una permanente actualización de estos. Parte de esta propuesta está conformada por diplomados, cursos a largo plazo o por niveles, y la posibilidad de proyectar estos programas a nivel posgradual.

Además de sus acciones formativas, la Universidad de La Salle (2010:81) esboza los lineamientos para un acompañamiento a la docencia, como un proceso de apoyo a la cualificación docente, brindando formación y favoreciendo el intercambio de experiencias por medio de orientaciones y asesorías a sus profesores, a través de estrategias con tutores expertos de la misma institución o fuera de ella, así como en espacios virtuales institucionales donde los profesores puedan acceder a materiales e información de actualidad.

## **2.4 Evaluación de los Programas de Formación Docente**

La formación inicial con que cuentan los docentes, y la experiencia que estos han acumulado a lo largo de sus carreras no es suficiente. Como profesionales de la enseñanza que son, es necesario considerar sus procesos formativos desde un enfoque de desarrollo profesional docente (Marcelo, 2009).

Desde este contexto, cobra relevancia la evaluación o valoración de los programas de formación permanente, o en congruencia con lo planteado anteriormente, procesos de desarrollo profesional docente, y de manera particular, de los componentes que los integran.

En ese sentido, Mayor; Murillo; Ballesteros y Japón (2008) aseguran que uno de los enfoques de la evaluación de programas es, precisamente, analizar las modificaciones a introducir en el programa que se está desarrollando, es decir, en lo que se está aprendiendo.

Según Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), la evaluación de la acción formativa es el último, pero no menos importante, de diez factores. Al respecto, Tejada (1997, citado por Enríquez, 2002), propone siete dimensiones básicas para la evaluación de los programas de formación docente:

- El objeto a valorar
- La finalidad de la evaluación
- Los momentos que atraviesa el proceso
- El modelo que se adopta
- Los instrumentos que se emplean
- El evaluador y los referentes

A las dimensiones antes citadas, se suma el contexto socio-político e institucional. A continuación se presenta un esquema sobre la relación de estas dimensiones con los distintos aspectos evaluados en un programa de formación en metodología de la investigación. (Ver figura No. 9)

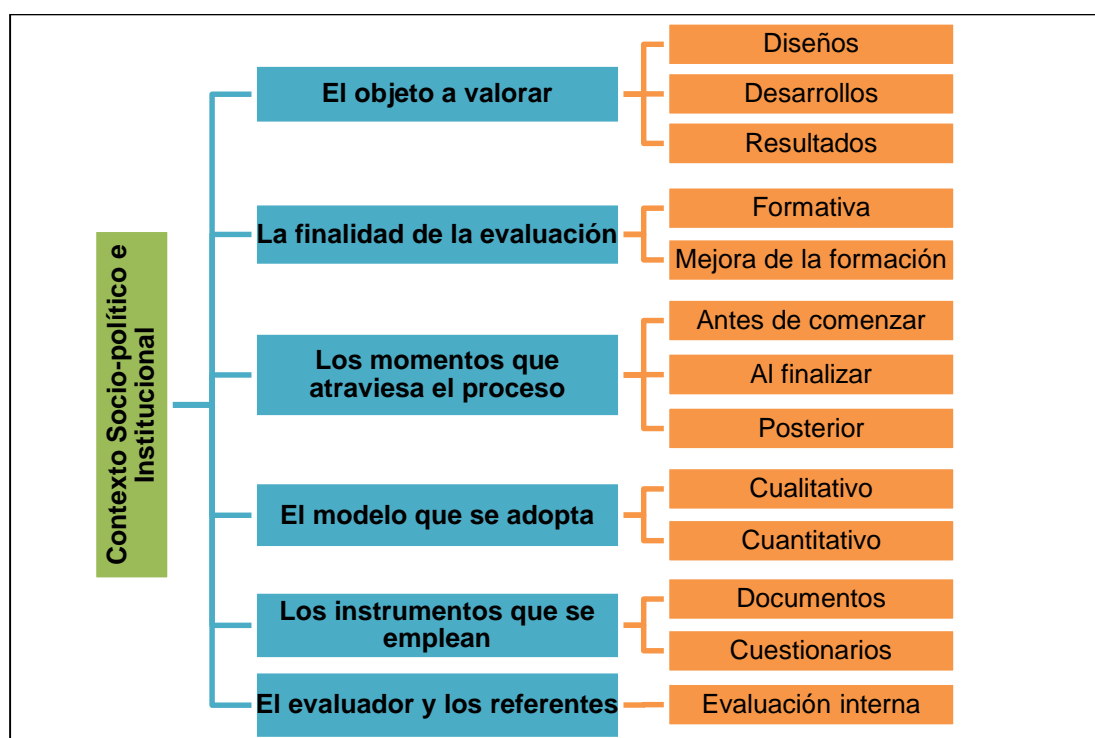


Figura 5. Dimensiones Básicas en la Evaluación de Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación, adaptada del gráfico de Enríquez (2002)

La evaluación de programas puede servir, desde la mirada de Pérez (2000:266), a dos grandes objetivos: la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada aula y de cada centro, y la creación de teoría, aunque, por prudencia y rigor, demos aquí a tal expresión un nivel atenuado.

Mayor; Murillo; Ballesteros y Japón (2008:8) postulan que se debe plantear una enseñanza respetuosa de la diversidad de los participantes, lo que contribuye a que el aprendizaje sea lo más significativo posible, por lo que la evaluación inicial, por parte de la persona que conduce el proceso, en este caso el facilitador, se convierte en algo imprescindible. Los mismos autores aseguran que “si se diseña una secuencia de formación, a partir de los resultados de la evaluación inicial, se pueden incluir o suprimir contenidos o/y actividades específicas”.

Desde el punto de vista de Rodríguez y Moreno (2008), la formación de los profesores debe ser un proceso continuo a lo largo de las fases de formación inicial-inducción y de la carrera docente. En ese sentido, argumentan:

Se trataría de educar al profesorado en la dirección en que estos deberán educar a sus alumnos. Por ello, sería conveniente incluir en los planes de estudio de la Universidad, en la Formación Inicial de los maestros, la realidad de la Formación Permanente (sus supuestos, su estructura, sus programas, sus necesidades, etc.), como un aspecto más de la realidad educativa para la que se están formando.

En esta línea, es importante observar los elementos que, desde el punto de vista de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), deberían ser considerados para toda acción formativa:

*Tabla 12. Diez Factores a Considerar en la Acción Formativa*

| Aspectos                                 | Elementos a considerar   |
|--|--|
| Determinación de las necesidades         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar a los participantes</li> <li>• Preguntar a los jefes de los participantes</li> <li>• Preguntar a otras personas familiarizadas con el trabajo y con la manera en que se está realizando, incluidos los subordinados, colegas y clientes</li> <li>• Hacer pruebas a los participantes</li> <li>• Analizar los formularios de evaluación del desempeño</li> </ul> |
| Fijación de objetivos                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué resultados tratamos de lograr?</li> <li>• ¿Qué conductas se necesitan para lograr estos resultados deseados?</li> <li>• ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes son necesarios para lograr los resultados deseados?</li> </ul>   |
| Determinación de los contenidos          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué temas deben presentarse para satisfacer las necesidades y lograr los objetivos?</li> </ul>   |
| Selección de los participantes           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quiénes pueden beneficiarse de la formación?</li> <li>• ¿Qué acciones formativas se requieren por disposiciones legales?</li> <li>• ¿La formación debe ser voluntaria u obligatoria?</li> <li>• ¿Es necesario dividir a los participantes según su nivel en la organización, o deben incluirse dos o más niveles en la misma clase?</li> </ul>                           |
| Determinación del mejor plan de trabajo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes</li> <li>• Sus jefes</li> <li>• Las mejores condiciones para el aprendizaje</li> </ul>  |
| Selección de la infraestructura adecuada | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas con el tamaño adecuado</li> <li>• Muebles suficientemente cómodos</li> <li>• Disminuir los ruidos</li> <li>• Evitar largas horas hasta el aula</li> <li>• Temperaturas cómodas</li> <li>• Los refrigerios y los descansos motivan a los participantes</li> </ul>  |
| Selección de los formadores adecuados    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la materia a impartir</li> <li>• Deseo de enseñar</li> <li>• Capacidad de comunicarse</li> <li>• Habilidad para hacer participar a las personas</li> <li>• Orientados hacia el participante</li> <li>• Deseo de satisfacer las necesidades de los participantes</li> </ul>  |

| Aspectos  | Elementos a considerar   |
|---|--|
| Selección y preparación de materiales audiovisuales | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener el interés</li> <li>• Lograr la comunicación</li> </ul>  |
| Coordinación de la acción formativa                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No siempre el instructor coordina el proceso de formación</li> <li>• Cuando la coordinación es eficaz, contribuye a que la formación sea eficaz</li> <li>• Es importante satisfacer las necesidades del formador al igual que las de los participantes</li> </ul>   |
| Evaluación de la acción formativa                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede decirnos cómo mejorar acciones formativas futuras</li> <li>• Determina si una acción formativa debería continuar o eliminarse</li> <li>• Justifica la existencia del departamento de formación</li> <li>• Niveles (secuencia de formas de evaluar acciones formativas): <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reacción</b> de los participantes ante la acción formativa</li> <li>- <b>Aprendizaje</b>: cambio de actitudes, ampliación de conocimientos y/o mejora de capacidades de los participantes como consecuencia de asistir a una acción formativa</li> <li>- <b>Conducta</b>: medida en que ha ocurrido un cambio en el comportamiento del participante como consecuencia de haber asistido a una acción formativa</li> <li>- <b>Resultados</b> finales que ocurren debido a que los participantes han asistido a un curso de formación (aumento de la producción, mejora de la calidad, menores costos, reducción de la frecuencia y/o de la gravedad de los accidentes, incremento de las ventas, reducción de la rotación de la plantilla y mayores beneficios)</li> </ul> </li> </ul> |

Fuente: Basado en Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007)

#### 2.4.1 Estrategias de Evaluación de los Programas de Formación Docente

Al determinar la estrategia de evaluación de los programas de formación, un elemento importante a considerar es, precisamente, el tipo de estrategia de formación a partir de la cual se han diseñado los mismos. Según Rodríguez (2007), reconocido catedrático de la Universidad de Huelva, existen 15 estrategias de formación docente, que a su vez pueden clasificarse en cinco tipos:

- Basadas en el entrenamiento:
  1. Microenseñanza
  2. Entrenamiento en equipo
  3. Simulación
  4. Cursos
- Basadas en la supervisión:
  5. Supervisión clínica
  6. Supervisión crítica
  7. Supervisión múltiple
  8. Supervisión contextual:
    - Mentorazgo
    - Coaching individual
- Basadas en la investigación:
  9. Investigación-acción
  10. El caso: Estudio y análisis
- Basadas en la narración de la experiencia personal:
  11. El diario
  12. El portafolios del profesor
  13. Las historias de vida
- Basadas en la colaboración:
  14. Seminarios-grupos de trabajo
  15. Diarios y portafolios de grupo

Para seleccionar la mejor estrategia de entre las antes mencionadas, Rodríguez (2007) afirma que se deben tomar en cuenta algunos criterios: número de profesores, cultura y relaciones, iniciativa, contenido, exigencias organizativas, asesoramiento y recursos.

Finalmente, también existen algunos elementos a meditar para determinar la forma de evaluación de los programas de formación docente (obsérvese en la tabla No. 15, el énfasis en el elemento “con qué”).

Tabla 13. Elementos a considerar para determinar la forma de evaluar los programas de formación docente

| Pregunta central |            | Aspectos que pretende conocer   |   |
|------------------|------------|---|---|
| Evaluar          | para qué   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar la viabilidad</li> <li>• Constatar la coherencia</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar los logros</li> </ul>   |
|                  | quién      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El asesor</li> <li>• Los participantes</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambos</li> <li>• La institución</li> </ul>                                     |
|                  | a quién    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al asesor</li> <li>• A los participantes</li> <li>• A ambos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A los ponentes</li> <li>• A los alumnos</li> <li>• A la institución</li> </ul> |
|                  | qué        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad intrínseca del programa</li> <li>• Adecuación a los destinatarios y a la situación de partida</li> <li>• Ejecución</li> <li>• Resultados y logros</li> </ul>   |   |
|                  | cuándo     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Momento inicial</i>: el programa en sí mismo</li> <li>• El programa en su <i>desarrollo</i></li> <li>• <i>Momento final</i>: el programa en sus resultados</li> </ul>   |   |
|                  | con qué*   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas objetivas y de ensayo: evaluación de conocimientos o habilidades intelectuales</li> <li>• Hojas de evaluación de prácticas y técnicas de observación: evaluación de procedimientos, habilidades o destrezas</li> <li>• Técnicas de observación y técnicas de información directa: evaluación de conductas, actitudes, valores y normas.</li> </ul> |   |
|                  | para quién | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores participantes</li> <li>• La institución</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La administración</li> <li>• Los organizadores</li> </ul>                      |

Una publicación de la División de Educación y Literatura de Adultos, del Departamento de Educación de Estados Unidos (Kutner, Sherman, Tibbetts & Condelli, 1997), brinda amplias referencias sobre la evaluación del desarrollo profesional en la educación de adultos: algunas estrategias implican autoinformes (cuestionarios, entrevistas, grupos focales, portafolios de instructores, diarios de practicantes, etc.); otras la retroalimentación de administradores, compañeros y estudiantes (observaciones, cuestionarios o entrevistas); y aún otros son pruebas de competencia y ejercicios de simulación.

El cuadro que a continuación se presenta resume algunos tipos de estrategias de evaluación del desarrollo profesional, según las áreas de valoración.

*Tabla 14. Estrategias de Evaluación del Desarrollo Profesional*

| <i>Tipo</i>                                 | <i>Estrategia</i>  | <i>Área de Valoración</i>  |
|---|--|--|
| Estrategias Multipropósito                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Grupos Focales</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reacciones</li> <li>• Conocimiento y Habilidades</li> <li>• Comportamiento</li> </ul>                       |
| Estrategias para Valoración de Instructores | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones</li> <li>• Portafolios de Instructores</li> <li>• Diarios de Practicantes</li> <li>• Equipos Colaborativos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades instruccionales y comportamiento</li> <li>• Conocimiento y habilidades de profesores</li> </ul> |
| Estrategias para Valoración de Estudiantes  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas</li> <li>• Evaluaciones Alternativas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y habilidades de estudiantes</li> <li>• Comportamiento de estudiantes</li> </ul>               |

Fuente: Traducido a partir de Kutner, Sherman, Tibbetts & Condelli (1997:23)

Cualquiera que sea la estrategia de evaluación de programas de formación que se pretenda utilizar, o el usuario que requiera los resultados de dichas valoraciones, es necesario verificar los aspectos que requieren mejorarse al respecto. En ese sentido, hemos seleccionado el asesoramiento pedagógico, o acompañamiento docente, como una estrategia que puede brindar algunos resultados positivos en cuanto a los procesos de mejora, y de manera particular, considerando el contexto universitario hondureño.

#### ***2.4.2 Impacto de la Formación Docente***

No es suficiente con que una institución de educación superior cuente con programas de formación docente, sino que los mismos impacten en las prácticas del profesorado, y por ende, en el aprendizaje de los estudiantes.

En este apartado analizaremos algunas experiencias de valoración del impacto de la formación docente, mismas que servirán de fundamento para la etapa de análisis de los datos de la investigación a la que este documento responde.

Una experiencia positiva en relación a la satisfacción de la formación permanente es la analizada por Torres (2010) en su investigación acerca de la calidad de la formación online en el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS), enfocada en conocer la satisfacción y el impacto real de los cursos de esta institución en los participantes.



En dicho estudio se encontró que los beneficios que han obtenido impacto (en más del 50% de los participantes) se reflejan principalmente en la propia práctica profesional o en tener mayor información y un conocimiento práctico potencial. La mayoría de los participantes cree que los cursos muestran aplicaciones potenciales de los aprendizajes en el propio ámbito profesional, y que piensan aplicar los conocimientos adquiridos. Para los participantes de las distintas acciones formativas que oferta el ISTAS, lo que más gustó fue la organización, los casos prácticos trabajados (“con lo que más se aprende”, según los informantes), los materiales y contenidos, la modalidad online, la plataforma y la tutorización. (Torres, 2010:195)

Finalmente, se llega a la conclusión de que los cursos sí dotan de herramientas, estrategias, técnicas y conocimientos para afrontar y prevenir los problemas, haciendo más óptimo el ambiente de trabajo.

No obstante, a pesar de encontrarse una visión positiva, existe el hecho de que en algunos casos no se está pudiendo llevar todo a la práctica por diferentes motivos, que no dependen del curso. Según el autor en mención, las dificultades para lograr un impacto pleno vienen sobre todo por los obstáculos que las empresas u organismos superiores ponen a los empleados, por falta de concienciación, por temas personales (resistencia al cambio, falta de tiempo, entre otros). Asimismo, se evidenció que los participantes del curso Superior son los más críticos con mejorar la parte didáctica de los materiales del curso para lograr más impacto. Lo que menos gustó a los involucrados fue disponer de pocos ejemplos, temas excesivamente teóricos, tiempo intenso, dificultades para llevar a la práctica los conocimientos, los desplazamientos a Madrid, errores de la plataforma, o cuando no se dio comunicación fluida con algún tutor. (Torres, 2010:195)

También relacionado con la formación docente incorporando las nuevas tecnologías de la información de la comunicación, es importante revisar lo que plantean Marcelo, Gago y González (2005), quienes en respuesta a la demanda de la Dirección General de Formación para el Empleo de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía, España, realizaron una evaluación de acciones formativas para la formación ocupacional, misma que se llevó a cabo desde dos áreas: la tecnológica y la pedagógica. De manera particular, para nuestra tesis, nos centraremos en esta última. Las dimensiones pedagógicas para el proceso de evaluación del diseño de las acciones formativas abordadas por los investigadores antes mencionados, fueron: Organización; Objetivos; Contenidos;

Estrategias formativas; Actividades de aprendizaje; Recursos; y, Evaluación. De manera específica, los resultados encontrados por Marcelo, Gago y González (2005:28) para cada una de las dimensiones del área pedagógica, fueron los siguientes:

**Sobre la organización general del curso.-** Un 27,96% de acciones formativas que presentan alguna deficiencia en cuanto a los criterios de organización general declarados anteriormente, mientras que a la vez hay un 33,33% de acciones formativas con una adecuada organización del curso.

**Sobre los objetivos del curso.-** Se encontró un alto porcentaje de acciones formativas (45,16%) en las que están ausentes o bien se presenta de forma deficitaria, la información relacionada con los objetivos y finalidades del curso. Por otra parte, se descarta que un 36,56% de las acciones formativas analizadas sí se preocupan por dar conocimiento a los alumnos de las finalidades tanto del curso como de cada uno de sus módulos.

**Sobre los contenidos del curso.-** Uno de los principales inconvenientes encontrados ha sido el diseño de contenidos sobre formatos que presentan la información con estructura lineal, plana y carente de elementos que promuevan la interactividad del alumno con dichos contenidos. Asimismo, se observa el empleo de un único archivo para cada módulo y/o unidad del curso, algo que rompe totalmente con las recomendaciones básicas para el diseño de contenidos en e-Learning. Otro de los inconvenientes fue la ausencia del uso de ejemplos prácticos, imprescindibles, en algunos casos, para facilitar al alumno la comprensión de los contenidos. En estos casos, los contenidos han sido fundamentalmente teóricos. Para fomentar aprendizaje activos en los estudiantes se recomienda usar estructuras de contenidos basadas en casos prácticos o en torno a problemas. Sin embargo, estas estructuras han sido utilizadas en un porcentaje muy bajo de las acciones formativas evaluadas, siendo la estructura lineal la más común entre dichas acciones.

**Sobre las Estrategias de enseñanza-aprendizaje y las actividades del curso.-** Se considera que son adecuadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje usadas en más de la mitad de las acciones formativas evaluadas (55,91%), queriendo decir con ello que en éstas se contemplan todas las características descritas. Las acciones formativas que contemplan los aspectos anteriormente descritos (40,86%) han obtenido una valoración de “alta”. Aquellas acciones formativas que no han contemplado en su totalidad uno de estos aspectos (58,06%) han obtenido una valoración de “media”, y aquellas que no han contemplado al menos uno de ellos de forma completa (1,08%) una valoración de “baja”.

**Sobre los Recursos de los Cursos.-** El principal problema se encontró al detectar la ausencia de recursos para profundizar sobre la temática estudiada en el curso. Un problema más secundario pero que también ha sido constante en las acciones formativas ha sido el hecho de presentar recursos que no guardan coherencia con la temática y los contenidos del curso y en los que a los alumnos no se les presentaban unas indicaciones claras sobre la utilidad de los mismos.

**Sobre la Evaluación de los Cursos.-** Los errores que con más frecuencia hemos observado han sido: Ausencia de un apartado en el que se describa cómo se va a desarrollar la evaluación del curso, y cuáles son los plazos y requisitos que debe cumplir el alumno para superar el mismo. Uso excesivo de exámenes finales de preguntas cerradas como único instrumento para la evaluación de los alumnos. En este sentido, y como ya hemos recogido en líneas anteriores, consideramos necesaria la combinación de los exámenes de preguntas cerradas con otras técnicas de evaluación (exámenes de preguntas abiertas, tareas individuales, tareas grupales, participación en los espacios de comunicación, etc.)

Una de las principales referencias, desde nuestro punto de vista, acerca de la evaluación del impacto de los programas de formación docente, es el que aportan Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) y que plasma importantes experiencias narradas por el propio autor, así como por el modelo de

cuatro niveles que propone, en vista de ser uno de los más empleados en este ámbito, al menos en el contexto nacional hondureño.

En esta línea, si bien los niveles que postula el “modelo Kirkpatrick” no necesariamente se construyen de manera lineal, sí resumen los principales factores que deben considerarse para valorar un programa de formación docente; en ese sentido, estos niveles son:

- **Reacción:** hace referencia a la satisfacción de las personas participantes respecto al programa o acción formativa. Se mide con cuestionarios después del programa de formación (normalmente con escalas numéricas). Se evalúa la satisfacción con las personas formadoras y el contenido. La satisfacción positiva no garantiza el aprendizaje, pero es condición necesaria.
- **Aprendizaje:** según el autor, en este nivel se mide la cantidad de cambio que se ha producido en los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas participantes. Se mide siempre a posteriori y en función de los objetivos propuestos y en comparación con el nivel anterior de conocimientos. El formato habitual son los tests que evalúan el logro de los objetivos didácticos.
- **Comportamiento:** hace referencia a las nuevas conductas que las personas participantes activan una vez concluida la acción formativa. Es el nivel de la transferencia. Estos cambios no son visibles al final de esta acción, sino que en ocasiones hay que esperar un tiempo para verificar en la práctica el mismo. La adquisición de nuevos conocimientos no garantiza nuevos comportamientos, consolidados y estables. Se suele medir con encuestas pero también con el feedback de las personas colaboradoras directas.
- **Resultados:** en este nivel se evalúa el impacto de la formación en los resultados (ventas, satisfacción de los clientes, reducción de costes, mejora de la calidad) de la organización a medio plazo. Es el nivel más difícil de medir, pero también el más estratégico ya desde el propio diseño de la formación. Se evalúa a través de indicadores de resultados puesto en relación con los costes de la formación.

*Tabla 15. Tareas del Asesor Pedagógico Universitario*

| <i>Dimensiones</i>                | <i>Tareas</i>  |
|-----------------------------------|--|
| Asesoramiento a los Departamentos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoramiento de la conducción en materia de planes</li> <li>• Formación docente</li> <li>• Evaluación institucional</li> <li>• Trabajar analizando, sosteniendo, empujando, ayudando, cuestionando el proyecto pedagógico que se lleva adelante</li> <li>• Ayuda a los docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje</li> <li>• Asesoramiento en la elaboración de programas y estrategias de intervención en los Departamentos</li> <li>• Indagación sobre problemáticas específicas de enseñanza de asignatura</li> <li>• Asesoramiento técnico/pedagógico</li> <li>• Asesoramiento pedagógico en reuniones de áreas y/o reuniones de Departamentos</li> <li>• Asesoramiento sobre los aspectos didácticos/organizativos a los docentes</li> <li>• Desarrollo de alternativas de intervención pedagógica y de una didáctica especial del nivel</li> <li>• Desarrollo de recursos didácticos</li> <li>• Desarrollo de cursos de formación y/o capacitación docente</li> </ul> |
| Facilitar la comunicación         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación de talleres y grupos de trabajo</li> </ul>   |

| <i>Dimensiones</i>   | <i>Tareas</i>   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nexo entre distintas instancias de la organización</li> <li>• Intercambios entre Departamentos</li> </ul>  |
| Asesoramiento y desarrollo de proyectos innovadores y de investigación educativa | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en la comisión de cambio curricular</li> <li>• Elaboración de programas para la evaluación de asuntos académicos e institucionales</li> <li>• Asesoramiento en el equipo interdisciplinario</li> <li>• Inspirar y sistematizar innovaciones</li> </ul> |

Fuente: Elaborado a partir de Nepomneschi (2000)

Estamos conscientes que en los procesos de formación del docente se pueden diseñar e implementar diferentes estrategias, desde ya, reconocemos que deben ser estrategias innovadoras.

Sánchez (2008:15), en cuanto a las estrategias de asesoramiento, en la investigación a la que hace alusión su artículo “Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia”, plantea lo siguiente:

...encontramos que los mentores de nuestra investigación entienden que un buen asesoramiento consiste en que el mentor-asesor debe ayudar a que los profesores tomen sus propias decisiones, definiendo de esta forma un perfil marcado por un estilo de asesoramiento de tipo colaborativo, lo cual implica para los propios mentores que su función principalmente se centre en guiar a los profesores en la búsqueda de mejores formas de enseñanza en la Universidad. Para los participantes en el estudio un buen mentor es aquel que es capaz de apoyar y orientar al profesorado y que es, además, un acompañante en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, no señalan como prioridades en el rol del mentor la experiencia en determinadas técnicas de enseñanza, ni que se certifique ser un especialista del área de conocimiento.

Para Hernández et al (2005), es necesario destacar que las publicaciones que se han producido en los últimos tiempos señalan que los profesores universitarios, al igual que otros profesionales, requieren para su mejora como docentes apoyos de otros compañeros y asesoramiento específico de otros colegas con más experiencia profesional, así como determinada formación didáctica. En este sentido, los programas de formación para profesores contribuyen a la mejora de la calidad docente, y por tanto, educativa, en las instituciones universitarias, ayudando de esta forma a los profesores a desempeñar, al igual que en otras profesiones, su rol profesional.

Desde esta perspectiva, cabe mencionar la estrategia de ciclos de mejora (o supervisión clínica), la cual, según Mayor et al (2007) constituye un apoyo colaborativo que tiende a propiciar –de manera cíclica– momentos de reflexión sobre la propia práctica profesional, así como sobre las teorías implícitas de enseñanza partiendo del trabajo conjunto y la crítica compartida. La misma

autora afirma que esta estrategia no debe entenderse como un mero proceso de seguimiento o control de la actuación profesional, sino como una actuación dirigida al mutuo enriquecimiento de los participantes.

En ese sentido, planteamos la definición y las ideas fundamentales que señala Mayor et al (2007:38-39) acerca de la estrategia en mención:

Puede definirse como: “Una supervisión centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y análisis de la actuación del profesor para producir una modificación racional”. Su propósito es que los profesores incrementen la capacidad de comprender, indagar y transformar sus prácticas docentes mediante el esfuerzo de descubrir y reconstruir sus propias historias personales y la realidad en la que se encuentran inmersos.

Esta estrategia puede explicarse mediante siete ideas fundamentales:

1. Actuación intencionada en el proceso de enseñanza.- Observar una clase, analizarla, comentar los aspectos relevantes y construir cooperativamente un plan de actuación para mejorar, es intervenir en la enseñanza.
2. Una tensión real tanto para el profesor como para el supervisor.-Admitir que existen carencias, hablar sobre ellas, centrar la atención hasta el punto de ser observado, y dialogar sobre un plan de actuación profesional reporta cierta tensión para el profesor.
3. Asumiendo la formación y el desarrollo de habilidades en el mentor asesor.- La Supervisión Clínica asume que los asesores deben disponer de habilidades y destrezas específicas que si no dominan han de adquirir.
4. Se sirve de la tecnología para mejorar la enseñanza.- El uso del video y/o audio, e instrumentos de análisis (sistema de categorías, notas de campo...= comportan el empleo tecnológico en el proceso.
5. Una meta concreta y específica a pesar de todo es flexible.- La mejora de la enseñanza debe ser una meta hacia la que dirigirse.
6. Necesita de una relación cordial y de confianza.- Cierta armonía en las relaciones entre asesor y profesor es imprescindible en la Supervisión Clínica.
7. Fomenta la delimitación de roles.- Asesor y profesor deben conocer, entender y aceptar su propio papel y el del otro compañero. Es responsabilidad del supervisor asegurar que esto exista.

En el esquema de la figura No. 10 se presentan las etapas del ciclo de mejora como parte del proceso de supervisión clínica.



Figura 6. Etapas del Ciclo de Mejora, tomado de Mayor et al (2007:40)

Revisando la referencia existente sobre el asesoramiento pedagógico, reconocemos que es una estrategia valiosa enmarcada dentro de la línea del acompañamiento docente, una fase muy avanzada dentro de lo que había sido la supervisión tradicional, o la mera “inspección” como se le ha llamado.

Valoramos la posibilidad de seguir indagando sobre el diseño y ejecución de dicha estrategia como una alternativa innovadora en los procesos de formación del profesorado.

Sánchez y García-Velcárcel (2001, en López, 2008) plantean que las funciones docentes deben ser analizadas entendiendo que el profesor es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los docentes de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. Además, es un especialista al más alto nivel en una determinada disciplina, por lo que comparte una capacidad y unos hábitos investigadores que le permiten profundizar en su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

En la función docente se pueden diferenciar, desde la perspectiva de Calderhead (1988) actividades pre, inter y post activas, entendiendo así que el desempeño docente del profesorado universitario no debe limitarse al hecho de impartir clases sino que hay tareas que desarrollar antes y después del acto didáctico. Entre otras actividades, se pueden destacar las de reflexionar sobre

los objetivos de la asignatura, establecer las estrategias de motivación, revisar la selección y secuenciación de los contenidos, programar actividades para ser desarrolladas por los estudiantes, incorporar nuevas técnicas y recursos a la enseñanza, elaborar materiales didácticos y cuestionarse el sistema de evaluación de los alumnos.

Nicastro (2008:3-4), acerca del asesoramiento pedagógico, comenta lo siguiente:

Al hablar de asesoramiento pedagógico nos referimos a una práctica que si bien puede localizarse en un puesto de trabajo específico (como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo, un equipo de asistencia técnica), habitualmente se desarrolla como un componente o una función relativa a diferentes posiciones institucionales o roles (un coordinador, un maestro experimentado, un director, un supervisor, etc.). Es en este sentido que concebimos al asesoramiento pedagógico tanto como una práctica localizada en posiciones institucionales específicamente creadas para tal fin y como una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla desde otras muchas posiciones de rol. En este último caso no cabe duda, que según la posición institucional desde la cual se asuma la función de asesoramiento, este lugar le imprime matices particulares al trabajo a realizar, es decir que le impone como marco determinadas condiciones y posibilidades, definiendo alcances y límites a la acción. Si bien estas cuestiones son centrales en el análisis que llevamos adelante, nos interesa hacer especial énfasis en pensar esta práctica especializada en situación, como una práctica que requiere de condiciones para hacer posible el trabajo de todo asesor.

Cabe citar los tres modelos de asesoramiento que nos señala Murillo (1997), los cuales están relacionados con la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje:

**Modelo del experto**, en este se ve al asesor con la capacidad de identificar y solucionar problemas.

**Modelo dinamizador**, en el que el asesor deposita toda la responsabilidad en los centros.

**Modelo colaborativo**, en este modelo el asesor no dice lo que hay que hacer sino que ayuda a analizar mejor los problemas y a buscar soluciones.

El mismo Murillo (2003), hablando acerca del trabajo colaborativo como estrategia de asesoramiento, plantea que cuando se tiene la intención de trabajar con otros, es importante afirmar el propio punto de vista. Argumenta que intentar convencer a los demás supone el ofrecimiento de nuevas herramientas, o hacer ver las ventajas de la participación en tareas colectivas. Pero también tomar conciencia de que podemos aprender de ellos.

En ese sentido, Carpio y Guerra (2008) señalan que el modelo de asesoramiento colaborativo hace referencia a un tipo de interrelación entre asesor y asesorado donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrate-

gias, el establecimiento de planes de acción y por qué no, la responsabilidad de evaluarlos, y plantean que todo ello le concede un fuerte carácter práctico que va a permitir solucionar problemas significativos para la comunidad educativa. Asimismo, argumentan que este tipo de asesoramiento enfatiza en la reciprocidad de los respectivos bagajes de conocimientos y experiencias en un cíclico dar y tomar, haciendo de las diferencias punto de partida para el aprendizaje.



## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA

Al inicio de este capítulo hablamos acerca del paradigma interpretativo y la investigación descriptiva, que fundamentan nuestro estudio. La estructura de este capítulo comprende tres grandes apartados: en primer lugar se describe de manera integral la forma en que estaba constituida la población considerada en la investigación, la cual se desarrolló en dos fases: una cualitativa y otra cuantitativa; luego se presenta el diseño de la fase cualitativa y el tercer apartado está conformado por el diseño de la fase cuantitativa; tanto para el segundo como para el tercer apartado, sobre la fase cualitativa y la fase cuantitativa, respectiva, se plasma la composición de la muestra; el proceso seguido para la recolección de los datos y el análisis de la información recopilada; la descripción de las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados para cada fase; la validación de los instrumentos; y finalmente, una descripción de las dimensiones y categorías en el caso de la fase cualitativa, y la descripción de las variables e indicadores, para la fase cuantitativa.

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, que desde el punto de vista de Martínez (2013:4), es una opción al racionalismo, en vista de que en las ciencias sociales “existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa”; en ese sentido, este paradigma brinda cierto valor a la metodología cualitativa, considerándola como una metodología que permite desarrollar conceptos que contribuyen a la comprensión de fenómenos sociales en medios naturales, dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes.

En vista de lo que pretendemos realizar a través de nuestro estudio, coincidimos con lo que plantea Castillo (2010:3-4) al comentar que desde el paradigma interpretativo no se enfatiza en la medición ni la parametrización observable, sino en la comprensión y la interpretación de la realidad, que para efectos de nuestra investigación, fueron las percepciones de los implicados en los procesos formativos del profesorado de la UNAH, teniendo como principal interés interpretar y relevar el significado de las acciones realizadas por las autoridades del Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD), profesores participantes y formadores, a través de lo cual pretendimos rescatar las creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar. Por tanto, en esta investigación damos realce a la subjetividad de las percepciones y concepciones de los infor-

mantes, que desde la mirada de Vain (2011), contribuyen a la constitución de los sujetos, en tanto sujetos sociales.

Nos inclinamos por este paradigma, en vista de que para diversos autores (Castillo, 2010; Vain, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) la subjetividad de las percepciones de los involucrados ofrece importantes datos para una descripción y comprensión de lo individual, y lo singular de los fenómenos, en lugar de realizar una generalización, es decir, no es nuestro propósito encontrar “verdades absolutas”, antes bien, buscamos exponer el sentido que los informantes brindan en torno a los procesos de formación docente en la UNAH, explicando las acciones relacionadas con su diseño, planificación, implementación y evaluación, desde los diferentes modos en que pueden ser vistas, con miras a concebir, ordenar y construir el sentido de la realidad de un modo subjetivo.

La investigación que presentamos indaga sobre el contexto en el que se desarrollan los procesos de formación permanente que promueve IPSD-UNAH; por ende, hacemos énfasis en la exploración a profundidad de esta situación; en esta dirección, la investigación fue desarrollada tomando la estadística solo como un complemento, siguiendo un proceso inductivo y recurrente, lo que nos permitió analizar las distintas realidades subjetivas (de las autoridades, formadores y profesores), así como obtener amplios significados para tener una buena contextualización del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Desde este escenario, es importante señalar lo que nos dice Castillo (2010:5) acerca de este tipo de paradigma:

- La ciencia no es algo aislado del mundo y abstracto, depende del contexto social en la que tiene lugar. Sin él, es muy difícil comprender la conducta humana.
- La conducta humana es más compleja que en otros seres vivos, es imposible explicarla de la misma forma en que se explican los fenómenos en las ciencias naturales.
- Tiene mayor interés para la investigación, revelar la intencionalidad de las actuaciones humanas que determinar su causalidad.
- Las teorías son relativas y responden a los valores de cada sociedad.
- La finalidad de la investigación educativa es comprender los fenómenos educativos.
- El conocimiento que se pretende desarrollar a través de la investigación es ideográfico.
- La realidad es vista como dinámica y diversa.
- Los métodos de investigación educativa empleados son, fundamentalmente, cualitativos.

En esa línea, y en congruencia con el mismo autor, teniendo el conocimiento de que la investigación cualitativa, en la cual se enmarca el paradigma interpretativo, permite el uso de dife-

rentes técnicas desde la cual se pueden conocer necesidades, opiniones, actitudes, decisiones y creencias, subjetivas e inter-subjetivas de los informantes, la investigación nos permitió buscar algunos acuerdos y consensos sobre cómo ellos perciben la realidad, que aunque es común para el colectivo, a la vez es distinta para cada miembro, que es afectado por ella de modo singular.

En el proceso seguido en nuestra investigación, corroboramos lo que plantean Hernández, Fernández y Baptista (2010:7-10), quienes aseguran que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, y que en la mayoría de los estudios cualitativos las hipótesis no se prueban, sino que se generan durante el proceso, refinándose conforme se recogen más datos o son un resultado del estudio, convergiendo tanto las realidades de los informantes como la del investigador, originando ricas fuentes de datos.

El paradigma desde el que abordamos para nuestra investigación se complementa con la investigación de tipo descriptiva, por ser flexible y, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010:80): "...considera al fenómeno estudiado y sus componentes, mide conceptos y define variables... busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, y describe tendencias de un grupo o población".

Al respecto, coincidimos con Malhotra (2008), quien ubica a la investigación descriptiva como una de las etapas de los diseños de investigación concluyente, diseñada para ayudar a quien toma las decisiones a determinar, evaluar y elegir el mejor curso de acción en una situación específica, que en el caso de nuestra investigación, aportaría al Instituto de Profesionalización y Superación Docente, para revisar y reorientar las acciones formativas que promueve.

Otros autores (Grajales, 2000; Ballesteros, 2003; Santamaría, 2013) plantean que las investigaciones de tipo descriptivo permiten conseguir un retrato detallado y sistemático del fenómeno, a partir de los significados que los participantes le otorgan a sus propias interpretaciones subjetivas; en ese sentido, los autores concuerdan en que este tipo de investigación no pretende hacer generalizaciones ni inferencias, sino comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los informantes, permitiendo una comprensión de casos particulares, lo que puede ayudarnos a entender de una mejor manera la forma en cómo se configura la realidad de la situación que abordamos en nuestra investigación.

Desde el contexto antes descrito, en la literatura encontramos que, gracias a la flexibilidad que caracteriza tanto a este tipo de investigación como al paradigma interpretativo, puede utilizarse una amplia gama de técnicas, que abarcan desde encuestas, estudios de casos, técnicas exploratorias, análisis causales y de desarrollo, técnicas predictivas, de conjuntos y de correlación. Esto nos permite desarrollar una fiel representación de la formación docente del profesorado de la UNAH, a partir de sus características, haciendo una descripción detallada a partir de las variables, dimensiones y categorías de análisis. Tal como lo señalan los expertos, el énfasis de este tipo de estudios radica en el análisis independiente de cada característica, por lo que se posibilita en alguna medida, que se integren la “mediciones” de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. Si bien, el énfasis de la investigación descriptiva no es generalizar, de acuerdo a Grajales (2000), en algunos casos los resultados pueden ser usados para predecir, lo que en nuestro caso es muy útil para determinar las tendencias de las percepciones y valoraciones de los procesos formativos.

Entendemos que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, y/o procesos sometidos a análisis, midiendo o recogiendo, de esta forma, la información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren; en ese sentido, en nuestro diseño metodológico consideramos técnicas tanto individuales como colectivas para la recolección de los datos en el campo.

En resumen, el paradigma interpretativo permite la complementariedad metodológica, aspecto que se refleja, en nuestro caso, en las diferentes técnicas de investigación, en vista de la compleja y dinámica realidad educativa, en este caso, de los procesos de formación docente. Esto nos permitió atender al objeto y finalidades de nuestra investigación.

Concluimos estas líneas trayendo a colación lo que Morin (1999:5): “El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento, y por ende conoce el riesgo de error”.

### **3.1 Objeto de Estudio**

El objeto de estudio que consideramos para el diseño de la investigación fue el proceso de formación permanente que desarrolla el IPSD (para ampliar al respecto, ver tercer apartado del capítulo primero de este documento). En esta línea, tomamos como referencia 3 de las 6 dimensiones de la propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente presentada por

Marcelo (2007) a UNESCO, a partir de lo cual definimos las variables o dimensiones generales del estudio:

***Planificación y diseño de la formación.***- Dentro de la planificación, tomamos en cuenta la norma institucional, el modelo y normas académicas de la UNAH, la visión y misión del IPSD. En el caso del diseño, la oferta formativa, en cuanto a objetivos, propósitos o competencias, contenidos, estrategias tanto metodológicas como de evaluación, los medios y recursos didácticos.

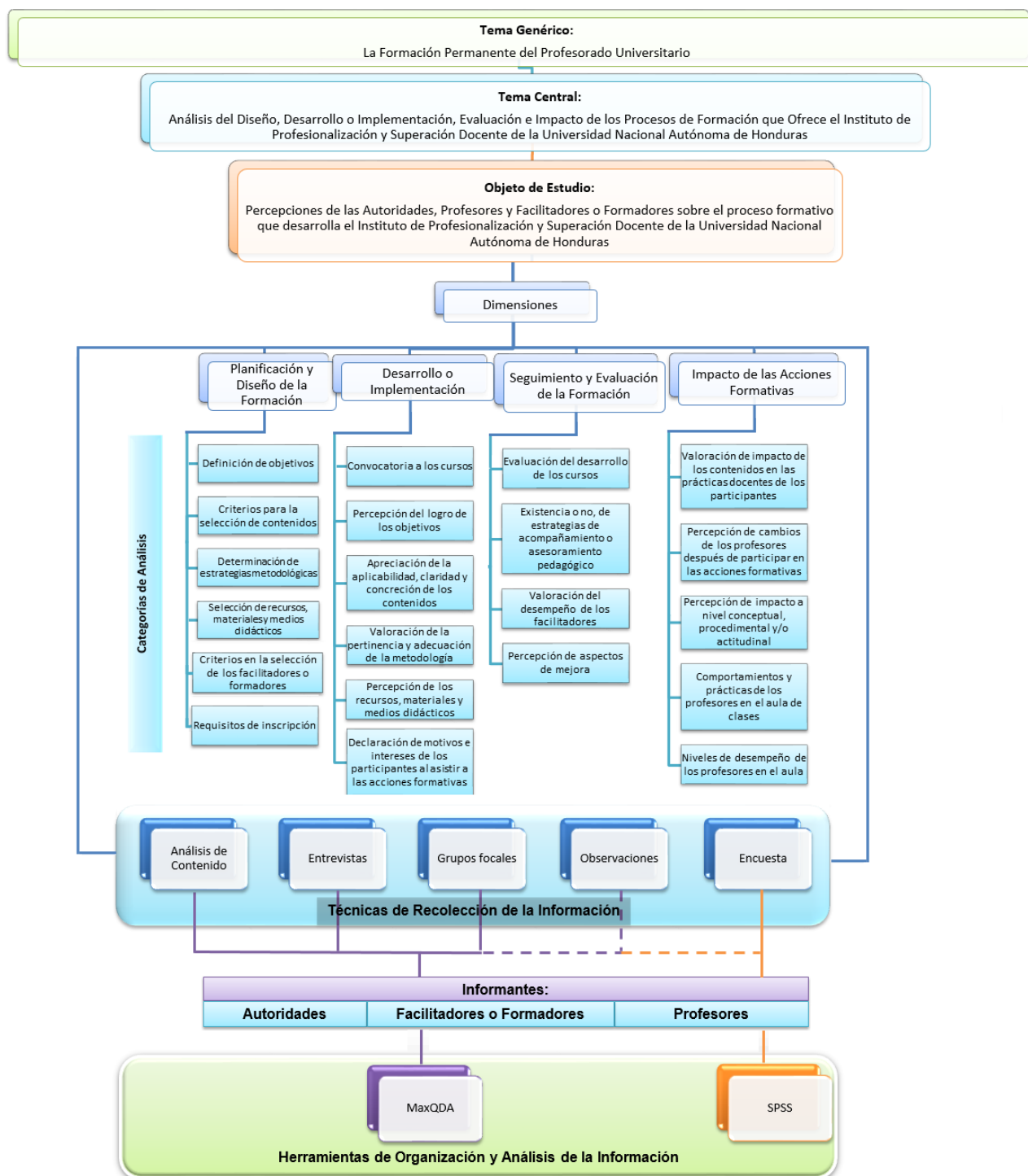
***Implementación de la oferta formativa.***- Para esta variable revisamos las percepciones de los profesores, formadores y autoridades respecto a la forma en que se han ejecutado las acciones formativas, considerando los aspectos del diseño (objetivos, propósitos o competencias, contenidos, estrategias tanto metodológicas como de evaluación, los medios y recursos didácticos), el desempeño de los facilitadores, el ambiente de interacción, condiciones físicas, la forma en que se han involucrado los participantes.

***Impacto y evaluación de la formación.***- En el estudio de esta variable consideramos las percepciones de los profesores, formadores y autoridades, respecto al impacto que han tenido los contenidos, la oferta formativa en general en las prácticas pedagógicas de los docentes, la incidencia o impacto de cada una de las acciones formativas a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, así como de las estrategias que el IPSD ha implementado para dar monitorear y evaluar los procesos formativos.

A partir de estas variables (dimensiones generales), se esbozaron las dimensiones específicas del estudio, así como las categorías y subcategorías o indicadores que las conformaría (Ver Figura No. 11 y Anexo No. 2).

### **3.2 Diseño de Investigación**

El proceso de investigación se desarrolló desde dos etapas: una cualitativa y otra cuantitativa, este principalmente con fines complementarios. A continuación presentamos el mapa que siguió el estudio. (Ver Figura No. 11)



*Figura 1. Mapa del Diseño Metodológico*

### 3.2.1 Diseño de la Fase Cualitativa de la Investigación

La primera fase de la investigación representa un nivel intensivo y básicamente cualitativo, aplicando tres tipos de técnicas: la entrevista (individual y colectiva), los grupos focales y la observación, los cuales se describirán en un apartado posterior. Para ello se escogieron tres tipos de informantes claves: profesores participantes, formadores y autoridades. Para la selección de los informantes en esta fase de la investigación, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

*Para los docentes:* se consideró que hubieran concluido al menos uno de los cursos pedagógico-didácticos que oferta el IPSD, y que pertenecieran a facultades y carreras que participaron activamente de los procesos de esta unidad durante los años 2012 al 2015. La selección fue de tipo intencional. Previamente realizamos observaciones del desarrollo de las acciones formativas planificadas por el IPSD entre los años en mención, tiempo en el cual logramos identificar a profesores con las siguientes características: personal con entre 0 y 5 años de haberse incorporado a la universidad (nóveles), personal con mediana experiencia docente (entre 6 y 15 años de servicio), y personal con amplia experiencia docente (con 16 o más años laborando como profesores en la UNAH). Otro aspecto que se consideró fue que los participantes representaran a diferentes carreras; además, se tomó en cuenta que durante las observaciones previas realizadas, mostraran una actitud participativa y facilidad de expresión en el desarrollo de las acciones formativas, y que estuvieran dispuestos a colaborar en nuestro proyecto de investigación, esto con el fin de obtener algunas aportaciones significativas al momento de ser entrevistados. Luego de ello, se les pidieron los datos y se concertó una fecha para realizar las entrevistas individuales; de la misma manera, se procedió a realizar entrevistas colectivas con docentes del área de Ciencias económicas y Química y farmacia.

*Para los formadores o facilitadores:* Se consideró que al menos hubiesen participado desarrollando una de las acciones en las modalidades formativas del IPSD (cursos, talleres, seminarios...), como mínimo en dos ocasiones, para diferentes poblaciones de docentes. Se les solicitó su colaboración y, al observar una actitud de colaboración, se agendó una cita para desarrollar la entrevista, y a su vez, solicitar su colaboración en facilitarnos algunos de sus diseños de programaciones didácticas de las acciones formativas que han impartido.

*Para las autoridades:* El personal que comprende a las autoridades del IPSD está conformado por la dirección y cuatro coordinaciones; a) seguimiento, monitoría y evaluación; b) investigación educativa; c) gestión y educación permanente; y, d) comunicación e información, de las cuales solamente esta última no se tomó para participar en el proceso de investigación, debido a que no está en funcionamiento (no hay ningún coordinador asignado).

### **3.2.2 Diseño de la Fase Cuantitativa de la Investigación**

Como complemento para la fase cualitativa, consideramos necesario utilizar algunas estadísticas descriptivas, en respuesta al segundo objetivo de investigación en el que nos propusimos “establecer las tendencias generales del profesorado de la UNAH, acerca de los intereses y motivaciones que los llevaron a participar en las acciones formativas que oferta el IPSD, así como los componentes de las mismas, el desempeño de los formadores o facilitadores que las implementaron, y sus horarios de preferencia al respecto”.

En ese sentido, diseñamos un cuestionario, que según Hernández (2006:391), consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables; desde este contexto, tomamos en cuenta las tres grandes variables o dimensiones generales planteadas en el objeto de estudio (ver figura No. 11), así como las siguientes variables demográficas: sexo, edad, años de experiencia, categoría docente, grado académico, centro regional, y área de conocimiento (facultad). Nos decidimos por este instrumento, entre otras razones, por lo que señala Jato, Muñoz y García (2014:210):

El uso del cuestionario como instrumento para la recogida de información responde tanto al objeto de estudio, como al hecho de que 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.

### **3.3 Composición de la Población y Tipo de Muestreo**

La población considerada en el estudio involucró a los docentes que han formado parte de alguna de las acciones formativas que oferta el Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD) de la UNAH, así como los facilitadores y las autoridades de esta unidad académica, durante el período 2012 – 2015.

El tipo de muestreo por medio del cual se seleccionaron los segmentos de la población con la cual se trabajó directamente en la investigación, fue intencional para la fase cualitativa, por



medio del cual, según Martínez (2006:137) se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación, con el propósito de seleccionar una muestra que represente de la mejor manera a la población, excluyendo algunos casos considerados como atípicos; en ese sentido, en los apartados acerca de la composición de la muestra, para cada una de las fases del estudio, se detallan los criterios de selección de la muestra, y la forma en cómo esta quedó establecida, intentando definir la misma con el menor sesgo posible, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y explorando a los informantes tipo clave.

### 3.3.1 Composición de la Muestra para la Fase Cualitativa

Tomando en cuenta los criterios arriba descritos, obtuvimos distintos grupos de informantes, según las técnicas de recolección de datos aplicadas, consiguiéndose una muestra heterogénea para la fase cualitativa.

#### 3.3.1.1 Muestra de Profesores en la Fase Cualitativa

Este segmento de la muestra quedó conformado por 71 profesores, de los cuales 45 fueron entrevistados de forma individual y 18 de forma colectiva (divididos en 2 grupos: 12 pertenecientes al área de Química y Farmacia, y 6 a Ciencias Económicas); asimismo, 8 profesores del Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) participaron en el grupo focal acerca de experiencias de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares, y 11 de los mismos profesores entrevistados, también permitieron que se les realizaran observaciones áulicas.

Las edades con las que contaban los profesores al momento de ser entrevistados se encuentran en los siguientes rangos:

*Tabla 1. Edades de los Profesores Entrevistados Individualmente*

| Edades           | Frecuencia |
|------------------|------------|
| De 25 a 35 años  | 10         |
| De 36 a 45 años  | 20         |
| De 46 a 55 años  | 10         |
| De 56 o más años | 5          |

Respecto a las áreas a las que pertenecían los profesores entrevistados de forma individual, estas se distribuyeron de la siguiente manera:

*Tabla 2. Áreas de los Profesores Entrevistados Individualmente*

| Áreas               | Frecuencia |
|---------------------|------------|
| Química y Farmacia  | 16         |
| Ciencias Económicas | 13         |
| Ciencias            | 5          |
| Humanidades         | 5          |
| Sociales            | 6          |

Cabe mencionar que las facultades de Química y Farmacia, y Ciencias Económicas, fueron con las que el IPSD comenzó sus procesos formativos de manera más sistemática (a partir del 2013), por ello, son las que se encuentran con mayor representación, y con los que se realizaron entrevistas colectivas, tal como se mencionó al inicio de este apartado.

En su mayoría, los profesores entrevistados de forma individual cuentan con una categoría docente de Auxiliar; 7 de ellos eran nóveles, 23 contaban con una mediana experiencia en docencia universitaria (de 6 a 15 años de servicio), y 15 con amplia experiencia (de más de 15 años de impartir clases en la UNAH).

El IPSD desarrolló una primera experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares durante el segundo semestre del año 2014 con profesores de las clases de Patología de la facultad de Medicina, y una segunda experiencia fue realizada con profesores de distintas áreas del Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) durante el primer período académico de 2015. Este segundo grupo fue convocado para participar en un grupo focal con el propósito de conocer sus percepciones acerca de dicha experiencia. La tabla No. 20 muestra los datos generales de los participantes de este grupo focal.

*Tabla 3. Datos Generales de los Profesores del CUROC que Participaron en el Grupo Focal Sobre Experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares*

| Edad | Formación y grado académico                        | Departamento               | Años de servicio como docente en la UNAH |
|------|--|----------------------------|--|
| 42   | Licenciada en Letras con Orientación en Literatura | Humanidades                | 4  |
| 38   | Maestría   | Administración de Empresas | 12                                       |
| 33   | Licenciado   | Informática                | 6  |
| NR*  | Maestrante en Enseñanza de Lenguas Extranjeras     | Lenguas Extranjeras        | 3  |

| Edad | Formación y grado académico              | Departamento                  | Años de servicio como docente en la UNAH |
|------|--|-------------------------------|--|
| 58   | Doctor en Educación                      | Agroindustria                 | 13                                       |
| 40   | Máster                                   | Matemática                    | 3  |
| NR*  | Licenciado en Administración de Empresas | Ecónomo Administrativo        | 11                                       |
| NR*  | Licenciado                               | Humanidades, Artes y Deportes | 13                                       |

\*No se registró en la hoja de asistencia

Diez (10) profesores fueron observados en sus aulas de clase para valorar el nivel de impacto de los procesos formativos en sus prácticas docentes. La selección de este segmento de la muestra se hizo considerando los siguientes criterios:

- Que los profesores pertenecieran al menos a las áreas de Ciencias Económicas y Química y Farmacia, por ser estas las que más han participado en los procesos formativos del IPSD, así como profesores del área de Ciencias de la Salud.
- Profesores que declararan estar dispuestos en ser observados en el desarrollo de sus clases.
- Que fueran profesores que hubiesen aprobado las siguientes acciones formativas: a) Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, b) Metodologías (que podía ser “Estudios de Caso”, “Aprendizaje Basado en Problemas” o “Aprendizaje Orientado a Proyectos”), y c) Evaluación de los Aprendizajes.
- Se consideró incluir dentro de esta muestra a profesores nóveles, profesores con mediana experiencia y profesores con amplia experiencia en la docencia universitaria.

A partir de estos criterios, este segmento de la muestra para la fase cualitativa quedó conformada de la siguiente manera:

*Tabla 4. Composición del Segmento de Profesores Observados*

| Código asignado | Facultad            | Materia (Asignatura) Observada |
|-----------------|---------------------|--------------------------------|
| DOB-1           | Ciencias Económicas | Fundamentos de Calidad         |
| DOB-2           | Ciencias Económicas | Administración II              |
| DOB-3           | Ciencias Económicas | Empresa y Derecho              |
| DOB-4           | Química y Farmacia  | Química Analítica              |
| DOB-5           | Química y Farmacia  | Botánica Farmacéutica          |
| DOB-6           | Ciencias Médicas    | Patología I                    |
| DOB-7           | Ciencias Médicas    | Patología I                    |
| DOB-8           | Ciencias Médicas    | Patología II                   |

| Código asignado | Facultad       | Materia (Asignatura) Observada          |
|-----------------|----------------|---|
| DOB-9           | Ciencias       | Microbiología Clínica                   |
| DOB-10          | Trabajo Social | Campo Profesional del Trabajador Social |

### 3.3.1.2 Muestra de Formadores o Facilitadores

Considerando los criterios plasmados en el tercer apartado de este capítulo, sobre el diseño de la fase cualitativa de la investigación, y en vista del reducido número de formadores o facilitadores, el número total de informantes para este segmento de la muestra fue de 9, los cuales fueron observados en su totalidad en el desarrollo de algunas de las acciones formativas, entrevistándose y revisándose los diseños de programación didáctica para las acciones formativas solamente a 76 de ellos. (Ver Tabla No. 22)

Tabla 5. Datos Generales de los Facilitadores o Formadores

| Código asignado | Formación Académica de los Facilitadores o Formadores  | Acción Formativa Ejecutada                                     | Unidades Académicas Participantes             |
|-----------------|--|--|---|
| FOB-1*          | Máster en Gestión de la Educación, Licenciada en Pedagogía, Profesora de Educación Básica  | Planeamiento Didáctico en Base a Competencias                  | Ciencias Sociales                             |
|                 |  | Evaluación de los Aprendizajes                                 | Ciencias Económicas                           |
| FOB-2*          | Licenciada en Pedagogía, con estudios de Maestría en Investigación Educativa, Profesora de Educación Básica                                    | Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque por Competencias | Odontología y Ciencias Sociales               |
| FOB-3*          | Máster en Docencia Superior, Licenciada en Pedagogía, Profesora de Educación Básica  | Évaluación de los Aprendizajes                                 | Ciencias Económicas                           |
| FOB-4*          | Máster en Desarrollo Educativo con Énfasis en Planificación, Licenciada en Pedagogía, Profesora de Educación Básica                            | Planeamiento Didáctico en Base a Competencias                  | Psicología, Periodismo y Trabajo Social       |
| FOB-5*          | Doctora en Educación, Licenciada en Pedagogía  | Planeamiento Didáctico en Base a Competencias                  | Odontología y Medicina                        |
| FOB-6*          | Máster en Docencia Superior, Licenciado en Pedagogía, Profesor de Educación Básica   | Planeamiento Didáctico en Base a Competencias                  | Biología, Microbiología, Física y Matemáticas |
| FOB-7           | Máster en Educación Especial, Licenciada en Pedagogía, Profesora de Educación Básica   | Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque por Competencias | Trabajo Social, Pedagogía y Arquitectura      |
| FOB-8*          | Profesora de Letras (Comunicación) a Nivel de Educación Media en el Grado de Licenciatura, con estudios de Maestría en la Enseñanza de Lenguas | Planeamiento Didáctico en Base a Competencias                  | Letras  |
| FOB-9           | Máster en Educación Especial, Profesora de Educación Especial a Nivel de Educación Media   | Planeamiento Didáctico en Base a Competencias                  | Odontología                                   |

\*Estos formadores fueron los que se consideraron tanto para ser observados como para realizar el análisis de contenido de las programaciones didácticas de algunos de los cursos, seminarios o talleres impartidos (aunque no necesariamente las mismas que fueron observadas).

### 3.3.1.3 Muestra de Autoridades

Tal como se mencionó en el tercer apartado de este capítulo, el IPSD está conformado por la dirección y 4 coordinaciones, de las cuales actualmente solo 3 se encuentran en pleno funcionamiento, por tanto, entrevistamos a las 4 autoridades vigentes durante el año 2013 (la directora, y las coordinadoras de: seguimiento, monitoría y evaluación; investigación educativa; y, gestión y formación permanente). De la misma manera, en 2015 se realizó un grupo focal con la directora del Instituto; la coordinadora de seguimiento, monitoría y evaluación; y, la coordinadora de investigación educativa (en esta ocasión no se contó con la participación de la coordinación de gestión y formación permanente); también fueron invitados al grupo focal los asistentes de 3 coordinaciones: comunicación e información; gestión y formación permanente; y, seguimiento y monitoría. (Ver Tabla No. 23)

Tabla 6. Datos Generales de las Autoridades del IPSD

| <i>Código Asignado</i> | <i>Unidad</i>   | <i>Cargo</i> |
|------------------------|---|--------------|
| INF1                   | Unidad de Investigación                                       | Coordinadora |
| INF2                   | Dirección   | Directora    |
| INF3                   | Unidad de Monitoría, Seguimiento y Evaluación                 | Coordinadora |
| INF4                   | Unidad de Gestión y Formación Permanente                      | Asistente    |
| INF5                   | Unidad de Monitoría, Seguimiento y Evaluación                 | Asistente    |
| INF6                   | Unidad de Comunicación e Información / Programa APRENDER-UNAH | Asistente    |

### 3.3.2 Composición de la Muestra para la Fase Cuantitativa

Desde la perspectiva de Vain (1998), en el proceso de análisis de la evaluación se deben considerar diferentes dimensiones, como: a) los *actores*, entre los que se encuentran estudiantes, docentes y conocimiento; b) los *escenarios*, que incluyen a la sociedad, la profesión, la universidad y el aula; c) la *trama*, integrada por los grupos y las relaciones; y d) el *currículum*. En ese sentido, tal como puede evidenciarse en el capítulo cuarto de este documento, acerca de los resultados de la investigación, la información se presenta agrupada por cada uno de los tipos de informantes, colocándose, de esta forma, los resultados de las distintas técnicas utilizadas para recopilar los datos de cada uno de ellos, tal como se plasmó en la Anexo No. 2.

La UNAH cuenta con una población general aproximadamente de 3,000 docentes; sin embargo, para efectos de investigación, la población de referencia para el estudio fue de 1883, registrados en el IPSD como participantes en al menos una de las acciones formativas que oferta esta unidad, a quienes se les solicitó que llenaran el cuestionario, de forma virtual, esperando alcanzar una muestra mínima del 20% suficientemente heterogénea respecto a las variables demográficas arriba mencionadas, lográndose el 22.84%, es decir, 430 profesores, con las siguientes características: 234 profesoras y 190 profesores.

Las edades de los profesores oscilaban entre los 24 y los 70 años, tal como se refleja en la siguiente tabla:

*Tabla 24. Edades de los profesores que respondieron al cuestionario*

| <b>Edad</b>     | <b>Frecuencia</b> |
|-----------------|-------------------|
| De 24 a 30 años | 34                |
| De 31 a 35      | 47                |
| De 36 a 40      | 80                |
| De 41 a 45      | 75                |
| De 46 a 50      | 61                |
| De 51 a 55      | 50                |
| De 56 a 60      | 44                |
| De 61 a 65      | 9                 |
| De 66 a 70 años | 4                 |
| No respondieron | 26                |
| <b>Total</b>    | <b>430</b>        |

De los profesores que conformaron la muestra, 169 eran nóveles, es decir, con 5 años o menos de laborar como docentes en la UNAH; mientras que 127 poseían mediana experiencia (de 6 a 15 años) y la misma cantidad (127 profesores) tenían amplia experiencia (7 de los profesores decidieron no mencionar sus años de experiencia). En ese sentido, la mayor parte de la muestra (195 de los 430 profesores) contaba con una categoría docente de “Auxiliar”, 92 de ellos eran profesores por hora, 23 profesores horario, y solo 108 eran profesores titulares (22 eran titular I, 71 de ellos titular II, 12 titular III, 2 profesores eran titular IV, y solamente 2 contaban con la más alta categoría docente: titular V).

Más de la mitad de los profesores que conformaron la muestra contaban con un grado académico de Maestría (217 de ellos), y solo 17 profesores poseían estudios doctorales, mientras que 25 contaban con especialidades; el resto solamente poseía grado de licenciatura u otro título no equivalente a postgrado.

Participaron respondiendo al cuestionario, profesores de los 10 diferentes centros regionales con que cuenta la UNAH, distribuidos de la siguiente manera:

*Tabla 25. Centro Regional al que Pertenece los Profesores que Respondieron al Cuestionario*

| <b>Centro Regional</b>                                      | <b>Frecuencia</b> |
|---|-------------------|
| Ciudad Universitaria  | 250               |
| UNAH-VS (Valle de Sula)                                     | 67                |
| Centro Universitario Regional del Centro (CURC)             | 31                |
| Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) | 25                |
| Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC)          | 21                |
| Centro Universitario Regional Nororiental (CURNO)           | 7                 |
| UNAH – TEC Danlí (Zona oriental)                            | 7                 |
| Instituto Tecnológico de Tela (Costa Norte)                 | 5                 |
| Centro Universitario Regional del Litoral Pacífico (CURP)   | 1                 |
| Centro Universitario Regional del Valle del Aguán           | 1                 |
| No Respondieron   | 15                |
| <b>Total</b>  | <b>430</b>        |

En cuanto al área de conocimiento a la que pertenecían los profesores que respondieron al cuestionario, la mayoría eran de la facultad de Ciencias Económicas, y de la facultad de Humanidades y Artes, tal como podemos observar en la tabla No. 32.

*Tabla 26. Áreas de Conocimiento de los Profesores que Respondieron al Cuestionario*

| <b>Facultad o Área de Conocimiento</b> | <b>Frecuencia</b> |
|--|-------------------|
| Ciencias Económicas                    | 85                |
| Humanidades y Artes                    | 81                |
| Ciencias                               | 53                |
| Ciencias Médicas                       | 43                |
| Ciencias Sociales                      | 42                |
| Química y Farmacia                     | 41                |
| Ingeniería                             | 35                |
| Odontología                            | 16                |
| Ciencias Jurídicas                     | 15                |
| Ciencias Espaciales                    | 9                 |
| No Respondieron                        | 10                |
| <b>Total</b>                           | <b>430</b>        |

Tal como puede observarse en los datos anteriores, la muestra que participó en la fase cualitativa de la investigación es representativa en relación a: sexo, edad, años de experiencia, categoría docente, grado académico, centro regional, y área de conocimiento.

### **3.3.2 Procedimiento para la Recolección de Datos en la Fase Cualitativa**

A partir de las variables esbozadas en el apartado de Objeto de estudio de este capítulo, y considerando el objetivo general de la investigación, por medio del cual se pretendía analizar el diseño, la implementación, y el impacto de los procesos de formación permanente que oferta el IPSD al profesorado de la UNAH, formulamos con mayor detalle, seis dimensiones que, de manera general, orientarían el proceso de recolección y análisis de la información (Ver Tablas No. 27 y 28): a) Programación y planificación; b) Valoración de los componentes del curso (objetivos, propósitos o competencias, contenidos, metodología, recursos y medios didácticos, y evaluación); c) Valoración del desempeño de los facilitadores y participantes; d) Ambiente, interacción y condiciones físicas en que se desarrollaron los cursos; e) Aspectos formales o administrativos; y, f) Sobre el asesoramiento pedagógico.



Tabla 27. Dimensiones de Análisis y Guías de Entrevista para los Docentes, en la Fase Cualitativa

| <b>Dimensiones de Análisis</b>   | <b>Guía de Preguntas para la Entrevista Individual</b>   | <b>Guía de Preguntas para la Entrevista Colectiva</b>   |
|--|--|---|
| Dimensión I: Programación y Planificación (PRP)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría saber ¿qué opina de la planificación de los cursos? ¿se le informó previamente? ¿en qué aspectos? ¿su participación permitió que se modificaran algunos detalles?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría escuchar sus percepciones sobre de la planificación de los cursos que han recibido ¿cómo ven la secuencia de las diferentes actividades en el desarrollo de las temáticas?</li> </ul>  |
| Dimensión II: Valoración de los Componentes del Curso (VCC)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En relación a los objetivos de los cursos ¿cómo los vio usted? ¿se lograron? ¿hubo algún inconveniente?</li> <li>• ¿Hasta qué punto considera usted que existió claridad, concreción, estructuración y aplicabilidad en los contenidos de los cursos?</li> <li>• ¿De qué manera los contenidos abordados en los cursos han impactado en sus prácticas pedagógicas?</li> <li>• ¿Qué piensa usted de la metodología? ¿Le parece que fue pertinente y adecuada al nivel?</li> <li>• Hábleme acerca de los recursos y materiales de los cursos ¿qué le parecieron?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En relación a los objetivos de los cursos ¿cómo los vieron ustedes? ¿se lograron? ¿hubo algún inconveniente?</li> <li>• Sobre los contenidos ¿quisieran agregar algo? ¿algunos aspectos positivos o negativos que ustedes consideren?</li> <li>• ¿Consideran ustedes que los contenidos abordados en los cursos les han sido o no de utilidad en sus prácticas pedagógicas?</li> <li>• ¿Qué piensan ustedes de la metodología? ¿Les parece que fue pertinente y adecuada al nivel?</li> <li>• Hablemos acerca de los recursos y materiales de los cursos ¿qué les parecieron?</li> </ul> |
| Dimensión III: Valoración del Desempeño de los Facilitadores y Participantes (VFP)                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opina del desempeño de los facilitadores de los cursos en los que ha participado?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinan del desempeño de los facilitadores de los cursos en los que han participado? ¿Encontraron algunas fortalezas o debilidades en ellos?</li> </ul>  |
| Dimensión IV: Ambiente, Interacción y Condiciones Físicas en que se Desarrollaron los Cursos (ADC) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora hablemos un poco acerca del ambiente en el que se desarrollaron los cursos ¿se sintió cómodo?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora hablemos un poco acerca del ambiente en el que se desarrollaron los cursos ¿se sintieron cómodos?</li> </ul>   |
| Dimensión V: Aspectos Formales o Administrativos (AFR)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dígame ¿Qué le parecieron los requisitos de inscripción y las condiciones físicas en las que se desarrollaron los cursos?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Díganme ¿Qué les parecieron los requisitos de inscripción y las condiciones físicas en las que se desarrollaron los cursos?</li> <li>• ¿Qué aspectos en general de los procesos de capacitación consideran ustedes que fueron muy positivos? ¿cuáles necesitan mejorarse?</li> </ul>   |
| Dimensión VI: Sobre el Asesoramiento Pedagógico (ASP)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Le gustaría recibir ayuda o asesoría pedagógica de parte de algún colega del cual usted reconozca su experiencia y capacidad?</li> <li>• ¿Estaría usted dispuesto a recibir formación o capacitación para participar en procesos de asesoramiento pedagógico o acompañamiento docente?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Les gustaría recibir ayuda o asesoría pedagógica por parte de algunos colegas que ustedes reconozcan que tienen experiencia y capacidad?</li> <li>• ¿Estarían dispuestos a recibir formación o capacitación para participar en procesos de asesoramiento pedagógico o acompañamiento docente?</li> </ul>  |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 28. Dimensiones de Análisis y Guías de Entrevista para las Autoridades y Formadores, en la Fase Cualitativa

| <i>Dimensiones de Análisis</i>   | <i>Guía de Preguntas para la Entrevista a las Autoridades</i>  | <i>Guía de Preguntas para la Entrevista a Facilitadores o Formadores</i>  |
|--|--|---|
| Dimensión I: Programación y Planificación (PRP)                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Ofrecen ustedes algunos lineamientos o sugerencias a los facilitadores antes de desarrollar la programación?</li> <li>• ¿Tiene el instituto ya definida alguna descripción mínima o currículo de los cursos a desarrollar? ¿Se proporcionan estos documentos a los facilitadores o ellos mismos elaboran su propuesto? ¿Ofrecen algunas sugerencias al respecto?</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría que hablemos un poco sobre los criterios que ustedes utilizan para planificar sus cursos ¿consideran que son suficientes o que deben mejorarse? Si el instituto les proporciona los criterios ¿consideran que hay algunos otros que se podrían tomar en cuenta?</li> <li>• Una de las características de la programación didáctica es que debe ser flexible ¿qué tanto se cumple esto al momento en que ustedes desarrollan sus cursos? ¿toman en cuenta las sugerencias o solicitudes de los docentes en relación a cada uno de los componentes didácticos?</li> </ul>  |
| Dimensión II: Valoración de los Componentes del Curso (VCC)                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Ha encontrado algunas fortalezas o debilidades en el desarrollo de los cursos en cuanto a contenidos, metodologías, materiales u otro aspecto que usted considere?</li> <li>• ¿Considera usted que los cursos han logrado impactar en las prácticas pedagógicas de los docentes de la UNAH? ¿Hay algunos cursos que, desde su punto de vista, han logrado un mayor impacto?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría saber si tienen algunos comentarios, observaciones o sugerencias sobre la presentación de los objetivos de los cursos ¿existen criterios establecidos desde el instituto? ¿se programan en relación a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, o existe libertad?</li> <li>• En relación a la selección, adecuación y presentación de contenidos ¿les parece que hasta el momento se ha venido haciendo de manera adecuada? ¿los criterios son de actualidad? ¿hay algo que pueda mejorarse?</li> <li>• Respecto a las estrategias metodológicas que ustedes utilizan en el desarrollo de los cursos ¿les parece que son adecuadas y coherentes con los principios y características del aprendizaje y de la enseñanza desde la nueva perspectiva teórica? ¿consideran que hay algunas otras estrategias que se podrían implementar?</li> <li>• Conversemos un poco sobre cuáles son los recursos y materiales que ustedes utilizan con mayor frecuencia en el desarrollo de sus cursos ¿consideran ustedes que hay algunos recursos que deben tener prioridad sobre otros?</li> </ul> |
| Dimensión III: Valoración del Desempeño de los Facilitadores y Participantes (VFP) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coménteme un poco sobre los criterios que ustedes consideran para contratar a los facilitadores.</li> <li>• ¿Qué percepción tiene usted del desempeño de los facilitadores? ¿Identifica algunas cualidades o debilidades en ellos?</li> <li>• ¿Qué aspectos se toman en cuenta para evaluar el desempeño de los facilitadores?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo ven ustedes la asistencia y la participación de los docentes en sus cursos? ¿se involucran? ¿dónde observan ustedes la mayor participación, en la parte teórica-reflexiva o en los ejercicios prácticos? ¿conocen ustedes de algunos docentes que estén implementando en sus prácticas pedagógicas lo desarrollado en los cursos? ¿hay algún aspecto que podría mejorarse?</li> </ul>  |
| Dimensión V: Aspectos Formales o Administrativos (AFR)                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué factores considera el instituto para programar u ofertar los cursos de formación? ¿De qué manera se identifican las necesidades?</li> <li>• ¿De qué manera evalúa el instituto el desarrollo de los</li> </ul>   | [No se consultó]  |

| <i>Dimensiones de Análisis</i>                        | <i>Guía de Preguntas para la Entrevista a las Autoridades</i>  | <i>Guía de Preguntas para la Entrevista a Facilitadores o Formadores</i>   |
|---|--|--|
|   | cursos? ¿Qué aspectos se toman en cuenta?<br>• ¿Cuenta el instituto con algún mecanismo o estrategias para valorar el impacto de los cursos en las prácticas pedagógicas de los docentes?  |  |
| Dimensión VI: Sobre el Asesoramiento Pedagógico (ASP) | • Desde su punto de vista, como autoridad del instituto ¿estaría usted dispuesto(a) a promover y desarrollar la estrategia de asesoramiento pedagógico o acompañamiento docente para la mejora del proceso de formación permanente en la UNAH? | • ¿Estarían ustedes dispuestos a recibir algunos cursos que les permitan formarse como asesores pedagógicos de otros colegas? ¿Conocen o identifican algunas personas de las cuales ustedes podrían aprender o solicitar la ayuda de un experto? |

Fuente: Elaboración propia

Para valorar la percepción de las autoridades del IPSD en relación al diseño y planificación, a la implementación, al impacto, y a la evaluación de las acciones formativas, el guion del grupo focal estuvo conformado por los siguientes factores:

*Tabla 29. Dimensiones de Análisis y Guía para Grupo Focal con las Autoridades, en la Fase Cualitativa*

| <i>Dimensiones de Análisis</i>              | <i>Guía para Grupo Focal con las Autoridades</i>  |
|---|---|
| Planificación de la Formación               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gustaría que conversáramos sobre el diseño de la oferta formativas (cursos, talleres, seminarios...), ¿Qué les parece a ustedes el proceso que se ha seguido hasta el momento en relación al proceso diagnóstico y diseño de la propuesta formativa? ¿Hasta qué grado o nivel se han considerado las tendencias internacionales en el tema de la formación docente universitario, la normativa institucional y las necesidades de los profesores?</li> </ul>                                      |
| Implementación                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Consideran ustedes que los facilitadores o formadores tienen la suficiente preparación para implementar las propuestas formativas? [Me he percatado de que ustedes hacen monitoría y seguimiento del desarrollo de los cursos:] ¿Cómo ven ustedes la puesta en marcha de los proyectos formativos por los facilitadores? Según su experiencia, ¿hasta qué nivel los formadores o facilitadores siguen la secuencia estipulada en el diseño o la programación de las acciones formativas?</li> </ul> |
| Impacto en el Aprendizaje de los Profesores | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Consideran ustedes que los procesos formativos que desarrolla el IPSD han logrado incidir en el aprendizaje de los profesores? ¿Conocen ustedes de alguna experiencia o práctica docente innovadora que ha surgido a partir de los procesos formativos? ¿Cuáles consideran ustedes que podrían ser las estrategias o mecanismos para asegurarse que los profesores están aprendiendo y mejorando sus prácticas docentes?</li> </ul>   |
| Evaluación de la Formación                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué mecanismos o estrategias ha utilizado hasta el momento el IPSD para evaluar los procesos de formación que oferta? ¿Hasta el momento, qué aspectos de los procesos formativos consideran ustedes que son fortalezas para el IPSD? ¿Qué aspectos de mejora han identificado?</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia

Adicional a las 6 dimensiones principales del estudio, se diseñaron otras cinco, relacionadas al acompañamiento docente, a partir de la experiencia entre pares desarrollada por los docentes del CUROC de la UNAH. La tabla No. 30 muestra el protocolo seguido en el grupo focal con este colectivo de profesores:

*Tabla 30. Dimensiones de Análisis y Protocolo del Grupo Focal con los Docentes del CUROC, Acerca de la Experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares*

| <i>Dimensiones de Análisis</i>                                    | <i>Protocolo del Grupo Focal con los Docentes, Sobre Experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares</i>   |
|---|---|
| Experiencias en relación al proceso de monitoría y acompañamiento | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...quien quiera empezar puede empezar narrando la experiencia que le pareció, en relación al proceso de monitoría y acompañamiento. [...alguien más que quisiera compartir su experiencia en el proceso de la monitoría y acompañamiento, que les ha parecido, en qué aspectos creen que se podría mejorar este proceso...]</li> </ul> |
| Experiencias previas de Acompañamiento                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A ver, y en relación a... ¿ustedes ya habían tenido alguna experiencia similar a esta, de acompañarse entre ustedes? [... ¿alguien de ustedes tuvo la experiencia que lo observara</li> </ul>  |

| <i>Dimensiones de Análisis</i>                       | <i>Protocolo del Grupo Focal con los Docentes, Sobre Experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares</i>   |
|--|---|
| o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares               | alguien de la propia disciplina?]   |
| Impacto del acompañamiento en la práctica docente    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En relación así, a sus prácticas como docentes ¿en qué aspecto en particular les ayudó? ¿En qué aspecto en particular ustedes piensan que se ha avanzado? [... ¿alguien que quisiera compartir un poco la experiencia de monitoría y acompañamiento? ¿Alguien más, en qué le ayudó, le impactó?]</li> </ul>  |
| Formación previa a la experiencia de acompañamiento  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...antes de iniciarse ustedes en el proceso de acompañamiento, estoy enterado que estuvieron en un proceso de inducción, les explicaron cómo es el proceso, a ver... ese proceso de inducción, ese proceso de acompañamiento les parece que fue suficiente, les parece que debe llevar más tiempo, les parece que debe ser un poco más sistemático, al proceso... previo a lo de la formación...</li> </ul>  |
| Características o cualidades del acompañante o tutor | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien, en relación a las características o cualidades de una persona que va a hacer observación, que va a hacer monitoría, o que va a hacer acompañamiento... algunas cualidades, me refiero a que la persona que va a observar tiene ciertas características... ¿quisieran hablar de eso? [...en relación a alguna pericia ...para hacer la observación, para detenerse qué yo puedo observar, para saber puntualizar a aquellos aspectos cuando voy a hacer la observación, o con la persona que yo observo... observamos un antes, un durante y un después, pero... ¿se sienten ustedes así como, o se sintieron así como totalmente preparados para saber en qué aspectos... digamos, si encontramos un aspecto que estaba muy bien, que se lo podíamos decir a la persona, y algún aspecto en qué podía mejorar... cómo se sintieron en eso?]</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia

En relación a las observaciones realizadas, se diseñaron dos guías, una dirigida a docentes y otra a facilitadores o formadores.

La guía de observación para los docentes estaba integrada por 47 indicadores, distribuidos en 8 dimensiones: a) planificación; b) contenidos; c) metodologías; d) comunicación; e) evaluación; f) tutorización; g) tecnologías de la información y comunicación; h) gestión del clima del aula; dichos indicadores fueron reconstruidos a partir de las competencias de Zabalza (2007), Smith y Simpson (1993, en Checchia, 2009), Mas-Torelló y Perrenoud (2007):

*Tabla 31. Resumen de Competencias Consideradas para Diseñar las Guías de Observación a Docentes*

| <i>Zabalza</i>   | <i>Smith y Simpson</i>   | <i>Más-Torelló</i>  | <i>Perrenoud</i>                                 |
|--|--|---|--|
| 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje      | Scholastics Skills (Habilidades):<br>1. Demuestra dominio del contenido de su materia            | 1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros | 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje |
| 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares | 2. Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia |   | 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes   |
| 3. Ofrecer informaciones y explicaciones               | Planning Skills (Habilidades de planeación)  |   | 3. Elaborar y hacer                              |

| <i>Zabalza</i>  | <i>Smith y Simpson</i>  | <i>Más-Torelló</i>   | <i>Perrenoud</i>  |
|---|---|--|---|
| <p>ciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)</p> <p>4. Manejo de las nuevas tecnologías</p> <p>5. Diseñar la metodología y organizar las actividades</p> <p>6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos</p> <p>7. Tutorizar</p> <p>8. Evaluar</p> <p>9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</p> <p>10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo</p> | <p>miento):</p> <p>3. Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante</p> <p>4. Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado</p> <p>Management Skills (Habilidades gerenciales):</p> <p>5. Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso</p> <p>6. Consigue un ambiente de aprendizaje que favorezca un aprendizaje óptimo</p> <p>Presentation and Communication Skills (Habilidades de presentación y comunicación):</p> <p>7. Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito</p> <p>8. Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes</p> <p>Evaluation and Feedback Skills (Habilidades de evaluación y feedback):</p> <p>9. Ofrece de muy diferentes maneras un feedback adecuado a los estudiantes</p> <p>10. Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes</p> <p>Interpersonal Skills (Habilidades interpersonales):</p> <p>11. Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender</p> <p>12. Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes</p> | <p>profesionales</p> <p>2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal</p> <p>3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía</p> <p>4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia</p> <p>6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (universidad, facultad, área, departamento, titulaciones...)</p> | <p>evolucionar dispositivos de diferenciación</p> <p>4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo</p> <p>5. Trabajar en equipo</p> <p>6. Participar en la gestión de la escuela</p> <p>7. Informar e implicar a los padres</p> <p>8. Utilizar las nuevas tecnologías</p> <p>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</p> <p>10. Organizar la propia formación continua</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2007), Smith y Simpson (1993, en Checchia, 2009), Mas-Torelló y Perrenoud (2007)

La guía de observación dirigida a los formadores o facilitadores, estuvo integrada por 6 dimensiones: a) planificación del curso, seminario o taller; b) contenidos o saberes; c) abordaje metodológico; d) comunicación; e) gestión del clima del aula, y f) evaluación, las cuales contenían un total de 30 indicadores, contruidos a partir de los estándares para valorar la implementación de los programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia, propuestos por Marcelo (2007), los cuales plantean:

**Dimensión Implementación (Estándares Específicos):**

- La implementación del programa de formación se desarrolla utilizando los recursos técnicos y humanos necesarios, a través de estrategias formativas variadas que favorecen la consecución de las metas y objetivos del programa.
- Los formadores/tutores del programa de formación son expertos en el contenido del programa y en los procesos de aprendizaje adulto en ambientes de formación abierta y a distancia.
- Los formadores del programa cuentan con una formación adecuada en procesos de aprendizaje adulto en escenarios abiertos y a distancia y conocen las características del aprendizaje a través de internet.
- Los formadores del programa tienen experiencia demostrada en el desarrollo y gestión de proyectos de innovación educativa y de mejora escolar.
- Los formadores poseen un adecuado nivel de competencia práctica en relación con los contenidos del programa de formación.
- La ratio (proporción entre formadores y profesorado) es adecuada en función de las necesidades y características del programa de formación.
- Los formadores destacan por su diligencia y calidad de las respuestas individuales que realizan a las preguntas y dudas realizadas por los profesores, de forma que no demoran más de 24 horas la respuesta a cualquier consulta.
- Los formadores tienen competencia en la resolución de conflictos y en la mediación entre profesores.
- Los formadores destacan por su diligencia y calidad de la participación en espacios de comunicación tanto sincrónicos como asincrónicos: chats y foros, gestionando adecuadamente los debates y la participación del profesorado.
- Los formadores se preocupan al comienzo del programa por el establecimiento de normas de “netiquetas” es decir, protocolos de comunicación online para que el profesorado conozca cómo comunicarse adecuadamente en los espacios sincrónicos y asincrónicos. Igualmente se establecen normas para prevenir el plagio.
- Los formadores del programa demuestran competencia en la gestión del trabajo colaborativo de los profesores, promoviendo el intercambio entre el profesorado de diferentes escuelas.
- En la organización del programa existen mecanismos para asegurar la coordinación entre los formadores del programa, de forma que exista congruencia en sus actuaciones.
- Los formadores del programa muestran una elevada calidad en relación a las valoraciones que realizan sobre los trabajos, producciones y tareas desarrolladas tanto individualmente como en grupo por parte del profesorado.
- El programa incorpora diferentes sistemas de tutorías: varios tutores en función de la especialidad en los contenidos así como de las diferentes funciones a desempeñar (dinamizador, evaluador, etc.).
- El programa proporciona al profesorado una tutoría técnica para resolución de problemas vinculados a la utilización de software o hardware.
- Los formadores del programa realizan el seguimiento del profesorado: tiempos de acceso, páginas visitadas, participación en foros, etc., motivando a aquellos profesores que por diversas razones hayan reducido o anulado su participación en el programa.
- En la implementación del programa se promueven procesos formativos que favorecen el aprendizaje por parte del profesorado de los objetivos y contenidos del programa.
- El programa favorece la participación del profesorado permitiéndole que pueda realizar propuestas en relación con las actividades de aprendizaje en las que se implica.

- Las situaciones de aprendizaje promueven que el profesorado aplique los contenidos del programa a su propia realidad profesional docente o personal.
- A través del programa se estimula que el profesorado investigue, indague, utilizando las nuevas tecnologías en relación con los contenidos del programa de formación.
- El programa promueve una variada comunicación, interacción entre el profesorado y de éste con los formadores, a través del uso de herramientas tecnológicas: foro, correo chat, video, blog, wiki...
- El programa promueve oportunidades de trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico, del profesorado para el que los formadores aporten un adecuado y puntual feedback constructivo.
- El programa promueve de manera intencionada situaciones que conduzcan a la reflexión individual y social por parte del profesorado en relación con su práctica docente.
- El programa busca intencionadamente que el profesorado llegue a desarrollar una comprensión profunda y no superficial del contenido formativo.
- El desarrollo del programa cuida atentamente que exista una adecuada coherencia entre los objetivos y contenidos del programa y las situaciones de aprendizaje propuestas al profesorado a lo largo del programa.
- El desarrollo del programa promueve la utilización flexible de diferentes situaciones de aprendizaje que pueden requerir la adecuada combinación de estrategias presenciales y online, así como diferentes estrategias online.
- El programa promueve desde el comienzo, situaciones que favorecen la creación de “sentido de pertenencia” a un grupo por parte del profesorado. Ello supone la realización de actividades iniciales para “romper el hielo”, para que el profesorado se re/conozca, se creen espacios sociales, se creen las páginas personales, etc.
- El desarrollo del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje adaptativo, mediante las cuales el profesorado observa modelos, ejemplos de buenas prácticas, que deben conocer, comprender y simular en sus propias aulas.
- El desarrollo del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la innovación, mediante las cuales el profesorado se implica en el diseño, creación, producción de algún recurso, medio, práctica o proyecto educativo innovador.

Para la evaluación del diseño, realizamos un análisis de contenido de las propuestas de programación de las acciones formativas presentadas por los facilitadores. En ese sentido, diseñamos una rúbrica con 30 indicadores, contenidos en seis dimensiones complementarias al proceso de la fase cualitativa, las cuales se encontraban principalmente con la dimensión inicial de Valoración de los componentes de los proyectos formativos: a) descripción de las competencias, objetivos o propósitos; b) presentación de los contenidos o saberes; c) abordaje metodológico o proceso sugerido; d) medios, materiales y recursos didácticos; e) procedimiento de evaluación; y, f) bibliografía. La rúbrica contenía una escala con 4 criterios de referencia, para evaluar de manera general las seis dimensiones relacionadas con diseño. En la construcción de estos criterios, se consideraron algunos estándares planteados por Marcelo (2007) ante la UNESCO para la evalua-



ción de programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia:

**Dimensión Diseño (Estándares Específicos):**

- Los objetivos del programa especifican adecuadamente las competencias docentes a adquirir por el profesorado participante.
- Los objetivos muestran con claridad la incidencia del programa en los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Los objetivos del programa están abiertos a modificaciones en función del desarrollo del programa.
- El diseño del programa prevé contenidos y estrategias adaptadas al profesorado con diferente conocimiento y práctica pedagógica: profesores principiantes, experimentados.
- Los contenidos del programa promueven la comprensión por parte del profesorado, están actualizados y presentan el conocimiento vinculado a un contexto de aplicación práctica.
- Los contenidos se organizan en torno a ejemplos y casos para favorecer una comprensión práctica de los mismos.
- Los contenidos se presentan abiertos y facilitan que los profesores profundicen según sus intereses y colaboren para construir conocimiento.
- Los contenidos del programa incluyen de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes.
- El contenido está actualizado y es coherente con el currículum y con los estándares.
- Los contenidos promueven la reflexión, el análisis crítico por parte del profesorado con diferentes grados de experiencia profesional.
- El diseño del programa promueve una adecuada y justificada combinación de estrategias.
- El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje asimilativas, basadas principalmente en acciones de leer, escuchar y observar por parte del profesorado.
- El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la búsqueda, manejo y gestión de la información por parte del profesorado.
- El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje comunicativas, basadas en el debate, el intercambio de ideas, en compartir argumentos acerca de los aspectos críticos de los contenidos.
- El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la innovación, mediante las cuales los profesores se implican en el diseño, creación, producción de algún recurso, medio, práctica, proyecto educativo innovador.
- El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo entre profesores del mismo o diferente centro educativo que conduzcan a la creación de redes o comunidades de aprendizaje.
- El diseño del programa promueve formas de interacción variadas y flexibles entre el profesorado, adecuadas a los objetivos de aprendizaje de cada estrategia formativa.

Fuente: Tomado de los “Estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia” (Marcelo, 2007:12-15)

Tomando en cuenta estos estándares, se realizó una reconstrucción de los mismos, considerando el contexto en que se desarrollan los programas de formación docente en la UNAH, resultando una escala de cuatro valores, para determinar de manera general el nivel en que se encontraban los diseños preparados por los formadores o facilitadores.

**1: Diseño con Necesidades de Mejora Considerables.-** El diseño propuesto por el facilitador evidencia escasa o nula coherencia con los indicadores planteados para cada una de las dimensiones del curso, seminario o taller que desarrolla.

**2: Buen Diseño.-** El diseño presentado demuestra un nivel básico en el planteamiento de los indicadores para cada dimensión del curso, seminario o taller a impartir; sin embargo, manifiesta limitaciones en el establecimiento de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.

**3: Muy Buen Diseño.-** Se aprecia un diseño sólido, coherente y que evidencia cada uno de los indicadores de las dimensiones del curso, seminario o taller a impartir; y también demuestra selección y/o diseño de actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.

**4: Diseño Excelente.-** Además de demostrar solidez y coherencia en el diseño de cada uno de los indicadores y dimensiones del curso, seminario o taller, y de proponer actividades para la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación; también presenta contenidos y métodos que propician la innovación y actualización en los participantes.

Desde este contexto, se sometieron a evaluación las propuestas de diseño curricular de 6 formadores, para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”; asimismo, se revisó el diseño preparado por el facilitador o formador 1 para el curso de “Evaluación de los Aprendizajes”, el del facilitador 3 para el curso “Aprendizaje Basado en Problemas”, el diseño del facilitador o formador 5, para el curso “Estudio de casos, y la propuesta del facilitador 6 para el curso “Aprendizaje Orientado por Proyectos”.

Además de evaluar el diseño de las acciones formativas, se analizó, aunque a menor profundidad, el diagnóstico de las necesidades de capacitación realizado por las autoridades del IPSD en 2011.

### 3.3.3 Procedimiento para la Organización y Análisis de la Información Recogida en la Fase Cualitativa

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el programa informático MaxQDA, siguiendo el procedimiento que se detalla en la figura No. 12. (Para ampliar la información sobre este proceso, ver Anexo No. 1)

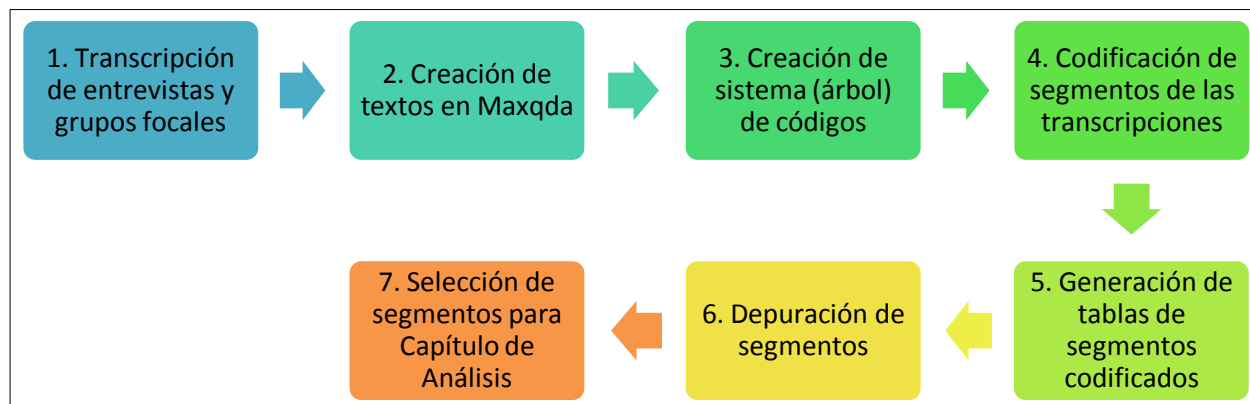


Figura 2. Proceso seguido para la organización y análisis de la información en MaxQda

**Transcripción de entrevistas y grupos focales.-** Las declaraciones de los informantes, fueron registradas por medio de una grabadora digital, la cual guardó en archivos separados las declaraciones recopiladas, a partir de las cuales se realizaron las respectivas transcripciones en Microsoft Word, para luego ser trasladadas a Maxqda.

**Creación de textos en Maxqda.-** Una vez completados los archivos de transcripción en Microsoft Word, se procedió a copiar el texto resultante, pegándolos directamente en el visualizador de textos de Maxqda.

**Creación de sistema (árbol) de códigos.-** Importados los textos de las transcripciones en Maxqda, procedimos a crear el árbol o sistema de códigos. Cada uno de los códigos creados correspondía dimensiones que nos planteamos al inicio de este capítulo, con sus respectivas categorías y subcategorías. (Ver tabla con dimensiones, categorías y subcategorías de análisis en el Anexo No. 2).

**Codificación de segmentos de las transcripciones.-** Contando ya con los insumos suficientes, comenzamos la codificación de los segmentos de los textos que eran relevantes para cada una de las categorías y dimensiones de análisis.

**Generación de tablas de segmentos codificados.-** Una vez realizada la codificación de todos los textos (transcripciones de entrevistas a docentes, formadores y autoridades, entrevistas colectivas a docentes, grupo focal con autoridades, y grupo focal con docentes), haciendo uso de la opción *mostrar tabla*, de la *vista general de los segmentos codificados*, generamos las tablas de segmentos para cada una de las categorías, según las dimensiones de análisis.

**Depuración y selección de segmentos para Capítulo de Análisis.-** Las tablas de segmentos codificados nos permitieron tener una visión general de la información significativa proporcionada por los profesores, formadores y autoridades; sin embargo, en vista de que esta aún era mucha, procedimos a escoger solamente las frases que serían colocadas en los correspondientes apartados del capítulo de Análisis, con el propósito de brindar evidencias al respecto.

Después de depurar y seleccionar los segmentos que formarían parte del capítulo de Análisis, se procedió a establecer una nomenclatura para cada tipo de informante, de acuerdo a las técnicas utilizadas (ver Anexo No. 3).

### **3.3.4 Descripción de las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos Utilizados en la Fase Cualitativa**

En el desarrollo de la fase cualitativa utilizamos cuatro técnicas: el análisis de contenido, la entrevista, el grupo focal y la observación. A continuación describiremos cada uno de los instrumentos diseñados para recopilar los datos en esta fase de la investigación.

#### **3.3.4.1 Análisis de Contenido**

Desde la perspectiva de Noguero (2002:168), el análisis de contenido (como por ejemplo, textos científicos, planes de estudio, leyes...), “puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de parcelas específicas de estudio... para descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado”. Autores como Fernández (2002), Andréu (2001) y Cáceres (2003) destacan la importancia de esta técnica para los estudios cualitativos,

asegurando que a través de ella pueden enriquecerse los resultados de cualquier investigación, debido a la variedad que ofrece, tanto en los tipos de análisis que permite, como en los materiales a los que puede aplicarse, que no solamente pueden ser escritos, sino también grabados, pintados, filmados o de cualquier forma donde existan registros de datos; en ese sentido, utilizamos esta técnica en particular para la evaluación del diseño de seis de las acciones formativas que oferta el IPSD, y de manera general, para todo el proceso.

Esta técnica nos permitió analizar diferentes aspectos, enmarcados en el modelo de Kirkpatrick (2007), de manera particular en relación a: la determinación de necesidades, la fijación de objetivos, la determinación de contenidos, y la selección y preparación de materiales audiovisuales, con el propósito de profundizar sobre los resultados que se pretendían lograr con la implementación de las acciones formativas, así como los conocimientos, habilidades y actitudes abordadas para lograr dichos resultados, y el nivel de comunicación propiciado a través del abordaje metodológico y los recursos y materiales seleccionadas para el desarrollo de los seminarios, cursos o talleres.

Las acciones formativas que se tomaron en cuenta dentro de esta técnica fueron: el seminario Implicaciones didáctica, y los cursos Programación y planeamiento didáctico en base a competencias; Estudios de caso; Aprendizaje basado en proyectos; “Aprendizaje orientado a problemas, y Evaluación de los aprendizajes, diseñados por los facilitadores FOB-2, FOB-3, FOB-4, FOB-5, y FOB-6 (Ver tabla No. 22, y descripción en el último apartado de este capítulo).

Al aplicar el análisis de contenido en la evaluación del diseño de cada una de las acciones formativas antes mencionadas, se consideró una escala de valoración aplicada a serie de indicadores, relacionados principalmente con la dimensión de valoración de los componentes, tal como puede observarse en la siguiente rúbrica:

**Universidad de Sevilla**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas**

**Rúbrica para Evaluar el Diseño de los Proyectos Formativos de los Facilitadores del IPSD-UNAH**

**Instrucciones.**- Analice el diseño del proyecto formativo presentado por el facilitador en el curso y valórelo tomando en cuenta la escala que se describe a continuación. En la última columna de la derecha puede hacer algún comentario que usted considere pertinente, según la observación realizada.

**Escala de Valoración**

**1: Diseño con Necesidades de Mejora Considerables.-** El diseño propuesto por el facilitador evidencia escasa o nula coherencia con los indicadores planteados para cada una de las dimensiones del curso, seminario o taller que desarrolla.

**2: Buen Diseño.-** El diseño presentado demuestra un nivel básico en el planteamiento de los indicadores para cada dimensión del curso, seminario o taller a impartir; sin embargo, manifiesta limitaciones en el establecimiento de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.

**3: Muy Buen Diseño.-** Se aprecia un diseño sólido, coherente y que evidencia cada uno de los indicadores de las dimensiones del curso, seminario o taller a impartir; y también demuestra selección y/o diseño de actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.

**4: Diseño Excelente.-** Además de demostrar solidez y coherencia en el diseño de cada uno de los indicadores y dimensiones del curso, seminario o taller, y de proponer actividades para la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación; también presenta contenidos y métodos que propician la innovación y actualización en los participantes.

| Dimensiones  | Indicadores   | Comentarios |
|--|---|-------------|
| <b>Descripción de las competencias, objetivos o propósitos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presentan con claridad las competencias, objetivos o propósitos que se esperan lograr.</li> <li>• Se establecen métodos, técnicas y estrategias para promover los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</li> <li>• Se describen los procesos didácticos para desarrollar las diferentes actividades, según competencias, propósitos u objetivos establecidos.</li> </ul>   |             |
| <b>Presentación de los Contenidos o Saberes</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se declaran los contenidos en correspondencia con las competencias, objetivos o propósitos establecidos.</li> <li>• Los contenidos presentados están basados en los planteamientos teóricos de diferentes autores.</li> <li>• Los contenidos descritos se relacionan con las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los participantes.</li> </ul>   |             |
| <b>Abordaje Metodológico o Proceso Sugerido</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se estipulan métodos y técnicas como ser casos, problemas y proyectos para el abordaje de los contenidos o saberes.</li> <li>• Los métodos plasmados sugieren procesos para el trabajo colaborativo, autónomo e independiente de los participantes.</li> <li>• Se evidencia en el proceso sugerido, el uso de materiales instructivos, guías de trabajo, guiones metodológicos y otros recursos para el aprendizaje de los participantes.</li> <li>• Se presentan textos y lecturas para el trabajo de los participantes.</li> <li>• Se plantean actividades para promover actividades de análisis, reflexión y pensamiento crítico.</li> <li>• Se incluye el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tales como videos, visitas a bases de datos virtuales de información científica.</li> <li>• Se define el tiempo estipulado para el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje de los participantes.</li> </ul> |             |
| <b>Medios, Materiales y Recursos Didácticos</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los recursos y medios utilizados son adecuados al entorno en el que se desarrolla el proyecto formativo.</li> <li>• Existe claridad en la presentación y propósito de los materiales y recursos a utilizar.</li> <li>• Son coherentes con las competencias (objetivos y/o propósitos), contenidos y abordaje metodológico planteados.</li> <li>• Reflejan eficacia y versatilidad didáctica; orientan y facilitan eficientemente los aprendizajes.</li> <li>• Son actualizados temporal y tecnológicamente; se hace un uso adecuado de las</li> </ul>  |             |

| Dimensiones                        | Indicadores  | Comentarios |
|------------------------------------|--|-------------|
|                                    | TIC.   |             |
| <b>Procedimiento de Evaluación</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugieren los espacios en los que se socializará la normativa institucional vigente, en relación al contenido del curso, seminario o taller.</li> <li>• Se establecen los criterios para la evaluación individual y colectiva de las actividades, procesos y productos de aprendizaje de los participantes.</li> <li>• Los métodos y técnicas sugeridos para valorar las evidencias de aprendizaje son coherentes con las competencias, objetivos o propósitos.</li> <li>• Se establecen los criterios para evaluar evidencias de conocimientos, del hacer (desempeño y producto) y las actitudes de los participantes.</li> <li>• Se detallan los momentos en que se realizará la evaluación diagnóstica, formativa y de promoción.</li> </ul>   |             |
| <b>Bibliografía</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los autores son especialistas, expertos o tienen trayectoria en la temática que aborda el proyecto formativo.</li> <li>• Los autores forman parte de alguna organización académica o algún organismo internacional relacionado con el proyecto formativo que el facilitador imparte.</li> <li>• El facilitador utiliza en el desarrollo del diseño las fuentes citadas en la bibliografía.</li> <li>• Las referencias empleadas en el desarrollo del diseño se plasman en el apartado de bibliografía, haciendo uso de las normativas reconocidas institucional e internacionalmente para documentos académicos (APA, ISO-ICONTEC, Vancouver)</li> <li>• Las publicaciones citadas pertenecen a casas editoriales o a revistas académicas reconocidas y revisadas por externos.</li> <li>• Es una referencia clásica o de actualidad.</li> <li>• La información que aborda la publicación es pertinente, relevante, objetiva y de calidad para el proyecto formativo diseñado.</li> </ul> |             |

### 3.3.4.2 Entrevistas

Una entrevista es, desde el punto de vista de Gayou (2003:109), una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender al mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. El propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, las entrevistas realizadas en nuestro estudio sirvieron para indagar sobre la planificación y/o diseño, implementación, impacto y evaluación de los proyectos formativos que promueve el IPSD de la UNAH; de manera particular, al revisar el modelo de Kirkpatrick (2007) para la evaluación de las acciones formativas, en el diseño de los guiones de entrevista consideramos la determinación de las necesidades de formación (principalmente en las entrevistas a las autoridades), la fijación de objetivos, la determinación de conteni-

dos, la determinación del mejor plan de trabajo, la selección de la infraestructura adecuada, la selección de los formadores (abordado de manera particular en las entrevistas a las autoridades), la selección y preparación de materiales audiovisuales, y la evaluación de la acción formativa, con miras a indagar sobre los resultados que la UNAH, a través del IPSD pretende lograr con la implementación de las acciones formativas propuestas, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para lograr dichos resultados, desde el punto de vista de los entrevistados, así como las condiciones formales, administrativas, de logística e infraestructura en que según ellos se desarrollaron los cursos, seminarios o talleres; de la misma forma, se diseñaron preguntas para consultar, particularmente a las autoridades, sobre la selección de los formadores.

Otros aspectos en que se enfatizó en relación al impacto de las acciones formativas sobre la práctica docente de los profesores participantes, y que fueron rescatados del modelo de Kirkpatrick y trasladados a los guiones de entrevista fueron la reacción, el aprendizaje, la conducta y los resultados finales en los participantes después de asistir a las acciones formativas.. Se diseñaron tres guiones de entrevista: uno para profesores, otro para facilitadores y un tercero para quienes en el 2013 fueran las autoridades del IPSD. Todos estos instrumentos fueron aplicados de manera individual a un considerable grupo de informantes, permitiéndonos obtener una muestra heterogénea y representativa de percepciones.

Asimismo, se desarrollaron dos entrevistas colectivas, una a un grupo de profesores del área de Química y Farmacia y otra a profesores del área de Ciencias Económicas.

A partir de las seis dimensiones de análisis (Programación y planificación; Valoración de los componentes de los proyectos formativos; Valoración del desempeño de los facilitadores y participantes; Ambiente, interacciones y condiciones físicas en el que se desarrollaron los proyectos formativos; Aspectos formales o administrativos; y, Sobre el asesoramiento pedagógico) y sus respectivas categorías, plasmadas en la Anexo No. 2 del apartado sobre el “Procedimiento para la organización y análisis de la información recogida en la fase cualitativa”, se diseñaron los guiones de entrevistas aplicadas a los docentes, facilitadores y autoridades del IPSD, los cuales no sufrieron mayores alteraciones desde su esbozo inicial, planteándose con interrogantes similares, con miras a realizar una triangulación efectiva de los datos recopilados.

A continuación presentamos el diseño de los guiones de entrevistas.



### 3.3.4.2.1 Guiones de Entrevistas a Docentes

El guion de entrevista se diseñó con una o dos preguntas abiertas relativas a las seis dimensiones antes descritas, tal como puede observarse a continuación.

#### A) Guion de entrevista dirigida a docentes

|  |
|--|
| <p><b>Universidad de Sevilla</b><br/> <b>Facultad de Ciencias de la Educación</b><br/> <b>Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas</b><br/> <b>Instrumento No. 1</b><br/> <b>Guion de Entrevista Dirigida a Docentes de la UNAH</b></p>   |
| <p><b>Párrafo Introductorio</b><br/>         Nos encontramos realizando un trabajo de investigación orientado a conocer cómo se da el proceso de formación permanente en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; de manera particular, nos interesa indagar acerca de la percepción o valoración que usted tiene de los cursos que ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente. Esperamos que se sienta con toda la libertad para expresarse; su nombre no aparecerá en el informe, ya que se utilizarán algunos códigos.</p> |
| <p><b>Datos Generales</b><br/>         Facultad: _____ Carrera: _____<br/>         Años de experiencia en docencia universitaria: _____<br/>         Cursos que ha recibido: _____</p>   |
| <p><b>Programación del curso</b><br/>         1. Me gustaría saber ¿qué opina de la planificación del curso? ¿se le informó previamente? ¿en qué aspectos? ¿su participación permitió que se modificaran algunos detalles?</p>   |
| <p><b>Objetivos del curso</b><br/>         2. En relación a los objetivos del curso ¿cómo los vio usted? ¿se lograron? ¿hubo algún inconveniente?</p>  |
| <p><b>Contenidos</b><br/>         3. ¿Hasta qué punto considera usted que existió claridad, concreción, estructuración y aplicabilidad en los contenidos de los cursos?<br/>         4. ¿De qué manera los contenidos abordados en los cursos han impactado en sus prácticas pedagógicas?</p>  |
| <p><b>Metodología</b><br/>         5. ¿Qué piensa usted de la metodología? ¿Le parece que fue pertinente y adecuada al nivel?</p>  |
| <p><b>Recursos y medios didácticos</b><br/>         6. Hábleme acerca de los recursos y materiales del curso ¿qué le parecieron?</p>   |
| <p><b>Valoración del desempeño de los facilitadores</b><br/>         7. ¿Qué opina del desempeño de los facilitadores de los cursos en los que ha participado?</p>   |
| <p><b>Ambiente en el que se desarrollaron los cursos</b><br/>         8. Ahora hablemos un poco acerca del ambiente en el que se desarrollaron los cursos ¿se sintió cómodo?</p>   |
| <p><b>Aspectos formales</b><br/>         9. Dígame ¿Qué le parecieron los requisitos de inscripción y las condiciones físicas en las que se desarrollaron los cursos?</p>  |

**Sobre la estrategia de asesoramiento pedagógico**

10. ¿Le gustaría recibir ayuda o asesoría pedagógica de parte de algún colega del cual usted reconozca su experiencia y capacidad?

11. ¿Estaría usted dispuesto a recibir formación o capacitación para participar en procesos de asesoramiento pedagógico o acompañamiento docente?

¿Desea agregar algún comentario?

**3.3.4.2.2 Entrevistas a Facilitadores**

El guion de entrevista a facilitadores estuvo conformado con preguntas similares al guion de entrevista de los docentes, con la excepción del sexto aspecto, en el que se consultó a los profesores sobre el desempeño de los facilitadores, mientras que en el guion de entrevista dirigido a este grupo se consultó sobre el desempeño de los profesores participantes:

**B) Guion de entrevista dirigida a facilitadores**

Universidad de Sevilla  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

**Instrumento No. 2****Guion de Entrevista Dirigida a Facilitadores del IPSD de la UNAH****Párrafo Introdutorio**

Nos encontramos realizando un trabajo de investigación orientado a conocer cómo se da el proceso de formación permanente en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; de manera particular, nos interesa indagar acerca de la percepción o valoración que usted tiene de los cursos que ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente.

**Datos Generales**

Años de experiencia en el IPSD de la UNAH: \_\_\_\_\_

Área de Formación: \_\_\_\_\_

Cursos que ha impartido: \_\_\_\_\_

**Planificación**

1. ¿Cómo inició su trabajo con el instituto? ¿Alguien lo recomendó o fue contactado por el instituto?
2. Me gustaría saber ¿qué criterios utiliza usted para planificar sus cursos? ¿el instituto le ofrece algunos lineamientos?

**Objetivos del curso**

3. ¿Qué criterios en particular toma en cuenta para presentar los objetivos del curso?

**Contenidos**

4. Hábleme un poco sobre los aspectos o elementos que usted toma en cuenta para seleccionar, adecuar o modificar los contenidos.

5. Al momento de desarrollar sus cursos ¿toma en cuenta las sugerencias de los profesores participantes sobre algunas temáticas de interés?

**Metodología**

6. Hábleme sobre las estrategias metodológicas que usted utiliza en el desarrollo de los cursos.

**Recursos y medios didácticos**

7. Hábleme un poco sobre los criterios que usted toma en cuenta para seleccionar los recursos y materiales del curso.

**Valoración del desempeño de los participantes**

8. ¿Qué opina del desempeño de los docentes que participan en sus cursos? ¿ha identificado usted algún docente que esté implementando en sus prácticas pedagógicas lo desarrollo en los cursos?  
9. En relación a su desempeño como facilitador ¿cómo se considera?

**Ambiente en el que se desarrollaron los cursos**

10. Cuénteme en relación al grupo ¿se dio algún conflicto o incidencia?

**Aspectos formales**

11. En cuanto al aspecto logístico del instituto ¿se sintió apoyado?

**Sobre la estrategia de asesoramiento pedagógico**

12. ¿Le gustaría recibir ayuda o asesoría pedagógica de parte de algún colega facilitador del cual usted reconozca su experiencia y capacidad?  
13. ¿Estaría usted dispuesto a recibir formación o capacitación para participar en procesos de asesoramiento pedagógico o acompañamiento docente?

**¿Desea agregar algún comentario?**

### ***3.3.4.2.3 Entrevistas a las Autoridades del IPSD***

Si bien el guion de entrevista dirigido a las autoridades del Instituto de Profesionalización y Superación Docente contenía preguntas similares a los guiones de entrevistas para docentes y facilitadores, las mismas fueron enmarcadas en dimensiones más relacionadas a aspectos formales de los procesos formativos, tales como la selección del personal, la percepción de este grupo de informantes sobre el desarrollo de las acciones formativas y el impacto de los mismos.

### **C) Guion de entrevista dirigida a autoridades del IPSD:**

**Universidad de Sevilla**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas**  
**Instrumento No. 3**  
**Guion de Entrevista Dirigida a las Autoridades del IPSD de la UNAH**  
**Párrafo Introductorio**

Nos encontramos realizando un trabajo de investigación orientado a conocer cómo se da el proceso de formación permanente en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; de manera particular, nos interesa indagar acerca de su percepción o valoración sobre los cursos que ofrece el Instituto del cual usted forma parte.

#### **Datos Generales**

Años de experiencia con el instituto: \_\_\_\_\_

Área de Formación: \_\_\_\_\_

Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

#### **Selección de personal**

1. Coménteme un poco sobre los criterios que ustedes consideran para contratar a los facilitadores.

#### **Planificación de los cursos**

2. ¿Ofrecen ustedes algunos lineamientos o sugerencias a los facilitadores antes de desarrollar la programación?
3. ¿Tiene el instituto ya definida alguna descripción mínima o currículo de los cursos a desarrollar? ¿Se proporcionan estos documentos a los facilitadores o ellos mismos elaboran su propuesta? ¿Ofrecen algunas sugerencias al respecto?

#### **Desarrollo de los cursos**

4. ¿Ha encontrado algunas fortalezas o debilidades en el desarrollo de los cursos en cuanto a contenidos, metodologías, materiales u otro aspecto que usted considere?
5. ¿De qué manera evalúa el instituto el desarrollo de los cursos? ¿Qué aspectos se toman en cuenta?

#### **Desempeño de los facilitadores**

6. ¿Qué percepción tiene usted del desempeño de los facilitadores? ¿Identifica algunas cualidades o debilidades en ellos?
7. ¿Qué aspectos se toman en cuenta para evaluar el desempeño de los facilitadores?

#### **Percepción sobre el impacto de los cursos**

8. ¿Considera usted que los cursos han logrado impactar en las prácticas pedagógicas de los docentes de la UNAH? ¿Hay algunos cursos que, desde su punto de vista, han logrado un mayor impacto?
9. ¿Cuenta el instituto con algún mecanismo o estrategias para valorar el impacto de los cursos en las prácticas pedagógicas de los docentes?

#### **Aspectos formales**

10. ¿Qué factores considera el instituto para programar u ofertar los cursos de formación? ¿De qué manera se identifican las necesidades?

#### **Sobre la estrategia de asesoramiento pedagógico**

11. Desde su punto de vista, como autoridad del instituto ¿estaría usted dispuesto(a) a promover y desarrollar la estrategia de asesoramiento pedagógico o acompañamiento docente para la mejora del proceso de formación permanente en la UNAH?

**¿Desea agregar algún comentario?**

### **3.3.4.3 Grupos Focales**

Según Íñiguez (1999), el grupo focal consiste en la reunión de un pequeño número de personas para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que

estimula el debate y la confrontación. El tipo de material que produce es, obviamente, cualitativo y acostumbra ser objeto de análisis de contenido y de análisis del discurso.

En vista de que esta que es una herramienta muy útil en las investigaciones cualitativas, para conocer la evaluación de programas sociales [y] educativos (...) porque permite acercarse a la realidad desde la perspectiva del cliente (Gayou, 2003), se realizaron grupos focales tanto con los profesores que han participado en alguna de las acciones formativas ofertadas por el IPSD, como con los facilitadores y las autoridades de esta unidad, para profundizar acerca del diseño, implementación e impacto de los procesos que actualmente se encuentran en marcha, tomando como referencia los planteamientos de Kirkpatrick (2007) en su modelo, integrando en el diseño de los guiones metodológicos para los grupos focal, algunos indicadores relacionados con los aspectos de mejora de las acciones formativas, sus reacciones sobre los mecanismos de seguimiento y evaluación (esto de manera particular en el grupo focal con profesores), la determinación de objetivos, contenidos, recursos y materiales para el logro de los resultados que se pretenden alcanzar, así como la selección de las acciones formativas y los beneficiarios de las mismas, las condiciones administrativas, de logística e infraestructura en que se desarrollaron los cursos, seminario so talleres, así como la percepción de las autoridades sobre experiencias de impacto narradas por los profesores que han participado en las acciones formativas.

#### ***3.3.4.3.1 Grupo focal con profesores del CUROC, sobre experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares***

Uno de los mecanismos para valorar el impacto de las acciones formativas en los profesores participantes, y que se identificó a partir de las declaraciones realizadas por los informantes en las entrevistas, es el programa de “Seguimiento, Monitoría y Evaluación”. En ese sentido, y debido a la relevancia que para la investigación podía tener el profundizar al respecto, durante el proceso se realizó un grupo focal para valorar la experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares que ha tenido un colectivo de docentes. Este grupo focal fue desarrollado con un grupo de 10 profesores (ver tabla 17) del Centro Regional de Occidente (CUROC) de la UNAH. Este diseño estuvo conformado por cinco aspectos: a) experiencias en relación al proceso de monitoría y acompañamiento; b) experiencias de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares; c) impacto del acompañamiento en la práctica docente; d) formación previa a la experiencia de acompañamiento; y, e) características o cualidades del acompañante o tutor. A con-

tinuación presentamos el diseño en mención (ver instrumento No. 4).

### **A) Protocolo para grupo focal sobre experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares, desarrollado con docentes del CUROC**

**Universidad de Sevilla**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas**  
**Instrumento No. 4**

**Protocolo para Grupo Focal Sobre Experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares, Desarrollado con Docentes del CUROC**

#### **Datos Generales**

Facultad: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_

Años de experiencia en docencia universitaria: \_\_\_\_\_

Cursos que ha recibido: \_\_\_\_\_

#### **Introducción**

**Moderador:** Buen día, gracias por venir a esta reunión, el propósito es escuchar un poquito su valoración a la experiencia de Acompañamiento y Monitoría que tuvieron ustedes, entonces, me gustaría escuchar primero cómo fue su experiencia y luego lo que más les haya impactado, y luego, a medida que ustedes me vayan narrando, les voy a hacer algunas preguntas, así que es un poquito semiestructurada esta guía, el propósito es ver en qué manera esto les ha impactado en sus prácticas pedagógicas, si este proceso sería recomendable para otros profesores, en qué aspectos se podría mejorar, entonces...

#### **A) Experiencias en relación al proceso de monitoría y acompañamiento:**

...quien quiera empezar puede empezar narrando la experiencia que le pareció, en relación al proceso de monitoría y acompañamiento. [...alguien más que quisiera compartir su experiencia en el proceso de la monitoría y acompañamiento, qué les ha parecido, en qué aspectos creen que se podría mejorar este proceso...]

#### **B) Experiencias previas de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares**

A ver, y en relación a... ¿ustedes ya habían tenido alguna experiencia similar a esta, de acompañarse entre ustedes? [... ¿alguien de ustedes tuvo la experiencia que lo observara alguien de la propia disciplina?]

#### **C) Impacto del acompañamiento en la práctica docente:**

En relación así, a sus prácticas como docentes ¿en qué aspecto en particular les ayudó? ¿En qué aspecto en particular ustedes piensan que se ha avanzado? [... ¿alguien que quisiera compartir un poco la experiencia de monitoría y acompañamiento? ¿Alguien más, en qué le ayudó, le impactó?]

#### **D) Formación previa a la experiencia de acompañamiento**

...antes de iniciarse ustedes en el proceso de acompañamiento, estoy enterado que estuvieron en un proceso de inducción, les explicaron cómo es el proceso, a ver... ese proceso de inducción, ese proceso de acompañamiento les parece que fue suficiente, les parece que debe llevar más tiempo, les parece que debe ser un poco más sistemático, al proceso... previo a lo de la formación...

**E) Características o cualidades del acompañante o tutor**

Bien, en relación a las características o cualidades de una persona que va a hacer observación, que va a hacer monitoría, o que va a hacer acompañamiento... algunas cualidades, me refiero a que la persona que va a observar tiene ciertas características... ¿quisieran hablar de eso? [...en relación a alguna pericia ...para hacer la observación, para detenerse qué yo puedo observar, para saber puntualizar a aquellos aspectos cuando voy a hacer la observación, o con la persona que yo observo... observamos un antes, un durante y un después, pero... ¿se sienten ustedes así como, o se sintieron así como totalmente preparados para saber en qué aspectos... digamos, si encontramos un aspecto que estaba muy bien, que se lo podíamos decir a la persona, y algún aspecto en qué podía mejorar... cómo se sintieron en eso?]

**F) Comentarios de cierre**

El hecho del acompañamiento ¿les genera alguna situación de confort, de tranquilidad? Me refiero a, no de confort de pereza, me refiero, cuando dicen un proceso de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares, porque se puede hacer entre pares, entre tríos... ¿cómo se sintieron, los que fueron observados y los que observaron a otros? [¿Alguien más quisiera agregar algo, compartir su experiencia sobre este proceso?]

**3.3.4.3.2 Grupo Focal con Autoridades**

El guion para el grupo focal con autoridades del IPSD tuvo una pequeña variante en relación a los guiones de los otros grupos de informantes (docentes y facilitadores): el aspecto relacionado al desempeño de los formadores o facilitadores fue incluido en el aspecto de la implementación de las acciones formativas, además de una pregunta en torno al programa de monitoría y seguimiento con que cuenta esta unidad; adicionalmente, se agregaron al final del guion, dentro del aspecto “En relación a la evaluación de la formación”, una serie de preguntas en relación a los mecanismos y estrategias utilizadas por el IPSD para evaluar sus procesos formativos, así como las fortalezas y necesidades de mejora que, desde el punto de vista de este grupo de informantes, tiene esta unidad:

**B) Guion para grupo focal con autoridades del IPSD**

**Universidad de Sevilla**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas**

**Instrumento No. 6**  
**Guion para Grupo Focal con Autoridades y Asistentes del IPSD de la UNAH**

**Datos Generales**

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_ N° de participantes: \_\_\_\_\_

Moderador: \_\_\_\_\_ Asistente: \_\_\_\_\_

**Párrafo Introductorio**

Buen día/buena tarde; les agradecemos que hayan aceptado participar en este grupo focal; esperamos que sus comentarios los puedan hacer con la mayor libertad posible.

El objetivo de esta jornada es recolectar información acerca de las percepciones que ustedes como autoridades y asistentes del Instituto de Profesionalización y Superación Docente tienen sobre el diseño, implementación e impacto de las acciones formativas sobre el aprendizaje de los profesores.

La información que nos proporcionen, será manejada con la mayor confidencialidad; sus nombres no aparecerán en el informe, sino que en su lugar, se utilizarán algunos códigos.

**Desarrollo:**

**1. En relación a la planificación de la formación:**

Me gustaría que conversáramos sobre el diseño de la oferta formativas (cursos, talleres, seminarios...), ¿Qué les parece a ustedes el proceso que se ha seguido hasta el momento en relación al proceso diagnóstico y diseño de la propuesta formativa? ¿Hasta qué grado o nivel se han considerado las tendencias internacionales en el tema de la formación docente universitario, la normativa institucional y las necesidades e los profesores?

**2. En referencia a la implementación:**

¿Consideran ustedes que los facilitadores o formadores tienen la suficiente preparación para implementar las propuestas formativas? **Me he percatado de que ustedes hacen monitoría y seguimiento del desarrollo de los cursos:** ¿Cómo ven ustedes la puesta en marcha de los proyectos formativos por los facilitadores? Según su experiencia, ¿hasta qué nivel los formadores o facilitadores siguen la secuencia estipulada en el diseño o la programación de las acciones formativas?

**3. Sobre el impacto en el aprendizaje de los profesores:**

¿Consideran ustedes que los procesos formativos que desarrolla el IPSD han logrado incidir en el aprendizaje de los profesores? ¿Conocen ustedes de alguna experiencia o práctica docente innovadora que ha surgido a partir de los procesos formativos? ¿Cuáles consideran ustedes que podrían ser las estrategias o mecanismos para asegurarse que los profesores están aprendiendo y mejorando sus prácticas docentes?

**4. En relación a la evaluación de la formación:**

¿Qué mecanismos o estrategias ha utilizado hasta el momento el IPSD para evaluar los procesos de formación que oferta? ¿Hasta el momento, qué aspectos de los procesos formativos consideran ustedes que son fortalezas para el IPSD? ¿Qué aspectos de mejora han identificado?

**¿Desean agregar algún comentario?**

### 3.3.4.4 Observaciones

#### 3.3.4.4.1 Observaciones a Docentes

La observación es la técnica más empleada para analizar la vida social de los grupos humanos. Es frecuente su uso cuando por ejemplo se quiere primar el punto de vista de los actores respecto a la realidad social. En efecto, la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce (Guasch, 1997, en LLECE-UNESCO, 2002). Mediante esta técnica se recoge información del contexto natural donde tiene lugar los acontecimientos; teniendo el investigador la oportunidad de observar y registrar los datos, utili-



zando listas de cotejo o guías de observación para evidenciar el desempeño y los testimonios de los actores, que después son analizados para elaborar conclusiones.

Esta técnica se aplicó, de la misma manera, a un grupo de facilitadores que mostró disposición en colaborar con el proceso de investigación. (Ver Instrumento No. 8)

El diseño de las guías de observación a los profesores estuvo enfocado en analizar el diseño, la implementación y el impacto de las acciones formativas, desde ocho diferentes dimensiones relacionadas con la docencia: la planificación, los contenidos, metodologías, comunicación, evaluación, tutorización, tecnologías de la información y comunicación, y la gestión del clima del aula, para cada uno de los cuales se establecieron una serie de indicadores, como puede observarse en el instrumento No. 7, los cuales responden principalmente al aspecto de evaluación de las acciones formativas que sugiere Kirkpatrick (2007) en su modelo, sobre las reacciones, aprendizajes, conductas y resultados en los profesores observados. Para realizar la valoración de la práctica pedagógica de los profesores observados, se utilizó una escala tipo Lickert, con cuatro alternativas de respuesta, enumeradas del 1 al 4, que señalaban los siguientes niveles de desempeño:

#### **Escala de Valoración:**

**1: Insatisfactorio.-** El docente evidencia escasa o nula coherencia con los indicadores planteados para cada una de las dimensiones didácticas de la asignatura que imparte.

**2: Satisfactorio.-** El docente demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didácticas de la asignatura que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.

**3: Competente.-** El docente demuestra sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones didácticas de la asignatura que imparte; selecciona, diseña y desarrolla actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.

**4: Destacado o Excelente.-** Además de dominar cada indicador y dimensión didáctica de la asignatura que imparte, el docente evidencia ser innovador y estar actualizado en cuanto a los contenidos y estrategias que emplea para el abordaje metodológico.

A partir de las observaciones hechas, se procedió a realizar las valoraciones e interpretaciones de la práctica pedagógica de cada uno de los profesores observados, resaltando las fortalezas y los aspectos de mejora de cada uno de ellos.

## A) Guía de Observación Dirigida a Docentes de la UNAH

**Universidad de Sevilla**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas**  
**Instrumento No. 7.- Guía de Observación Dirigida a Docentes de la UNAH**

**Instrucciones.-** Observe el desarrollo de la clase del docente y valórela tomando en cuenta la escala que se describe a continuación. En la última columna de la derecha puede hacer algún comentario que usted considere pertinente, según la observación realizada.

**Código del Docente Observado:** DOB-\_\_\_\_\_ **Facultad:** \_\_\_\_\_ **Carrera:** \_\_\_\_\_

**Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

### Escala de Valoración:

- 1: Insatisfactorio.-** El docente evidencia escasa o nula coherencia con los indicadores planteados para cada una de las dimensiones didácticas de la asignatura que imparte.
- 2: Satisfactorio.-** El docente demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didácticas de la asignatura que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.
- 3: Competente.-** El docente demuestra sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones didácticas de la asignatura que imparte; selecciona, diseña y desarrolla actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.
- 4: Destacado.-** Además de dominar cada indicador y dimensión didáctica de la asignatura que imparte, el docente evidencia ser innovador y estar actualizado en cuanto a los contenidos y estrategias que emplea para el abordaje y evaluación del curso, seminario o taller, y también es evaluado por la mayoría de los participantes como excelente.

| Dimensiones             | Indicadores   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>1. Planificación</b> | 1.1 Contextualiza las competencias de la programación didáctica, en relación a las competencias definidas en el espacio de aprendizaje, el perfil de egreso y los saberes establecidos como requisitos previos. |   |   |   |   |
|                         | 1.2 Diseña el plan de evaluación según las competencias a desarrollar, considerando las tareas, los métodos, técnicas e instrumentos para valorar el logro del aprendizaje.                                     |   |   |   |   |
|                         | 1.3 Calendariza el desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje para la modalidad presencial, virtual y B-learning.  |   |   |   |   |
|                         | 1.4 Incluye actividades de aprendizaje para promover el desarrollo de competencias genéricas y académico profesionales.   |   |   |   |   |
|                         | 1.5 Realiza adecuaciones curriculares y didácticas de acuerdo a diversos estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje.  |   |   |   |   |
| <b>2. Contenidos</b>    | 2.1 Domina el contenido disciplinar de su materia: su evolución histórica y el estado del arte.   |   |   |   |   |
|                         | 2.2 Integra saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en su planificación.  |   |   |   |   |
|                         | 2.3 Contrasta los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con diversas fuentes bibliográficas.  |   |   |   |   |
|                         | 2.4 Incorpora contenidos o saberes, en relación a intereses y necesidades de los estudiantes.   |   |   |   |   |

| <b>Dimensiones</b>                                     | <b>Indicadores</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
|--|---|----------|----------|----------|----------|
|  | 2.5 Prioriza contenidos según el nivel de logro en el aprendizaje de los estudiantes.   |          |          |          |          |
| <b>3. Metodologías</b>                                 | 3.1 Desarrolla actividades de trabajo en equipo.  |          |          |          |          |
|  | 3.2 Planifica seminarios y talleres para profundizar en determinadas temáticas.   |          |          |          |          |
|  | 3.3 Utiliza la enseñanza basada en problemas.   |          |          |          |          |
|  | 3.4 Implementa el estudio de casos en sus diferentes modalidades.   |          |          |          |          |
|  | 3.5 Utiliza el aprendizaje basado en el diseño y/o realización de un proyecto.  |          |          |          |          |
|  | 3.6 Promueve actividades para desarrollar el aprendizaje autónomo.  |          |          |          |          |
|  | 3.7 Selecciona y diseña estrategias de enseñanza para facilitar espacios de aprendizaje presencial y virtual.   |          |          |          |          |
| <b>4. Comunicación</b>                                 | 4.1 Gestiona didácticamente la información.   |          |          |          |          |
|  | 4.2 Logra niveles efectivos de atención según las diferentes actividades de aprendizaje.  |          |          |          |          |
|  | 4.3 Se expresa en forma oral y escrita con fluidez y claridad, utilizando un vocabulario correcto y/o adecuado al contexto.   |          |          |          |          |
|  | 4.4 Se expresa mediante el lenguaje no verbal (corporal, gestual, figurativo, etc.) de manera congruente con su expresión oral y de acuerdo con la intención de su mensaje. |          |          |          |          |
|  | 4.5 Promueve el pensamiento crítico a través de preguntas analíticas e inferenciales.   |          |          |          |          |
| <b>5. Evaluación</b>                                   | 5.1 Maneja la normativa institucional vigente en relación a la evaluación de los aprendizajes.  |          |          |          |          |
|  | 5.2 Socializa el plan de evaluación con los estudiantes.  |          |          |          |          |
|  | 5.3 Utiliza métodos y técnicas de evaluación coherentes para valorar las evidencias de aprendizaje en relación a las competencias.  |          |          |          |          |
|  | 5.4 Diseña instrumentos de evaluación según criterios para evaluar evidencias de conocimientos, del hacer (desempeño y producto) y actitudes.                               |          |          |          |          |
|  | 5.5 Determina los logros, aspectos a mejorar y nivel de dominio de las competencias en los estudiantes, según la aplicación de determinados instrumentos de evaluación.     |          |          |          |          |
|  | 5.6 Promueve estrategias de evaluación del aprendizaje de acuerdo a la autovaloración y covaloración.   |          |          |          |          |
|  | 5.7 Aplica la evaluación diagnóstica, formativa y de promoción.   |          |          |          |          |
| <b>6. Tutorización</b>                                 | 6.1 Elabora y presenta instructivos o guiones metodológicos para orientar el aprendizaje en las diferentes actividades planificadas.  |          |          |          |          |
|  | 6.2 Brinda realimentación a los estudiantes, según las actividades de aprendizaje, el nivel de desempeño y cuando el estudiante lo solicite.                                |          |          |          |          |
|  | 6.3 Registra evidencias del seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.  |          |          |          |          |
|  | 6.4 Supervisa y orienta el trabajo individual y colaborativo de los estudiantes.  |          |          |          |          |
|  | 6.5 Establece contratos de aprendizaje.   |          |          |          |          |
|  | 6.6 Refiere a los estudiantes a los servicios o unidades de apoyo existentes en la institución, en el caso de identificar alguna necesidad o fortaleza                      |          |          |          |          |
| <b>7. Tecnologías de la Información y Comunicación</b> | 7.1 Incorpora las tecnologías para el desarrollo de los métodos de la enseñanza.  |          |          |          |          |
|  | 7.2 Fomenta la interacción con sus estudiantes a través de medios de comunicación virtual.  |          |          |          |          |
|  | 7.3 Implementa el uso de buscadores bibliográficos virtuales, bases de datos, revistas, etc., dentro de sus espacios de aprendi-  |          |          |          |          |

| Dimensiones  | Indicadores  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|---|---|---|---|
|  | zaje.  |   |   |   |   |
| <i>7. Tecnologías de la Información y Comunicación (...continuación)</i> | 7.4 Diseña y selecciona instrumentos videográficos, informáticos y telemáticos.                            |   |   |   |   |
|  | 7.5 Diseña programas didácticos o guías docentes para entornos virtuales de aprendizaje.                   |   |   |   |   |
|  | 7.6 Maneja la plataforma del campus virtual de la UNAH y otros entornos virtuales.                         |   |   |   |   |
| <b>8. Gestión del Clima del Aula</b>                                     | 8.1 Se comunica con reciprocidad, respeto, comprensión y horizontalidad.                                   |   |   |   |   |
|  | 8.2 Resuelve situaciones de manera asertiva.   |   |   |   |   |
|  | 8.3 Promueve la cooperación y colaboración entre los estudiantes.  |   |   |   |   |
|  | 8.4 Comunica expectativas positivas hacia el aprendizaje.  |   |   |   |   |
|  | 8.5 Maneja las tres dimensiones de la relación docente estudiante: sensibilidad, autonomía y estimulación. |   |   |   |   |
|  | 8.6 Promueve un ambiente de apertura a la diversidad.  |   |   |   |   |
| <b>Comentarios Generales:</b>  |  |   |   |   |   |

### 3.3.4.2 Observaciones a Facilitadores

La guía de observación dirigida a los facilitadores se enfocó en el análisis del diseño, la implementación, el impacto de las acciones formativas desde seis diferentes dimensiones relacionadas al desarrollo de las acciones formativas: la planificación del curso, seminario o taller, los contenidos o saberes, el abordaje metodológico, la comunicación, la gestión del clima del aula, y la evaluación, para cada uno de los cuales se establecieron una serie de indicadores, como puede observarse en el instrumento No. 8. Para realizar la valoración del desempeño de los facilitadores o formadores observados, también se utilizó una escala tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta, enumeradas del 1 al 4, que señalaban los siguientes niveles de desempeño:

#### Escala de Valoración:

**1: Insatisfactorio.-** El facilitador evidencia escasa o nula coherencia con los indicadores planteados para cada una de las dimensiones del proyecto formativo que desarrolla.

**2: Satisfactorio.-** El facilitador demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.

**3: Competente.-** El facilitador demuestra sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones del proyecto formativo que imparte; selecciona, diseña y desarrolla actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.

**4: Destacado o Excelente.-** Además de dominar cada indicador y dimensión del proyecto formativo, el facilitador evidencia ser innovador y estar actualizado en cuanto a los contenidos y estrategias que emplea para el abordaje y evaluación del curso, seminario o taller, y también es evaluado por la mayoría de los participantes como excelente.

A partir de las observaciones hechas, se procedió a realizar las valoraciones e interpretaciones del desempeño de cada uno de los facilitadores o formadores observados en la implementación de las acciones formativas, resaltando las fortalezas y los aspectos de mejora de cada uno de ellos.

**B) Guía de Observación Dirigida a Facilitadores del IPSD de la UNAH**

**Universidad de Sevilla**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas**

**Instrumento No. 8.- Guía de Observación Dirigida a Facilitadores del IPSD de la UNAH**

*Instrucciones.-* Observe el desempeño del facilitador en el curso y valórelo tomando en cuenta la escala que se describe a continuación. En la última columna de la derecha puede hacer algún comentario que usted considere pertinente, según la observación realizada.

**Código del Facilitador Observado:** FOB- \_\_\_\_\_ **Nombre del Proyecto Formativo:** \_\_\_\_\_ **Fechas:** \_\_\_\_\_

**Horario:** \_\_\_\_\_ **Departamento o Dependencia a la que pertenecen los profesores participantes:** \_\_\_\_\_

**Escala de Valoración:**

- 1: Insatisfactorio.-** El facilitador evidencia escasa o nula coherencia con los indicadores planteados para cada una de las dimensiones del proyecto formativo que desarrolla.
- 2: Satisfactorio.-** El facilitador demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.
- 3: Competente.-** El facilitador demuestra sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones del proyecto formativo que imparte; selecciona, diseña y desarrolla actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.
- 4: Destacado.-** Además de dominar cada indicador y dimensión del proyecto formativo, el facilitador evidencia ser innovador y estar actualizado en cuanto a los contenidos y estrategias que emplea para el abordaje y evaluación del curso, seminario o taller, y también es evaluado por la mayoría de los participantes como excelente.

| Dimensiones   | Indicadores  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|---|---|---|---|
| <b>1. Planificación del Curso, Seminario o Taller</b> | 1.1 Desarrolla el curso, seminario o taller de acuerdo a la programación establecida.  |   |   |   |   |
|   | 1.2 Presenta de manera adecuada las competencias, objetivos o propósitos a los que aspira lograr o aportar a través del curso, seminario o taller. |   |   |   |   |
|   | 1.3 Establece métodos, técnicas y estrategias para promover los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.                             |   |   |   |   |
|   | 1.4 Describe los procesos didácticos para desarrollar las diferentes actividades, según competencias, propósitos u objetivos establecidos.         |   |   |   |   |
|   | 1.5 Prioriza las actividades de aprendizaje, según el ritmo e intereses de los participantes.  |   |   |   |   |
| <b>2. Contenidos o Saberes</b>                        | 2.1 Domina el contenido que establece en la planificación o programación del curso, seminario o taller.  |   |   |   |   |
|   | 2.2 Fundamenta las explicaciones teóricas desde las perspectivas de diferentes autores.  |   |   |   |   |
|   | 2.3 Gestiona las interacciones, intereses, preguntas y comentarios de los participantes orientándolos de manera oportuna.                          |   |   |   |   |
|   | 2.4 Relaciona los contenidos pedagógicos y didácticos que aborda, con las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los participantes. |   |   |   |   |
| <b>3. Abordaje Metodológico</b>                       | 3.1 Presenta textos y lecturas para el trabajo de los participantes.   |   |   |   |   |
|   | 3.2 Organiza materiales instructivos, guías de trabajo, guiones metodológicos y otros recursos para el aprendizaje de los participantes.           |   |   |   |   |

| Dimensiones                   | Indicadores   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
|                               | 3.3 Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de las temáticas.  |   |   |   |   |
|                               | 3.4 Hace uso de metodologías de casos, problemas y proyectos para el abordaje de los contenidos o saberes.  |   |   |   |   |
|                               | 3.5 Promueve el trabajo colaborativo, autónomo e independiente de los participantes.  |   |   |   |   |
| 4. Comunicación               | 4.1 Logra niveles efectivos de atención según las diferentes actividades de aprendizaje.  |   |   |   |   |
|                               | 4.2 Se expresa en forma oral y escrita con fluidez y claridad, utilizando un vocabulario correcto y/o adecuado al contexto.   |   |   |   |   |
|                               | 4.3 Se expresa mediante el lenguaje no verbal (corporal, gestual, figurativo, etc.) de manera congruente con su expresión oral y de acuerdo con la intención de su mensaje.   |   |   |   |   |
|                               | 4.4 Promueve el pensamiento crítico de los participantes a través de preguntas analíticas e inferenciales.  |   |   |   |   |
| 5. Gestión del Clima del Aula | 5.1 Se comunica con reciprocidad, respeto, comprensión y horizontalidad.  |   |   |   |   |
|                               | 5.2 Resuelve de manera asertiva situaciones que se presentan en el desarrollo del curso, seminario o taller.  |   |   |   |   |
|                               | 5.3 Promueve la cooperación y colaboración entre los participantes.   |   |   |   |   |
|                               | 5.4 Comunica expectativas positivas durante el desarrollo de las actividades, contenidos y/o saberes.   |   |   |   |   |
|                               | 5.5 Promueve un ambiente de apertura a la diversidad.   |   |   |   |   |
| 6. Evaluación                 | 6.1 Considera la normativa institucional vigente para responder a las consultas, necesidades e intereses de los participantes.  |   |   |   |   |
|                               | 6.2 Establece y socializa los criterios para la evaluación de las actividades, procesos y productos de aprendizaje de los participantes.  |   |   |   |   |
|                               | 6.3 Utiliza métodos y técnicas de evaluación coherentes para valorar las evidencias de aprendizaje en relación a las competencias, objetivos o propósitos.  |   |   |   |   |
|                               | 6.4 Establece los criterios para evaluar evidencias de conocimientos, del hacer (desempeño y producto) y actitudes de los participantes.  |   |   |   |   |
|                               | 6.5 Determina los logros, aspectos a mejorar y nivel de dominio de las competencias, objetivos o propósitos en los participantes, considerando los resultados de la evaluación diagnóstica, formativa y de promoción. |   |   |   |   |
|                               | 6.6 Supervisa y orienta el trabajo individual y colaborativo de los participantes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.   |   |   |   |   |
|                               | 6.7 Brinda realimentación a los participantes, según las actividades de aprendizaje, el nivel de desempeño y cuando ellos lo soliciten.   |   |   |   |   |
| <b>Comentarios Generales:</b> |   |   |   |   |   |

### 3.4 Procedimiento para la Construcción y Validación del Cuestionario

A la luz de las variables y dimensiones generales del objeto de estudio (ver figura No. 11), realizamos una búsqueda de instrumentos que habían sido validados previamente en otros estudios, y que podrían ser referentes para nuestro trabajo. Se identificó el “Cuestionario para la evaluación de cursos de formación”, planteado por el Grupo IDEA, de la Universidad de Sevilla, a partir del cual realizamos una reconstrucción, adaptándolo a los intereses de la investigación, quedando conformado tal como se muestra en el Anexo No. 4.

Dicha versión del cuestionario se sometió a una validación interna o de contenido, por parte de cinco jueces que contaban con formación y experiencia en educación e investigación (ver tabla No. 33), a quienes se les compartió una versión impresa del instrumento para que lo revisaran de acuerdo a un instructivo (ver Anexo No. 5).

La tabla No. 32 muestra las formación y experiencia profesional de los jueces que revisaron el instrumento.

*Tabla 32. Formación y experiencia de los jueces y códigos que les fueron asignados*

| Código de los jueces | Cargo desempeñado   | Formación y experiencia   |
|----------------------|---|---|
| JUE-1                | Docente del Departamento de Pedagogía de la UNAH, y Subdirectora del Centro Experimental de la UNAH                                   | Licenciada en Pedagogía, Máster en Docencia Superior, posee un Diplomado en Investigación Científica; ha participado en diferentes proyectos de investigación de esta universidad.  |
| JUE-2                | Facilitadora del IPSD   | Profesora del Área de Comunicación (Letras), con estudios de Maestría en la Enseñanza de Lenguas con Énfasis en el Español; consultora en la enseñanza de la lectura y escritura para diferentes niveles educativos.                            |
| JUE-3                | Directora del IPSD  | Licenciada en Administración de Empresas, Máster en Finanzas, ha laborado por más de 8 años en el Instituto de Profesionalización y Superación Docente.   |
| JUE-4                | Coordinadora de Investigación en el IPSD y Docente de la Carrera de Psicología en la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) | Licenciada en Psicología, Máster en Administración de Empresas, estudiante de Doctorado en Educación por parte de la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER); ha participado en procesos de investigación sobre prácticas pedagógicas. |
| JUE-5                | Docente del Sistema de Educación a Distancia de la UNAH   | Licenciado en Psicología, Máster en Género y Educación; ha participado en procesos de investigación curricular.   |

Para este proceso, también se solicitó vía correo electrónico la participación de un doctor en Economía, profesor de Matemáticas, y director del proyecto Mejorando el Impacto



to del Desempeño Estudiantil en Honduras (MIDEH), así como de un doctor en Educación; sin embargo, no obtuvimos respuesta.

A continuación presentamos un resumen de las sugerencias planteadas por los jueces para esta primera versión del cuestionario fueron:

- Los cuadros para la valoración de los diferentes aspectos de los cursos aparecen muy extensos; podría hacerse de manera vertical.
- Lo que se pretende evaluar es muy importante; sin embargo, debe presentarse de una forma más resumida.
- En relación al numeral 6 del inciso “C”, sobre los contenidos de los cursos, posiblemente los profesores no recuerden de manera específica algunos contenidos; por tanto, se recomienda pueda abordarse de otra forma.
- Los aspectos que se consultan sobre la metodología y las tareas o actividades llevadas a cabo durante los cursos, son relevantes; no obstante, podría resumirse a que se evalúe de manera general el abordaje metodológico de cada curso.
- Respecto a la evaluación de los facilitadores, es preferible se solicite realizar una valoración de manera general en relación a cada curso.
- Sería importante que se consultara sobre la experiencia de monitoría que se está teniendo en el instituto.
- Podría solicitárseles que narren alguna experiencia que han tenido en sus prácticas docentes después de las acciones formativas.

Después de las observaciones realizadas por los jueces, se hicieron los ajustes pertinentes, agregando y omitiendo elementos al diseño inicial del cuestionario, y estructurándolo de una forma más resumida en relación a las variables o dimensiones generales de la investigación. La segunda versión del cuestionario puede encontrarse en el Anexo No. 6.

Desarrollamos una aplicación piloto de la segunda versión del cuestionario con un grupo de profesores, para analizar si había comprensión del instrumento. De esta forma se validó el contenido del cuestionario, proceso después del cual se pasó a realizar el diseño del mismo en Google, a través de la herramienta de creación de Formularios, en Google Drive (ver figura No. 21), para ser aplicado el línea, estipulándose un período de 3 semanas (del 12 de mayo al 2 de junio de 2015) para recoger los datos.

← → ↻ <https://docs.google.com/forms/d/1xBFIWEkEmpSepAwofpP9Jkc5rDRBvBqFjJAkwIsjjDM/viewform#start=openform> ★ ☰

**Editar este formulario**

## Cuestionario para Valorar el Diseño, Implementación e Impacto de los Cursos del IPSD-UNAH

El propósito de este cuestionario es recolectar información sobre la percepción de los docentes de la UNAH, para analizar su valoración en relación al diseño, implementación e impacto de los cursos formativos que oferta el Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD).

Este trabajo se está desarrollando para complementar los datos obtenidos por medio de entrevistas individuales, colectivas y a través de procesos de observación, que serán integrados en los resultados del proyecto de tesis doctoral acerca de la formación permanente del profesorado universitario, como parte del Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España.

**IMPORTANTE:** El formulario está compuesto por 6 secciones, diseñado para que usted pueda contestar cada una de manera individual, por lo que después de llegar al final de las mismas, debe dar clic en "CONTINUAR". En caso de haber olvidado responder alguna de las preguntas de la sección anterior, puede volver "ATRÁS". Al finalizar y SOLO AL FINALIZAR, debe dar clic en "ENVIAR" para que el proceso esté completo al 100%.

Agradeceremos su colaboración y su tiempo; sus datos serán manejados con la mayor confidencialidad.

5 % completado

Figura 13. Fragmento del diseño electrónico del cuestionario elaborado a partir de las plantillas de formularios de Google

El diseño final ([en línea](#)) del cuestionario que se aplicó en línea quedó estructurado en 20 páginas electrónicas, que contenían 27 preguntas en total, las cuales fueron construidas tomando como referencia la fijación de objetivos, determinación de contenidos, selección y preparación de materiales audiovisuales, y evaluación de la acción formativa, así como la reacción, aprendizaje, conducta y resultados de los participantes (como por ejemplo el gráfico No. 23, donde se habla sobre los cambios de los profesores después de participar en los proyectos formativos), aspectos planteados por Kirkpatrick (2007) en su modelo. Estas preguntas estaban distribuidas de la siguiente forma:

**Página 1: Presentación e instrucciones generales.**- En esta parte se detalla el propósito del cuestionario, así como las indicaciones para orientar a los profesores en el proceso de cumplimentación del cuestionario. (Ver figura No. 21)

**Páginas 2, 3 y 4: "Sección 1: Datos Generales".**- Incluía 14 preguntas sobre datos de identificación demográficos, tales como: sexo, edad, grado académico, facultad, departamento y carrera a la que pertenecían los profesores, centro regional donde laboraban, categoría docente, jornada, años de experiencia docente, acciones o proyectos formativos cur-

sados por los profesores, motivos que les llevaron a participar en los mismos, así como algunos datos adicionales, como ser números de teléfono y correo electrónico. De todos estos aspectos, solamente fueron preguntas abiertas la edad, el departamento, la carrera, el número de teléfono y el correo electrónico; el resto de los datos generales, se consultaron por medio de preguntas cerradas, algunas con una única alternativa de respuesta, y otras con múltiples alternativas, según la naturaleza de las mismas.

**Páginas 5 a la 13: “Sección 2: Evaluación del Diseño e Implementación de los Cursos”.**- Se presentaron (en páginas separadas para cada curso), 7 aspectos que podían ser contestados a partir de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (de excelente a deficiente).

**Páginas 14 a la 17: “Sección 3: Incidencia o Impacto de los Cursos en las Prácticas Docentes de los Profesores”.**- En hojas individuales, se presentaron 3 preguntas para ser respondidas a partir de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta (desde Alta incidencia hasta Incidencia nula): la primera pregunta estaba relacionada con el impacto a nivel conceptual, la segunda sobre el nivel procedimental, y la tercera en relación al impacto a nivel actitudinal.

**Página 18: “Sección 4: Evaluación General del Desempeño del Facilitador”.**- Fue una sola pregunta, tipo Likert, con 5 opciones de respuesta (desde Destacado hasta Insatisfactorio), sobre el desempeño general demostrado por los facilitadores de las acciones formativas.

**Página 19: “Sección 5: Procesos de acompañamiento y monitoría que desarrolla el IPSD”.**- Esta sección estuvo integrada por 3 preguntas abiertas alusivas a los procesos de acompañamiento y monitoría que desarrolla el IPSD, en el que se les consultaba si dicha experiencia les había servido para mejorar sus prácticas docentes; asimismo, se indagaba sobre los aspectos de mejora que los profesores identificaban al respecto.

**Página 20: “Última Sección: Aspectos de Mejora”.**- La sexta y última sección del cuestionario presentaba 3 preguntas abiertas donde se solicitaba a los profesores que narraran sus experiencias docentes después de haber participado en las acciones formativas, así como algunos aspectos de mejora que identifican en los procesos formativos en general, y los temas, seminarios o cursos que consideran que el IPSD podría ofertar; asimismo, contenía 2 preguntas cerradas con una única alternativa de respuesta: en una de ellas se pregun-

ta si los profesores habían identificado aspectos de mejora, y otra en la que se les consulta a los profesores sobre el horario en que preferían que se les programaran las capacitaciones; para esta última, en el caso de marcar la opción “otros”, se les presentaba un campo abierto donde podían sugerir otros horarios que no se encontraban en el resto de las opciones propuestas en el cuestionario.

Como ya se mencionó, su aplicación se realizó en formato electrónico (ver figura No. 21), efectuando un envío a las direcciones de correo web del total de profesores que aparecía registrado en las bases de datos del IPSD, en el que se solicitaba su colaboración. El análisis de los datos se realizó a través del programa informático de análisis estadístico SPSS 17 para Windows, y las preguntas abiertas fueron codificadas en Maxqda.

### **3.4.3 Procedimiento para la Organización y Análisis de la Información Recogida en la Fase Cuantitativa**

La información recolectada a través del cuestionario se procesó estadísticamente con el programa SPSS 17, ponderándose las valoraciones brindadas por los docentes según cada aspecto, con el propósito de observar los elementos que han sido bien tratados en el desarrollo de los proyectos formativos y los que aun necesitan mejorar.

Valiéndonos de la automatización del procesamiento de los datos que también ofrece esta herramienta de Google, se extrajo una tabla con las respuestas brindadas por los participantes.

Los resultados de las preguntas abiertas fueron tratados por medio de MaxQDA, resultando el árbol de códigos que se encuentra en el Anexo No. 7.

Una vez recogidos los datos, se procedió a realizar la respectiva tabulación y digitalización, para luego ordenar la información de acuerdo a las dimensiones y categorías previamente definidas, así como las que surgieron en el proceso.

Con los datos obtenidos, se preparó la presentación de los resultados, para lo cual se emplearon cuadros y gráficos (tanto para las preguntas cerradas como para las abiertas) como los que se describen en el apartado siguiente; luego se realizó la respectiva lectura y análisis a partir de los mismos.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo presentamos los resultados del proceso de investigación, conformado por los dos apartados principales que corresponden a las fases del estudio: los resultados para la fase cualitativa, y los resultados para la fase cuantitativa. La información se ha organizado en primer lugar por tipo de informantes, y luego por las técnicas de investigación empleadas en la recolección de los datos.

Al final del apartado correspondiente a la fase cualitativa se encuentra la triangulación realizada por informante, para tener una visión comparativa de la información recogida. Asimismo, cabe recordar que la fase cuantitativa, compuesta por los resultados a partir de la aplicación del cuestionario vía online a 430 profesores de distintas áreas del conocimiento de la UNAH, fue utilizado solamente como complemento de la información cualitativa, con el propósito de ampliar nuestra visión de la realidad en que se encuentran inmersos los procesos de formación permanente del profesorado de nuestra universidad, a través del Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD).

#### ***4.1 Resultados de la Fase Cualitativa***

Para esta fase aplicamos cuatro técnicas de investigación: la entrevista, el grupo focal, la observación, y el análisis de contenido. Los profesores participaron en las primeras tres técnicas; los formadores en la entrevista, la observación y el análisis de contenido, y las autoridades participaron solo en la entrevista y el grupo focal. A continuación presentamos los resultados para cada una de los grupos de informantes.

#### ***4.1.1 Resultados desde la Percepción de los Profesores***

##### ***4.1.1.1 Entrevistas a los profesores***

Tal como observamos en el apartado 3.3.1 sobre la composición de la muestra para esta fase de la investigación, y de manera particular sobre la muestra de profesores, ésta es bastante heterogénea, conformada por profesores de distintas facultades y centros regionales, entrevistados tanto individual como colectivamente; en ese sentido, en los resultados para esta parte se presentan en primer lugar las entrevistas individuales, por ser las más numerosas,

complementadas con los comentarios de los profesores en relación a tres acciones formativas específicas, y también por declaraciones que formaron parte de las entrevistas colectivas, esto en vista de que las opiniones de todos estos grupos de informantes fueron recogidas según el mismo guion, por tanto, al interno de este segmento de los resultados, presentamos la información conforme a cada una de las dimensiones y categorías planteadas en el Anexo No. 2.

***A) Percepciones de los Profesores Entrevistados en Relación al Diseño y Planificación de las Acciones Formativas (PRP)***

Esta dimensión (codificada como PRP) está conformada por 6 categorías. Los códigos asignados para cada una de estas categorías contienen en primer lugar el código de la dimensión a la que responden, y luego el respectivo código de categoría, quedando establecidas de la siguiente forma:

- Cambios a partir de la Participación de los Docentes (PRP-CPD)
- Información previa a la inscripción (PRP-INF)
- Motivación para participar en los cursos (PRP-MOT)
- Conforme a Niveles (PRP-NIV)
- Percepciones sobre los Procesos de Formación (PRP-PPF)
- Criterios para la Planificación de los Cursos (PRP-PLN)

Para efectos de presentar a los lectores la información más significativa, y considerando todos los detalles antes descritos, presentamos a continuación las percepciones de los profesores entrevistados acerca de las categorías más relevantes de esta dimensión. Cabe mencionar que este mismo procedimiento se siguió para cada una de las dimensiones de análisis.

**Categoría: Cambios a partir de la Participación de los Docentes (PRP-CPD)**

Al consultar a los docentes acerca de las posibles modificaciones que, a partir de las sugerencias que ellos realizaran a sus formadores o facilitadores sobre las programaciones presentadas en el desarrollo de las acciones formativas en las que participaron, podemos apreciar tres tendencias generales: en primer lugar, los docentes que afirman que sus facilitadores fueron lo suficientemente abiertos y que brindaron un buen grado de participación, realizando ajustes

a partir de las sugerencias proporcionadas; en segundo lugar, los docentes que, por el contrario, argumentan que los facilitadores se apegaron a sus planificaciones sin realizar ningún cambio; y, en tercer lugar, los docentes que, si bien sus facilitadores permitieron su participación, no demostraron interés en sugerir cambios en la planificación de los cursos. La figura No. 25 ilustra las percepciones de los informantes al respecto.

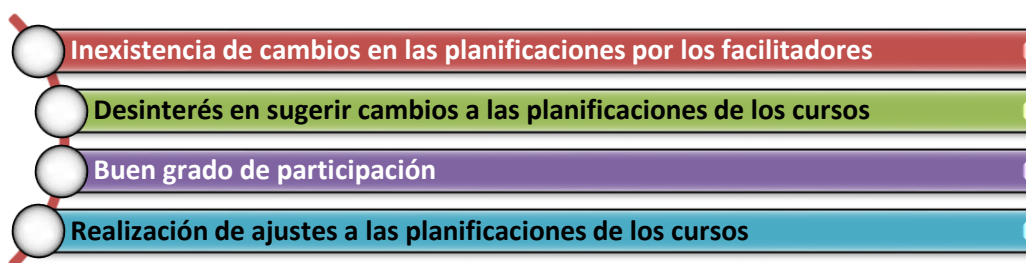


Figura 14. Percepciones de los Profesores participantes sobre la Categoría “Cambios a Partir de la Participación de los Docentes (CPD)”

Desde el punto de vista de los profesores entrevistados, se observan opiniones compartidas en relación al grado de participación que les fue proporcionada por los facilitadores para realizar ajustes a las planificaciones presentadas al inicio de los cursos; dentro de los que afirman haber participado, la mayoría asegura que las sugerencias fueron tomadas en cuenta; no obstante, un buen grupo de informantes declara no haber participado en aportar cambios a las planificaciones de sus facilitadores, ya sea por falta de interés o porque estos últimos no les brindaron los espacios respectivos para hacerlo.

En esta línea, los profesores entrevistados en el Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) aseguran que, si bien fueron tomadas en cuenta sus ideas para modificar en alguna medida el diseño de la acción formativa propuesto por sus formadores o facilitadores (16:16, entr. a doc. 37; 17:17, entr. a doc. 38; 18:18, entr. a doc. 39; 23:23, entr. a doc. 43), algunos aseguran que ciertos cambios que se realizaron fueron sin consultárseles (20:20 entr. a doc. 40), por lo que recomiendan flexibilizar los diseños, para que solamente sirvan como una guía o guión metodológico, que no sea infalible ya que de lo contrario, se violenta la creatividad y/o la participación (22:22, entr. a doc. 42); ciertos profesores no se quejan de no haber sido considerados para realizar ajustes, ya que según ellos, el tiempo es poco y la mayoría de los participantes se enfocan en aprovechar éste al máximo (24:24, entr. a doc. 44).

En la tabla No. 34 se aprecian algunas evidencias de las declaraciones generales de los profesores entrevistados, donde se contrastan los aspectos que, según ellos, fueron positivos, así como los que necesitan mejorarse en relación a esta categoría de análisis.

*Tabla 33. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados en relación a su participación en la planificación de los cursos*

| <b>Aspectos Positivos</b>  | <b>Aspectos que Necesitan Mejora</b>  |
|--|---|
| <p><b><i>Buen grado de participación</i></b><br/>...cuando ya íbamos en el transcurso, del proceso de aprendizaje, sí sentimos la necesidad de hacer algunos cambios mínimos, pequeños, o sea, no hicimos cambios drásticos en la planificación de ella... (17:17, entr. a doc. 3)</p> <p><b><i>Realización de ajustes a las planificaciones de los cursos</i></b><br/>...ya tenía un planteamiento, pero dio cabida a lo que era algunas modificaciones en función de lo que, pienso yo, detectó de los intereses del grupo, y que en función de algunas participaciones que tuvimos, orientó la planificación a fin de cumplir con los intereses planteados por el grupo... (36:36, entr. a doc. 22)<br/>...fueron pequeños cambios que ella tuvo que hacer y me parece que fueron favorables para unificar criterios. (92:92, entr. a doc. 3)</p> | <p><b><i>Inexistencia de cambios en las planificaciones por los facilitadores</i></b><br/>...a decir verdad, pues, yo no conocí una planificación exacta... (15:15, entr. a doc. 1)</p> <p>...me parece que ella se casó un poco con su programación... no hubo chance para eso... no recuerdo que haya dicho que lo podíamos hacer, y si lo hizo, no lo hicimos. (16:16, entr. a doc. 2)</p> <p><b><i>Desinterés en sugerir cambios a las planificaciones de los cursos</i></b><br/>...yo lo vi muy bien, yo no planteo ninguna inquietud a ese respecto, me parece muy bien toda la parte de la planificación. (38:38, entr. a doc. 24)</p> |

Aunque una considerable parte de los profesores entrevistados afirma haber contribuido en la modificación de algunos aspectos de la planificación que presentaron los facilitadores al inicio de los cursos, ellos mismos reconocen que dichos cambios fueron mínimos, orientándose principalmente en el aspecto metodológico (17:17, entr. a doc. 3, 40:40, entr. a doc. 26).

En esta línea, se observa falta de participación de muchos de los profesores entrevistados, lo cual al profundizarse en las declaraciones de los informantes, puede deberse principalmente a dos razones: una buena preparación de los facilitadores, o la falta de conocimiento de los docentes en el área pedagógica.

### **Categoría: Información Previa a la Inscripción (PRP-INF)**

Esta categoría postula los planteamientos de los profesores entrevistados en relación a la información que el IPSD, compartió con ellos previo al desarrollo de los cursos de formación pedagógica que han recibido. En esta línea, se abordan aspectos como la socialización de requisitos de matrícula, tipo de cursos a impartir y tiempo de ejecución, entre otros.



En la siguiente figura se ilustran, de manera general, las opiniones vertidas por los profesores entrevistados, donde se aprecian tanto aspectos positivos como factores a considerar para su mejora.

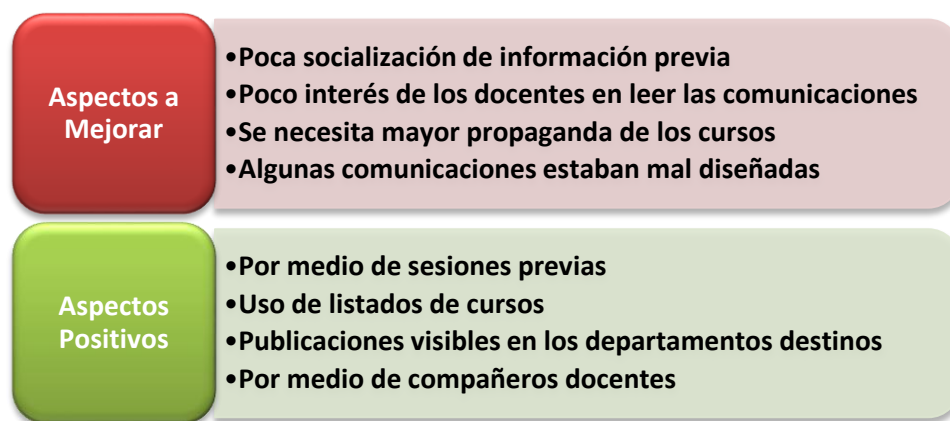


Figura 15. Percepciones de los Profesores participantes sobre la Categoría “Información previa a la inscripción (INF)”

Partiendo de las declaraciones de los profesores entrevistados, se aprecia una buena cantidad de comentarios relacionados a ciertos aspectos que requieren mejorarse acerca de la información previa que es socializada por el IPSD a los participantes de los cursos; en esta línea, también se observa que algunos de los medios de comunicación empleados por esta unidad presentan algunos aspectos de mejora, lo cual se refleja en la ampliación a última hora de los cupos que se tenían previstos para los cursos, dificultando, de la misma manera, el empleo de las metodologías de los facilitadores, así como los recursos y materiales para los participantes.

La siguiente tabla contrasta algunas evidencias de las declaraciones de los profesores entrevistados, relacionadas tanto con los aspectos positivos de la información recibida previa al desarrollo de los cursos, como de los aspectos que, según ellos, requieren mejorarse.

Tabla 34. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados sobre la información recibida previo al desarrollo de los cursos

| Aspectos Positivos  | Aspectos que Necesitan Mejora   |
|---|---|
| <p><b>Sesiones previas</b><br/>           ...nos dimos cuenta a través de nuestra coordinadora de la carrera, que ella nos informó que había tenido reuniones con la gente del instituto... en una sesión el año pasado lo programamos... (17:17, entr. a doc. 3)</p> | <p><b>Poca antelación en la socialización previa</b><br/>           ...debió hacerse con mayor antelación para que todos los catedráticos tuviésemos una mejor programación al momento de ingresar al curso... (41:41, entr. a doc. 27)</p> |

| Aspectos Positivos  | Aspectos que Necesitan Mejora   |
|---|---|
| <p><b><i>Publicaciones visibles en los departamentos destinos</i></b><br/>...se publicó de manera visible en nuestro lugar donde nos apersonamos a marcar, además se nos informó por secretaria... (36:36, entr. a doc. 22)</p> <p>...generalmente, el jefe del departamento publica todas estas cosas donde nosotros firmamos, en la pared, entonces, claro, los que estamos interesados nos suscribimos... (48:48, entr. a doc. 33)</p> | <p>... lastimosamente fue poco los docentes que participamos debido a que estábamos en otras actividades... (42:42, entr. a doc. 28)</p> <p>...no hubo la asistencia que se esperaba, porque los compañeros tenían otros cursos o estaban también en evaluaciones de sus alumnos... (43:43, entr. a doc. 29)</p> <p><b><i>Poco interés de los docentes en leer las comunicaciones</i></b><br/>... lo que pasa es que a veces uno, por andar a la carrera no lee... (45:45, entr. a doc. 31)</p> |

Además de afirmar que la información recibida previo al desarrollo de los cursos fue pertinentemente anunciada a través de sesiones previas y publicaciones visibles en los departamentos donde se desempeñan los profesores participantes, (15:15, entr. a doc. 1; 16:16, entr. a doc. 2), este grupo de entrevistados aseguró haber recibido en buena forma las fechas, temas, y demás detalles de la planificación de las capacitaciones (39:39, entr. a doc. 25; 40:40, entr. a doc. 26), haciendo uso de listados que son enviados a cada departamento, en los cuales se anotan los interesados (36:36, entr. a doc. 22, 38:38, entr. a doc. 24)

De la misma manera, observan como una fortaleza al respecto, el hecho de contar con colegas docentes que han participado previamente en los mismos cursos (36:36, entr. a doc. 22); sumado a esto, también se encuentra el hecho de que algunos de los compañeros de los informantes entrevistados también forman parte del cuerpo de facilitadores del IPSD, lo cual facilita la comunicación entre esta unidad y sus compañeros docentes (37:37, entr. a doc. 23).

Desde el punto de vista de los profesores entrevistados que participaron en el curso de “Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)”, se proporcionó poca información previa a la implementación del curso; asimismo, afirman que existe debilidad en la manera de hacer la convocatoria a las acciones formativas (17:17, entr. a doc. 35; 69:69, entr. a doc. 35); no obstante, algunos de los entrevistados aseguraron que la información y la convocatoria fueron pertinentes, pero que la asistencia por parte de algunos de sus compañeros no fue la esperada (15:15, entr. a doc. 28; 16:16, entr. a doc. 29).

Respecto a la convocatoria e información previa al curso de “Planificación Didáctica en Base a Competencias”, la mayor parte de los profesores entrevistados que participaron en esta acción formativa aseguran que existió buena comunicación y se les informó con tiempo, por lo que hubo buena asistencia (15:15, entr. a doc. 22; 16:16, entr. a doc. 23; 17:17, entr. a

doc. 24; 18:18, entr. a doc. 25; 19:19, entr. a doc. 26), lo cual también comparten los profesores entrevistados que participaron en el curso de “Evaluación de los Aprendizajes”, quienes aseguran que la información y la comunicación fue eficiente (15:15, entr. a doc. 31; 16:16, entr. a doc. 32; 18:18, ent. a doc. 33; 19:19, entr. a doc. 34).

No obstante, reconocen que se necesita mayor propaganda de los cursos, ya que la que se envía a las diferentes unidades no es suficiente y muy pocos docentes son notificados (50:50, entr. a doc. 35; entr. colec. QQ.FF., inf. 6, 81:81); de la misma forma, la inscripción a través de listados es vista por los entrevistados como insuficiente (454:454, entr. a doc. 35).

Dos de los principales aspectos que los profesores entrevistados consideran que son dignos de mejorar son: la información presentada en los rótulos que son enviados a las diferentes unidades para notificar la oferta del IPSD, así como los requisitos de inscripción (336:336, entr. a doc. 26, 40:40, entr. a doc. 26), mismos que en ocasiones son ambivalentes (343:343, entr. a doc. 33).

Los profesores entrevistados en el CUROC, en su mayoría, afirman haber recibido poca información previo al desarrollo de las acciones formativas (16:16, entr. a doc. 37); de la misma manera, reportan problemas con la comunicación (18:18, entr. a doc. 39; 21:21, entr. a doc. 40; 21:21, entr. a doc. 41; 23:23, entr. a doc. 43; 24:24, entr. a doc. 44), así como con la calendarización (15:15, entr. a doc. 36; 20:20, entr. a doc. 40; 22:22, entr. a doc. 42); sin embargo, algunos de los entrevistados en este centro regional declaran haber sido bien informados (16:16, entr. a doc. 37).

Algunos de los profesores que fueron entrevistados de manera colectiva en la facultad de Ciencias Económicas, aseguran que a veces se programa en fechas inadecuadas y en horas demasiado extensas, que para ellos son complicadas y que hacen que el tiempo no se aproveche al máximo (entr. colec. CC.EE., inf. 1, 6:6; entr. colec. CC.EE., inf. 4, 10:10; entr. colec. QQ.FF., inf. 8, 38:38; entr. colec. QQ.FF., inf. 11, 42:42). De la misma manera, algunos de los profesores de Ciencias Económicas que fueron entrevistados de manera colectiva, aseguran que la convocatoria que el IPSD hace para asistir a las acciones formativas calendarizadas, no llegó a sus departamento, por lo que se dieron cuenta por los comentarios de algunos compañeros (entr. colec. CC.EE., inf. 6, 49:49). También comentan que su participación en las acciones formativas ha sido impuesta, y no voluntaria (entr. colec. QQ.FF., inf. 1, 7:7; entr. colec. QQ.FF., inf. 82, 82:82; entr. colec. QQ.FF., inf. 12, 83:83).

Partiendo de lo anterior se aprecia que el Instituto de Profesionalización y Superación Docente se encuentra llevando a cabo esfuerzos significativos para brindar la información necesaria a los docentes que se encuentren interesados en participar en los cursos que esta unidad oferta; sin embargo, aun se requiere mejorar los canales de comunicación, para asegurar una mejor socialización, tanto de los requisitos de matrícula, como de los demás aspectos de interés previo a las capacitaciones.

### **Otros Aspectos Relacionados con la Programación y Planificación de los Cursos**

En este apartado se presentan algunos otros hallazgos relevantes relacionados con esta dimensión, dentro de los cuales se observan aspectos positivos, tales como la motivación brindada por los facilitadores a los docentes para participar tanto en la planificación como en el desarrollo de los cursos; de la misma manera, se muestran también algunos aspectos de mejora, tal como la necesidad de considerar el perfil y nivel de los participantes al momento de programar las capacitaciones.

De manera particular, la figura No. 27 contrasta las percepciones de los profesores entrevistados acerca de la motivación para participar que sus facilitadores les brindaron, como la necesidad de considerar el perfil y nivel de los participantes al programar este tipo de actividades.



*Figura 16. Percepciones de los Profesores participantes sobre la Motivación para Participar, y la Necesidad de Considerar el Nivel de los Participantes*

En general, se aprecia una buena disposición tanto por parte de los facilitadores al momento de brindarles la oportunidad a los docentes para participar en la modificación de sus planificaciones y en el desarrollo de los cursos, así como de los docentes para asistir a las capacitaciones que oferta el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la UNAH. Asimismo, de acuerdo a algunas declaraciones, como por ejemplo las realizadas por los profesores que participaron en los cursos de ABP, Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, y Evaluación de los Aprendizajes, existió un buen grado de motivación y de participación proporcionada por los facilitadores (16:16, entr. a doc. 29; 17:17, entr. a doc. 35; 15:15, entr. a doc. 22; 16:16, entr. a doc. 23; 17:17, entr. a doc. 24; 19:19, entr. a doc. 26; 20:20, entr. a doc. 27; 14:14, entr. a doc. 30; 15:15, entr. a doc. 31; 18:18, entr. a doc. 33; 19:19, entr. a doc. 34). No obstante, algunos de los profesores que fueron entrevistados colectivamente, aseguran haber asistido a los cursos de forma obligada e impuesta, lo que limitó su motivación y participación (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 6, 51:51).

También se observa la necesidad que algunos docentes manifiestan, de que el IPSD considere sus experiencias previas, área disciplinar y conocimientos previos que ellos poseen en las temáticas de los cursos que esta unidad oferta. En ese sentido, la siguiente tabla presenta algunas evidencias de las percepciones de los profesores entrevistados.

*Tabla 35. Contraste entre las percepciones de los profesores participantes sobre la motivación para participar en el desarrollo de los cursos, y la necesidad de considerar el nivel de los participantes*

| <b>Aspectos Positivos</b>  | <b>Aspectos que Necesitan Mejora</b>  |
|--|---|
| <p><b>Anuencia y buena disposición para participar en los cursos del IPSD</b><br/>           ...todos estamos anuentes a la superación cada día a través de la capacitación; estamos muy conscientes sobre el esfuerzo que está haciendo el instituto, y estamos anuentes... (15:15, entr. a doc. 1)</p> <p>...los que fuimos a ese curso fuimos por voluntad y por ganas, nadie nos obligó... (252:252, entr. a doc. 16)</p> <p><b>Buena motivación de los facilitadores para participar en el desarrollo de los cursos, a pesar de la diversidad de puntos de vista</b><br/>           ...No solo la mía, tomé en cuenta la de todos, trabajamos en equipo, eso es importante... (44:44, entr. a doc. 30)</p> <p>...me pareció excelente la forma en cómo valoraba nuestra participación y nuestros comentarios... siempre hay puntos de vista opuestos tal vez a lo que el maestro está enseñando, pero él manejaba muy bien la situación... (45:45, entr. a doc. 31)</p> | <p><b>Programar capacitaciones por antigüedad de los participantes</b><br/>           ...un docente que lleva 20 o 30 años, no necesita el mismo tipo de capacitación que un docente nuevo, entonces, también, yo creo que se deberían regir estas capacitaciones por antigüedad. (170:170, entr. a doc. 8)</p> <p><b>Mejorar la secuenciación de los cursos</b><br/>           ...yo pienso que hay que llevarlo por niveles, un curso introductorio, un curso en el cual podamos, la introducción, empezar a aplicar esos conceptos a un nivel general en las asignaturas para después caer a generar productos... (438:438, entr. a doc. 19)</p> <p><b>Valorar el nivel de conocimiento que los participantes tienen en el área de formación</b></p> |

| Aspectos Positivos  | Aspectos que Necesitan Mejora  |
|---|--|
| ...bastante liberal, democrática, en el sentido de que aunque a veces algunos compañeros expresen cosas que no tengan mucho que ver con el curso, él deja mucho a todo el mundo participar y escucha, y finalmente siempre tenía respuesta para las preguntas... (49:49, entr. a doc. 34) | ...Yo creo que las capacitaciones también se deberían regir por niveles... (170:170, entr. a doc. 8) |

Si bien se identifican fortalezas en cuanto al grado de participación brindado por algunos facilitadores a los participantes, también se reconoce que se necesitan mejorar algunos aspectos acerca de la programación y planificación que el IPSD realiza de los procesos de capacitación en el área pedagógica; en esta línea, además de observarse la necesidad de considerar los perfiles y niveles de experiencia y conocimiento de los participantes, también se requiere programar un proceso de seguimiento posterior a los cursos, ya que si bien, en la mayoría de los casos, se logran los aprendizajes, se encuentran algunas dificultades significativas al momento de aplicar los contenidos aprendidos, en vista de que para muchos de los entrevistados, el apoyo brindado a posteriori es insuficiente (37:37, entr. a doc. 23; 123:123, 34).

En resumen, las principales debilidades que, desde la percepción de los profesores entrevistados, pueden encontrarse al momento de planificar y programar los procesos de capacitación en el área pedagógica, son:

- Escasos o nulos espacios para que los participantes socialicen los aspectos que, según ellos, podrían modificar sus facilitadores en las planificaciones que presentan al inicio de los cursos
- Desinterés de parte de algunos participantes que, teniendo los espacios necesarios, no sugieren cambios a las planificaciones de los cursos
- Poca socialización de información previa
- Poco interés de algunos docentes en leer las comunicaciones emitidas por el IPSD para publicitar los cursos a impartir
- Escasa promoción de los cursos, tanto por parte de las autoridades académicas de las diferentes unidades, como del propio IPSD
- Algunas comunicaciones emitidas por el Instituto estaban mal diseñadas
- Necesidad de programar capacitaciones por antigüedad de los participantes
- Deficiente secuenciación de los cursos

- Necesidad de valorar el nivel de conocimiento que los participantes tienen en el área de formación
- Carencia de un proceso de seguimiento para los participantes que han concluido sus cursos, al momento de aplicar en el aula de clases, los conocimientos adquiridos

### ***B) Percepciones de los Profesores Entrevistados en Relación a los Componentes de las Acciones Formativas (VCC)***

El análisis de esta dimensión presenta dos componentes: en primer lugar, las percepciones de un grupo de docentes quienes, de manera general, comentaron acerca de tres de los diferentes componentes de los cursos: objetivos, propósitos o competencias; contenidos; metodología; y, recursos y materiales recibidos. En segundo lugar, se refuerzan las opiniones generales, por medio de las declaraciones de tres grupos de docentes, cada uno de los cuales pronunciándose en relación a tres de las acciones formativas que oferta el IPSD: Planeamiento en base a competencias, Evaluación de los Aprendizajes, y Aprendizaje basado en problemas.

#### **Categoría “Objetivos” (VCC-OBJ)**

Un aspecto fundamental en todo programa de formación permanente son propiamente los componentes de los cursos que lo integran (objetivos, contenidos, metodologías, sistema de evaluación, entre otros).

Es importante mencionar que, de manera específica, en la entrevista realizada a los docentes se analizó si los objetivos del curso se habían alcanzado y si existió algún inconveniente. Tomando en consideración lo anterior, en el presente apartado se presentan las diversas percepciones de los informantes, entorno a los objetivos socializados en el desarrollo de los cursos de formación pedagógica del IPSD de UNAH.

Inicialmente, se resumen los puntos de vista generales de los informantes a través de un esquema, para luego mostrar algunas evidencias de sus declaraciones. Finalmente, se describen el resto de percepciones identificadas.

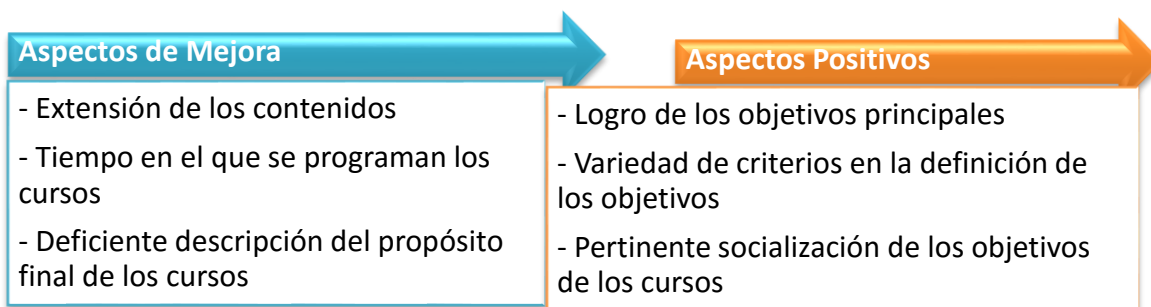


Figura 17. Percepciones de los profesores en relación a los objetivos, propósitos o competencias de las acciones formativas en que participaron

Desde el punto de vista de los docentes, se lograron cubrir los objetivos principales; no obstante, ven como limitantes el corto tiempo en el que se planifican los cursos (cuatro horas diarias, consecutivas, durante una semana) y lo extenso de los temas; de la misma manera, aprecian que hubo ambigüedad entre lo teórico y lo práctico, no distinguiendo si el objetivo de estos cursos era conocer un modelo, o aplicar el mismo.

Cabe considerar, en este sentido, que para evidenciar los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de los cursos, se solicita a los participantes que puedan presentar un producto final, sin el cual no pueden recibir la respectiva certificación; en el caso particular del curso de Planificación Didáctica, se requiere que presenten una matriz de programación, detallando algunos elementos básicos: objetivos de aprendizaje (o competencias genéricas y específicas, según sea el caso), contenidos o saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), estrategias metodológicas, medios y/o recursos didácticos, estrategias de evaluación, y temporalización.

La siguiente tabla presenta algunas evidencias de interés en las declaraciones de los informantes, sobre algunos aspectos positivos y otros de mejora, para compararlas y tener una visión más amplia respecto a los objetivos de los programas formativos que oferta el IPSD.

Tabla 1. Contraste entre las percepciones positivas y de mejora de los profesores participantes sobre los objetivos, propósitos o competencias de las acciones formativas

| Aspectos Positivos   | Aspectos que Necesitan Mejora   |
|--|---|
| <b>Evidencias de logro de los objetivos, a través de un producto final</b><br>...pienso que sí se lograron los objetivos...él nos pidió una tarea en la que pedía objetivos... por lo menos yo pude... (40:40, entr. a doc. 4) | Falta de claridad entre lo teórico y lo práctico<br>...a mí en lo particular no me quedó claro si el objetivo era que nosotros empezáramos a planificar didácticamente bajo competencias, o si el objetivo era que conociéramos ese modelo, yo no tuve realmente esa claridad... (55:55, entr. a doc. 19) |



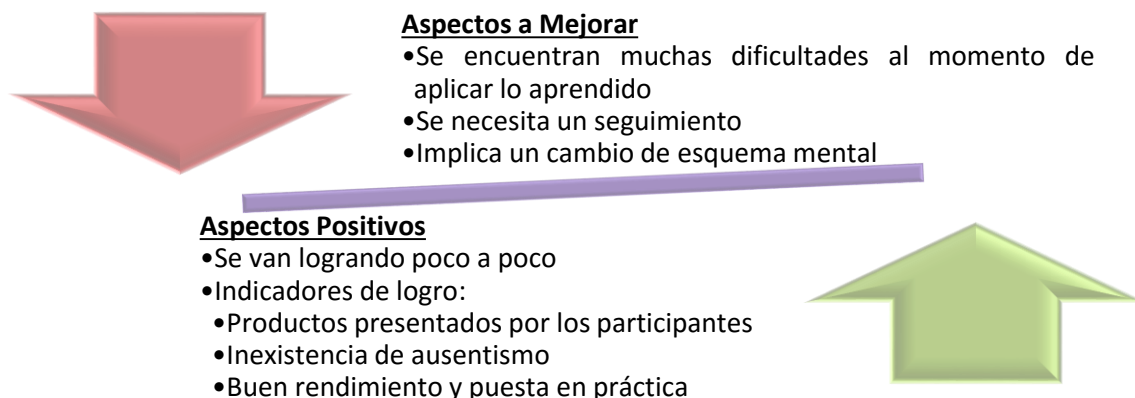
| Aspectos Positivos | Aspectos que Necesitan Mejora  |
|--------------------|--|
|                    | Incongruencia entre las expectativas de los participantes y de los facilitadores ...no recuerdo exactamente los objetivos como tal... creo que lo que ella se planteó fue lo que ella desarrolló al final, yo tenía otras expectativas, se lo dije, pero me parece que lo que ella se planteó como objetivos de formación los alcanzó. (38:38, entr. a doc. 2) |

Para la mayoría de los docentes, los objetivos de estos cursos son asequibles, en vista de que les sirven al menos para posicionarse respecto a ciertos modelos educativos (48:48, entr. a doc. 12); sin embargo, en ocasiones esto se logra apretadamente (50:50, entr. a doc. 14, 42:42, entr. a doc. 6, 49:49, entr. a doc. 13). Para muchos de estos informantes, la principal evidencia de logro de los objetivos es el hecho de fortalecerse en la parte didáctica (53:53, entr. a doc. 17), pero para algunos estos cursos solo sirven como una mera aproximación (44:44, entr. a doc. 8, 52:52, entr. a doc. 16), e incluso la falta de observación de los aprendizajes previos de los participantes, hace que los mismos objetivos sean modificados en el desarrollo del curso (39:39, entr. a doc. 3).

Respecto a los profesores que fueron entrevistados de manera específica sobre alguna de las acciones formativas del IPSD, hacemos énfasis en algunas dificultades que se han presentado para lograr los objetivos o competencias planteadas para cada uno de los cursos, y en definitiva conocer, desde el punto de vista de los profesores entrevistados, si estos objetivos, propósitos o competencias se lograron o no, o si estos se están alcanzando gradualmente.

Partiendo de lo anterior, a continuación se presentan las diversas percepciones de los informantes, entorno a los objetivos socializados en el desarrollo de los cursos de formación pedagógica del IPSD de UNAH.

Inicialmente, se resumen los puntos de vista generales de los informantes a través de un esquema, para luego contrastar lo opinado por los docentes, según los tres cursos mencionados anteriormente, a través de una matriz, mostrando algunas evidencias de sus declaraciones. Finalmente, se profundiza en el resto de percepciones identificadas al respecto.



*Figura 18. Aspectos positivos y de mejora identificados por los profesores entrevistados en relación a los objetivos, propósitos o competencias de las acciones formativas recibidas*

Desde el punto de vista de los docentes que participaron en el curso de “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, se aprecia cierta consistencia en sus declaraciones cuando se refieren a que la redacción de competencias implica un cambio de mentalidad, ya que ellos están acostumbrados a presentar objetivos en sus programaciones didácticas. De la misma manera, la mayoría de estos docentes comenta que, debido a esta necesidad de modificar sus paradigmas, encontraron ciertas dificultades al momento de ejecutar lo aprendido, frente a sus estudiantes.

Según los docentes que cursaron la capacitación de “Aprendizaje Basado en Problemas”, los objetivos se lograron, y consideran como evidencia de ello el hecho de que no existiera deserción de participantes, ya que todos finalizaron la capacitación; otro de los indicadores de logro planteados por estos docentes es el hecho de que, también todos concluyeron el proyecto que les fue asignado por sus profesores de curso.

Pese a esto, algunos de los docentes que participaron en el curso arriba dicho, reconocen que existen ciertas limitantes que evitan o retrasan el logro de los objetivos.

En ese sentido, para los docentes que participaron en el curso de “Evaluación de los Aprendizajes” mantienen la postura de que los objetivos se han logrado, o al menos se están alcanzando progresivamente. De la misma manera, comparten la idea de que uno de los principales indicadores del logro de los objetivos planteados para el curso, es el hecho de que todos los participantes han entregado los productos que se les solicitaron.

La siguiente tabla presenta algunas evidencias de interés en las declaraciones de los informantes, para compararlas y tener una visión más amplia respecto a los objetivos de los programas formativos que oferta el IPSD.

*Tabla 2. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados, según los diferentes cursos, sobre los objetivos, propósitos o competencias planteadas en las acciones formativas*

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias   | Aprendizaje Basado en Problemas  | Evaluación de los Aprendizajes   |
|---|--|--|
| <p><b><i>Se van logrando gradualmente</i></b><br/>Se van logrando poco a poco, pero como esto es nuevo para uno, entonces, uno encuentra muchas dificultades... (24:24, entr. a doc. 23)</p> <p><b><i>Existen evidencias de logro</i></b><br/>...al final, haber desarrollado todo un programa para cada asignatura que uno imparte también en función de competencias... (23:23, entr. a doc. 22)</p> <p><b><i>Es necesario brindar un seguimiento</i></b><br/>...siento que es necesario que exista un seguimiento porque no es tan fácil de aplicarlo... (25:25, entr. a doc. 24)</p> <p><b><i>Implica un cambio de esquema mental</i></b><br/>...el proceso por competencias a mí se me dificultó bastante, es cambiar el esquema mental que uno tiene en cuanto a la redacción... (24:24, entr. a doc. 23)</p> | <p><b><i>Todos los docentes acabaron satisfactoriamente</i></b><br/>...sí se lograron, porque los que comenzamos, todos terminamos, entonces, eso es un avance positivo... ella se sintió satisfecha, de que todos los docentes que comenzamos, todos terminamos, como le digo, se cumplieron las metas. (20:20, entr. a doc. 28)</p> <p><b><i>Algunas limitantes para el logro de objetivos</i></b><br/>...fue un curso que se hizo bien rápido, entonces, creo que ese también es uno de los limitantes... se nos dio poco tiempo y nosotros todavía estábamos en actividades aquí con los alumnos... (22:22, entr. a doc. 35)</p> | <p><b><i>Buen rendimiento y puesta en práctica</i></b><br/>...notamos la satisfacción de quien nos impartió el curso, porque rendimos, todo lo que él nos mostró lo pusimos en práctica. (22:22, entr. a doc. 30)</p> <p><b><i>Todos concluyeron su producto</i></b><br/>...los objetivos se lograron a tal razón que, viéndolo, tomando como una referencia de medición, yo creo que a esta altura, todos los compañeros que tenían que entregar el trabajo lo hicieron... (25:25, entr. a doc. 33)</p> |

Algunos de los profesores entrevistados, que participaron en el curso de Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, aun tienen ciertas confusiones respecto a la presentación de competencias, aludiendo que esta es tan solo otra forma de aplicar los objetivos (26:26, entr. a doc. 25), otros de estos docentes argumentan que los objetivos no siempre se logran rápidamente, pero que son lo suficientemente pertinentes como para alcanzarse paulatinamente, y reconocen que esto les ha permitido desarrollar ciertas competencias como docentes, que les han concientizado para modificar la forma de ver el proceso enseñanza-aprendizaje. (27:27, entr. a doc. 26).

Dentro de los comentarios de los profesores entrevistados, que participaron en dicho curso, también se observa que los mismos reconocen que el curso llenó sus expectativas iniciales y que, por ende, se lograron los objetivos planteados en toda la temática del curso. (28:28, entr. a doc. 27), mientras que otros de los entrevistados aseveran que aun existen

ciertas dificultades al momento de la aplicación de los saberes socializados durante el curso (32:32, entr. a doc. 23).

Partiendo de lo argumentado por los docentes que participaron en el curso de “Aprendizaje Basado en Problemas”, se observa que los mismos consideran que los objetivos del curso se están logrando, y mencionan como evidencias de logro la ausencia de deserción (20:20, entr. a doc. 28) y el hecho de concluir y presentar el proyecto asignado por sus profesores de curso (44:44, entr. a doc. 28).

Asimismo, estos docentes argumentan que los objetivos se logran de una mejor manera cuando el número de participantes en los cursos es menor (27:27, entr. a doc. 35).

Acercas del logro de los objetivos, los profesores entrevistados, que participaron en el curso de “Evaluación de los Aprendizajes”, argumentan que se están alcanzando (23:23, entr. a doc. 31), y plantean como evidencia de ello la buena disposición y la motivación con que los participantes entregaron los productos que les fueron asignados por sus facilitadores (25:25, entr. a doc. 33), situación que es causa de satisfacción para ambos (facilitadores y participantes), ya que los aprendizajes adquiridos han sido puestos en práctica, al menos en parte (22:22, entr. a doc. 30).

Al respecto, la mayoría de los profesores entrevistados en el CUROC coinciden en que los objetivos de las acciones formativas que han sido implementadas en ese centro regional, han alcanzado los objetivos propuestos (30:30, entr. a doc. 37; 31:31, entr. a doc. 38; 32:32, entr. a doc. 39; 33:33, entr. a doc. 40; 36:36, entr. a doc. 43; 49:49, entr. a doc. 44).

Al revisar las opiniones de los profesores que fueron entrevistados de manera colectiva, observamos que son los que pertenecen a la facultad de Ciencias Económica quienes comentan mayormente que los objetivos, propósitos o competencias propuestos por los facilitadores no fueron alcanzados al finalizar las acciones formativas (entr. colec. CC.EE., inf. 3, 15:15; entr. colec. CC.EE., inf. 1, 13:13; entr. colec. CC.EE., inf. 4, 16:16; entr. colec. CC.EE., inf. 6, 49:49; entr. colec. QQ.FF., inf. 4, 13:13); mientras que los profesores entrevistados colectivamente en la facultad de Química y Farmacia, afirman que los objetivos sí se alcanzaron (entr. colec. QQ.FF., inf. 5, 14:14; entr. colec. QQ.FF., inf. 6, 16:16; entr. colec. QQ.FF., inf. 7, 17:17; entr. colec. QQ.FF., inf. 8, 18:18; entr. colec. QQ.FF., inf. 2, 28:28).

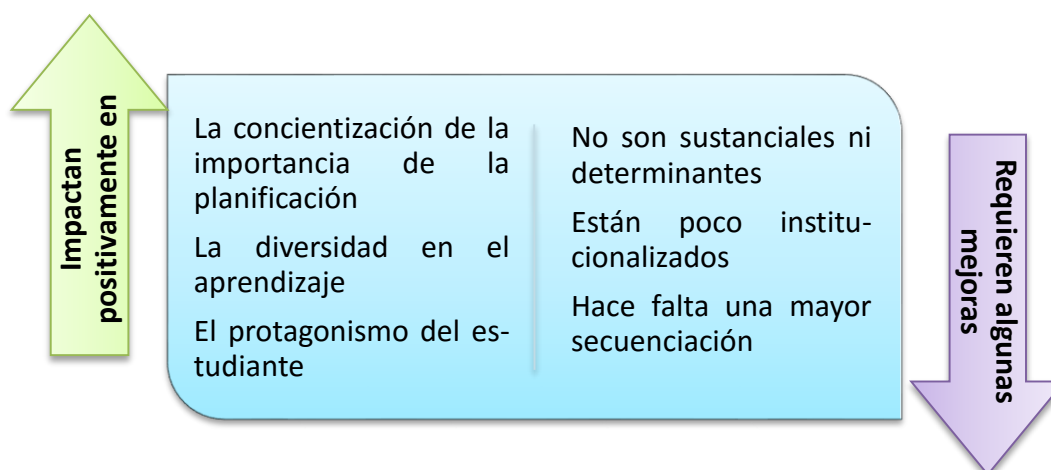
### **Categoría “Contenidos” (VCC-CON)**

Para esta categoría se consideraron los comentarios de los informantes en relación a la claridad, concreción, estructuración, impacto y aplicabilidad en el quehacer docente de los

contenidos recibidos durante los cursos de formación pedagógica impartidos como parte de los programas de formación permanente del IPSD.

En ese sentido, a continuación se revisan las percepciones de los profesores entrevistados de manera general, respecto a los contenidos de los cursos de formación pedagógica impartidos por el IPSD de la UNAH.

En primer lugar se presenta un breve esquema que ilustra, de manera general, las apreciaciones de los docentes; luego se describe la categoría analizada (Contenidos, con el código “CON”), detallándose las percepciones de los informantes según las subcategorías, haciendo hincapié en lo que percibieron como positivo y negativo, contrastándolo de la misma manera con lo que opinan diferentes autores, y los comentarios del resto de los informantes (facilitadores y autoridades del IPSD).



*Figura 19. Percepciones de los profesores entrevistados en relación a los contenidos de las acciones formativas recibidas*

Si bien en general se aprecia un impacto positivo respecto a los contenidos abordados en los cursos de formación permanente desarrollados por el IPSD, los docentes reconocen la existencia de algunos factores dignos de mejora.

La tabla No. 39 presenta algunas evidencias relevantes de las declaraciones proporcionadas por los informantes consultados, con el propósito de compararlas e identificar puntos coincidentes o discordantes.

Tabla 38. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados en relación a aspectos positivos y de mejora sobre los contenidos desarrollados en las acciones formativas

| Aspectos Positivos  | Aspectos que Necesitan Mejora   |
|---|---|
| <p><b>Concientizan sobre la importancia de la planificación</b><br/>           ...uno de maestro del área de Ciencias, por lo general no planifica como lo hacen los de las áreas sociales, formalmente, sino que uno lo planifica en su cabeza, no lo hace en papel, pero esto es de gran ayuda... (82:82, entr. a doc. 5)</p> | <p><b>No son sustanciales</b><br/>           Creo que no harán mucho impacto, francamente, sinceramente no creo que haya aportado algo así, sustancial a la manera en como yo impartí mis asignaturas... (79:79, entr. a doc. 2)</p> <p><b>Falta de una base previa</b><br/>           ...una persona que no sabe lo que es docencia y nunca ha recibido algo sobre educación, sobre docencia, se puede sentir en cierto momento confundido por alguna palabra, con alguna temática... (68:68, entr. a doc. 11)</p> |

De la misma manera, los docentes aseguran que, si bien ciertos contenidos no quedaron del todo claros, algunos ya se encuentran aplicándolos (61:61, entr. a doc. 4), y que en la mayoría de los casos que lo ameritaban, los facilitadores estuvieron dispuestos a aclarar los mismos (60:60, entr. a doc. 3).

Es necesario que, no importando cuál sea la acción formativa que se esté impartiendo, los facilitadores realicen una evaluación inicial de los saberes previos que manejan los participantes, para tener un mejor panorama y ajustar el punto de partida o la base sobre la cual se construirán los nuevos conocimientos, destrezas y actitudes.

Estamos de acuerdo con algunos de los informantes que declararon que es necesario verificar la asignación de los facilitadores (148:148, entr. a doc. 8, 159:159, entr. a doc. 19), así como con el hecho de que cuando los mismos manejan la temática sobre la cual se está desarrollando el proceso formativo, existe un mayor dominio tanto de los contenidos como del grupo (159:159, entr. a doc. 19) y por ende, una mejor claridad al transmitir los contenidos.

De la misma manera, se reconoce que los contenidos impartidos son aplicables, dependiendo de las actitudes de los docentes al momento de seleccionar y/o ajustar los tópicos a impartir, y la forma en cómo se transmitirán (63:63, entr. a doc. 6).

A continuación presentamos un esquema que resume los principales puntos coincidentes, tanto en los aspectos positivos como en los que se necesita mejorar, en relación a los contenidos recibidos, vistos desde la mirada de los docentes que participaron en los tres cursos de formación pedagógica (Planeamiento didáctico en base a competencias, Aprendizaje basado en problemas y, Evaluación de aprendizajes), sobre la claridad, aplicabilidad e impacto de los contenidos recibidos, así como la disposición demostrada por los profesores participantes, y su influencia en el desarrollo de los contenidos.

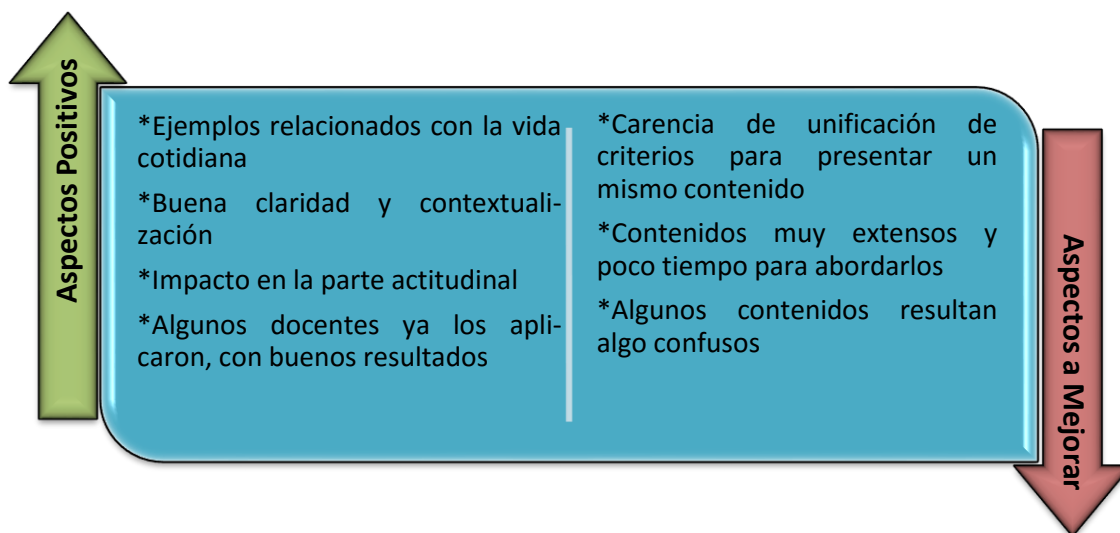


Figura 20. Puntos coincidentes de los profesores entrevistados en relación a los contenidos recibidos en las acciones de formación pedagógica

Para los docentes que participaron en el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, existió un buen nivel de claridad, comprensión, coherencia, pertinencia, ejemplificación y contextualización de los contenidos en relación a las competencias que se pretendían desarrollar; no obstante, reconocen que algunos de los ejemplos que se les presentaron, no contribuyeron con la claridad de dichos contenidos, ya que mostraban demasiada variedad en la redacción y presentación de las competencias.

En contraste con lo anterior, los docentes que participaron en el curso “Aprendizaje Basado en Problemas” afirman que existió un buen grado de comprensión; asimismo, aseguran que muchos de ellos ya se encuentran aplicando esta metodología en sus asignaturas, obteniendo muy buenos resultados.

Sobre esta categoría, la mayor parte de los docentes que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes”, aseguran que los contenidos fueron lo suficientemente claros como para lograr una buena comprensión de los mismos y perciben que son apropiados para ser aplicados conforme al enfoque por competencias; de la misma manera, algunos de ellos aseguran haber puesto en práctica, al menos, la evaluación diagnóstica, y consideran que el mayor impacto ha sido un cambio de consciencia en relación a la importancia de la evaluación para reforzar los aprendizajes, y reconocen que antes la consideraban como una mera medición.

Tabla 39. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados, según los diferentes cursos, sobre los contenidos recibidos

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias   | Aprendizaje Basado en Problemas   | Evaluación de los Aprendizajes   |
|---|---|--|
| <p><b>Buen nivel de claridad</b><br/>...los contenidos para mí fueron claros, fueron coherentes, fueron oportunos, estaban dentro del contexto de las competencias que se querían desarrollar; los contenidos fueron abordados bajo un contexto bien actual, se utilizaban ejemplos con casos reales, y eso ayudó a una mejor comprensión... (31:31, entr. a doc. 22)</p> <p><b>Cambio de paradigma de objetivos a competencias</b><br/>...el contenido me ayudó mucho, porque estoy trabajando en función de las competencias que a ellos les interesan, que a nosotros nos interesan, y que a la sociedad, finalmente, le interesan. (38:38, entr. a doc. 22)</p> <p><b>Impacto en la parte actitudinal del docente</b><br/>...me he sensibilizado más en recordar siempre de a quién estoy yo dirigiendo mi proceso y entonces, sí, más preocupada de ver cómo el alumno aprende... (39:39, entr. a doc. 23)</p> | <p><b>Buen nivel de claridad</b><br/>... sí, los contenidos eran bien claros, utilizaron diferentes técnicas para poder desarrollarlos, que eso facilitó... (27:27, entr. a doc. 35)</p> <p><b>Impacto positivo a nivel de aula</b><br/>...ya apliqué estos contenidos, hubo menor reprobación con respecto a estos estudiantes, entonces, eso me da la pauta de que ellos comprendieron... (29:29, entr. a doc. 28)</p> <p><b>Promueve una mayor motivación entre los estudiantes</b><br/>...lo implementamos en la clase, entonces, los estudiantes quedaron motivados, al igual que yo cuando ella nos presentó un problema, o sea que sí se pueden desarrollar todas estas competencias... (20:20, entr. a doc. 28)</p> | <p><b>Sencillez en la presentación de los contenidos</b><br/>...la sencillez que tiene [...] hace que uno entienda todo el modelo que él quiere, si hubiese elevado, lo hubiera complicado... (32:32, entr. a doc. 33)</p> <p><b>Cambio de paradigma</b><br/>... ha impactado mucho hasta en la forma de pensar, en la forma tratar al alumno, a veces uno mira la evaluación como una simple medición, no la mira como una oportunidad de aprender... (36:36, entr. a doc. 31)</p> <p><b>Ya se está aplicando</b><br/>...lo que a mí me iban enseñando, lo iba aplicando, porque yo quería medir qué resultado me daba a mí como profesor, que tan inmediato que pudiera ser, y me dio resultados extraordinarios, todo lo que he aplicado, para este semestre que viene, yo tengo diseñado todo de esa forma. (38:38, entr. a doc. 33)</p> |

La principal limitante percibida por los docentes que participaron en el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, en relación a los contenidos recibidos, fue lo extenso de los mismos (35:35, entr. a doc. 26), así la abundancia de ejemplos, que presentaban una variedad de formas de redactar y presentar las competencias (34:34, entr. a doc. 25); no obstante, reconocen que la mayoría de los ejemplos estuvieron relacionados a la labor diaria de los docentes (36:36, entr. a doc. 27).

De la misma manera, estos docentes manifiestan estar implementando los contenidos recibidos (103:103, entr. a doc. 25), percibiéndolos muy aplicables, ya que, según ellos, los mismos se relacionan con el futuro desempeño laboral de los estudiantes (102:102, entr. a doc. 24).

Los docentes que participaron en el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, aprecian como uno de los principales impactos de estos contenidos, el cambio



actitudinal que han tenido, tanto hacia el proceso enseñanza-aprendizaje, como hacia sus estudiantes (38:38, entr. a doc. 22, 39:39, entr. a doc. 23, 40:40, entr. a doc. 24). De la misma manera, este grupo de docentes asegura que, en su mayoría, existió un buen grado de participación en el desarrollo de los contenidos (31:31, entr. a doc. 22, 46:46, entr. a doc. 22, 48:48, entr. a doc. 24).

En contraste con lo anterior, los docentes que participaron en el curso “Aprendizaje Basado en Problemas” afirman que existió un buen grado de comprensión, esto a pesar de la falta de confianza que algunos de ellos tenían al respecto (21:21, entr. a doc. 29), comentando que algo que contribuyó mucho a la claridad fue la variedad de técnicas empleadas por los facilitadores (27:27, entr. a doc. 35).

En esta línea, este grupo de docentes plantea que, al llevar a la práctica esta metodología, les permite planificar mejor el proceso enseñanza-aprendizaje (30:30, entr. a doc. 29), además de que promueve una mayor motivación entre los estudiantes (20:20, entr. a doc. 28, 22:22, entr. a doc. 35); no obstante, reconocen que esta metodología se aplica solo a ciertos contenidos (31:31, entr. a doc. 35).

En relación a la participación de los docentes que asistieron al curso "Aprendizaje Basado en Problemas", estos manifiestan haber mostrado una buena disposición en el desarrollo de los contenidos, sintiéndose satisfechos al respecto, ya que sus facilitadores siempre respetaron sus opiniones (15:15, entr. a doc. 28).

Respecto a los contenidos recibidos, los docentes que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes” comentan que para ellos fue muy satisfactorio el hecho de conocer los tipos de contenidos y cómo evaluarlos (29:29, entr. a doc. 30), también aseguran que los mismos son apropiados para ser aplicarlos a partir del enfoque por competencias. (24:24, entr. a doc. 32); asimismo, destacan que los facilitadores contextualizaron pertinentemente los contenidos con el cotidiano quehacer docente de los participantes (30:30, entr. a doc. 31).

A pesar de esto, este grupo de docentes reconoce que algunos de los contenidos fueron un tanto confusos (31:31, entr. a doc. 32).

Otras dificultades referentes a los contenidos, son señaladas por los profesores entrevistados en CUROC, quienes aseguran, tal como mencionan sus colegas, que los contenidos son relativamente extensos, si se considera el corto período de tiempo en que se desarrollan las acciones formativas (42:42, entr. a doc. 37; 45:45, entr. a doc. 40); asimismo, comentan

haber observado poca pertinencia en algunos contenidos (17:17, entr. a doc. 38; 23:23, entr. a doc. 43; 29:29, entr. a doc. 36; 41:41, entr. a doc. 36); a pesar de esto, reconocen que los contenidos abordados son relevantes (44:44, entr. a doc. 39; 53:53, entr. a doc. 37), claros (17:17, entr. a doc. 38; 21:21, entr. a doc. 41; 24:24, entr. a doc. 44) y aplicables (16:16, entr. a doc. 37, 21:21, entr. a doc. 41; 25:25, entr. a doc. 45; 32:32, entr. a doc. 39; 41:41, entr. a doc. 36; 54:54, entr. a doc. 38; 58:58, entr. a doc. 42), aunque no todos sus compañeros estén dispuestos a aplicarlos (29:29, entr. a doc. 36; 37:37, entr. a doc. 44; 57:57, entr. a doc. 41; 150:150, entr. a doc. 40).

Los profesores entrevistados de manera colectiva tienen opiniones compartidas en cuanto a la aplicación de los contenidos: algunos opinan que existen dificultades para ello (entr. colec., QQ.FF., inf. 10, 22:22; entr. colec. QQ.FF., inf. 7, 36:36), mientras que otros aseguran que ya han implementado los aprendizajes en sus prácticas docentes (entr. colec., QQ.FF., inf. 9, 20:20, entr. colec., QQ.FF., inf. 5, 33:33). Algunos de los profesores entrevistados colectivamente en la facultad de Ciencias Económicas, afirman que los contenidos fueron totalmente claros (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 1, 25:25; entr. a colec. a doc., CC.EE., inf. 2, 26:26). Algunos profesores de la facultad de Química y Farmacia, que fueron entrevistados de forma colectiva, aseguran que los contenidos abordados en las acciones formativas impactan positivamente en sus prácticas docentes (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 6, 16:16; entr. colec. a doc., QQ.FF., inf. 5, 33:33); no obstante, algunos aseguran que no es suficiente solo con recibir los contenidos, sino también brindar un seguimiento (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 4, 31:31).

### **Categoría: “Metodología” (VCC-MET)**

Para el análisis de esta categoría se consultó a los docentes sobre la percepción que tenían en relación a las actividades didácticas desarrolladas por los facilitadores que impartieron los cursos de formación pedagógica. (Ver figura No. 21)



Figura 21. Fragmento del árbol o sistema de códigos de Maxqda

Partiendo de lo anterior, en las declaraciones de los docentes pudimos apreciar comentarios tanto positivos como negativos en relación a la metodología, argumentando en algunos de los casos un buen dominio de las estrategias metodológicas, mientras que en otras ocasiones se aprecia cierto descontento al respecto.

La tabla No. 41 muestra algunas evidencias de las percepciones de docentes, facilitadores (profesores de los cursos) y autoridades acerca de la metodología, pudiéndose contrastar lo argumentado por cada uno de ellos.

Tabla 40. Contraste entre las percepciones de profesores participantes sobre la metodología empleada en los cursos

| <i>Aspectos Positivos</i>  | <i>Aspectos Negativos</i>   |
|--|---|
| <p><b><i>Se estimuló la participación</i></b><br/>           ...una metodología muy concreta, una metodología participativa, donde todos los que fuimos estábamos ahí, nos integramos, y todos teníamos que participar... (87:87, entr. a doc. 1)</p> <p>...la compañera lo trabajó en una forma bastante práctica, nos dio libertad de que nosotros nos expresáramos en base a las experiencias que tenemos en nuestras aulas; me parece que tuvimos también unas reflexiones e inquietudes en cuanto a lo que nos planteaba... (89:89, entr. a doc. 3)</p> | <p><b><i>Necesita considerar el nivel y las características de los participantes</i></b><br/>           ...las presentaciones que hizo y los ejemplos que estableció, parece que estaban como muy por debajo del nivel universitario... (95:95, entr. a doc. 9)</p> <p><b><i>Poco apropiadas para grupos grandes</i></b><br/>           ...me parece que muchos de los lineamientos que el instituto tiene van orientados a una educación más para grupos pequeños, y con la masificación de la universidad, no me parece que sea adecuada... (59:59, entr. a doc. 8)</p> |

Puede apreciarse cierta controversia al respecto, ya que mientras algunos de los docentes encontraron insatisfactorias muchas de las metodologías empleadas por los facilitadores, para algunos de ellos fueron de mucho provecho.

Algunos de los docentes aseguraron que las actividades que sus facilitadores llevaron a cabo durante el desarrollo de los cursos fueron poco motivantes y no promovieron la reflexión ni la participación general del grupo (95:95, entr. a doc. 9), sin embargo otro grupo de docentes aseguró que las actividades planteadas les permitían razonar y que el conocimiento fue transmitido pertinentemente a través, incluso, de juegos (42:42, entr. a doc. 6); asimismo, algunos de los participantes percibieron una buena promoción del trabajo colaborativo (52:52, entr. a doc. 16).

De la misma manera, algunos de los participantes aseguran que en algunos de los cursos se perdió mucho tiempo en diálogos que no contribuían al desarrollo de los contenidos, y que en muchas ocasiones estos contenidos se presentaban de una manera más teórica, siendo necesario, según ellos, hacerlo más rápida y concluyentemente (82:82, entr. a doc. 5). En contraste, hubo algunos comentarios donde los profesores participantes afirmaron, de manera específica sobre la metodología b-learning, que la misma contribuye a eficientar el tiempo, a costas de un mayor esfuerzo (168:168, entr. a doc. 16).

Una de las percepciones más discordantes entre los participantes fue el hecho de que para algunos de ellos no se considera el campo científico al que pertenecen, observándolo como poco ventajoso (entr. a doc. 15), mientras que para otros esta es una experiencia interdisciplinar que les permite compartir y la posibilidad de hacer comparaciones, viendo la situación como provechosa (36:36, entr. a doc. 3).

A continuación hacemos referencia a los principales aspectos metodológicos que, desde el punto de vista de los profesores entrevistados, destacan en los cursos de formación pedagógica que oferta el IPSD de la UNAH.

A continuación se resumen los principales puntos positivos y de mejora encontrados en las declaraciones de los profesores entrevistados para cada uno de los cursos de formación pedagógica. (Ver figura No. 22)

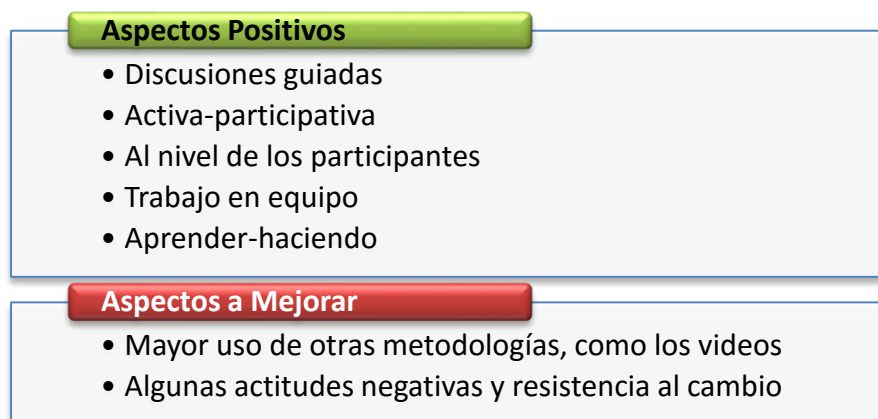


Figura 22. Puntos coincidentes de los informantes en relación a la metodología de los cursos recibidos

En general, los docentes que asistieron al curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” plantean que la metodología empleada por sus facilitadores fue pertinente, promoviendo la participación, el aprender haciendo y el trabajo en equipo; no obstante, reconocen que existen algunos aspectos que requieren mejora, como por ejemplo, la utilización de videos.

Los docentes que asistieron al curso “Aprendizaje Basado en Problemas” comentan que las metodologías empleadas por los facilitadores promovieron pertinentemente el trabajo en equipo y, en vista de la naturaleza del curso, se realizaron efectivamente actividades congruentes con el enfoque por competencias.

Al respecto, la totalidad de los docentes entrevistaron, que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes” observan como pertinente la metodología empleada por sus facilitadores, apreciándola como activa-participativa, investigativa y con buena ejemplificación, y no perciben ningún aspecto que pueda mejorarse, aunque reconocen que algunos de ellos aun no se adaptan a los cambios.

Tabla 31. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados, según los diferentes cursos, sobre la metodología empleada

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias  | Aprendizaje Basado en Problemas   | Evaluación de los Aprendizajes  |
|--|---|---|
| <p><b>Participativa</b><br/>El abordaje metodológico fue excelente, tuvimos un profesor muy dinámico, que nos mantuvo siempre muy atentas, una metodología muy participativa... (46:46, entr. a doc. 22)</p> | <p><b>Trabajo en equipo</b><br/>...más que todo un trabajo en equipo, el enfocarse en eso, que la distribución del trabajo en</p> | <p><b>Activa-participativa</b><br/>...la gente siempre estaba dinámica, estaba participativa, y ese es un indicativo de que sí, la metodología era muy buena, era funcional. (46:46, entr. a doc. 34)</p> |

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias  | Aprendizaje Basado en Problemas   | Evaluación de los Aprendizajes   |
|--|---|--|
| <p><b>Aprender haciendo</b><br/>...la metodología incluía mucho trabajo propio del estudiante, dinámicas del grupo, y me parece muy acertado. (46:46, entr. a doc. 22)</p>   | <p>equipo, tener los objetivos bien marcados, tener el guion bien hecho, para cada objetivo a cumplir en cada sesión. (35:35, entr. a doc. 29)</p>              | <p><b>Buena ejemplificación</b><br/>...lo ejemplariza con videos, pero no el video tradicional que usted ve, de personas en vivo haciendo tal cosa sino, me llamó mucho la atención, en mickies, y lo va transportando... (32:32, entr. a doc. 33)</p> |
| <p><b>Hacer mayor uso de videos</b><br/>...pienso que podrían agregarse algunos puntos, como algunos videos... usted sabe que hay que apoyarse en algunas herramientas que realmente nos apoyen en algún video participativo... (51:51, entr. a doc. 27)</p> | <p><b>Activa-participativa</b><br/>...muy activa, como le decía, nos daba la oportunidad de ser participativos, y esa confianza... (36:36, entr. a doc. 35)</p> | <p><b>Motiva a la investigación</b><br/>...lo motiva a la investigación, eso es lo que pasa, y yo creo que la metodología empleada me parece buena, práctica, sencilla, armoniosa más que todo. (45:45, entr. a doc. 33)</p>                           |

Los docentes que participaron en el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” plantean que la metodología empleada por sus facilitadores, además de ser participativa, permitió que los contenidos fueran presentados de manera dosificada (47:47, entr. a doc. 23, 50:50, entr. a doc. 26), a través de discusiones guiadas (48:48, entr. a doc. 24), lo que contribuyó que aun los docentes que no tenían muchos conocimientos pedagógicos, ampliaran sus saberes, y desarrollaran pertinentemente sus competencias (49:49, entr. a doc. 25).

De la misma manera, este grupo de docentes afirma que la metodología empleada por los facilitadores fue enriquecida por medio de los ejemplos que los mismos ofrecieron, lo que permitió un mayor grado de comprensión y claridad en la presentación de los contenidos (50:50, entr. a doc. 26).

En esta línea, los docentes que asistieron al curso “Aprendizaje Basado en Problemas” comentan que la metodología a través de la cual fueron presentados los contenidos incluyó en buena parte el trabajo en equipo (35:35, entr. a doc. 29), y que fue pertinentemente activa (36:36, entr. a doc. 35); una buena tarde de estos docentes asegura que las actividades asignadas se desarrollaron con un buen nivel de diversidad, lo que contribuyó a que tuvieran un buen rendimiento (34:34, entr. a doc. 28).

Al respecto, los docentes que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes” perciben como bastante acertadas las actividades llevadas a cabo, en vista de que, según ellos, propició en buena medida la participación de todos los participantes, sintiéndose cómodos con ello (46:46, entr. a doc. 34); atribuyendo esto a la formación académica de algunos de los facilitadores (43:43, entr. a doc. 31).

De la misma manera, este grupo de docentes considera que la metodología relacionó eficientemente lo teórico con lo práctico, destacando de manera particular agrado con la utilización de videos por parte de algunos de los facilitadores (49:49, entr. a doc. 30).

Algunos de los docentes que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes”, reconocen que aun no se adaptan a los cambios y que muchos de ellos manifiestan ciertas actitudes negativas tanto hacia ciertos facilitadores como a algunas actividades desarrolladas (44:44, entr. a doc. 32).

Respecto a esta categoría, la mayoría de los profesores que fueron entrevistados en el CUROC opinan que el abordaje metodológico de las acciones formativas fue pertinente (25:25, entr. a doc. 45; 65:65, entr. a doc. 37; 66:66, entr. a doc. 38; 67:67, entr. a doc. 39; 68:68, entr. a doc. 40; 71:71, entr. a doc. 43); no obstante, aunque solo un pequeño grupo afirma que la metodología fue variada (68:68, entr. a doc. 40), mencionando, entre otras estrategias implementadas, el portafolio docente (133:, entr. a doc. 45) y el trabajo en grupos (64:64, entr. a doc. 36). Muy pocos de los docentes de este centro regional declararon que la metodología fuera inadecuada (69:69, entr. a doc. 41), aunque un considerable número de profesores comentó que les sería difícil aplicar en sus aulas de clase las actividades realizadas como parte de las acciones formativas (65:65, entr. a doc. 37; 70:70, entr. a doc. 42; 72:72, entr. a doc. 44).

Finalmente, de acuerdo a los comentarios vertidos por los profesores entrevistados colectivamente, la mayoría concuerdan en que el abordaje metodológico empleado por los formadores o facilitadores fue poco pertinente (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 1, 28:28; entr. colec. a doc., CC.EE., inf. 4, 32:32; entr. colec. a doc., CC.EE., inf. 3, 33:33; entr. colec. a doc., QQ.FF, inf. 24, entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 11, 24:24; entr. colec. a doc., QQ.FF., inf. 12, 44:44).

### **Categoría “Recursos y Materiales Recibidos” (VCC-RMR)**

Esta categoría se construyó a partir de las declaraciones de los docentes que participaron en los diferentes cursos que oferta el Instituto de Profesionalización y Superación Docente, respecto a los recursos y materiales didácticos utilizados en el desarrollo de las capacitaciones.

En esta línea, la figura N°34, que a continuación se presenta, resume de manera general, estas percepciones.



Figura 23. Percepciones de los profesores participantes en relación a los recursos y materiales recibidos en los cursos

En general se observa que, según los participantes, los recursos y materiales empleados en el desarrollo de los cursos de formación pedagógica ofertados, fueron muy pertinentes, adecuados y diversos; sin embargo, reconocen que existen algunos aspectos que pueden ser mejorados, tales como la redacción de instrucciones de algunos de los materiales que les fueron proporcionados a los participantes, hacer un mayor empleo de videos por algunos de los facilitadores, y la socialización de algunas otras fuentes donde los participantes puedan continuar realizando lecturas complementarias a los contenidos de las capacitaciones.

La tabla No. 43 muestra algunos segmentos de las declaraciones de los informantes en relación a los recursos y materiales empleados en el desarrollo de los cursos.

Tabla 4. Contraste entre las percepciones positivas y de mejora, de los profesores entrevistados, sobre los recursos y materiales recibidos en los cursos

| Aspectos Positivos   | Aspectos que Necesitan Mejorar   |
|--|--|
| <p><b>Material variado y pertinente</b><br/>           ...el data y todo eso estuvo muy bien, y me gustó mucho la parte en que se complementaba con el material escrito...<br/>           (221:221, entr. a doc. 22)</p> | <p><b>Uso eficiente de recursos y materiales</b><br/>           ...tengo que reconocer algo muy grande al instituto: nosotros como universidad, y a nivel de todo el país no tenemos los recursos necesarios como para estar</p> |



| Aspectos Positivos  | Aspectos que Necesitan Mejorar  |
|---|---|
| ...Él usa todo tipo de recurso que encuentra disponible... (230:230, entr. a doc. 31) | en derroche, y siento que hicimos un buen trabajo con lo que se nos estaba dando... (200:200, entr. a doc. 1) |

En general, los profesores entrevistados perciben que los recursos fueron adecuados (113:113, entr. a doc. 24; 165:165, entr. a doc. 3; 200:200, entr. a doc. 1; 208:208, entr. a doc. 9, 230:230, entr. a doc. 31); no obstante, un considerable grupo de ellos afirma la postura respecto a que el hecho de que el Instituto de Profesionalización y Superación Docente permita secciones demasiado numerosas en algunos de los cursos, limita la distribución que pueda existir de los materiales a utilizar, así como los recursos para el desarrollo de las acciones formativas (225:225, entr. a doc. 26).

En ese sentido, los docentes también perciben ciertas deficiencias respecto a la preparación de los materiales, en vista de que algunas instrucciones presentadas en los mismos para la ejecución de las actividades se encontraban mal redactadas (218:218, entr. a doc. 19).

A pesar de esto, se perciben ciertas fortalezas en cuanto al empleo de recursos didácticos, los cuales son vistos como variados, algunos aseguran que se les incentivó a los participantes a que no hicieran uso de materiales solamente tecnológicos (216:216, entr. a doc. 17; 221:221, entr. a doc. 22).

Las siguientes líneas muestran las percepciones que, de manera general, tienen los docentes que participaron en tres de los cinco cursos de formación pedagógica que oferta el IPSD: Planeamiento didáctico en base a competencias, Aprendizaje basado en problemas, y Evaluación de los aprendizajes. A partir de estas opiniones, se analizan los puntos coincidentes, según los informantes.

La figura No. 35 muestra, de manera general, las tendencias que reflejan los comentarios de los profesores entrevistados respecto a los recursos y materiales empleados en el desarrollo de los cursos.



*Figura 24. Puntos coincidentes de los informantes en relación a los recursos y materiales recibidos en los cursos*

En general, en las declaraciones de los profesores entrevistados, que participaron en tres de los cinco cursos de formación pedagógica que oferta el IPSD, se aprecia una cierta tendencia a manifestar que los recursos y materiales empleados en el desarrollo de las capacitaciones fueron pertinentes; no obstante, este grupo de informantes reconoce que existen algunos aspectos que pueden ser mejorados, principalmente en cuanto al aspecto logístico y técnico, en vista de que al momento de visualizarse algunos videos, se tuvieron conflictos con el audio de los mismos; de la misma manera, los entrevistados afirman que el principal problema, tal como se ha venido observando en las categorías anteriores, es el exceso de participantes en algunas de las secciones, lo que dificulta la distribución de los materiales y el uso de los recursos didácticos en los cursos. En ese sentido, la tabla No. 44 muestra algunas de las declaraciones proporcionadas por los docentes que fueron entrevistados, para cada uno de los tres cursos en mención.

Tabla 43. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados, según los diferentes cursos, sobre los recursos y materiales recibidos en los cursos

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias   | Aprendizaje Basado en Problemas  | Evaluación de los Aprendizajes   |
|---|--|--|
| <p><b>Limitaciones de recursos debido al exceso de participantes</b><br/>...la mayor dificultad fue la cantidad de gente, que permitió que el recurso no fuera distribuido de manera equitativa en tiempo nada más. (58:58, entr. a doc. 26)</p> <p><b>Complemento adecuado entre lo tecnológico y lo impreso</b><br/>...el data y todo eso estuvo muy bien, y me gustó mucho la parte en que se complementaba con el material escrito, cada parte que íbamos desarrollando nos lo apoyaban en bastante material, que muchas veces nos lo daban con el documento en físico... cuando hacíamos el trabajo teníamos bastante material en físico en qué apoyarnos y que se complementó después con algún material que se envió vía electrónica... (54:54, entr. a doc. 22)</p> | <p><b>Algunas dificultades de logística</b><br/>...lo único que hubo problema fue por los parlantes, que se puso un video y no habían los parlantes que dieran la capacidad para que todos escucharan bien, y no se escuchaba lo que decía el video, solo se escuchaba la imagen... (40:40, entr. a doc. 29)</p> <p><b>Empleo oportuno de material virtual</b><br/>...siempre el material fue preciso, al día, tuvimos comunicación por vía correo electrónico y me parece que se están usando estos recursos que la sociedad necesita. (39:39, entr. a doc. 28)</p> | <p><b>Materiales bien preparados</b><br/>...siento que prepara muy bien los materiales, y bien, en los materiales nosotros teníamos toda la guía de cómo nos iba a evaluar, cuánto iba a evaluar, cosa que a veces uno no, bueno, siendo honesto, antes eso yo no se lo daba a los estudiantes, tal vez porque lo ignoraba, pero eso ayuda mucho, porque vuelve al estudiante una persona que se puede autoevaluar... (50:50, entr. a doc. 31)</p> <p><b>Materiales básicos y complementarios pertinentes</b><br/>...el material que se entregó se entregó en CD, y además del CD se entregó un material escrito, y los videos sí estaban acertados, relacionados al tema que estábamos tratando en el curso. (53:53, entr. a doc. 34)</p> |

Si bien se perciben ciertas limitaciones, principalmente debido al exceso de participantes en algunas secciones de las capacitaciones, los entrevistados que formaron parte del curso Planeamiento Didáctico en Base a Competencias afirman que, además de existir una buena complementación entre lo tecnológico y lo no tecnológico, también hubo una ejemplificación pertinente en los materiales que se les presentaron, ya que a través de ello pudieron contrastar la realidad hondureña con el contexto de universidades de otros países en relación al planeamiento según este modelo (33:33, entr. a doc. 24).

En ese sentido, los entrevistados que participaron en el curso Aprendizaje basado en problemas también señalan que los recursos se encontraron conforme a la programación del curso (40:40, entr. a doc. 29; 41:41, entr. a doc. 35), lo cual es respaldado por los profesores entrevistados que acudieron al curso de Evaluación de los aprendizajes, quienes aseguran que el material empleado en esta capacitación se encontraba en sincronía con las temáticas que se abordaron (52:52, entr. a doc. 33). Asimismo, este grupo de docentes también respalda lo argumentado por sus compañeros que participaron en el curso de Planeamiento didáctico en base a competencias acerca de la pertinente combinación de lo tecnológico y lo no tecnológico (51:51, entr. a doc. 32).

Los profesores entrevistados en el CUROC encontraron que los recursos y materiales son pertinentes (81:81, entr. a doc. 41; 85:85, entr. a doc. 45) y variados (79:79, entr. a doc. 39; 80:80, entr. a doc. 40), asimismo, afirmaron que se hizo un buen uso de las TIC (77:77, entr. a doc. 37; 78:78, entr. a doc. 38; 80:80, entr. a doc. 40), aunque algunos comentaron que también se hace uso de recursos tradicionales; algunos pocos entrevistados comentaron que existen limitantes al utilizarlos (78:78, entr. a doc. 38).

Dentro de los comentarios realizados por los profesores que fueron entrevistados colectivamente, encontramos tanto opiniones positivas como negativas acerca de los recursos y materiales recibidos en el desarrollo de las acciones formativas en las que participaron, algunos afirman que los materiales propiciaban el pensamiento crítico, la discusión y reflexión (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 2, 28:28), mientras que otros de los entrevistados declararon que las lecturas complementarias se repiten una y otra vez en las acciones formativas recibidas (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 18:18), y que algunos de los materiales no satisfacían sus expectativas (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 2, 28:28).

En resumen, puede afirmarse que, según las declaraciones del primer grupo de profesores entrevistados, que se encontraba conformado por docentes que participaron indistintamente en los cursos, como de los que participaron en los cursos Planeamiento didáctico en base a competencias, Aprendizaje basado en problemas, y Evaluación de los aprendizajes (siendo esta la secuencia requerida por el IPSD), los principales aspectos a mejorar en relación a los recursos y materiales utilizados para el desarrollo de las capacitaciones, son:

- Algunos elementos en la redacción de las instrucciones de ciertos materiales
- Mayor empleo de videos, para apoyar el desarrollo de las temáticas
- Socializar fuentes de lecturas complementarias
- Limitaciones de recursos debido al exceso de participantes
- Algunas dificultades relacionadas con la logística

### ***C) Valoraciones de los Profesores Entrevistados Acerca del Desempeño de los Facilitadores o Formadores (VFP-VDF)***

Esta es una categoría que se desprende de la tercera dimensión: “Valoración del Desempeño de los Facilitadores y Participantes” (codificada como VFP). El enfoque de esta

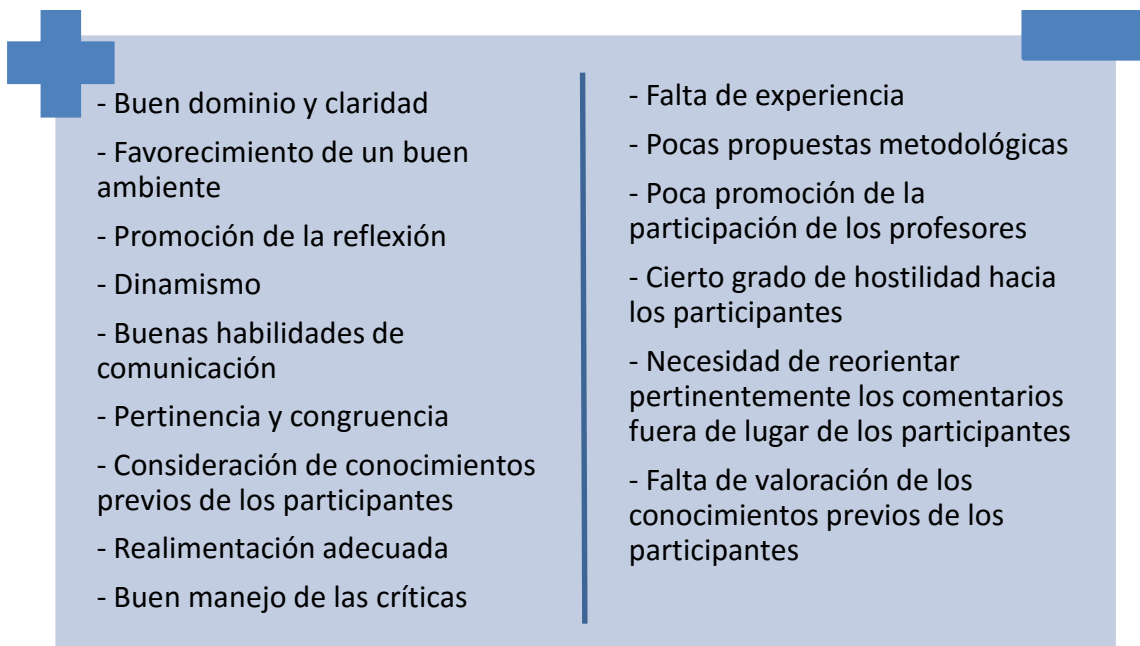
categoría concretamente es valorar el dominio, claridad, pertinencia y congruencia demostrada por los facilitadores o formadores, así como el manejo del ambiente, las críticas y otras dificultades presentadas en la implementación de las acciones formativas, la realimentación proporcionada, su dinamismo, habilidades de comunicación, y necesidades de mejora, entre otros aspectos, esbozados a manera de las siguientes subcategorías (diferenciadas, con el código de la dimensión, en primer lugar, seguido del código de la categoría, y luego por el código de la subcategoría): Buen Dominio y Claridad (VFP-VDF-BDC); Necesidad de Mejora (VFP-VDF-NMJ); Favorecimiento de un Buen Ambiente (VFP-VDF-FBA); Realimentación Adecuada (VFP-VDF-REA); Pertinencia y Congruencia (VFP-VDF-PRC); Buen Manejo de las Críticas (VFP-VDF-BMC); Promoción de la Reflexión (VFP-VDF-RFL); Desempeño Esperado (VFP-VDF-DME); Facilitadores Motivadores (VFP-VDF-FMT); Facilitadores Externos a la Universidad (VFP-VDF-EXT); Buenas Habilidades de Comunicación (VFP-VDF-COM); Consideración de Conocimientos Previos de Participantes (VFP-VDF-CPR); Dinamismo de los Facilitadores (VFP-VDF-DIN); y, Identificación de las Dificultades (VFP-VDF-IDF).

Desde este contexto, consideramos importante traer a colación uno de los comentarios de los profesores entrevistados:

“...en parte, el gran éxito de una estrategia o de un curso, es el facilitador... es parte del trabajo del instituto, asegurarse que todos los facilitadores estén al mismo nivel y que puedan dominar los grupos”. (160:160, entr. a doc. 8).

En esta dirección, al revisarse las declaraciones proporcionadas por los profesores que fueron entrevistados de manera individual (recuérdese que también se entrevistaron a profesores que participaron en tres cursos específicos, que forman parte de la oferta formativa del IPSD), se pronuncian principalmente sobre diferentes aspectos que para ellos, deben mejorar los facilitadores o formadores que implementan las acciones formativas, para lograr un impacto considerable en las prácticas docentes de los participantes.

La figura No. 36 resume las valoraciones, tanto positivas como de mejora, de los profesores que participaron, de manera general, en las acciones formativas, sobre el desempeño de sus facilitadores o formadores.



|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buen dominio y claridad</li> <li>- Favorecimiento de un buen ambiente</li> <li>- Promoción de la reflexión</li> <li>- Dinamismo</li> <li>- Buenas habilidades de comunicación</li> <li>- Pertinencia y congruencia</li> <li>- Consideración de conocimientos previos de los participantes</li> <li>- Realimentación adecuada</li> <li>- Buen manejo de las críticas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de experiencia</li> <li>- Pocas propuestas metodológicas</li> <li>- Poca promoción de la participación de los profesores</li> <li>- Cierta grado de hostilidad hacia los participantes</li> <li>- Necesidad de reorientar pertinentemente los comentarios fuera de lugar de los participantes</li> <li>- Falta de valoración de los conocimientos previos de los participantes</li> </ul> |
|---|--|

*Figura 25. Valoraciones de los Profesores Entrevistados Acerca del Desempeño de los Facilitadores o Formadores*

Para los profesores entrevistados, en su desempeño, los facilitadores o formadores presentaron buen dominio y claridad en la exposición de los contenidos abordados en las acciones formativas; de la misma manera, los profesores aseguran que favorecieron un buen ambiente, promovieron la reflexión entre los participantes, fueron dinámicos, demostraron buenas habilidades de comunicación, demostraron pertinencia y congruencia en su actuación, y aunque en menor medida, los entrevistados también comentaron que los formadores o facilitadores consideraron sus conocimientos previos, realimentaron adecuadamente sus dudas, y manejaron las críticas de una buena manera.

A pesar de estas valoraciones positivas sobre el desempeño de los formadores o facilitadores, también opinan que algunos de los facilitadores no contaban con la experiencia necesaria, de acuerdo al nivel de los participantes, también afirman que ciertos formadores ofrecieron escasa variedad de estrategias metodológicas para abordar los contenidos de las acciones formativas, así como poca promoción de la participación de los profesores e incluso cierto grado de hostilidad hacia algunos profesores, principalmente los del área de matemáticas.

Uno de los problemas mayormente destacados en el desempeño de los facilitadores, de acuerdo a la valoración de los participantes entrevistados, es la inclinación de algunos de

sus compañeros que asistieron a las acciones formativas pero que en lugar de opinar en torno a los contenidos abordados, hablaban reiterada y ampliamente acerca de los problemas de la universidad, situación que no pudieron manejar algunos de los facilitadores o formadores:

*Tabla 44. Valoraciones de los Profesores Entrevistados Acerca del Desempeño de los Facilitadores o Formadores (VFP-VDF)*

| <b>Aspectos Positivos</b>   | <b>Aspectos que Necesitan Mejorar</b>   |
|---|---|
| <p><b><i>Buen dominio y claridad</i></b><br/>...creo que la persona que manejó mucho el currículum por competencias está capacitada para manejar cualquier diseño en currículo, y entonces, es aprovechar sobre el modelo que realmente la universidad quiere adoptar. (153:153, entr. a doc. 1)</p> <p>...muy completo, él cada tema que abordó, siento que lo abordó con propiedad, con maestría, con facilidad. (156:156, entr. a doc. 4)</p> <p><b><i>Favorecimiento de un buen ambiente</i></b><br/>...las actividades creo yo que eran, daba el tiempo necesario para que uno razonara sobre el tema, la participación con los compañeros... (158:158, entr. a doc. 6)</p> <p>...se fue viendo cómo se fue rompiendo el hielo, primero la gente estaba muy negativa, y al final usted compara la condición antes y después del curso, y usted nota que hay una gran diferencia. (159:159, entr. a doc. 7)</p> <p><b><i>Promoción de la reflexión</i></b><br/>...la compañera lo trabajó en una forma bastante práctica, nos dio libertad de que nosotros nos expresáramos en base a las experiencias que tenemos en nuestras aulas; me parece que tuvimos también unas reflexiones e inquietudes en cuanto a lo que nos planteaba ella de cómo implementar estos modelos por competencia... (109:109, entr. a doc. 3)</p> <p>...los videos que el presentó, el tenía muchos videos, tenía como 2, 3 videos muy interesantes, cortos, pero nos dejan mucha reflexión... (146:146, entr. a doc. 17)</p> | <p><b><i>Falta de experiencia</i></b><br/>...creo que le faltaba un poco más de experiencia en este modelo; de repente, no quiero decir que ella no tiene experiencia didáctica, porque sí fue muy didáctica... me parece que redundaba ella en el mismo contenido, donde, en lo personal, considero que se basaba como un autor en dos autores, y de ahí se quedaba como encasillada, pudiendo haber tenido, digamos más alternativas para plantear este modelo sobre competencias... (155:155, entr. a doc. 3)</p> <p><b><i>Necesidad de reorientar pertinentemente los comentarios fuera de lugar de los participantes</i></b><br/>... está bien que a uno le quieran dar nuevas ideas de cómo trabajar, pero más creo que él, su empeño, él trató de hacer su mejor esfuerzo, pero tocar mucho esos puntos, creo que también provocó muchas discusiones innecesarias. (165:165, entr. a doc. 13)</p> <p>... como aquel resentimiento así, y nosotros, bueno, todos meditamos en la cabeza “este tipo tuvo problemas con Estadística”, así de simple, “ey, este man tuvo problemas con estadística, no nos quiere, y las evaluaciones, que decía de que no debe de existir el famoso examen unificado, que mucho contenido (166:166, entr. a doc. 14)</p> <p><b><i>Cierto grado de hostilidad hacia los participantes</i></b><br/>...como aquel resentimiento así, y nosotros, bueno, todos meditamos en la cabeza “este tipo tuvo problemas con Estadística”, así de simple, “ey, este man tuvo problemas con estadística, no nos quiere, y las evaluaciones, que decía de que no debe de existir el famoso examen unificado, que mucho contenido... (166:166, entr. a doc. 14)</p> <p>...con lo que yo no estaba muy de acuerdo con el Planeamiento didáctico es que mucho echarle la culpa al profesor de todo lo que pasa, y a mí me parece que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tenemos responsabilidades compartidas todos los sectores, entonces, lo único que yo discrepé con la actitud del facilitador es que pide demasiado del docente, que el docente haga milagros... (168:168, entr. a doc. 16)</p> |

Además de lo plasmado en la tabla anterior, los profesores entrevistados aseguran que los facilitadores o formadores son personas que dinámicas, motivadoras, y que aparentan

haber implementado acciones formativas en reiteradas ocasiones (168:168, entr. a doc. 16; 158:158, entr. a doc. 6), profesionales abiertos, bastante preparados en cuanto a los recursos y materiales utilizados para implementar las acciones formativas, con “presentaciones muy bien elaboradas, que daban a reflexionar... [con] facilidad de palabra (155:155, entr. a doc. 3, 162:162, entr. a doc. 10), que saben contestar correctamente a las dudas planteadas en el desarrollo de los seminarios, cursos o talleres (161:161, entr. a doc. 9) y, por tanto, pertinentes en cuanto a su forma de trabajar (109:109, entr. a doc. 3), y con interés en el aprendizaje de los participantes (64:64, entr. a doc. 3).

Pese a lo antes mencionado, de acuerdo a las declaraciones de los profesores entrevistados, aunque los objetivos fueron declarados pertinentemente, los facilitadores o formadores deben ser un poco más flexibles como para realizar ciertos cambios conforme se desarrollan las acciones formativas; asimismo, consideran que se debían considerar sus conocimientos previos, en vista de que los grupos conformados por los participantes eran bastante heterogéneos, compuestos por profesores tanto nóveles, como por profesores de mediana y amplia experiencia docente, es decir, con diferentes niveles de conocimiento (41:41, entr. a doc. 3; 171:171, entr. a doc. 19) por lo que, desde el punto de vista de los entrevistados, los facilitadores o formadores debieron haber utilizado un mejor abordaje metodológico (157:157, entr. a doc. 5), que les permitiera mayor participación (159:159, entr. a doc. 7) y con el que, incluso, se hubiera podido optimizar el uso del tiempo (158:158, entr. a doc. 6).

Es importante recordar que el IPSD cuenta con pocos formadores o facilitadores, por lo cual ha acudido a otras universidades para “reclutar” profesionales experimentados que implementen las acciones formativas, situación que para los profesores entrevistados, debe cambiar, ya que de acuerdo a sus declaraciones, la UNAH cuenta con capital intelectual suficientemente capacitado (así como siendo capacitado o formado), por lo que no es necesario, según las opiniones de los profesores entrevistados, invertir en recursos externos (262:262, entr. a doc. 19).

Ahora bien, los profesores entrevistados que participaron en los cursos “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, “Aprendizaje Basado en Problemas”, y “Evaluación de los Aprendizajes”, concuerdan en que los facilitadores o formadores que impartieron las acciones formativas a las cuales asistieron presentaron compromiso, dedicación, dominio y cla-



ridad, buena forma de favorecer un buen ambiente de aprendizaje, así como buena disposición, dinamismo y empatía; de la misma manera, coinciden en que existen algunos aspectos que requieren cierta atención, tales como la cantidad de ejemplos proporcionados por los formados o facilitadores, que dificultan la comprensión de los participantes. La figura No. 37 presenta, de manera general, los principales argumentos comunes manifestados por los profesores participantes.

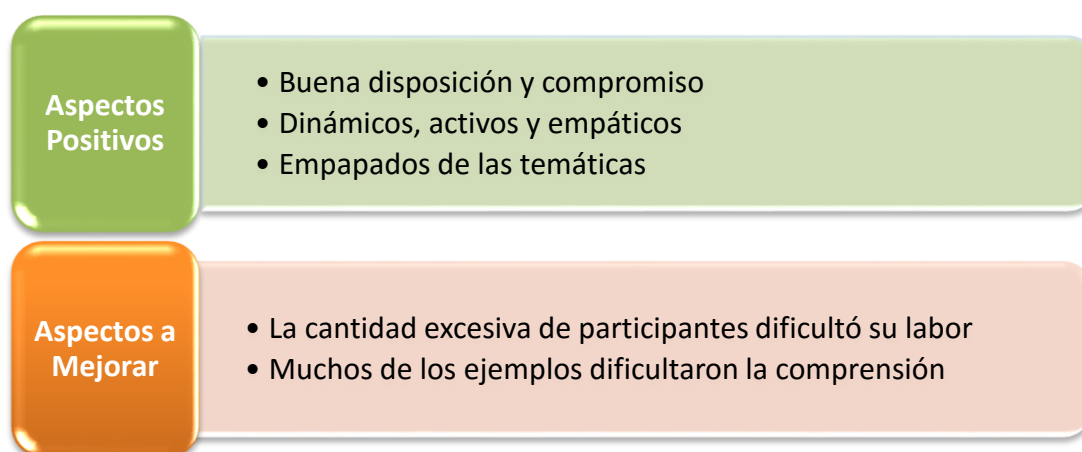


Figura 26. Puntos coincidentes de los profesores en relación al desempeño de los facilitadores o formadores

Los docentes que participaron en el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” plantean que sus facilitadores, en su mayoría, demostraron un buen nivel de compromiso, ya que se mostraron prestos para orientarlos y atender sus dudas sobre los contenidos; de la misma forma, los docentes que asistieron a este curso, manifiestan que, en su mayoría, los facilitadores demostraron buen dominio y claridad al exponer los contenidos; también señalan que, en general, se generó un buen ambiente de aprendizaje; no obstante, señalan que uno de los aspectos que dificultó la labor de los profesores que impartieron los cursos fue el exceso de participantes, en vista de que, en esos casos, la atención no fue tan personalizada, aunque reconocen que se realizaron esfuerzos considerables al respecto.

Al revisarse los comentarios de los docentes que asistieron al curso “Aprendizaje Basado en Problemas” se percibe un buen grado de satisfacción respecto al desempeño de sus facilitadores, argumentando que, en general, se mostraron atentos a las participaciones de los docentes, evidenciándose un buen grado de empatía; en cuanto al dominio y claridad se evidencia, según este grupo de docentes, que los profesores que impartieron los cursos estaban

empapados sobre el tema y que, de la misma forma, propiciaron un buen ambiente para el desarrollo de las actividades, permitiendo también la relación con docentes de diferentes disciplinas científicas.

Los docentes que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes” se pronuncian en la misma línea que sus colegas que recibieron los otros cursos, ya que manifiestan que sus facilitadores manifiestan, además de un buen nivel de empatía, un excelente dominio de los temas, ejemplificándolos pertinentemente y contextualizándolos congruentemente con sus vivencias cotidianas en el quehacer docente. Algunos de los docentes argumentan que sus facilitadores poseen las suficientes actitudes y aptitudes como para estar presentes en el resto de etapas del proceso de formación que auspicia el IPSD. (Ver Tabla No. 45)

*Tabla 45. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados, según los diferentes cursos, en relación al desempeño de los facilitadores*

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias  | Aprendizaje Basado en Problemas  | Evaluación de los Aprendizajes   |
|--|--|--|
| <p><b><i>Buena disposición y compromiso</i></b><br/>...siempre estuvo presto para escuchar y nos estuvo orientando, tanto de manera presencial como virtual, por-que le hacíamos consultas vía internet y nos contestaba... (74:74, entr. a doc. 26)</p> <p><b><i>El exceso de participantes dificultó su labor</i></b><br/>...el salón está ubicado en una forma de U, entonces, él tenía que dirigirse, pero consideramos, como nosotros estábamos al lado izquierdo, él se dirigía mucho al derecho, y nosotros, el grupo en total, que éramos tres, le hicimos el reclamo... (66:66, entr. a doc. 26)</p> <p><b><i>Ejemplos poco claros y contenidos muy extensos</i></b><br/>...creo que es mucho ejemplo, debe ser un contenido más reducido y ejemplos que permitan un diálogo entre los grupos. (35:35, entr. a doc. 26)</p> | <p><b><i>Dinámicos, activos y empáticos</i></b><br/>...muy activa, muy dinámica, y da esa facilidad para poder, también no solamente ser expositora, sino también colaborar, participativa, colaborativa (46:46, entr. a doc. 35)</p> <p><b><i>Empapados de las temáticas</i></b><br/>...ella es una persona muy empapada del tema, y que conoce muy bien del tema... (45:45, entr. a doc. 29)</p> | <p><b><i>Bastante prácticos</i></b><br/>...el instructor que había era muy capaz, sabía manejar las situaciones, era una persona muy práctica a la hora de poner ejemplos...(15:15, entr. a doc. 31)</p> <p><b><i>Buen dominio y apropiación de los contenidos</i></b><br/>Seguro de sí, de lo que sabe, y convencido de que es lo mejor que está impartiendo, una apreciación excelente, yo si me pusieran a calificar, evaluaría con 5, de 1 a 5. (56:56, entr. a doc. 30)</p> |

Los docentes que participaron en el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” plantean que la mayoría de los facilitadores que les impartieron los cursos realizaron los suficientes esfuerzos para atenderlos y dejar claros los contenidos (19:19, entr. a doc. 26), demostrando un buen nivel de experiencia (50:50, entr. a doc. 26), dinamismo, innovación y motivación, permitiendo que ellos se mantuvieran atentos e interesados (62:62, entr. a doc. 22, 63:63, entr. a doc. 23, 64:64, entr. a doc. 24, 67:67, entr. a doc. 27); de la

misma forma, señalan que los facilitadores contextualizaban pertinentemente los contenidos socializados con las vivencias diarias que experimentan los participantes en su quehacer docente (62:62, entr. a doc. 22).

Asimismo, este grupo de docentes se encuentra conforme con el desempeño de los facilitadores, ya que según ellos, despejaron eficientemente sus dudas (65:65, entr. a doc. 25), y supieron reconocer las debilidades y fortalezas con que ellos mismos contaban (66:66, entr. a doc. 26).

En este sentido, los docentes que asistieron al curso “Aprendizaje Basado en Problemas” perciben que sus facilitadores no se demuestran buenas actitudes solamente a nivel académico y profesional, sino también personalmente (45:45, entr. a doc. 29, 46:46, entr. a doc. 35). Para este grupo de docentes, muchos de los profesores de sus cursos manifestaron que los aprendizajes que se encontraban recibiendo no son útiles solamente a nivel académico sino en todo contexto, demostrando la aplicabilidad y contextualización de los mismos (45:45, entr. a doc. 29).

Al respecto, los docentes que participaron en el curso “Evaluación de los Aprendizajes” apreciaron un buen dominio en el desarrollo de los temas por parte de sus facilitadores (43:43, entr. a doc. 31); asimismo, se observa que la mayor virtud destacada por los profesores entrevistados que participaron en dicho curso, es en relación al aspecto actitudinal y personal de muchos de sus facilitadores, observándolos como profesionales muy ponderados, respetuosos, equilibrados, y aplicados (57:57, entr. a doc. 31, 59:59, entr. a doc. 33).

Para muchos de estos docentes, algunos de sus facilitadores están lo suficientemente capacitados como para estar presentes en la mayoría de los cursos que oferta el IPSD de la UNAH, en vista de su carisma y buenas relaciones interpersonales, además de transmitir pertinentemente los contenidos (58:58, entr. a doc. 32).

La mayor parte de los profesores entrevistados en el CUROC afirman que los facilitadores o formadores reflejaron buen dominio y claridad en la implementación de las acciones formativas (21:21, entr. 41; 44:44, entr. a doc. 39; 88:88, entr. a doc. 36; 89:89, entr. a doc. 37; 92:92, entr. a doc. 40, 94:94, entr. a doc. 42, 96:96, entr. a doc. 44) y que favorecieron un buen ambiente de trabajo, interacción y participación (45:45, entr. a doc. 40); no obstante reconocen que tienen algunas áreas de mejora, ya que realizaban muchas comparaciones inoportunas (90:90, entr. a doc. 38), y se les dificultaba trabajar con profesores "de la vieja guardia" (93:93, entr. a doc. 41).

Entre los comentarios de los profesores entrevistados colectivamente acerca del desempeño de los formadores o facilitadores, encontramos que estos favorecieron un buen ambiente de trabajo (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 3, 74:74) y demostraron un buen dominio (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 4, 29:29; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 9, 69:69; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 5, 71:71; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 2, 72:72; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 9, 73:73; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 3, 74:74); no obstante, reconocen que la retroalimentación proporcionada por estos en el desarrollo de las acciones formativas, fue deficiente (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 14:14; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 3, 15:15; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 3, 20:20; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 4, 23:23; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 38:38; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 3, 56:56; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 1, 59:59), les faltó organización (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 1, 13:13), experiencia, dominio tanto de los contenidos como de los grupos (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 5, 11:11; entr. colec. a doc., CC.EE., inf. 1, 36:36; entr. colec. a doc., CC.EE., inf. 2, 40:40), experticie y una promoción de un ambiente de trabajo agradable (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 9, 60:60).

***D) Percepciones de los Profesores Entrevistados en Relación a Ambiente en el que se Desarrollaron los Proyectos Formativos (ADC)***

A continuación se plasman las percepciones que los profesores entrevistados tienen en relación al ambiente en que se desarrollaron los cursos; en esta línea, se aprecian dos tendencias en las declaraciones realizadas por los profesores entrevistados, mismas que en el tabla anterior se reflejan como categorías independientes: en primer lugar, se encuentran las percepciones donde los docentes aseguran haber experimentado un ambiente agradable, propicio e Interesante, promoviéndose, por parte de los facilitadores, la innovación de las prácticas pedagógicas, así como la existencia de buenas relaciones entre los participantes, así como de estos hacia los profesores de los cursos. En segundo lugar, se encuentran las percepciones por parte de los participantes, donde aseguran que dicho ambiente fue poco agradable y escasamente propicio, evidenciándose dificultades en cuanto a la disciplina y ciertos problemas relacionados a las experiencias particulares de los docentes, lo cual ocasionó algún grado de distanciamientos entre los participantes de los cursos de formación pedagógica que oferta el Instituto.

El siguiente esquema ilustra de mejor manera las percepciones de los informantes respecto a esta dimensión y sus distintas categorías. (Ver figura No. 27)



Figura 27. Percepciones de los Profesores Participantes en Relación al Ambiente en el que se Desarrollaron las Acciones Formativas (ADC)

Al revisarse las declaraciones de los profesores entrevistados, se aprecia que, si bien la mayoría argumenta haber tenido buenas relaciones tanto con sus colegas como con sus facilitadores, muchos de ellos presentaron dificultades y distanciamiento, el cual atribuyen principalmente a dos aspectos: el exceso de cupos en algunos cursos, y los destinatarios de dichas capacitaciones, en vista de que en muchas de ellas solo se convocaron a docentes de la misma área disciplinar, o en el caso de los cursos que contaron con profesionales de diferentes áreas, los facilitadores no dieron mucho espacio a que se organizaran interdisciplinariamente, es decir, los grupos de trabajo fueron solo entre colegas de las mismas disciplinas o facultades.

La tabla N°47 contiene algunas evidencias de las opiniones de los profesores entrevistados, que permiten tener un panorama general y contrastar tanto los aspectos positivos como los que son dignos de mejora en relación al ambiente en el que se llevaron a cabo los cursos de formación pedagógica que oferta el IPSD de la UNAH.

Tabla 46. Contraste entre las percepciones de los profesores participantes en relación al ambiente en el que se desarrollaron los cursos

| Ambiente Agradable, Propicio e Interesante  | Ambiente Poco Agradable, Propicio e Interesante  |
|---|--|
| <p><b>Buenas relaciones entre participantes y facilitadores</b><br/>           ...muy bueno, bien interesante, estuvimos con un periodista, estuvimos con pedagogos... estábamos los psicólogos, entonces el clima fue muy agradable, interesante, bonito, compartimos con ellos... (276:276, entr. a doc. 3)</p> | <p><b>Algo de distanciamiento entre los participantes</b><br/>           ...a pesar de la forma, que para mí fue algo alegre, sí me parece que hizo falta un poquito de interacción entre nosotros y él... (279:279, entr. a doc. 6)</p> |

| <b>Ambiente Agradable, Propicio e Interesante</b>  | <b>Ambiente Poco Agradable, Propicio e Interesante</b>   |
|--|--|
| <p>...hubo una conexión de parte de él como facilitador a nosotros como alumnos. (278:278, entr. a doc. 5)</p> <p><i>Evidencias de innovación por los facilitadores</i><br/>           ...no fue como un docente tradicional, sino innovador realmente... (260:260, entr. a doc. 24)</p> | <p>...con los compañeros de grupo que trabajamos, es con los que más tuvimos relación, entonces, ahí sí hubo un detalle... (304:304, entr. a doc. 31)</p> <p><i>Problemas de autoridad y disciplina</i><br/>           ...mucha falta de respeto por algunos compañeros, en el sentido de que como éramos muchos, algunos se levantaban, se salían, otros contestaban el celular y otros estábamos muy atentos a recibir la exposición... (299:299, entr. a doc. 26)</p> |

Respecto a esa relación interdisciplinaria propiciada por los facilitadores, la mayoría de los participantes argumentan que se logró una buena interacción (284:284, entr. a doc. 11, 289:289, entr. a doc. 16, 295:295, entr. a doc. 22, 297:297, entr. a doc. 24, 300:300, entr. a doc. 27, 302:302, entr. a doc. 29, 307:307, entr. a doc. 35); en contraste, algunos de los docentes que trabajaron también en grupo con colegas de su misma área disciplinar, también afirmaron que existió un buen grado de empatía (288:288, entr. a doc. 15, 295:295, entr. a doc. 22).

Asimismo, cabe mencionar que, debido a la heterogeneidad de los grupos de docentes que participaron en los cursos, se encontraban tanto profesionales noveles como de mayor antigüedad; sin embargo, desde el propio punto de vista de los entrevistados, no existieron diferencias significativas al respecto (296:296, entr. a doc. 23).

En esta línea, los informantes comentan que su interacción y participación se lleva a cabo de una mejor manera cuando los grupos no son tan numerosos (308:308, entr. a doc. 35).

A pesar de la armonía que se percibe de manera general en los comentarios de los participantes, algunos de ellos manifestaron cierta molestia debido a que muchos de sus facilitadores apreciaban mayormente las opiniones de ciertos grupos, olvidándose del resto, lo que provocó desmotivación y descontento en algunos de los participantes (279:279, entr. a doc. 6).

De la misma manera, también reconocen que otra de las dificultades encontradas en el desarrollo de los cursos fueron los cupos que, en algunas ocasiones debido a errores de comunicación o la escasa consideración de los requisitos previos, ocasionaron una ampliación desmedida de la cantidad de participantes que se tenían previstos, lo cual muchos de los entrevistados percibieron como antipedagógico (304:304, entr. a doc. 31).

Dentro de las limitaciones encontradas también se aprecian algunos conflictos que surgieron entre colegas, principalmente por el hecho de que algunos de ellos tenían mayores conocimientos y experiencias en las temáticas abordadas en los cursos lo que, sumado a la organización de grupos homogéneos, dificultó, desde el punto de vista de los participantes, la camaradería y la interacción entre ellos (292:292, entr. a doc. 19).

La mayoría de los profesores entrevistados que participaron en el curso “Aprendizaje Basado en Problemas”, coinciden con los del curso de “Planeamiento Didáctico en Base a competencias” y el de “Evaluación de los Aprendizajes” en que el ambiente fue agradable y con ciertas evidencias de innovación; no obstante cabe resaltar el hecho de que tanto los participantes del curso de Planeamiento, como los del curso de Evaluación aseguran que existieron ciertas faltas de respeto de sus compañeros hacia el formador o facilitador, lo que provocó un ambiente tenso en algunos momentos del desarrollo de la acción formativa. Situación que no se vivió entre los entrevistados del curso de Aprendizaje Basado en Problemas, quienes no realizaron ningún comentario relacionado con ambiente poco agradable. (Ver tabla No. 47)

*Tabla 47. Contraste entre las percepciones de los profesores entrevistados, según los diferentes cursos, sobre los objetivos, propósitos o competencias planteadas en las acciones formativas*

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias   | Aprendizaje Basado en Problemas   | Evaluación de los Aprendizajes  |
|---|---|---|
| <p><b><i>El Ambiente Favoreció la Interacción</i></b><br/>... el ambiente del curso dio lugar a interactuar aún con otros compañeros que no son de nuestra misma área. (70:70, entr. a doc. 22)</p> <p>...no nos sentimos extraños los jóvenes con los adultos, ya los profesores mayores nos integramos muy bien, no creo que hubo diferenciación... (71:71, entr. a doc. 23)</p> <p><b><i>Faltas de Respeto por los Participantes</i></b><br/>...mucha falta de respeto por algunos compañeros, en el sentido de que como éramos muchos, algunos se levantaban, se salían, otros contestaban el celular y otros estábamos muy atentos a recibir la exposición... (74:74, entr. a doc. 26)</p> | <p><b><i>Ambiente Agradable</i></b><br/>Fue bastante agradable, y hubo intercambio de conocimientos en ambas partes, tanto de ella para nosotros como de nosotros para ella... (50:50, entr. a doc. 29)</p> <p>...éramos pocos, entonces, eso también ayudó a que rápido nos conociéramos a todos, e hicimos un buen grupo gracias a ella. (35:35, entr. a doc. 51)</p> | <p><b><i>Buen Grado de Participación</i></b><br/>Con varias disciplinas, en las opiniones o en los comentarios que se hacían en la clase uno aprende de los compañeros, va viendo qué cosas puede adoptar de ellos para uno ponerlo en práctica... (64:64, entr. a doc. 31)</p> <p>...todo el mundo participaba, tanto los participantes como el instructor o el facilitador... (67:67, entr. a doc. 34)</p> <p><b><i>Faltas de Respeto por los Participantes</i></b><br/>...hay compañeros que son muy malcriados con el docente facilitador, eso no lo podemos cambiar, y él fue muy profesional en poder recibir esos golpes tan fuertes de determinados docentes. (66:66, entr. a doc. 33)</p> <p><b><i>Evidencias de Innovación</i></b><br/>...A mí me pareció excelente el abordaje que el maestro hizo, porque fue</p> |

| Planeamiento Didáctico en Base a Competencias  | Aprendizaje Basado en Problemas | Evaluación de los Aprendizajes   |
|--|---------------------------------|--|
| <i>Evidencias de Innovación</i><br>...no fue como un docente tradicional, sino innovador realmente... (64:64, entr. a doc. 24) |                                 | una metodología diferente, revolucionaria por así decirlo, no fue algo tan rígido, fue muy entretenido... (43:43, entr. a doc. 31) |

Existen opiniones compartidas entre los profesores entrevistados en el CUROC respecto al ambiente en el que se desarrollaron las acciones formativas: algunos opinan que el ambiente fue relativamente agradable, considerando las limitaciones con que cuenta la universidad en general, y este centro en particular (101:101, entr. a doc. 37; 102:102, entr. a doc. 38; 103:103, entr. a doc. 39; 105:105, entr. a doc. 41; 106:106, entr. a doc. 42; 107:107, entr. a doc. 43), mientras que otros aseguran que las limitaciones de los espacios físicos donde se desarrollaron los seminarios, cursos y/o talleres, dificultó que el ambiente fuera lo suficientemente agradable, propicio e interesante (21:21, entr. a doc. 41; 73:73, entr. a doc. 45; 84:84, entr. a doc. 44; 100:100, entr. a doc. 36; 103:103, entr. a doc. 39; 104:104, entr. a doc. 40; 108:108, entr. a doc. 44).

La mayor parte de los profesores que fueron entrevistados colectivamente, de manera particular los del área de Química y Farmacia, han recibido el programa APRENDER-UNAH, en el cual afirman haber sentido un ambiente agradable, interactuando con profesionales de distintas áreas, algo que muchos ven provechoso (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 1, 58:58; entr. colec. a doc., QQ.FF., inf. 10, 61:61); incluso, declararon sentirse a gusto por el hecho de contar con algunos compañeros participantes que tienen mayor experiencia en el campo pedagógico-didáctico y que, además de la orientación proporcionada por los facilitadores o formadores, les pueden apoyar ante cualquier duda (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 3, 24:24; entr. colec. a doc., CC.EE., inf. 2, 61:61; entr. colec. a doc., CC.EE., inf. 6, 74:74).

Pese a esto, de acuerdo a los comentarios de algunos de los informantes, dentro de algunos grupos se encontraban compañeros que ocasionaban un ambiente poco agradable, intentando llevarle la contraria al facilitador o formador, desinteresados e incluso irrespetuosos hacia el resto de los participantes, y hacia el facilitador mismo (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 9, 60:60), lo que dificultó el logro de los objetivos por lo que, desde su punto de vista, se requiere de un mayor control (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 9, 64:64).



Cabe mencionar, en esta dirección, lo que plantea uno de los entrevistados de manera colectiva, perteneciente al área de Química y Farmacia:

...la experiencia a nosotros nos dice que si el docente está en su ambiente, es más fácil de que lo busquen, de que tiene una reunión, se salga, se distraiga, entonces, debemos sacar al docente de su ambiente, lo hemos comprobado, porque cuando nosotros pedimos al docente que vaya a las instalaciones del Instituto a formarse, no tenemos ese problema de que se estén saliendo... (entr. colec. a doc. QQ.FF, inf. 10, 85:85)

De manera general, se aprecia que las principales limitantes encontradas por los participantes entrevistados en relación al ambiente en el que se desarrollaron los cursos de formación pedagógica del IPSD, son:

- Falta de consideración de la heterogeneidad de las áreas disciplinares de los participantes, tanto para programar los cursos, como para organizar las actividades por parte de los facilitadores.
- Exceso de cupos en algunos de los cursos, lo que dificulta la atención que pudieran tener los facilitadores respecto a los participantes.
- Diferencia de conocimientos y experiencias de los participantes, factores que son escasamente tomados en cuenta para planificar las actividades y distribuir los grupos de trabajo en los cursos.
- Falta de reorientación de los comentarios incongruentes con los objetivos de las acciones formativas, lo que provoca roces, faltas de respeto, pérdida de tiempo, e incluso, no alcanzar los objetivos propuestos.

#### ***E) Percepciones de los Profesores Entrevistados en Relación a ciertos Aspectos Formales o Administrativos (AFR)***

En esta dimensión se plasman las percepciones que los docentes entrevistados tienen respecto a ciertos aspectos formales relacionados con los cursos de formación pedagógica que oferta el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la UNAH, tales como los requisitos de inscripción de los participantes, la calendarización de los cursos y las condiciones físicas de los salones empleados para desarrollar dichas capacitaciones; en ese sentido, estos cuatro aspectos han sido abordados como tres categorías independientes.

### Categoría: “Requisitos de inscripción de los Participantes” (AFR-RQP)

Desde el punto de vista de los docentes que fueron entrevistados, este es uno de los aspectos en los que se percibido más deficiencias, tales como excesos de participantes en algunos de los cursos, falta de consideración de requisitos de formación previos, así como falta de flexibilidad. El siguiente esquema ilustra de manera general las percepciones de los docentes entrevistados al respecto.

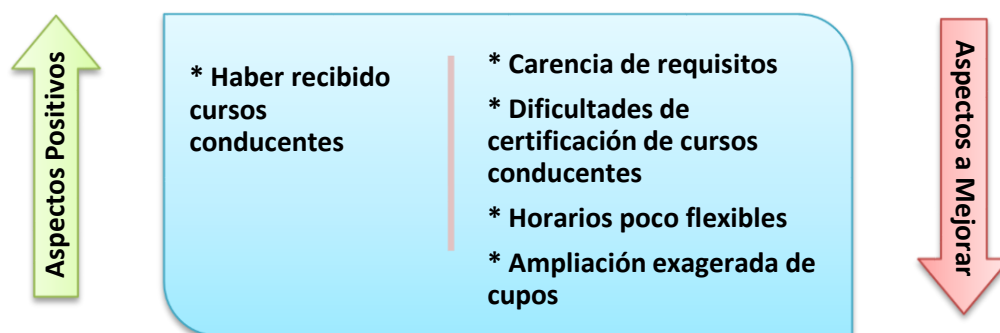


Figura 28. Percepciones de los Docentes Participantes en Relación a los Requisitos de inscripción a los cursos

La tabla N°49 contiene algunas evidencias de las opiniones de los docentes entrevistados, que permiten tener una visión más amplia de los aspectos positivos y de mejora relacionados con los requisitos de inscripción a los cursos que oferta el IPSD de la UNAH.

Tabla 48. Contraste entre las percepciones de los docentes participantes en relación a los requisitos de inscripción a los cursos

| Aspectos Positivos   | Aspectos a Mejorar  |
|--|---|
| <p><b>Haber recibido cursos conducentes</b><br/>...para que lleváramos este taller, este curso, como lo que es el planeamiento didáctico, tuvimos que haber recibido previamente otro... (313:313, entr. a doc. 3)</p> <p>...poder estar en ese curso, teníamos que haber cursado todo lo anterior, sin otros cursos, no habríamos podido recibir... (340:340, entr. a doc. 30)</p> <p>...he observado que cada curso es un seguimiento del anterior, y ahorita nos convocaron para el otro curso nuevo de Innovación, y</p> | <p><b>Carencia de requisitos</b><br/>...no tuvimos requisitos. (314:314, entr. a doc. 4) ...no se pidió requisitos, solo fue así “bueno, hay un curso, el que quiera ir”... (320:320, entr. a doc. 10) ...muchos compañeros de nosotros ya habían sacado el curso último sin haber sacado los anteriores en que nosotros estuvimos, y nosotros sacando los anteriores también... (343:343, entr. a doc. 33)</p> <p><b>Horarios poco flexibles</b><br/>...que haya una organización en cada unidad académica, y que no se monte con otra actividad, porque todos tenemos derecho a capacitarnos. (447:447, entr. a doc. 28)</p> <p><b>Ampliación exagerada de cupos</b><br/>...cuando comenzó el curso creo que hubo unos inconvenientes, en el sentido de que se ampliaron los cupos, y según me informaron, fue una mala comunicación, pero ya fue interno propiamente, entonces, hizo que tuviera</p> |

| Aspectos Positivos   | Aspectos a Mejorar   |
|--|--|
| solo nos convocaron a los que recibimos el de Evaluación, que es lo correcto... (342:342, entr. a doc. 32) | el Instituto que aceptar más personas de las que ya se habían programado, casi teníamos más de 50 personas... (40:40, entr. a doc. 26)<br><br>...creo que pudiésemos haber tenido una mayor participación o mayor claridad de algunos puntos, pero si los grupos fueran más pequeños, considero un grupo de 10-15 personas sería excelente... (226:226, entr. a doc. 27) |

Respecto al requisito de los cursos previos que los docentes participantes debían haber tomado para poder inscribirse en los siguientes, algunos de los entrevistados consideran que algunas de estas exigencias son bastante rígidas, ya que muchos de ellos solo cuentan con una formación a nivel disciplinar, por lo que, según ellos, basta con tener la voluntad y el interés para ser formados en el área pedagógica (338:338, entr. a doc. 28; 450:450, entr. a doc. 31).

No obstante, la mayoría de los participantes que fueron entrevistados perciben poca formalidad en los requisitos establecidos para inscribirse en las capacitaciones que oferta el IPSD. Ejemplo de ello son las dificultades de certificación que experimentaron algunos de sus compañeros al momento de matricularse en estas capacitaciones, en vista de que si bien habían tomado los cursos que se requerían para ello, el Instituto de Profesionalización aun no había emitido la documentación que les acreditaba para ser considerados en las capacitaciones siguientes. (338:338, entr. a doc. 28)

De la misma manera, algunos de los entrevistados aseguraron que el Instituto de Profesionalización y Superación Docente debe ser un poco más flexible al momento de programar las capacitaciones ya que, tal como pudo apreciarse en la dimensión “Programación y Planificación (PRP)”, muchos docentes que desean recibir estos cursos no pueden hacerlo debido a que se superponen a sus actividades laborales.

Una de las principales falencias descritas por los participantes fue la exagerada ampliación de cupos de algunos de los cursos, esto básicamente debido a problemas de comunicación institucional, lo que ocasionó muchas dificultades, tales como la poca atención que pudieron brindar los facilitadores al tener una gran cantidad de docentes realizando sugerencias y consultas, la distribución del material y equipo y la realimentación a los trabajos presentados.

Desde el punto de vista de los profesores entrevistados que participaron en el curso de “Aprendizaje Basado en Problemas”, los requisitos para dicha acción formativa fueron

bien aplicados, lo que ocasionó que la convocatoria no fuera tan numerosa (55:55, entr. a doc. 29, 56:56, entr. a doc. 35).

Dentro de los comentarios de los profesores que fueron entrevistados en el CUROC, se observa cierto descontento respecto a los requisitos demandados por el IPSD para participar en las acciones formativas (21:21, entr. a doc. 41; 35:35, entr. a doc. 42; 112:112, entr. a doc. 36); sin embargo, un considerable grupo afirma que estos requisitos son oportunos, pertinentes y necesarios (25:25, entr. a doc. 45; 121:121, entr. a doc. 45).

En esta dirección, los profesores entrevistados de manera colectiva aseguran que no se respetaron los requisitos (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 8:8; entr. colec. a doc., QQ.FF., inf. 9, 76:76), mientras que otros lo ven como una limitante (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 3, 9:9). Asimismo, observan cierta falta de organización y comunicación por parte del Instituto (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 4, 77:77; entr. colec. a doc., QQ.FF., inf. 9, 76:76; entr. colec. a doc., QQ.FF., inf. 10, 85:85), así como una deficiente secuencia en cuanto al orden que deben seguir las acciones formativas (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 8:8; entr. colec. a doc., CC.EE., inf. 3, 9:9). También algunos de los entrevistados colectivamente aseguraron que el hecho de que los cursos sean obligatorios por parte de sus facultades, de manera particular en el caso de Ciencias Económicas, resulta contraproducente (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 50:50).

### **Categoría: “Calendarización de los Cursos” (AFR-CLD)**

Para los profesores entrevistados, el principal aspecto positivo de los cursos es que la mayoría de estos son calendarizados en el segundo período académico, en el cual la carga académica es menor, debido a que es intensivo, por lo que los docentes cuentan con mayor disponibilidad de horario.

Pese a esto, los participantes que fueron entrevistados reconocen que existen algunas situaciones que podrían mejorarse, para beneficio del proceso de formación y desarrollo profesional de los docentes de la UNAH.

A continuación se ilustran las principales percepciones de los informantes respecto a la calendarización que el Instituto de Profesionalización y Superación Docente realiza de sus capacitaciones (ver figura N°29).

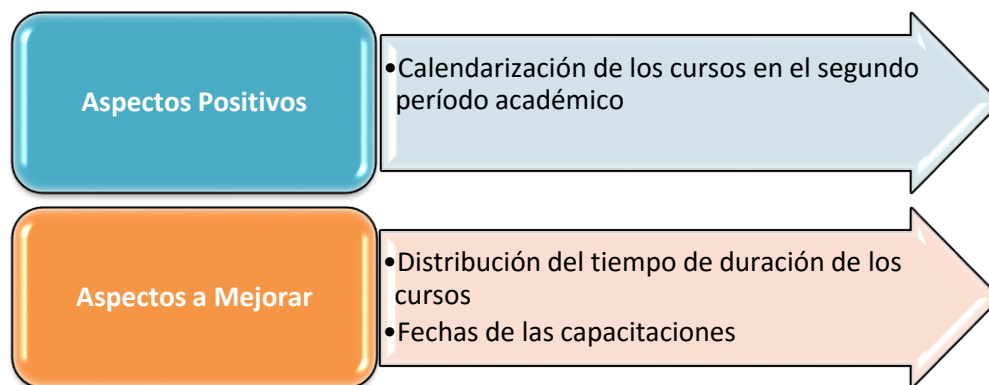


Figura 29. Percepciones de los Docentes Participantes en Relación a la Calendarización de los cursos

La tabla No. 50 contrasta tanto las percepciones tanto positivas como los factores que requieren mejora, así como algunas evidencias al respecto, entorno a la calendarización que el IPSD hace de los cursos de formación pedagógica.

Tabla 49. Contraste entre las percepciones de los docentes participantes en relación a la calendarización de los cursos

| Aspectos Positivos   | Aspectos a Mejorar  |
|--|---|
| <p><b>Uso del segundo período académico</b><br/>           ...me pareció también importante que esta convocatoria era para realizar el curso en un período intersemestral, y que teníamos el tiempo para poderlo hacer, sin que esto implicara perder el tiempo de las asignaturas... (36:36, entr. a doc. 22)</p> <p>...lo hicimos la semana antes de entrar a clases, porque estábamos en la disposición de tener el tiempo disponible para participar en el curso, y lo cual fue muy agradable... (17:17, entr. a doc. 3)</p> <p>...eso de que hagan esos cursos en el interín entre período y período me parece muy apropiado, porque eso nos permite de alguna manera participar sin descuidar las otras actividades académicas... (435:435, entr. a doc. 16)</p> | <p><b>Distribución del tiempo de duración de los cursos</b><br/>           ...me parece que una capacitación así como esa, de la profundidad que nosotros necesitamos, quizás requeriría una semana más, ahora, también me dio la impresión de que era muy largo, cuatro horas me parece que es muy largo, a pesar de que hay un brake, yo diría que tal vez fuese unas tres horas: hora y media, un pequeño brake y otra hora y media, por el cansancio... (169:169, entr. a doc. 7)</p> <p>...a mí sí me habría gustado más, de repente, menos largos, pero más prolongado, que no fuera una semana, sino semana y media, dos semanas... (425:425, entr. a doc. 6)</p> <p><b>Fechas de las capacitaciones</b><br/>           ...ahorita que se había planeado eso antes de entrar, ya nos habíamos inscrito bastantes, y ahora que va a ser los viernes, yo creo que algunos no van a poder... (454:454, entr. a doc. 35)</p> |

Puede apreciarse que, si bien la mayoría de los docentes entrevistados observan como una fortaleza el hecho de que los cursos de formación pedagógica del IPSD sean ofertados en el segundo período académico, gran parte de los informantes concuerdan en el hecho de que la duración de los cursos es un factor que limita el desarrollo de los mismos, ya que generalmente se programan para ser ejecutados en un tan solo una semana, con una duración diaria, de lunes

a viernes, de cuatro horas, pudiéndose recibir solamente en una jornada distinta a la cual se desempeñan los docentes.

Cabe mencionarse en este punto que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, para el año 2014 ha modificado la modalidad en la cual se impartían las asignaturas en las distintas carreras profesionales que ofrece: hasta antes de dicho año, se llevaban a cabo tres períodos académicos, siendo el primero y el tercero los de mayor duración (aproximadamente cuatro meses cada uno), y el segundo conocido como “período vacacional”, “intensivo” o “intersemestral”, con una duración aproximada de tres meses.

En el primer y tercer período académico, la carga asignada a los docentes es de hasta tres asignaturas (cada una con una duración de una hora), pero estando obligados a permanecer dentro de la institución seis horas, tiempo en el cual atienden a los estudiantes, realizan otro tipo de actividades académicas, o también pueden colaborar, en caso de ser necesario, impartiendo otras asignaturas que les sean requeridas. En este segundo período académico, la carga se reduce a solamente dos asignaturas (cada una con una duración de dos horas), mismas que los docentes pueden dejar de impartir en caso de encontrarse matriculados para recibir alguna capacitación.

Nuevamente encontramos, esta vez en las declaraciones proporcionadas por los profesores entrevistados en el CUROC, comentarios positivos respecto a que la calendarización sea realizada en períodos de tiempo en que los participantes no tengan programadas actividades de docencia que les dificulten estar presentes en los seminarios, cursos o talleres del IPSD (15:15, entr. a doc. 36; 22:22, entr. a doc. 42); asimismo, sugieren ser flexibles en cuanto a la calendarización de las acciones formativas (15:15, entr. a doc. 36), ya que la duración en que se realizan es bastante limitada como para abarcar los aprendizajes que se pretenden desarrollar por los facilitadores o formadores (20:20, entr. a doc. 20).

En este sentido, la mayor parte de los docentes entrevistados prefieren que los cursos de formación pedagógica se lleven a cabo en este período de tiempo, en vista de que se encuentran con menor carga académica. (16:16, entr. a doc. 2; 332:332, entr. a doc. 22), situación que también es compartida por los profesores que asistieron, de manera particular, al curso de “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” (15:15, entr. a doc. 22; 83:83, entr. a doc. 27) y por los profesores de Química y Farmacia que fueron entrevistados colectivamente (entr. colec. a doc. QQ., inf. 9, 39:39; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 1, 40:40), debido a que este

tiempo podía ser aprovechado por la mayoría de ellos, en vista de que, tal como plantean algunos profesores entrevistados que participaron en el curso de “Evaluación de los Aprendizajes”, el factor tiempo es una limitante (23:23, entr. a doc. 31).

Desde el punto de vista de los profesores entrevistados que participaron en el curso de “Aprendizaje Basado en Problemas”, existen algunas debilidades en cuanto al cambio de los días programados para la implementación de las acciones formativas; en ese sentido, el docente 35 (69:69, entr. a doc. 35) comenta: “tenemos problemas con eso de los viernes... porque ahorita que se había planeado eso antes de entrar, ya nos habíamos inscrito bastantes, y ahora que va a ser los viernes, yo creo que algunos no van a poder...”, algo que también comparten los profesores entrevistados colectivamente (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 11, 42:42).

En esta línea, los profesores entrevistados de manera colectiva opinan que “lo que está fallando es la organización”, debido, según ellos, a lo extenso de las jornadas en que se programan las acciones formativas (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 1, 6:6; entr. colec. a doc., CC., inf. 4, 10:10); sin embargo, hay algunos profesores que opinan que ciertas acciones formativas podrían ser mejor aprovechadas si se programaran para ser implementadas con mayor duración (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 8, 38:38).

Podemos identificar, a partir de estos resultados, que para la calendarización de las acciones formativas, los profesores entrevistados prefieren períodos en los que hayan concluido sus clases, o que su carga académica sea menor (como por ejemplo, el período intensivo, o los viernes durante toda una jornada), lo que les permite aprovechar al máximo los contenidos desarrollados en los cursos, seminarios o talleres.

### **Categoría: “Condiciones Físicas de los salones” (AFR-COF)**

En este apartado se plasman las percepciones que los docentes entrevistados que participaron en algunos de los cursos de formación pedagógica, tienen respecto a las condiciones físicas de los espacios donde se llevaron a cabo las capacitaciones que oferta el Instituto de Profesionalización y Superación Docente en esta área. Cabe destacar, en esta línea, que este fue otro de los aspectos donde los participantes encontraron muchas limitaciones.

En ese sentido, se observan dos aspectos principales: el equipamiento y la infraestructura con que contaban dichas locaciones; de la misma manera, se aprecia el apoyo que, en relación a ello, demostró el IPSD. El siguiente esquema permite ilustrar de forma general estos aspectos.

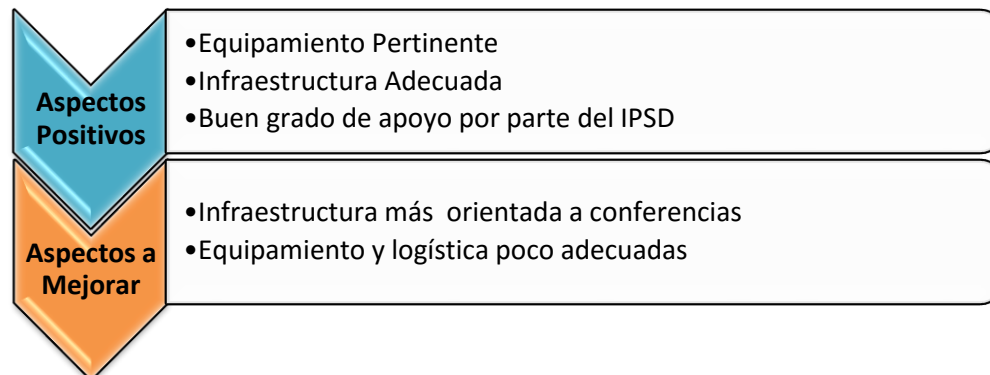


Figura 30. Percepciones de los Docentes Participantes Acerca de las Condiciones Físicas de los Salones donde se Imparten los Cursos

A continuación se presentan algunas evidencias de las declaraciones brindadas por los docentes que participaron en algunos de los cursos de formación pedagógica, respecto a las instalaciones donde se llevan a cabo estas capacitaciones. (Ver tabla No. 50)

Tabla 50. Contraste entre las percepciones de los docentes participantes sobre las condiciones físicas de los salones donde se imparten los cursos

| Aspectos Positivos   | Aspectos a Mejorar   |
|--|--|
| <p><b>Equipamiento Pertinente</b><br/>...consta, definitivamente de un buen sistema de aire acondicionado, buenos pupitres, está aislado, definitivamente, de los sonidos externos, entonces, la iluminación es muy correcta, los dispositivos audiovisuales estaban funcionando muy bien, se nos facilitaron todas esas presentaciones a nosotros, se nos dio copia, entonces, afortunadamente esa sala está bien fortalecida y diseñada. (282:282, entr. a doc. 9)</p> | <p><b>Infraestructura más orientada a conferencias</b><br/>La sala es muy buena para una conferencia, para recibirla, pero ya para hacer algo más práctico es poco limitado, porque el espacio no da... (286:286, entr. a doc. 13)</p> <p><b>Equipamiento y logística poco adecuadas</b><br/>...me parece bonito el espacio, quizás deberían asegurar la corriente eléctrica, porque no había electricidad en algunos tomacorrientes. (312:312, entr. a doc. 2) ...el mobiliario, el mobiliario, las sillas, no hay confort. (314:314, entr. a doc. 4)... lo que hacía falta eran, tal vez unas mesas más adecuadas, y mayor cantidad... (315:315, entr. a doc. 5)</p> |
| <p><b>Infraestructura Adecuada</b><br/>...me parecen óptimas, estábamos cómodos, sillas cómodas, mesas cómodas, aire acondicionado, buena iluminación, no hay nada de qué quejarse en ese aspecto. (334:334, entr. a doc. 24)</p>  | <p>...no fue del todo tan agradable, porque era un espacio relativamente pequeño, era incómodo las sillas, colocar las mesas, estábamos medio apretado, no habían suficientes conexiones para conectar nuestras máquinas, no teníamos acceso al internet, entonces eso, al final, da ciertos obstáculos... (332:332, entr. a doc. 22) ...deberían de cambiar el lugar donde recibimos las clases, porque son antipedagógicas, en primer lugar, los servicios sanitarios, el ambiente del aula no es para eso, yo creo que el docente debería motivarse en una sala de audiovisuales, en una sala más cómoda... (342:342, entr. a doc. 32)</p>                          |

En vista de la carencia de equipo con que contaban algunas salas donde se desarrollaron los cursos a los que algunos de los entrevistados asistieron, según los entrevistados, el



IPSD demostró su apoyo en prestar cierto equipamiento tales como datashow y computadoras. (209:209, entr. a doc. 10)

De la misma manera, desde el punto de vista de los informantes, el recurso humano del Instituto siempre se encuentra en la disposición de brindar cualquier tipo de apoyo (453:453, entr. a doc. 4).

Pese a esto, algunos de los docentes entrevistados reconocen que las condiciones de las salas se ven limitadas cuando los grupos que participan en los cursos son numerosos; por tanto, recomiendan que se distribuyan mejor los cupos de las personas que se inscriben a las capacitaciones. (336:336, entr. a doc. 26, 337:337; entr. a doc. 27; 344:344, entr. a doc. 34)

Asimismo, otro aspecto destacado por algunos de los docentes entrevistados fue el hecho de la falta de ciertos elementos que, según ellos, son parte de la cortesía que debe tener el Instituto, tal como proporcionarles alguna bebida en los tiempos libres, ya que muchos de ellos tuvieron que asumir esto por cuenta propia, tomándose muchas veces más del tiempo estipulado.

Los profesores entrevistados que participaron en el curso de “Aprendizaje Basado en Problemas” tienen opiniones compartidas respecto a las condiciones físicas en que se desarrollaron las acciones formativas: algunos aseguran que, debido a la poca cantidad de participantes, el salón donde se desarrolló el curso fue bastante pertinente (56:56, entr. a doc. 35), aunque otros profesores piensan que se necesita mejorar (54:54, entr. a doc. 28).

En ese sentido, algunos profesores entrevistados que participaron en el curso de “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” opinan que, considerando la situación general de la universidad y sus limitaciones, las condiciones físicas fueron pertinentes (83:83, entr. a doc. 27; 80:80, entr. a doc. 24; 81:81, entr. a doc. 25); sin embargo, la mayoría de ellos asegura que las se necesita mejorar al respecto, ya que son relativamente pequeños (tomando en cuenta la cantidad de participantes), se carece de la logística básica (sillas, mesas, conexiones eléctricas, internet, etc.), lo que dificulta el mayor aprovechamiento de los contenidos (78:78, entr. a doc. 22; 79:79, entr. a doc. 23; 58:58, entr. a doc. 26); esta última postura es compartida por gran parte del profesorado entrevistado: los comentarios de los participantes del curso de “Evaluación de los Aprendizajes”, así como los de los profesores de Química y Farmacia, y Ciencias Económicas de Ciudad Universitaria en Tegucigalpa, y de los profesores del Centro Regional de Occidente (CUROC), se orientan más hacia los aspectos de mejora (52:52, entr. a doc. 33; 72:72, entr. a doc. 32; 74:74, entr. a doc. 34; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 12, 89:89; 21:21, entr. a doc. 41; 44:44, entr. a doc. 39; 52:52, entr. a doc. 39;

113:113, entr. a doc. 37; 114:114, entr. a doc. 38; 115:115, entr. a doc. 39; 116:116, entr. a doc. 40; 118:118, entr. a doc. 42; 120:120, entr. a doc. 44).

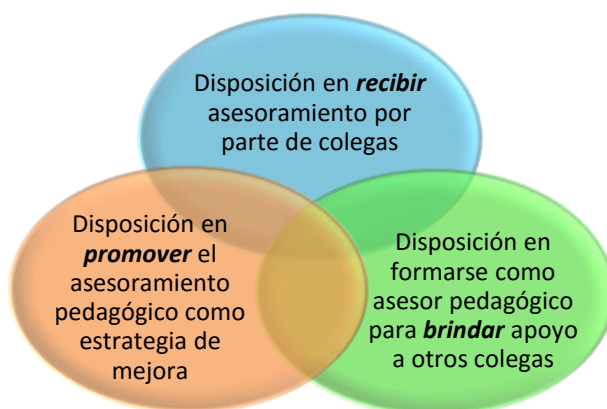
### ***F) Percepciones de los Profesores Entrevistados Sobre el Asesoramiento Pedagógico (ASP)***

La mayor parte de los profesores entrevistados presenta buena disposición respecto a ser formados como profesores tutores o mentores, así como recibir asesoría por parte de algunos colegas; no obstante, algunos aseguran estar llevando a cabo diferentes actividades académicas.

Los profesores entrevistados consideran que la formación en asesoramiento pedagógico o acompañamiento docente sería muy satisfactorio no solo para su labor en el aula, sino también a nivel de departamento; incluso, algunos de ellos comentan estar trabajando en el área de diseño curricular, para sus respectivas carreras, pero sin mucha experiencia en el campo pedagógico, por lo que una asesoría de este tipo les resultaría de mucho provecho (210:210, entr. a doc. 7).

Según ellos, practican algún tipo de asesoramiento entre pares, de manera empírica y poco sistemática, principalmente cuando imparten alguna asignatura en la que no tienen mucha experiencia (211:211, entr. a doc. 8; 217:217, entr. a doc. 14; 256:256, entr. a doc. 13). Asimismo, solicitan la colaboración de sus compañeros más “competentes” en esta área, recurriendo principalmente a los del departamento de Pedagogía (215:215, entr. a doc. 12; 222:222, entr. a doc. 19).

La siguiente figura refleja la postura de los profesores en relación al asesoramiento pedagógico, como una estrategia de mejora del proceso enseñanza-aprendizaje:



*Figura 31. Percepciones de los Profesores Entrevistados en Relación al Asesoramiento Pedagógico como Estrategia de Mejora*

Esta es una de las dimensiones donde la mayor parte de los comentarios de los docentes que fueron entrevistados, son afirmativos; no obstante, las principales declaraciones donde los participantes se muestran renuentes, es en cuanto a formarse como asesores pedagógicos, argumentado como principal razón la falta de tiempo; en ese sentido, la tabla No. 52 muestra algunas de las opiniones vertidas por los informantes.

*Tabla 51. Contraste entre las percepciones de los docentes participantes sobre su disposición en recibir, formarse y promover el asesoramiento pedagógico, como estrategia de mejora de los procesos de formación*

| Disposición en Recibir Asesoramiento Pedagógico  | Disposición en Formarse en Asesoramiento Pedagógico   | Disposición en Promover el Asesoramiento Pedagógico como Estrategia de Mejora   |
|--|---|---|
| <p><b>Buena disposición</b><br/>...sí sería de buena ayuda, porque así, que a uno le ayuden, con una planificación que le ayuden a elaborar, pues, uno puede elaborar otras. (352:352, entr. a doc.5)</p> <p><b>Prácticas empíricas</b><br/>...nosotros aquí en la carrera estamos acostumbrados que si yo, por algún lado tengo algún desfase en algo, busco la persona que está... con mayor conocimiento en esa área... (348:348, entr. a doc. 1)</p> | <p><b>Anuencia</b><br/>...en la medida que yo pueda ayudar, yo creo que así como en algún momento yo necesité ayuda, en algún momento también la puedo dar. (391:391, entr. a doc. 8)</p> <p><b>Renuencia atribuida a falta de tiempo</b><br/>La cuestión es que se ocupa tiempo, y ese tiempo, para poder dar a conocer a otros lo que aprendimos está más difícil, o sea, entonces, en mi caso no estaría dispuesto... (388:388, entr. a doc. 5)</p> <p>...el problema es el tiempo, que a veces el trabajo acá es muy extenso, toma mucho tiempo... (396:396, entr. a doc. 13)</p> | <p>...además de tener la capacitación en el área pedagógica, en el área de la química, nosotros hacemos eso con los instructores... (372:372, entr. a doc. 25)</p> <p>...nos gustaría que dentro del departamento se designara a una persona o dos, o una sección que estuviera específicamente consultando a los profesores “¿en qué te puedo ayudar para enseñar tu clase, cómo vas en tus clases, qué problemas tenés? para poder ayudarte”, eso sería ideal... (380:380, entr. a doc. 33)</p> |

Cabe mencionarse que, si bien la mayoría de los informantes están a favor de recibir asesoramiento por parte de algunos de sus colegas que tienen mayor experiencia y conocimientos en el ámbito pedagógico, así como en ser formados para brindar este tipo de asesoría, se reconoce el hecho de que esto puede ocasionar cierto celo entre compañeros (399:399, entr. a doc. 16); en ese sentido, recomiendan que exista una unidad que respalda este proceso y que autorice a los docentes que estén capacitados al respecto (373:373, entr. a doc. 26).

Otras de las razones por las cuales los docentes entrevistados argumentan no poder comprometerse a recibir formación como asesores pedagógicos son sus estudios de postgrado (384:384, entr. a doc. 1) y sus actividades profesionales fuera de la universidad (394:394, entr. a doc. 11).

Los profesores entrevistados que participaron tanto en el curso de “Aprendizaje Basado en Problemas” como en el de “Planificación Didáctica en Base a Competencias” y “Evaluación de los Aprendizajes”, también comentan estar dispuestos tanto a recibir asesoramiento (59:59, entr. a doc. 28; 61:61, entr. a doc. 35; 86:68, entr. a doc. 22; 87:87, entr. a doc. 23; 91:91, entr. a doc. 27; 80:80, entr. a doc. 33; 81:81, entr. a doc. 34; 84:84, entr. a doc. 31) como a formarse como asesores (63:63, entr. a doc. 28; 64:64, entr. a doc. 29; 65:65, entr. a doc. 35; 93:93, entr. a doc. 22; 94:94, entr. a doc. 23; 95:95, entr. a doc. 24; 98:98, entr. a doc. 27). Esta misma tendencia es compartida por la gran mayoría de los profesores entrevistados en el CUROC, quienes están totalmente de acuerdo tanto en recibir asesoramiento y/o acompañamiento (59:59, entr. a doc. 43; 124:124, entr. a doc. 36; 125:125, entr. a doc. 37; 126:126, entr. a doc. 38; 127:127, entr. a doc. 39; 128:128, entr. a doc. 40; 129:129, entr. a doc. 41; 130:130, entr. a doc. 42; 143:143, entr. a doc. 44), como en formarse como asesores (132:132, entr. a doc. 44; 135:135, entr. a doc. 36; 136:136, entr. a doc. 37; 137:137, entr. a doc. 38; 138:138, entr. a doc. 39; 139:139, entr. a doc. 40; 141:141, entr. a doc. 42; 142:142, entr. a doc. 43); no obstante, algunos de ellos mencionaron no estar interesados en recibir asesoramiento en vista, según ellos, de que se estaría ocupando el tiempo de los profesores, apartándolos de sus deberes y quehaceres (132:132, entr. a doc. 44).

De la misma manera, los profesores que fueron entrevistados colectivamente, también aseguraron tener disposición en recibir asesoramiento o acompañamiento (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 1, 59:59; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 3, 60:60; entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 70:70; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 9, 20:20; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 5, 33:33), pero comentan que este acompañamiento no debe ser impuesto por sus autoridades (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 2, 61:61), y que se debe analizar quiénes cumplen con los requisitos pedagógicos y éticos para ser un asesor, así como poner cuidado en la comunicación y transmisión de ideas que se da en ese contexto (entr. colec. a doc. CC.EE., inf. 4, 73:73); siguiendo esta línea, en las declaraciones de los profesores entrevistados colectivamente, y de manera particular en los del área de Química y Farmacia, también se observa buena disposición en ser formados como asesores (entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 5, 53:53; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 6, 54:54; entr. colec. a doc. QQ.FF., inf. 7, 55:55).

Si bien un considerable grupo de docentes afirma que en sus unidades académicas existe la práctica, al menos de manera empírica, de consultar a colegas de mayor experiencia

o con mayor pericia y habilidad en cuanto a la preparación pedagógica de las clases, también reconocen que, en general, el trabajo en equipo, es una práctica de mucho provecho, y de manera particular, el asesoramiento pedagógico vendría a reforzar en gran manera el proceso enseñanza – aprendizaje; por tanto, se percibe un buen ambiente para el desarrollo de esta estrategia.

#### ***4.1.1.2 Grupo focal con profesores***

El seguimiento, monitoría y acompañamiento es una de las estrategias más recientes del IPSD para evaluar el impacto que las acciones formativas están teniendo en la práctica docente de los profesores. Esta coordinación aparece apenas en el año 2012 como parte de la nueva estructura organizativa promovida por la Vicerrectoría Académica de la UNAH.

En ese sentido, y conociendo la experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares realizada por los profesores del Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) de la UNAH, desarrollamos un grupo focal con algunos de los profesores que participaron en dicha experiencia, a los cuales se les solicitó que opinaran acerca de sus vivencias en este proceso.

Cabe mencionar que el protocolo para este grupo focal fue menos estructurado que el diseñado para el grupo focal con autoridades; en ese sentido, surgieron las siguientes categorías (ordenadas de acuerdo a una secuencia lógica, y no respecto a sus frecuencias). (Ver tabla No. 52)

*Tabla 52. Percepciones de los Profesores del CUROC, Respecto a la Experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares*

| <b>Percepciones de los Profesores del CUROC sobre la Experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares</b> | <b>F</b> |
|---|----------|
| Experiencias Previas de Acompañamiento (PRV)  | 1        |
| Información y Formación Previa (FPR)  | 7        |
| Experiencias Positivas de Monitoría (MOP)   | 6        |
| Experiencias Negativas de Monitoría (MON)   | 4        |
| Instrumentos de Apoyo (INS)   | 3        |
| Impacto de la Monitoría en las Prácticas Docentes (IMP)   | 4        |
| Características del Supervisor o Acompañante (CAR)  | 4        |
| Acompañamiento de Colegas de la Misma Disciplina (MDS)  | 2        |
| Acompañamiento de Colegas de Disciplinas Distintas (DDS)  | 2        |
| Aspectos de Mejora y Sugerencias (MEJ)  | 7        |

Fuente: Elaboración propia a partir de Grupo Focal con Profesores del CUROC

De acuerdo a las declaraciones de los profesores del CUROC, algunos de ellos han tenido algunas experiencias previas de acompañamiento, pero que las mismas han estado más ligadas a procesos de evaluación y auditoría:

***Experiencias Previas de Acompañamiento (PRV):** Nosotros, dentro del área de matemáticas sí habíamos hecho algún tipo de esta prueba, y más que todo se pasaba un documento, que era una especie de evaluación, y después socializábamos los resultados con los compañeros; en otra universidad se le llama auditoría, nada más que crea un nivel de estrés un poco... porque no sé sabe quién es el que va a salir favorecido con la auditoría, sino que de tal edificio, tal aula, y tal y tal... (GFD-INF7, 18:18).*

Al consultar a los profesores si habían recibido alguna información, o formación previa al proceso de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares promovido por el IPSD, comentaron que inicialmente, su formación era limitada (entre otros aspectos, en cuanto a los instrumentos de apoyo para realizar el acompañamiento), por lo que algunos de los elementos considerados en el proceso de acompañamiento eran escasamente dominados por ellos; asimismo, aseguran que para que los procesos de acompañamiento sean exitosos, debe existir una socialización con el resto del profesorado de la universidad, para romper con el paradigma de que el acompañamiento es otra forma de evaluación:

***Información y Formación Previa (FPR):** ...la primera vez que yo fui habían elementos que yo sentía que no los podía, en el momento no los manejaba... habían unos incisivos ahí que daba alguna dualidad, unos ahí un poquito no tan claros, entonces... estoy hablando de mi experiencia, crea un poco de que “cómo hago con esto”... (GFD-INF1, 34:34); ...creo que si esto se va a implementar a nivel de centros, debe prepararse en ese aspecto... hace poquito, con solo el hecho de escuchar, de decir “evaluación” o “monitoreo” hay un cambio, hay un cambio de ahí porque lo han escuchado, pero ya cuando se va al aula van a empezar, porque eso se da en toda institución, que no son muy receptivas a las críticas, no lo ven por el lado constructivo, por eso pienso que sí se debe capacitar a la gente antes de entrar a este proceso... (GFD-INF3, 35:35); ...a nosotros al principio nos cortaban la idea de que era una evaluación y una valoración, un acompañamiento, entonces, eso cambia el esquema conceptual que podemos tener de evaluación. (GFD-INF7, 36:36); ...el problema es que se han amedrentado algunos docentes en relación a esto, y uno escucha: “bueno, y esa evaluación, que yo no me voy a someter”, y hay siempre resistencia, pero si escucharan esto, todo lo que nosotros hemos hablado, yo le aseguro que todo el mundo va estar de acuerdo... si se pudiera hacer a nivel de todos los docentes, que realmente debe haber suficiente comunicación, y fíjese que aquí en unas evaluaciones que hicieron, realmente, el mayor problema que nosotros encontramos aquí, y se hizo en dos grupos, fue que aquí habían graves problemas de comunicación, y no creo que seamos el único centro, por eso creo que hay que tomar en cuenta todos los aspectos, supongo yo que lo que nos ha arrojado los informes deberíamos ponerle atención ... (GFD-INF7, 43:43)*

Considerando lo planteado por los profesores, podemos observar una sentida necesidad de mejorar la comunicación entre las autoridades (del IPSD en este caso, por ser la unidad que promueve estos procesos) y las distintas unidades de la universidad.

En relación a las experiencias de los participantes del grupo focal, sobre el Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares, existen opiniones compartidas, sobre vivencias tanto positivas como negativas al respecto. Algunos de los informantes piensan que a través del acompañamiento no solamente se beneficia el profesor que es acompañado, sino también el supervisor o acompañante, tanto en lo pedagógico, como en lo personal e incluso en lo emocional, mientras que otros de los profesores aseguran que el tiempo de duración del acompañamiento dificulta la comprobación de la socialización de los objetivos y los contenidos planteados por los profesores acompañados; asimismo, afirman haber tenido poco dominio debido a la falta de experiencia, aunque reconocen que se progresa conforme se avanza en la práctica:

**Experiencias Positivas de Monitoría (MOP):** ...a mí me parece que es una forma buena de poder hasta autoevaluarnos, además de que nos vean los compañeros y que nos den las sugerencias, porque no somos perfectos, que a veces cometemos errores que no los estamos nosotros viendo, entonces, creo que es una buena experiencia, lógicamente tiene sus momentos que de repente, nosotros como observados nos sentimos como intimidados se podría decir, pero es una cuestión que usted se puede acostumbrar... (GFD-INF1, 9:9); Particularmente pienso que como proceso de autoevaluación y coevaluación es muy bueno, se aprende un montón, sobre todo a controlar la ansiedad que provoca el hecho de que alguien esté observándolo para retroalimentarlo, yo creo ese es el conocimiento que uno adquiere en este proceso, esa retroalimentación que sea propositiva, que no sea una supervisión sino que un acompañamiento, entonces, yo lo veo como un acompañamiento, que necesitamos constantemente... (GFD-INF2, 10:10); ...me sirvió para la segunda observación, porque todo lo que me tocaron de la primera, vine a tratar de ponerlo en práctica y de acuerdo a los observadores, se vio la mejoría en esos aspectos débiles y se reforzaron las áreas fuertes que habían remarcado (GFD-INF1, 20:20); ...ya al mero acompañamiento, yo siento que la persona que estudia, que sabe la práctica, domina su clase en cualquier hora, a mí me hicieron tres cambios en dos días, yo les dije: "puede ingresar a cualquiera, a mí ni me avise" ... (GFD-INF7, 43:43).

**Experiencias Negativas de Monitoría (MON):** ...cuando hay una visita programada y una visita no programada, en las dos uno se pone nervioso, pero pienso que en la no programada uno está como más nervioso, entonces, de alguna manera pienso que hay algunos tips de la primera, que es programada, que uno va programado con la planificación, con todo... ya en la siguiente, como son clases que uno ya las viene dando, entonces, no lleva la planificación ni les pone el objetivo así, sino que simplemente lo habla, entonces, que esas cosas se deben considerar también... (GFD-INF3, 11:11); ...la primera observación que hice me causó un poquito así como... digo, me sentía como que no lo manejaba, entonces, sí me sentí así... (GFD-INF1, 34:34); ...lo que a mí sí me incomodó un poco es que a la persona que nosotros monitoreamos, en la segunda ocasión se le cambió el grupo, y a mí hasta eso me generó un poco, como dice el compañero, de ansiedad, porque uno generalmente se prepara con un grupo, y cuando le dicen "vamos a

*monitorear tal clase”, y cambiar así de repente a otra clase, a otra sección, a otra planificación como se tiene, no me pareció correcto. (GFD-INF8, 41:41)*

Algunas de las disconformidades manifestadas por los profesores tienen que ver con el instrumento diseñado por el IPSD como apoyo para el proceso de acompañamiento, el cual en un primer momento, de acuerdo a lo declarado por los informantes, era bastante extenso, por lo que consideran que se puede simplificar, y consideran que ellos pueden participar en hacer algunas modificaciones:

***Instrumentos de Apoyo (INS):*** ...el instrumento es bastante extenso, y cuando estamos dentro de lo que son 40 minutos, 50 minutos en el salón de clase, no refleja en su totalidad lo que realmente el instrumento pide, entonces, sí también considero que es un punto a tomar en consideración... yo creo que hay que reconsiderar todo el instrumento en las diferentes dimensiones que tiene para poderlo plasmar, yo diría más práctico [como más operativo], más operativo al momento de esos 50 minutos, porque también sabemos que no vamos a estar una semana haciendo todo el proceso, pero sí considero que podrían hacerse ajustes... (GFD-INF5, 14:14); ...hay cosas que se podrían simplificar, por ejemplo, el dar la cuenta de cómo está la condición de las instalaciones, eso con una visita, o el monitor que lo haga una vez, no necesita en cada caso estarlo revisando... (GFD-INF4, 15:15); ...cuando revisamos el instrumento en aquel momento, nos quedamos así como en el aire porque supuestamente íbamos a ir cambiando las preguntas, adecuándolas a lo que realmente se quería hacer aquí, y cuando regresaron ya tenían el instrumento, dijeron que le habían hecho los cambios, pero solo fueron cambios mínimos, y algunas estructuras quedaron igual, aunque nosotros habíamos pedido que las cambiaran. (GFD-INF9, 26:26)

Al consultar a los profesores acerca del impacto que, desde su punto de vista, ha tenido el proceso de monitoría en las prácticas de los docentes, la mayoría de los informantes concuerdan en que la principal contribución de estos procesos se relaciona con su aspecto personal:

***Impacto de la Monitoría en las Prácticas Docentes (IMP):*** A mí en la parte que me ayudó es que los estudiantes cuando llegan se sientan desfragmentados, y llamarlos por su nombre, a pesar de que son pocos, llamarlos por su nombre, volverlos a agrupar, porque a veces unos se me sentaban atrás, habían estudiantes que se ponían con los celulares, hacerles énfasis de que los celulares los dejaran, los guardaran, los pusieran en vibrador, entonces, yo todos esos detallitos no los tomaba en cuenta... (GFD-INF8, 24:24); ...me ha ayudado a ser moderada en mi forma de ser, y no es porque lo quiera decir de mala intención, sino porque de repente mi carácter así es, pero hasta en eso le ayuda a uno, en su formación, en su forma de ser... tener tacto... (GFD-INF1. 31:31)

Respecto a las características de los supervisores o acompañantes, los informantes destacan: el compromiso, la discreción, el respeto, y el profesionalismo, asimismo, reconocen cierta tensión inicial al momento de ser acompañado, o de acompañar; cabe resaltar el hecho



de que algunos de los informantes del grupo focal han participado como acompañantes, argumentando que han manejado pertinentemente la parte profesional y personal de los profesores observados:

**Características del Supervisor o Acompañante (CAR):** ...compromiso, diríamos, lo que es ser discretos, reservarnos esa postura en la cual fuimos a hacer la observación; hemos sido, creo yo, bastante cuidadosos, respetuosos, y hemos estado... al menos no he sabido mal de alguna experiencia, o no sé, de algún compañero, pero sí considero que el grupo se ha ubicado... (GFD-INF5, 28:28); ...hemos trabajado profesionalmente, porque lo típico en cualquier cuestión de esas es que uno se baja a la personalidad que tiene el compañero, y fíjese que nosotros aquí, la mayoría hemos logrado diferenciar eso, la cuestión personal del compañero y la cuestión profesional, y creo que lo hemos manejado muy bien, y creo que eso dice mucho de la evaluación. (GFD-INF2, 29:29); ...bastante profesionalismo se ha visto... (GFD-INF7, 30:30); ...tanto el que observa como el observado, el algún momento uno entra en una parte tensa; le voy a decir algo, por ejemplo, el hecho de ir al aula y la persona que va ser observada sale y tenemos la conversación, solo ese punto de partida crea en uno, tanto el observador como el observado, ese “¿lo estoy haciendo bien?”, porque también nosotros estamos siendo observados, entonces... “¿lo dije bien? ¿Hice la introducción correctamente? (GFD-INF1, 39:39)

En este sentido, algunos de los informantes prefieren que el acompañante sea de la misma disciplina, ya que desde su punto de vista, además del conocimiento pedagógico-didáctico, es necesario contar con un profesional que les contribuya a corregir algunos errores propios de sus áreas de conocimiento; en contraste, algunos otros informantes aseguran que se requiere de profesionales que realicen retroalimentaciones y observaciones que les permita corregir aspectos pedagógico-didácticos:

**Acompañamiento de Colegas de la Misma Disciplina (MDS):** ...pienso que para la monitoría se necesita tener personal del área del conocimiento del docente que se está observando, porque uno puede conocer sobre el área pedagógica, sobre empatía, lo que usted quiera, y uno tiene que tener un asesor de su área del conocimiento para poder mejorar porque nadie es perfecto, todos cometemos errores, y más bien esa persona, eso... conocer en qué estamos fallando en nuestra área del conocimiento... (GFD-INF1, 9:9); ...lo que decía la doctora [...], que si ponen una persona del área del conocimiento, que no sea como “yo lo sé todo”, porque se dan ese tipo de maestros, y solo vamos a hacer la crítica destructiva y no constructiva, porque como decían los compañeros, aprendemos, todos aprendemos de todos, porque yo tengo mi propio librito, yo enseño de alguna manera, pero el otro también, y algunas cosas que yo puedo aprender de compañeros. (GFD-INF3, 11:11)

**Acompañamiento de Colegas de Disciplinas Distintas (DDS):** ...del área, aunque el resto de las personas conocía de lo que es el idioma inglés, pero no como docentes, cómo impartir una clase, entonces, ese punto fue muy importante (GFD-INF, 20:20); ...fue bueno que estuviese un psicólogo y un pedagogo haciendo también las observaciones, principalmente al

*momento de la retroalimentación, sentí yo que las participaciones de ellos eran muy oportunas y también daban un punto de vista que tal vez yo desde mi área no puedo ver ese tipo de cosas... (GFD-INF8, 41:41)*

Finalmente, respecto a las sugerencias proporcionadas por los informantes para mejorar los procesos de acompañamiento, gran parte de los comentarios se relacionan con el tiempo de duración y la calendarización, en vista de que como ya se mencionó, el corto período de tiempo en que se realizan dificulta que se corrobore el logro de objetivos y la cobertura de los contenidos:

**Aspectos de Mejora y Sugerencias (MEJ):** *...una de las cosas que considero yo que se debería de pensar es el hecho de que esta observación áulica se hace una vez en un mes, creo yo que lo hicimos, entonces, es bien difícil que el observador logre captar todos los ítems que se están verificando, yo creo que debería ser por lo menos una semana, ir los cuatro días a observar, porque así sí se le da un seguimiento a la forma en que actúa el docente y también al tema que se está tratando; es bien difícil decir “dio los objetivos”, el objetivo lo puede dar desde el lunes, el objetivo de la semana, el objetivo de lo que estamos haciendo, entonces, diría yo que sería bueno, ya sea programado o no programado, que no fuera una sola visita ... (GFD-INF-4, 13:13)*

Asimismo, los informantes comentan que algunos de los *observadores* (supervisores o acompañantes) son un tanto rigurosos, lo que dificulta la apertura que puedan tener los profesores que son observados o acompañados:

*...a veces los observadores somos muy, dependiendo, a veces unos muy duros, entonces, eso nos ayuda a ser más sutil cuando uno da las opiniones, porque a veces nosotros queremos que hagamos, hacer las cosas como las hacemos, y hay diferentes formas de hacer las cosas, no solamente la que uno percibe; pienso que sería importante que también se tomaran en cuenta en estas monitorías qué piensan los alumnos, qué observaciones dan ellos... a veces los alumnos también, cuando ven extraños se comportan de otra forma, entonces, no sé de qué manera se podría indagar con ellos, que no sea predecible, que no sepan ellos que les va a preguntar, porque sino puede haber [un poco de sesgo] (GFD-INF1, 9:9)*

Otro de los factores destacados por los profesores del CUROC como aspecto de mejora tiene que ver con la enseñanza virtual, ya que esta modalidad es la que menos recibe monitoría y acompañamiento, además, los tutores asignados para dicha modalidad, no cumplen su rol como tales:

*...a nivel virtual donde estamos los profesores como tutores, no estamos funcionando como tal, entonces creo que esta experiencia se pasaría a la parte virtual como también a los demás compañeros que no participaron. (GFD-INF2, 10:10)*

La infraestructura del CUROC es, desde el punto de vista de los informantes, algo que no debería contemplarse en las visitas de monitoría, sino antes, y fuera de esta “porque ya no le compete a él tener el aula en condiciones, sino que eso es a las autoridades” (GFD-INF4, 15:15); de la misma manera, de acuerdo a sus comentarios, el hecho de tener que compartir el tiempo entre las horas de clase y las visitas a las aulas (al participar como supervisores o acompañantes), les afecta al momento de recibir la visita como observados, dificultándose en muchas ocasiones, poder cubrir los contenidos tal y como lo tenían calendarizado, lo que puede mal entenderse al momento del acompañamiento, en vista de que les absorbe toda una jornada de clase (GFD-INF6, 16:16; GFD-INF7, 18:18).

#### ***4.1.1.3 Observaciones a los profesores***

En este apartado presentamos las observaciones narrativas de cada una de las visitas realizadas a los profesores detallados en la tabla No. 21 del capítulo sobre la metodología de la investigación. Resumimos las clases observadas e interpretamos, de manera general, la actuación de los profesores, con miras a indagar sobre el impacto que han tenido o no, las acciones formativas en sus prácticas docentes. Esta información se presenta en una tabla que contiene, como encabezado, los datos generales de los profesores observados (código asignado, materia observada y unidad académica a la que pertenecen), seguido del resumen de cada una de las visitas realizadas (que en la mayoría de los casos fueron tres), después de los cuales plasmamos algunas interpretaciones de acuerdo a los indicadores plasmados en el Instrumento No. 7.

*Tabla 53. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 1*

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Código:</b> <u>DOB-01</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Fundamentos de Calidad</u> | <b>Facultad:</b> <u>Ciencias Económicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |   |   |
| <p><b>Primera Visita (23-10-14 / 7:00-8:00am):</b> La profesora inició la clase asignando un trabajo para desarrollando en equipo, tomando como base el capítulo 6 del libro de referencia; solicitó que leyeran el contenido resumido del “ciclo de la calidad” para discutir el método de “mejora continua”, aplicando los 8 pasos. Dio indicaciones para identificar un problema, sus causas principales y resolver el mismo, a partir del método antes mencionado; en seguida, les permitió que desarrollaran su trabajo en equipo, y les comentó que si tenían alguna duda, podían consultarle y también auxiliarse de alguna bibliografía en línea. Al finalizar el trabajo, la profesora dirigió la discusión para verificar si los diferentes equipos habían considerado la secuencia y si habían acertado en el proceso de solución.</p> |   |   |
| <p><b>Segunda Visita (13-11-14 / 7:00-8:00am):</b> El tema que desarrolló la profesora en esta segunda visita fue “Las 7 herramientas administrativas de calidad” (diagrama de afinidad, de relaciones, de árbol, matriciales, de análisis de datos, de programación de decisiones del plan, y de programación de fechas). En el proceso, realizó un dictado de las definiciones y escribió algunos ejemplos en la pizarra; por lo general, los estudiantes no hicieron preguntas al</p>  |   |   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Código:</b> <u>DOB-01</u>   | <b>Materia Observada:</b> <u>Fundamentos de Calidad</u> | <b>Facultad:</b> <u>Ciencias Económicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>   |   |   |
| <p>inicio, sino que se dedicaron a copiar cada una de las definiciones, ejemplos y esquemas que la profesora presentó en la pizarra.</p> <p><b>Tercera Visita (20-11-14 / 7:00-8:00am):</b> La profesora solicitó que construyeran ejemplos propios de diagramas según las herramientas administrativas de calidad, y les pidió que los guardaran en un portafolio. Al finalizar la clase, la profesora circuló por cada equipo para revisar sus avances. Luego, recomendó ver el video “¿Quién se comió mi queso?”.</p> |   |   |

De acuerdo a nuestra observación, la profesora evidencia un nivel de desempeño competente, ya que demuestra un sólido dominio, coherencia y evidencia de cada uno de los indicadores de las dimensiones didácticas de la asignatura que imparte (ver Anexo No. 29). Percibimos que ha planificado su clase, que utiliza la metodología de caso, el aprendizaje basado en problemas y el trabajo en equipos; posiblemente, lo que ella necesitaría un poco es recibir alguna orientación para hacer mejoras al proceso de diseño de las actividades de aprendizaje.

Asimismo, de acuerdo a las temáticas que se encontraba desarrollando, se le podría recomendar utilizar videos y otros materiales audiovisuales.

*Tabla 54. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 2*

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Código:</b> <u>DOB-02</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Administración II</u> | <b>Facultad:</b> <u>Ciencias Económicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |   |
| <p><b>Primera Visita (23-10-14 / 8:00-9:00am):</b> La profesora inició relatando sobre el tema que tratarían ese día: “La Comunicación”, capítulo 10 del libro del autor “Héctor Galindo Pineda”; después escribió el objetivo de la clase de ese día, en la pizarra, el cual literalmente enunciaba: “Determinar la importancia de la comunicación en las empresas e instituciones para comprender cuán importante es esta en todas las acciones y en la toma de decisiones”. Luego, lanzó la siguiente pregunta para explorar el conocimiento previo de los estudiantes: “¿qué significa comunicación?”. Los estudiantes hicieron algunos aportes, por ejemplo: “La comunicación significa transmitir un mensaje...” (Estudiante 1); “indica retroalimentación” (Estudiante 2); “interactuar con otras personas” (Estudiante 3); “mantenerse en contacto con los demás” (Estudiante 3). En seguida, la profesora dio una explicación sobre la importancia de la comunicación; posteriormente dictó algunas ideas del significado de la comunicación, extraídas literalmente del libro antes mencionado. A continuación, hubo narración de experiencias, reflexiones y comentarios por parte de los estudiantes.</p> <p><b>Segunda Visita (11-11-14 / 8:00-9:00am):</b> La profesora solicitó leer, analizar y discutir el caso “Los dilemas gerenciales”, relacionado con la función “control”, dio algunas normas a los estudiantes para lograr la concentración al interno de los equipos. Al finalizar no hubo plenaria sino que los estudiantes entregaron un informe escrito.</p> <p><b>Tercera Visita (12-11-14 / 8:00-9:00am):</b> El tema que la profesora desarrolló ese día fue: “El dilema gerencial: el control en las empresas”, a partir del cual condujo la clase a través de algunas preguntas genéricas, por ejemplo: “si las organizaciones van evolucionando ¿han cambiado los sistemas de control? ¿será la supervisión un sistema de control?”. Una de las afirmaciones que, literalmente, planteó la profesora fue: “en nuestro medio hay diferentes formas de control”, y luego lanzó esta pregunta: “¿qué se necesita para confiar en los empleados?”. A partir de estos cuestionamientos, la profesora solicitó que los estudiantes se organizaran equipos de trabajo para abordar el tema de manera interna, y que luego seleccionaran a un representante para participar a nivel general socializando las conclusiones a las que llegaron los diferentes equipos; sin embargo, no hubo mucha claridad en la técnica.</p> |  |   |

A partir de nuestra observación, encontramos que la profesora que atiende la materia “Administración II” para la facultad de Ciencias Económicas se encuentra en un nivel de desempeño satisfactorio, en vista de que demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didácticas de esta asignatura o materia (ver Anexo No. 21); sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.

Evidencia necesitar orientación para planificar y organizar su clase de una mejor manera; observamos falta de secuencia didáctica entre las actividades; en algunos casos, dictó literalmente lo que enunciaba el libro de referencia, y en otros, empleó casos extraídos directamente del mismo libro, sin prepararlos de manera didáctica; incluso, tal como se aprecia en el resumen de la segunda visita, no se discutió lo que planteaba dicho caso, notándose escaso dominio del tiempo, por lo que se limitó a solicitar un informe escrito por parte de los estudiantes.

Si bien el panel desarrollado en la tercera visita promovió la participación de los estudiantes, faltó claridad, orientación y las instrucciones acerca de la técnica.

*Tabla 55. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 3*

|   |  |   |          |             |                                   |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
|---|--|---|----------|-------------|-----------------------------------|----------|---|--|--|--|----------------------------------|--|--|--|--|--|------------------------------|--|--|---|----------|---|-----------------------------|--|--|-----------------------------------|--|--|----------------------|
| <b>Código:</b> <u>DOB-3</u>   | <b>Materia Observada:</b> <u>Empresa y Derecho</u> | <b>Facultad:</b> <u>Ciencias Económicas</u> |          |             |                                   |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |   |          |             |                                   |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
| <p><b>Primera Visita (23-10-14 / 9:00-10:00am):</b> El tema que desarrolló la profesora fue: “Comerciante Individual”. Antes de iniciar, preguntó si habían leído el capítulo que ella les asignó y explicó la clase de manera magistral utilizando la pizarra; señaló que “para ser comerciante se puede tener la capacidad o la incapacidad”; también hizo un cuadro sinóptico para detallar cuándo se tiene incapacidad absoluta y relativa:</p> <div style="text-align: center;"> <table style="border: none;"> <tr> <td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">Incapacidad</td> <td rowspan="2" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="padding-left: 1em;">Absoluta</td> <td style="padding-left: 1em;">{</td> <td style="padding-left: 1em;">– Sordomudos: que no se den a entender por escrito</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="padding-left: 1em;">– Dementes: no tienen obligación</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="padding-left: 1em;">– Impúberes: menores de edad</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td rowspan="3" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td rowspan="3" style="vertical-align: middle;">Relativa</td> <td rowspan="3" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="padding-left: 1em;">– Menores de Edad (18 – 20)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="padding-left: 1em;">– Menores Adultos (Menores de 21)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="padding-left: 1em;">– Interdicción Civil</td> </tr> </table> </div> <p>A partir de este cuadro, la docente desarrolló la clase, lo cual permitió dar algunos ejemplos, comentarios y reflexiones; posteriormente, solicitó que leyeran los artículo 9 y 10 del Código Civil; durante la lectura, llamó la atención en público a uno de los estudiantes que estaba conversando con un compañero, evidenciando poco tacto; por tanto, se percibió que el estudiante quedó un tanto avergonzado.</p> |  |   | {        | Incapacidad | {                                 | Absoluta | { | – Sordomudos: que no se den a entender por escrito |  |  | – Dementes: no tienen obligación |  |  |  |  |  | – Impúberes: menores de edad |  |  | { | Relativa | { | – Menores de Edad (18 – 20) |  |  | – Menores Adultos (Menores de 21) |  |  | – Interdicción Civil |
| {   | Incapacidad  | {   |          |             |                                   | Absoluta | { | – Sordomudos: que no se den a entender por escrito |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
|   |  |   |          |             | – Dementes: no tienen obligación  |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
|   |  |   |          |             | – Impúberes: menores de edad      |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
|   |  | {   | Relativa | {           | – Menores de Edad (18 – 20)       |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
|   |  |   |          |             | – Menores Adultos (Menores de 21) |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
|   |  |   |          |             | – Interdicción Civil              |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |
| <p><b>Segunda Visita (11-11-14 / 9:00-10:00am):</b> La docente inició la clase preguntando si los estudiantes tenían el tema que abordarían en el proyecto de vinculación, y señaló que “no se podría iniciar proyecto sin tema”; les recomendó que debían trabajar en equipos los objetivos y el marco conceptual de dichos proyectos, y mencionó</p>  |  |   |          |             |                                   |          |   |  |  |  |                                  |  |  |  |  |  |                              |  |  |   |          |   |                             |  |  |                                   |  |  |                      |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Código:</b> <u>DOB-3</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Empresa y Derecho</u><br><u>nómicas</u> | <b>Facultad:</b> <u>Ciencias Eco-</u><br><u>nómicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>   |  |   |
| que les entregaría una guía sobre el tema de “Sociedad anónima”, en el aspecto particular de “Sociedad de responsabilidad limitada: ley de impuesto sobre las ventas” para que la resolvieran; mientras tanto, ella pasaría por cada equipo revisando los avances del proyecto.  |  |   |
| El proyecto de vinculación estaba orientado a la visita a un programa radial para tratar de hacer consciencia sobre el tema mencionado, para lo cual la profesora brindó algunos lineamientos a cada equipo.   |  |   |
| <b>Tercera Visita (12-11-14 / 9:00-10:00am):</b> Al inicio de la clase, la profesora entregó los resultados del examen y leyó la pauta; enseguida, solicitó que continuaran desarrollando la guía sobre “Sociedad anónima”; al respecto, les informó que no respondieran las preguntas No. 6 y 7, porque ella lo abordaría en la siguiente clase. También les recordó que el trabajo debería llevarse a cabo tomando en cuenta la lectura comentada. |  |   |

Luego de observar a la docente, consideramos que su desempeño es satisfactorio, demostrando un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didácticas de la asignatura que imparte; aunque con ciertas limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes (ver Anexo No. 22).

En general, constatamos que es una profesora que ha planificado su clase; puede lograr buenos niveles de atención en los estudiantes; sin embargo, por ser una clase un poco teórica, en la cual se deben abordar muchas leyes, podría auxiliarse de la metodología de casos y problemas para hacer que los estudiantes puedan lograr una mayor interacción y, por tanto, una mejor comprensión.

De manera particular, la profesora necesitaría recibir alguna formación para mejorar su tacto hacia los estudiantes.

*Tabla 56. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 4*

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-04</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Química Analítica</u><br><u>macia</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Química y Far-</u><br><u>macia</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |  |
| <b>Primera Visita (18-11-14 / 10:00 – 11:00am):</b> La profesora inició la clase preguntando quién había desarrollado el ejercicio asignado en la sesión anterior y luego preguntó quién quería pasar a la pizarra; recordó a los estudiantes que lo primero que debían hacer era el dibujo para una muestra de orina; como resultado, debían mencionar si la muestra se ubicaba en determinados valores de los siguientes rangos: 15 – 300 mg mg <sub>2t</sub> / 50 – 400 mg Ca <sub>2t</sub> . Luego, la profesora desarrolló otros ejercicios en la pizarra, relacionados a la temática y asignó más ejercicios a sus estudiantes, para ser presentados en la siguiente clase. |  |  |
| <b>Segunda Visita (27-11-14 / 10:00 – 11:00am):</b> La profesora revisó los ejercicios asignados en la sesión anterior, correspondientes al capítulo 4 del libro de referencia; seguidamente, pidió a los estudiantes que pasaran a la pizarra a exponer sus respuestas, para verificar entre todos si estaban correctas.   |  |  |
| <b>Tercera Visita (24-11-14 / 10:00 – 11:00am):</b> El tema que la profesora abordó fue “Análisis gravimétrico: principios generales. Estequiometría aA+rR → Aa Rr”. Luego pidió que resolvieran ejercicios como:   |  |  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-04</u>                                   | <b>Materia Observada:</b> <u>Química Analítica</u><br><u>macia</u>                            | <b>Unidad Académica:</b> <u>Química y Far-</u><br><u>macia</u>                                       |
| <b>Resumen de la Clase</b>                                     |   |  |
| mta 0.6025g<br>0.7134g<br>% cloro / mta                        | Meta original 0.6025 g<br>SAI de cloro + H <sub>2</sub> O disolvio + exceso AgNO <sub>3</sub> | Rxn: Ag <sup>+</sup> + Cl <sup>-</sup> → AgCl<br>g = $0.7134 \times 35.45 \text{ gCl}$<br>14.32gAgel |
| De esta misma forma, la profesora desarrolló otros ejercicios. |   |  |

Durante las tres visitas realizadas pudimos apreciar que el desempeño de la profesora es satisfactorio: demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didácticas de la asignatura que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación. De manera particular, a nivel metodológico, la profesora DOB-4 hizo énfasis en la resolución de ejercicios y problemas aplicando fórmulas, como complemento de la lección magistral. Además, observamos que tiene dominio del contenido, y una voz muy enérgica; no obstante, aunque aplica esta metodología, posiblemente necesite reforzar los cuatro puntos básicos de la misma: a) el reconocimiento y comprensión del problema; b) el análisis, búsqueda y selección del procedimiento o plan de resolución; c) la aplicación del procedimiento o plan seleccionado; y, d) la comprobación e interpretación del resultado; ya que este tipo de metodología está muy relacionada con el área de las Ciencias. (Ver Anexo No. 23)

*Tabla 57. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 5*

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-05</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Botánica Farmacéutica</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Química y Farmacia</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |  |
| <b>Primera Visita (28-10-14 / 8:00 – 9:00am):</b> El tema que la profesora abordó fue “Las funciones del tallo”; hizo una pregunta exploratoria a los estudiantes, sobre cuáles eran las funciones; luego, ella describió que la corteza ayudaba a curar heridas inflamatorias, que habían tallos medicinales (como el ajo, la cebolla); y algunas otras que nos aportaban nutrientes, como la papa, la zanahoria y la remolacha; habló sobre los frutos secos (nueces y semillas); seguidamente habló de las ramificaciones del tallo de las plantas erectas, plantas postradas. De la misma forma, trató la temática de “Las hojas y sus tipos”, describiendo que habían hojas simples y hojas compuestas, con base foliar, pecíolo y lámina. La clase se desarrolló de manera magistral, haciendo dibujos de las hojas y el tallo en la pizarra; solicitó a los estudiantes que para la próxima clase recolectaran diferentes tipos de tallos y hojas, ya que tendrían un taller de corteza, y que las dibujaran en sus cuadernos. |  |  |
| <b>Segunda Visita (03-11-14 / 8:00 – 9:00am):</b> La profesora inició la clase presentando los objetivos para ese día, los cuales literalmente planteaban: “a) Identificar el tipo de hoja; b) Identificar las partes de la hoja; c) Reconocer la forma de la lámina”. Dibujó diferentes tipos de hojas en la pizarra, y acompañó con un video. A manera de ejemplo, presentó la siguiente lámina:  |  |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-05</u>   | <b>Materia Observada:</b> <u>Botánica Farmacéutica</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Química y Farmacia</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>   |  |  |
|  |  |  |
| <p><b>Tercera Visita (17-11-14 / 8:00 – 9:00am):</b> Para esta fecha hubo una exposición por parte de dos equipos: el grupo 1 habló sobre la familia rubiácea y de las especies importante (café, quina, uña de gato); la profesora hizo sus intervenciones para ampliar cada uno de los aspectos que abordaron los estudiantes. El grupo 2 habló sobre el pomelo o toronja, haciendo énfasis en los usos medicinales de este.</p> |  |  |

La profesora demuestra sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones didácticas de la asignatura que imparte; selecciona, diseña y desarrolla actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación, por tanto, consideramos que su desempeño es competente; evidencia tacto para tratar a los estudiantes, hace uso efectivo de su voz, maneja la clase magistral de manera eficiente, hace muy ilustrativa su clase y utiliza materiales concretos, que facilitan el aprendizaje en los estudiantes. (Ver Anexo No. 24)

El aspecto de mejora, en el caso de la DOB-05 tiene que ver con el incremento en la participación de sus estudiantes, que estos puedan tener una mejor interacción, y que realicen consultas relacionadas con los contenidos desarrollados.

*Tabla 58. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 6*

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-06</u>   | <b>Materia Observada:</b> <u>Patología I</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Ciencias Médicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>   |  |  |
| <p><b>Primera Visita (27-04-15 / 9:00-11:00am):</b> Al inicio de la clase, la profesora mencionó que en ese momento estaban llegando al objetivo que abordaría el contenido “La neoplasia”; hizo algunas preguntas para realimentar ciertos contenidos, en vista de que en días previos habían realizado el examen; incluso les preguntó cómo les habían parecido las calificaciones; les pidió que estuvieran al pendiente de los objetivos de la clase, porque así se podrían percatar de que abordando algunos temas podían surgir algunas preguntas del examen. La profesora inició una presentación en PowerPoint hablando acerca de la Neoplasia; entre las preguntas que desarrolló se encontraban: “¿qué otras sustancias pueden dar neoplasia? ¿cuál se asocia al cáncer de piel?”. Entre los temas abordados se encontraron: Cirrosis y hepatocarcinoma; Helicobacter pylori; y, Cáncer gástrico; luego les habló sobre el diagnóstico analítico del cáncer, señalando los siguientes aspectos: a) citología celular; b) citología de piel; c) citología e histología; d) clasificación de tumores; e) clasificación de leucemia y linfomas; f) diagnóstico molecular; g) análisis con sondas DNA; h) citometría de flujo; i) marcadores tumorales; j) indicadores bioquímicos. A continuación, les preguntó cómo se llama un anticuerpo que se aplica en la próstata.</p> |  |  |
| <p><b>Segunda Visita (29-04-15 / 9:00-11:00am):</b> La profesora no se presentó por condiciones de salud, pero la asistió una médico general, estudiante de especialidad, quien narró la historia clínica de un paciente a quien se le practicó</p>  |  |  |



|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-06</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Patología I</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Ciencias Médicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |  |
| autopsia debido a muerte materna; en el desarrollo de la narración se evidenciaba la siguiente secuencia: “la paciente ingresó al área de ginecología con historia de cefalea; luego se encontraron antecedentes de hipotiroidismo, por tanto se buscaron trastornos hipertensivos del embarazo, que significa hipertensión arterial crónica. Se revisaron antecedentes familiares, cinco controles con todos los datos; la ingresaron por hipertensión crónica; se le practicaron exámenes físicos y el diagnóstico final fue: preclamsia severa, complicada con síndrome de HELLP”. En seguida, la asistente de la profesora presentó algunas imágenes relacionadas con el caso. Los estudiantes se mostraron atentos e hicieron algunos comentarios. |  |  |

Después de observar a la profesora DOB-06, encontramos que su desempeño es satisfactorio, ya que si bien demostró un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didácticas de la asignatura que imparte; encontramos algunas limitaciones en cuanto al uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes (ver Anexo No. 25). Percibimos una dinámica del tipo *pregunta – respuesta*, lo que de alguna manera limitaba la participación de ciertos estudiantes, debido a que, si no dominan datos muy concretos, evitaban hacer comentarios, por lo que pudimos notar un cierto nivel de rigidez en el manejo de la clase.

Tanto la profesora como los estudiantes, portaban diariamente la calendarización de los temas, los objetivos y las fechas de examen; dicho documento evidenciaba cierta linealidad y, de manera implícita, observamos un énfasis en el manejo de los saberes conceptuales y no en el desarrollo de los procedimentales y actitudinales en los estudiantes.

Posiblemente la profesora necesita orientación o formación en el área de la programación y evaluación de los aprendizajes.

*Tabla 59. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 7*

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-07</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Patología I</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Ciencias Médicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |  |
| <b>Primera Visita (28-04-15 / 7:00-9:00am):</b> El tema desarrollado este día fue “El Diagnóstico Laboratorial del Cáncer”; el profesor señaló que en el proceso diagnóstico del cáncer se debe hacer uso de toda la batería diagnóstica; desarrolló la clase con una presentación en PowerPoint en la que se podían ver células del cérvix; abordó de manera general la citología ginecológica, la citometría de flujo, hibridación molecular, y narró una experiencia en relación a su conocimiento del cáncer de colon; seguidamente habló de los marcadores tumorales, les habló sobre las neoplasias malignas; al finalizar, les recomendó leer algunos artículos de revistas médicas; también les dio algunas pistas de cómo recordar la información para el examen, y les reiteró que debían realizar visitas a las salas de quemados y nutrición. |  |  |
| <b>Segunda Visita (20-05-15 / 7:00-9:00am):</b> Al inicio de la clase, el profesor les recordó a los estudiantes los objetivos de la misma, según la programación del semestre; les informó que eliminarían el objetivo cuatro para agregar lo de la tuberculosis; a continuación desarrolló la clase a través de una presentación en Power Point comentándoles en este caso, que la patología estudia las causas de la inflamación y luego les habló de la neoplasia, el traumatismo, los cambios morfológicos de la inflamación, las causas, mecanismos morfológicos, y las manifestaciones clínicas.   |  |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-07</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Patología I</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Ciencias Médicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |  |
| Hizo la pregunta: “¿qué tipo de patrón producen los virus?”, después les explicó la diferencia entre una inflamación por virus y una por bacterias. |  |  |

Luego de observar a DOB-07, consideramos que su desempeño es competente, en vista de que demostró sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones didácticas de la asignatura que imparte. Al igual que la profesora DOB-06, apreciamos un muy buen dominio de los contenidos; sin embargo, la fortaleza de DOB-07 es que sus estudiantes fueron bastante participativos, en parte, por la confianza que él les generaba.

El profesor evidenció buen sentido del humor; a los estudiantes les gusta matricularse con él, ello hace que las secciones que atiende sean bastantes numerosas. Narra experiencias, utiliza casos (aunque de una manera un tanto informal); por tanto, consideramos que sería interesante tomarlo en cuenta como profesor mentor, para que pueda desempeñarse como asesor de otros colegas, después de recibir la respectiva preparación. (Ver Anexo No. 26)

*Tabla 60. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 08*

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-08</u>   | <b>Materia Observada:</b> <u>Patología II</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Ciencias Médicas</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>   |   |  |
| <b>Primera Visita (28-04-15 / 11:00am - 1:00pm):</b> El tema desarrollado este día fue “Aparato Genital Masculino: Carcinoma In Situ (CIS)”; se basó en una presentación de PowerPoint donde trató los siguientes contenidos: el carcinoma invasivo, sus características clínicas, testículo criptorquidia, fases del descenso testicular, tumores testiculares y su clasificación; también compartió que el factor de riesgo más importante en el cáncer testicular era el seminoma. La clase, en general, se desarrolló con tranquilidad; hubo buena interacción por parte de los estudiantes y entre el profesor. |   |  |
| <b>Segunda Visita (29-04-15 / 11:00am - 1:00pm):</b> El tema que abordó fue “Carcinoma Embrionario”; lo desarrolló con una presentación en PowerPoint que contenía algunas imágenes, pero también hizo uso de la pizarra para auxiliarse en determinados casos. Los contenidos abordados fueron: tumores mixtos, tumores de los cordones sexuales y estroma gonadal, tumores de la próstata, hiperplasia prostática benigna, y adenocarcinoma. Inició señalando que este tipo de carcinoma se presenta en el rango de edad de 20 a 30 años.  |   |  |
| <b>Tercera Visita (20-05-15 / 11:00am - 1:00pm):</b> Aumento de la presión intracaneal y herniación, para el cual presentó un cráneo humano real; también se auxilió de una presentación en PowerPoint que contenía diversas imágenes. Explicó lo que eran las lesiones parenquimatosas y la conmoción. De la misma manera, se observó un clima de tranquilidad donde los estudiantes preguntan y comentan.  |   |  |

Después de culminar nuestra observación, pudimos apreciar que si bien el profesor es nável, demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didácticas de la asignatura que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes, por

tanto, su desempeño es satisfactorio. Percibimos que tiene un nivel básico de competencias para ejercer la docencia universitaria. Demuestra buen dominio de la disciplina; no obstante, entre los aspectos de mejora podríamos mencionar la necesidad de fortalecer el área de planificación didáctica y diseño del aprendizaje, de tal manera que pueda proporcionar a los estudiantes mayor participación en actividades que permitan el desarrollo de competencias.

En las tres visitas observamos que hizo uso de la clase magistral, apoyado en presentaciones de PowerPoint; en el caso de la formación de médicos, se requiere el uso de otras estrategias que vinculen al estudiante con los saberes procedimentales. (Ver Anexo No. 27)

Constatamos que tanto él como sus otros dos colegas observados que pertenecen a la facultad de Ciencias Médicas hacen énfasis en sus estudiantes, para que presten atención a ciertos temas en particular, en vista de que posiblemente aparezcan en el examen; incluso, a veces señalan que podrían ser de verdadero – falso, de selección, o de numeración. Ello posiblemente se da porque esta facultad aplica exámenes unificados, que condiciona de alguna manera el centrarse en algunos temas, o abordar superficialmente otros.

*Tabla 61. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 09*

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Código:</b> DOB-09   | <b>Materia Observada:</b> Microbiología Clínica | <b>Unidad Académica:</b> Ciencias Médicas |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |   |   |
| <p><b>Primera Visita (27-05-15 / 7:00 – 8:00am):</b> La profesora inició la clase consultando cómo iban con la tarea asignada previamente y si habían aclarado algunos conceptos. El tema que abordó fue “Resistencia bacteriana, infecciones de la piel”, para el cual mostró una imagen en PowerPoint, que formaba parte de su presentación, la cual también abordaba los siguientes aspectos: qué bacterias y de qué manera producen infecciones en la piel, bacterias presentes en el medio, infecciones cuando la piel pierde su integridad; también habló sobre los factores o aspectos que pueden provocar ruptura de la piel: catéteres, cirugías, punción venosa, infecciones eritematosas, erisipela, celulitis, e impétigo. Asimismo, describió los métodos de diagnóstico microbiológico, y que la muestra se puede desarrollar de 3 maneras: a) pinchar con jeringuilla borde de lesión y aspirar; b) inyectar solución salina estéril y aspirar; y, c) biopsia.</p> |   |   |
| <p><b>Segunda Visita (28-05-15 / 7:00 – 8:00am):</b> La profesora desarrolló el tema “Toma de muestras de diferentes tipos de infecciones en la piel”. Para ello, utilizó una presentación en PowerPoint. Dio las instrucciones a los estudiantes para la toma de acceso cerrado. Habló sobre el método de estudio para sembrar muestras en gel o sangre, con una buena base como TSA, y describió los pasos para el informe de laboratorio:</p>  |   |   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-09</u>   | <b>Materia Observada:</b> <u>Microbiología Clínica Médicas</u> | <b>Unidad Académica:</b> <u>Ciencias</u> |
| <b>Resumen de la Clase</b>   |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos generales del paciente</li> <li>• Tipo de muestra</li> <li>• Localización</li> <li>• Gram directo</li> <li>• Cultivo: se aisló...</li> <li>• Sensible a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kanamicina.....</li> <li>- Cefaclor .....</li> <li>- Ciprofloxacina...</li> </ul> </li> </ul> |  |  |

A partir de la observación realizada, consideramos que el nivel de desempeño de la profesora es satisfactorio, ya que si bien demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didáctica de la asignatura, refleja algunas debilidades en cuanto al uso de estrategias metodológicas y de evaluación. Observamos que la profesora muestra buen manejo del contenido y evidencia que tiene planificación de la clase; no obstante, los estudiantes por lo general, se dedicaron a escucharla debido a su bajo tono de voz.

Su clase es magistral, desarrollada a través de presentaciones elaboradas en Power-Point en la que presenta diferentes imágenes e ilustraciones. Posiblemente por el espacio y la numerosa población de estudiantes, no logra circular por toda el aula, lo que la hace ver un poco estacionaria (ver Anexo No. 28). En ese sentido, podría necesitar alguna formación relacionada con la gestión del espacio del aula.

Pese a la metodología magistral predominante en el desarrollo de la clase, en Microbiología éstas se complementan, por lo general, con algún laboratorio.

*Tabla 62. Resumen e Interpretación de la Clase Observada al Profesor No. 10*

|  |  |
|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-10</u>   | <b>Materia Observada:</b> <u>Campo Profesional del Trabajador Social</u> |
| <b>Unidad Académica:</b> <u>Trabajo Social</u>   |  |
| <b>Resumen de la Clase</b>   |  |
| <p><b>Primera Visita (10-08-15 / 5:00-6:00pm):</b> Al inicio de la clase, la profesora recordó que estaban en una semana de exposiciones; también recordó las temáticas establecidas a cada equipo de estudiantes. El equipo asignado para este día, abordó el tema “Las áreas en que puede desempeñarse un trabajador social” para el cual utilizaron un video y dos láminas que describían las áreas: a) social (educación, salud pública y seguridad social); b) investigación social; c) planificación; d) empresarial; e) ambientalista; f) desarrollo humano; g) monitoría y evaluación de proyectos. Al finalizar la presentación por parte de los estudiantes, la profesora hizo una realimentación, señalando que “la carrera de trabajo social es humanitaria”, y que había que estar conscientes si esa era realmente la carrera que deseaban estudiar, en vista de ser una clase que está al inicio del plan de estudios de la misma. Al momento en que los estudiantes hacían algunas valoraciones señalando que para ser trabajador social se debe tener amor por las personas, un estudiante pidió la palabra y solicitó a la profesora un momento y tomó un marcador para explicar</p> |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Código:</b> <u>DOB-10</u>  | <b>Materia Observada:</b> <u>Campo Profesional del Trabajador Social</u>   |  |
| <b>Unidad Académica:</b> <u>Trabajo Social</u>  |  |  |
| <b>Resumen de la Clase</b>  |  |  |
| la diferente entre <i>amor</i> y <i>empatía</i> , argumentando que “no se puede tener amor por todas las personas, pero sí se puede tener empatía”, intervención que causó asombro en el resto de sus compañeros.   |  |  |
| <b>Segunda Visita (11-08-15 / 5:00-6:00pm):</b> En esta segunda visita, se observó la exposición de otro equipo de estudiantes en relación al tema “los niveles de intervención del trabajador social, y los conocimientos que debe poseer para cada uno de los mismos”. Antes de iniciar su exposición, desarrollaron una dinámica (juego) para relajarse, llamada “yo tengo un tic”, y luego leyeron la historia de una trabajadora social; seguidamente, los estudiantes comenzaron su exposición describiendo la temática asignada. En las láminas o carteles que presentaron, se podía leer lo siguiente:  |  |  |
| <b>A nivel macro:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las normas y valores de la comunidad.</li> <li>• Movilización y organizaciones de la comunidad</li> </ul>  | <b>A nivel meso:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de grupo</li> <li>• Estructuras organizativas</li> <li>• Planificación</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Resolución de conflictos</li> </ul> | <b>A nivel micro:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de conducta humana</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> <li>• Dinámica de los grupos</li> <li>• Desarrollo humano</li> </ul> |
| Siempre, la docente hace una realimentación en realidad a lo socializado por los estudiantes.   |  |  |
| <b>Tercera Visita (18-08-15 / 5:00-6:00pm):</b> El grupo asignado para este día abordó el tema “La ética en general”. Los estudiantes realizaron una presentación en PowerPoint en la cual exhibieron algunas definiciones sobre la ética y luego las ramas de la misma: metaética, ética normativa, ética de la virtud, ética aplicada, y ética ambiental. Los estudiantes aclararon que el día anterior se había desarrollado el tema de “la ética del trabajador social”. Al finalizar la presentación, la docente también intervino señalando que existe un Código de Ética del Trabajador Social, como parte del Estatuto del Trabajador Social; también les comentó que existía un Colegio Profesional del Trabajador Social en el cual ellos se podrían afiliarse al culminar sus estudios de grado. |  |  |

La profesora demostró un manejo básico de los indicadores para cada dimensión didáctica de la asignatura o materia; no obstante, evidenció algunas limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes; en esta dirección, consideramos que su desempeño fue satisfactorio.

En general, apreciamos que la profesora DOB-10 utiliza en el desarrollo de sus clases el método expositivo o lección magistral, ya que durante las tres visitas se observó que había asignado exposiciones a sus estudiantes; el desempeño general de los estudiantes se notó bastante bien. Cabe recordar que aunque han surgido nuevas metodologías, la lección magistral sigue prevaleciendo en la docencia universitaria; en el caso de la profesora y sus estudiantes, pudieron manejarla muy bien, basándose principalmente en la exposición de contenidos, y algunas presentaciones de experiencias. (Ver Anexo No. 29)

En ese sentido, sería importante poder ampliar o diversificar las estrategias metodológicas, recordando que hay muchos estilos de aprendizaje, y no todos podrían estar cómodos con esta metodología.

A pesar de que es una profesora nóvel, la notamos accesible y con buena relación con sus estudiantes; posiblemente necesite formación acerca de metodologías de enseñanza.

#### ***4.1.2 Resultados desde la Percepción de los Facilitadores o Formadores***

En este apartado presentamos las percepciones de los facilitadores o formadores, como actores esenciales en los procesos de desarrollo profesional que promueve el IPSD, sobre la formación permanente del profesorado universitario. En primer lugar, se muestran algunas evidencias extraídas de las entrevistas realizadas a los facilitadores o formadores sobre las siguientes dimensiones específicas del estudio: a) Programación y planificación de las acciones formativas; b) Valoración de los componentes del curso; c) Valoración del desempeño de los participantes; d) Ambiente, interacción y condiciones físicas en que se desarrollaron las acciones formativas; e) Aspectos formales o administrativos; f) Sobre el acompañamiento o asesoramiento pedagógico. Asimismo, indagamos acerca de la forma en cómo los facilitadores llegaron a formar parte del IPSD, así como sus opiniones generales sobre los procesos que esta unidad coordina.

La segunda parte de esta sección está conformada por el análisis del diseño de las acciones formativas, desde de las propuestas de programaciones didácticas de seis facilitadores, para cinco cursos: a) Planeamiento Didáctico en Base a Competencias; b) Evaluación de los Aprendizajes; c) Aprendizaje Basado en Problemas; y, d) Estudio de Casos. La última sección de este segundo apartado de los resultados de la fase cualitativa corresponde a las interpretaciones de las observaciones realizadas a cada uno de los facilitadores o formadores en las distintas acciones formativas implementadas.

##### ***4.1.2.1 Entrevistas a Facilitadores o Formadores***

Los formadores o facilitadores son profesionales de diferentes áreas del conocimiento, con preparación y experiencia en el campo pedagógico-didáctico, que se encargan de implementar las acciones formativas ofertadas por el IPSD. A continuación sistematizamos las percepciones de los cuatro facilitadores entrevistados en el proceso de investigación, en su fase cualitativa.

Al consultárseles sobre la forma en cómo ingresaron al Instituto para convertirse en facilitadores, todos ellos aseguraron que fue por recomendación de otros profesionales que conocían de su trayectoria profesional y/o de su preparación en el campo pedagógico:

*...fue por medio del licenciado A.H., él me contactó con la licenciada M.S... me comunicó, me entrevistó la licenciada M. y después me llamaron... (16:16, entr. a fac. 1); ...mi asesora de tesis en julio del 2012, me refirió ella, me recomendó... (17:17, entr. a fac. 2); ... mi contacto con el instituto fue a través de una colega que trabaja aquí en la UNAH... (18:18, entr. a fac. 3); ... algunas personas conocían de mi trabajo como capacitador anteriormente, en otros niveles, en otras áreas y fue así como me dijeron que había una oportunidad de hacer capacitaciones, y me fui incorporando a ellas... (19:19, entr. a fac. 4)*

### **A) Programación y Planificación de las Acciones Formativas (PRP)**

En relación al diseño de las acciones formativas, se consultó a los facilitadores sobre los criterios que consideraban para realizar las planificaciones o programaciones didácticas de los seminarios, cursos o talleres, manifestando, en su mayoría, tomar en cuenta las expectativas y objetivos del Instituto, así como el perfil de los participantes.

Si bien los facilitadores aseguran ser flexibles al momento de planificar, también afirman respetar el esquema proporcionado por el Instituto:

**Esquema proporcionado por el Instituto (ESQ):** *...me dieron un esquema, un formato en Excel para hacer la planificación, para la primera capacitación me acuerdo que me dieron unos folletos, como recomendación... me dijeron que era optativo si yo buscaba otra bibliografía... (21:21, entr. a fac. 1); ...siempre ha habido lineamientos en general... últimamente socializamos un formato especial, y eso me pareció bien... (24:24, entr. a fac. 4)*

**Flexibilidad (FLX):** *...los docentes dieron su opinión, entonces, reorientamos la planificación que ya teníamos, porque en sí no es una camisa de fuerza, o sea, nosotros tenemos que cubrir, claro, los objetivos del instituto pero también las expectativas de los docentes. (38:38, entr. a fac. 1); ...luego de las sugerencias que ellos mismos hacen, que lo quieren más participativo, para mí eso es un aporte significativo y que me ayuda a reorientar mi planificación... (39:39, entr. a fac. 2); ...el primer día que uno llega, porque usted sabe que la planificación, usted pudo haber planificado, pero pudo haber llegado el día lunes a dar la clase y andan más adelantados o más lentos de lo que usted tenía, entonces, continuamente usted tiene que hacer una readecuación de su planificación... (23:23, entr. a fac. 3); ...soy muy influenciado, siempre y cuando se mantenga dentro de mis objetivos, a satisfacer esas necesidades de la audiencia y modificar, por ende, la planificación que ya traía. (40:40, entr. a fac. 3)*

De la misma forma, aunque en menor grado, los facilitadores aseguran variar los modelos de planificación según la temática y actividades de la acción formativa a implementar (24:24, entr. a fac. 4).

### ***B) Valoración de los Componentes de las Acciones Formativas (VCC)***

En esta dimensión indagamos acerca de los criterios que, desde su propio punto de vista, toman en cuenta los facilitadores o formadores para seleccionar o adecuar los objetivos (propósitos o competencias), contenidos, metodología, recursos y materiales didácticos, y bibliografía y referencia de las acciones formativas a diseñar.

#### **Categoría: “Objetivos (VCC-OBJ)”**

De acuerdo con lo opinado por los facilitadores entrevistados, el criterio predominante al momento de esbozar los objetivos en sus diseños de programación o planificación didáctica para las acciones formativas a implementar, es el esquema que les proporciona el Instituto:

Desde este contexto, los facilitadores aseguran considerar, aunque a menor escala, el tema que se les ha asignado (28:28, entr. a fac. 2) y los contenidos, de manera particular los conceptuales, a partir del cual surgen los objetivos y en esa dirección, los contenidos procedimentales y actitudinales, que son los que, les ayudan a darse cuenta del logro de los objetivos (29:29, entr. a fac. 3); de la misma manera, comentan que el número de participantes y la base que estos tienen, es un factor determinante para establecer los objetivos en el diseño de las acciones formativas (28:28, entr. a fac. 2). Estas son algunas de las declaraciones que, literalmente, proporcionaron los facilitadores respecto a los criterios antes mencionados:

*De acuerdo al esquema del Instituto (INS): ...yo lo hice con base a competencias, porque el mismo, el formato que me dieron ellos era en base a competencias... (27:27, entr. a fac. 1); ... la idea ha sido como pretender que todos demos de manera similar, tal vez no igual, los cursos, entonces, comienzan a verse más claros los objetivos... (30:30, entr. a fac. 4)*

#### **Categoría: “Contenidos (VCC-CON)”**

En relación a los criterios considerados para la selección y/o adecuación de los contenidos a desarrollar en las acciones formativas, los facilitadores aseguran tomar en cuenta una amplia gama de factores, entre los cuales predominan las sugerencias proporcionadas por los profesores participantes, sobre algunas temáticas en particular.



Estas son algunas de las opiniones brindadas por los facilitadores o formadores que fueron entrevistados respecto a los criterios que emplean para adecuar o seleccionar los contenidos:

**Sugerencias Sobre Algunas Temáticas (SUG):** ...para desarrollar un curso que esté acorde a las necesidades y a las expectativas de los participantes, sin salirme de la temática y tratando de llenar sus expectativas, verdad, cubrir sus necesidades de aprendizaje. (39:39, entr. a fac. 2); ...el primer día siempre doy chance para la introducción, y ahí siempre se da chance para lo que es la catarsis, ahí mismo aprovecho para escuchar cuáles son las necesidades que tienen estos docentes... (40:40, entr. a fac. 3)

**Perfil de los Participantes (PPR):** ...me gusta mucho saber qué tipo de profesionales son los que se van a capacitar, de qué área son, para ejemplificar y para llevar alguna línea... (36:36, entr. a fac. 4); ... si ya habían recibido cursos anteriores sobre objetivos, sobre metodología, saber más o menos sobre los antecedentes de qué tipo de capacitaciones ellos habían recibido... (33:33, entr. a fac. 1)

**Ideas Previas (PRV):** ... Sigo un lineamiento en cuanto al patrón de aprendizaje que creo que la audiencia va a tener, preciso justamente ideas de cómo creo yo que me voy a dar a entender para que el docente, en este caso, que lo estoy capacitando, entienda una temática... (35:35, entr. a fac. 3)

**Actualidad (ACT):** ... básicamente, bueno que los contenidos fueran actuales, busqué una bibliografía actual.... (33:33, entr. a fac. 1)

**Significancia (SGN):** ...que sea atractivo y significativo para ellos... (36:36, entr. a fac. 4)

De la misma forma, los facilitadores o formadores comentan que verifican si los contenidos son pertinentes (36:36, entr. a fac. 4) respecto a la temática general que se pretende desarrollar en los seminarios, cursos o talleres (34:34, entr. a fac. 2); también aseguran procurar una secuenciación de los contenidos (35:35, entr. a fac. 3) y los diferentes niveles de experiencia con que cuentan los profesores participantes (36:36, entr. a fac. 4).

Algunos de los facilitadores aseguraron considerar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal (36:36, entr. a fac. 4), es decir, esbozar los contenidos de acuerdo al esquema planteado por el IPSD (27:27, entr. a fac. 1; 36:36, entr. a fac. 4), aunque afirman priorizar lo procedimental (34:34, entr. a fac. 2).

### **Categoría: “Metodología Utilizada (MET)”**

La mayor parte de los facilitadores asegura implementar en sus diseños, metodologías activas-participativas, así como colaborativas y el aprender haciendo. La siguiente figura re-

sume estas y otras metodologías que, de acuerdo a las declaraciones de los propios formadores, aseguran utilizar en las acciones formativas que diseñan e implementan para el IPSD. En ese sentido, algunos de los comentarios proporcionados por los entrevistados fueron:

***Activa-Participativa (PRT):** ...que los docentes construyan su propio aprendizaje a partir de una teoría dada, y a partir de las actividades que queremos lograr... (44:44, entr. a fac. 1); ... yo pongo en práctica metodologías activas-participativas, donde el participante en estos talleres se involucre directamente al quehacer de la actividad, o sea, más directa y no tanto al discurso de mi parte, sino que sea presentación de actividades por parte de ellos, vincular la teoría con la práctica, reflejándolo en ejemplos y ejercicios prácticos de aula... (45:45, entr. a fac. 2); ...es una metodología, completamente activa-participativa, pero basada en ejemplos y basado en las caras que yo voy viendo en la audiencia, o sea, yo leo mucho a la audiencia y trato de ver cómo puedo captarles la atención... (46:46, entr. a fac. 3)*

***Colaborativa (COL):** ...que ellos construyan su aprendizaje por medio de las actividades y la evaluación, siempre me gustaba que ellos evaluaran lo que hacían en función de conocimiento, pero también en función de equipo, cómo funcionaron como equipo, bueno, y la participación de ellos, la participación constante... (44:44, entr. a fac. 1); ...utilizo metodologías prácticas donde ellos trabajen en grupo... (46:46, entr. a fac. 3)*

***Aprender Haciendo (HCN):** Me encanta mucho el que se aprenda haciendo, para mí la principal metodología es enseñarle cómo hacer las cosas: el qué hacerlo, cómo hacerlo, eso es importante... siempre van a haber contenidos cognoscitivos, pero me interesa que aprendan haciendo. (47:47, entr. a fac. 4)*

Además, algunos facilitadores aseguraron considerar metodologías lúdicas en el desarrollo de las acciones formativas que han impartido (45:45, entr. a fac. 2), y comentan relacionar la teoría con la práctica (46:46, entr. a fac. 4; 47:47, entr. a fac. 4), aunque algunos de ellos reconocen orientarse más a lo teórico (44:44, entr. a fac. 1), afirmando utilizar una variedad metodológica (30:30, entr. a fac. 4).

### **Categoría: “Recursos y Materiales Didácticos (VCC-RMR)”**

Dentro de esta categoría se consideran las afirmaciones de los facilitadores o formadores acerca de los recursos utilizados en la implementación de las acciones formativas, así como los criterios que aseguran considerar para la selección de los materiales.

**Sobre los “Recursos Utilizados (VCC-RMR-REC)”.-** Mientras que la mayoría de los facilitadores comenta considerar el perfil de los participantes al momento de seleccionar

los recursos a utilizar en el desarrollo de las acciones formativas (51:51, entr. a fac. 2; 53:53, entr. a fac. 4), otro considerable grupo opinó lo siguiente:

**Esquemas (ESQ):** ...me gusta trabajar mucho con mapas conceptuales y esquemas... creo que eso agiliza un poco más la comprensión de los temas... (50:50, entr. a fac. 1)

**Recursos No Tecnológicos (RNT):** ...el data show solo se presenta como un dato más, la mayor parte de los recursos se crean diferentes formatos de trabajo, para que en el proceso de capacitación se hagan uso de ellos, usamos herramientas sencillas verdad, para hacerle ver al docente que si hay una posibilidad de llevar un data show al aula de clases que eso no sea un hábito para seguir su clase... (76:76, entr. a fac. 3)

**En Papel (PAP):** ...no tanto los tecnológicos, de punta, sino más bien el papelógrafo, las fichas, los carteles... (51:51, entr. a fac. 2)

Si bien en los comentarios anteriores se observa un uso de recursos tradicionales y/o no-tecnológicos; algunos facilitadores sí aseguran utilizar recursos multimedia, tales como videos, proyector y diapositivas (50:50, entr. a fac. 1), pero también reconocen utilizar netamente los recursos facilitados por el Instituto (21:21, entr. a fac. 1)

#### **En relación a los “Criterios para Selección de Materiales (VCC-RMR-MAT)”.-**

La mayor parte de los facilitadores entrevistados declara tomar en consideración lecturas complementarias, las cuales colocan en discos compactos y, entre otros, también comentan sugerir materiales elaborados por los participantes, y material sintetizado:

**Lecturas Complementarias en CD (COM):** ...una lectura complementaria, se la anexo en el CD... (50:50, entr. a fac. 1)

**Elaborado por los Participantes (PAR):** ...yo extraía partes de los objetivos que ellos habían plasmado, de las competencias, y los utilizaba como ejemplos, para que por lo menos la terminología dada en los ejemplos fuera similar a lo de ellos, porque no iba a estar hablando de conceptos de Derecho, si no tenía nada que ver con ellos. (53:53, entr. a fac. 4)

**Material Sintetizado (SNT):** trato de ser lo más sintética posible, porque sabemos que el docente no se va a poner a leer toda la información que nosotros le llevemos, entonces, en físico, sí que me gusta darle lo más sintético y lo que va a usar durante la semana... (50:50, entr. a fac. 1)

Los facilitadores también comentan considerar, como criterio, una bibliografía variada (53:53, entr. a fac. 4), el perfil de los participantes (33:33, entr. a fac. 1), y que los

materiales sean congruentes con los intereses del Instituto (22:22, entr. a fac. 2); en ese sentido, comentan usar concretamente los materiales facilitadores por esta unidad (51:51, entr. a fac. 2).

### **C) Valoración del Desempeño de los Facilitadores y los Participante (VFP)**

Tal como plantea su nombre, en esta categoría plasmamos las percepciones de los formadores o facilitadores acerca de los profesores que participaron en las acciones formativas impartidas por ellos, y las percepciones que ellos, como formadores, tienen de sí mismos.

#### **Categoría: “Valoración del Desempeño de los Participantes (VFP-VDP)”**

En relación al desempeño de los participantes, los facilitadores o formadores comentaron lo siguiente:

***Falta de Evidencias de Implementación (FEV):** ...los trabajos que presentan, se retroalimentan y se dan algunos sugerencias, pero no hemos tenido la oportunidad de ver qué tanto se ha aplicado en el aula... (60:60, entr. a fac. 4)*

***Algunas Evidencias de Implementación (EVI):** ...como no hay un monitoreo, uno no sabe si en verdad lo pone en práctica, lo único que, por buena fe, uno piensa que lo van a hacer, y ellos lo dicen, lo ponen en práctica por medio de los ejercicios que hacemos, y las tareas y asignaciones que nosotros les dejamos, entonces, así como obligatorio, ellos tienen que poner en práctica lo que vimos en la semana. (56:56, entr. a fac. 1)*

***Buena Interacción e Interés (INT):** ...en ese sentido las interacciones, cuando no se dan se provocan y yo soy de los que mi metodología, gracias a Dios, permite esa interacción, verdad, en ninguna capacitación que yo haya participado, como capacitador, he tenido grupos pasivos, todos son muy activos, están siempre, interesados, preguntan sobre el tema... (59:59, entr. a fac. 4)*

Al revisarse las opiniones de los facilitadores, encontramos que, si bien los trabajos que presentan los profesores son, en alguna medida, retroalimentados por los formadores, brindando, según ellos, algunas sugerencias pertinentes, hay pocas oportunidades para observar qué tanto los profesores han aplicado en el aula los contenidos abordados en los seminarios, cursos o talleres (60:60, entr. a fac. 4); no obstante, algunos de los facilitadores se han encontrado con profesores que participaron en algunas de las acciones formativas implementadas por ellos, quienes les han comentado que se encuentran poniendo en práctica los contenidos, y que les están generando buenos resultados (57:57, entr. a fac. 2).

### **Categoría: “Valoración del Desempeño Propio (VFP-VAD)”**

En relación al desempeño propio, la mayoría de los facilitadores o formadores coinciden respecto a que han hecho un esfuerzo aceptable:

***Esfuerzo Aceptable (EAC):** ...yo creo que me esfuerzo, trato de cubrir las expectativas de los docentes... (62:62, entr. a fac. 1); ...si creo que he hecho un buen trabajo, pero, cada vez nos exigimos más si queremos mejorar. (65:65, entr. a fac. 4)*

De la misma forma, también aseguran haber logrado los objetivos y comentan tener compromiso con el aprendizaje de los participantes, por lo que aseguran desarrollar las acciones formativas que se les encomiendan, de una forma sustanciosa:

***Logro de Objetivos (LOB):** ...creo que si me plasmo los objetivos sí me aseguro de concretarlos... (64:64, entr. a fac. 3)*

***Compromiso (CMP):** ...en lo personal que cuando asumo una responsabilidad que me asignan, un compromiso que adquiero, de dar al máximo, de comprometerme, de estudiarlo, refrescarme, y poner en práctica ser puntual... (63:63, entr. a fac. 2)*

***Con Sustancia (SUS):** ...yo creo que lo hago bien, sin estar pecando de autosuficiente, pero sí una parte que a mí me gusta, y que creo que le pongo ese ingrediente y ese sazón, que es lo que marca la diferencia, y viendo los resultados de los participantes, es lo que más me satisface, porque siento motivados y los siento con el espíritu de cambiar, y con una actitud muy asertiva hacia el cambio, hacia la implementación... (63:63, entr. a fac. 2)*

Aunque la mayor parte de los formadores o facilitadores se enfocó en sus características positivas, algunos de ellos comentaron que aún necesitaban mejorar en cuanto a establecer cierto grado pertinente de disciplina entre los participantes, atribuyendo esa carencia, a su juventud (62:62, entr. a fac. 1).

#### **D) Ambiente en el que se Desarrollaron los Cursos (AMB)**

Respecto a esta dimensión, muy pocos de los facilitadores entrevistados mencionan haber experimentado buenas relaciones entre ellos y los participantes: “...yo siento que hay muy buena comunicación y una relación muy asertiva entre los participantes...” (69:69, entr. a fac. 2), aunque reconocen que esto difiere, según los profesores que participan en las acciones formativas:

***Difiere según los Participantes (DPR):** sí hay grandes diferencias con el CURVA, quizás porque los docentes se conocen allá y son pocos, entonces la convivencia allá es más cercana y es más, mucho compañerismo y aquí, como son tantos los docentes, no tienen los espacios para*

*convivir y tener una relación más cercana... (68:68, entr. a fac. 1); Depende, insisto nuevamente, de la audiencia, porque en un curso de Ciencias Jurídicas, había gente del consultorio y habían docentes, entonces, aun y cuando esa era una interrelación muy dinámica, porque los ponía, los mezclaba en los grupos, pero siempre se generaba esa separación, será por afinidad, será por la cercanía que ellos tienen en los aspectos de trabajo... (70:70, entr. a fac. 3)*

Dentro de las declaraciones en donde los facilitadores o formadores mencionaron haber encontrado ambientes poco favorables, se encuentran las relacionadas con problemas de autoridad y conflictos sobre las experiencias propias de los participantes, lo que generó, en algunas ocasiones, según los entrevistados, “algo de distanciamiento entre los participantes”:

***Problemas de Autoridad (AUT):*** ...hay cuestiones de autoridad, y régimen que nos les favorece... (71:71, entr. a fac. 4).

***Conflictos sobre Experiencias Propias de Participantes (EXP):*** ...sí se dio un tema de conflicto, pero era entre lo práctico de uno y lo teórico de otro, entonces, entre las metodologías de ellos mismos, que cada quien sostiene su metodología... (70:70, entr. a fac. 3)

***Algo de Distanciamiento entre los Participantes (DST):*** ...vi los grupos muy separados, los de psicología, psicología, los de trabajo social, trabajo social, los de... muy, esos equipos, esos grupos, aunque traté que ellos interactuaran con otros, no se, al final creo que sí se logró eso, porque como los dividimos en varios grupos, sí hubo esa interacción entre compañeros. (68:68, entr. a fac. 1)

Algunos aseguraron haber experimentado escasas o nulas incidencias, que afectaran el ambiente en el que se desarrollaron las acciones formativas (69:69, entr. a fac. 2; 71:71, entr. a fac. 4).

### ***E) Aspectos Formales y Administrativos (AFR)***

Desde el punto de vista de los facilitadores o formadores entrevistados, los principales aspectos formales dignos de mención tienen que ver con el apoyo brindado por el Instituto, resaltando el hecho de que la infraestructura donde se desarrollan las acciones formativas está más orientada a metodologías tipo conferencia:

***Infraestructura Más Orientada a Conferencias (ICN):*** ...la gente se va con la idea que es una conferencia una charla, y no un taller como uno lo ha preparado, entonces en ocasiones nos ha tocado cambiarnos a un segundo día, o a una segunda visita, a una aula en particular... sí, ha habido lugares que preparan, auditorio por ejemplo, y ese auditorio tiene sillas especiales... ha habido momentos en que hemos tenido que cambiar forzosa-mente de lugar, porque aunque es cómodo para muchos, tiene audio, ventilación, luz, todo excelente, pero uno no va para dar una conferencia... (77:77, entr. a fac. 4)

Sin embargo, reconocen que existió un buen nivel de apoyo hacia ellos y hacia los participantes:

**Apoyo Brindado por el Instituto (APY)**

**Demostraron Apoyo (DAP):** ...yo me siento apoyada al 100%, en los dos, en los tres momentos que he tenido con el instituto, yo me he sentido apoyada, el primero aun, que fue en la facultad de Ciencias Médicas, que estaba distante de la estructura física del instituto, pero siempre estaban monitoreándome el apoyo necesario en cuanto a materiales necesarios y todo... (75:75, entr. a fac. 2); ...realmente, estoy muy satisfecha, porque siento que tengo el apoyo logístico, si ocupo el data show, ocupo marcadores, ocupo listas, ellos ahí están, hay apoyo personal cada vez que doy las capacitaciones... (92:92, entr. a fac. 3)

**Equipo Adecuado (EQA):** ...los equipos para mi representan uno de los puntos más fuertes... (77:77, entr. a fac. 4)

**Infraestructura Adecuada (IFA):** ...hay otros que son sala, como para una maestría por ejemplo, tienen mobiliario más adecuado, y se presta para el trabajo de equipo... (77:77, entr. a fac. 4)

En relación a esa muestra eficaz de apoyo por parte del IPSD, algunos facilitadores o formadores aseguran que cada centro regional que han visitado para implementar acciones formativas, siempre ha contado con el apoyo logístico, gracias al esfuerzo del Instituto, y de ciertas unidades académicas (76:76, entr. a fac. 3); en ese sentido, algunos entrevistados comentan que el personal del IPSD siempre estuvo pendiente de lo que necesitaba para implementar de la mejor manera las acciones formativas (74:74, entr. a fac. 1).

La calendarización de los seminarios, cursos y talleres es otro de los aspectos de mejora que pueden identificarse en las entrevistas a los facilitadores:

**Calendarización de los Cursos (CLD):** ...el sinsabor que queda más bien es el factor tiempo para la programación de los cursos, que sienten que 20 horas es muy limitado... (69:69, entr. a fac. 2); ...en algunos casos hay docentes quieren participar, en muchas cosas pero sus horarios no le permiten... (71:71, entr. a fac. 4)

Algunos facilitadores entrevistados argumentan que existe cierto nivel de indiferencia de las autoridades de los departamentos, así como conflictos laborales (71:71, entr. a fac. 4), aspectos que limitan la implementación que los profesores que participaron en las acciones formativas, puedan realizar los contenidos abordados, limitando el impacto de estos.

**En relación a la categoría “Evaluación por el Instituto (EVA)”**, derivada de esta dimensión, los facilitadores entrevistados aseguran que ésta se desarrolla a través de procesos de autoevaluación, por medio de observadores y por instrumentos aplicados a los capacitados:

**Por Procesos de Autoevaluación (AUT):** ...sobre todo últimamente en las regionales donde están haciendo autoevaluaciones, y todo eso, tienden mucho a coincidir que tal curso de capacitación tienen procesos de autoevaluación, entonces los llaman a reunión, y algunos tienen que venir a Tegucigalpa... (71:71, entr. a fac. 4)

**Observadores (OBS):** ...la opinión de los que se están capacitando y de la persona que observa... (24:24, entr. a fac. 4)

**Instrumentos Aplicados a los Capacitados (IAC):** ...ha habido lineamientos generales más que todo en el seguimiento y monitoreo, siempre desde un inicio me he dado cuenta que han observado lo que estoy haciendo, y que se han manejado instrumentos para ver la opinión de los que se están capacitando... (24:24, entr. a fac. 4)

Los facilitadores también comentan que se les evalúa constantemente a través de preguntas oportunas sobre cómo marchan las acciones formativas implementadas; de la misma manera reconocen que, si bien se han venido aplicando instrumentos con cierta regularidad, los diseños de estos han mejorado en los últimos días (93:93, entr. a fac. 4), lo que mejora los procesos de evaluación de las acciones formativas.

#### **F) Sobre la Estrategia de Asesoramiento Pedagógico (ASP)**

Para esta dimensión, se les consultó a los facilitadores en torno a dos categorías: sobre su disposición para ser asesorados, o recibir acompañamiento docente, y también sobre su disposición para formarse como asesores:

##### **Disposición para ser Asesorado (DAS)**

**Buena Disposición (BDS):** ...yo pienso que entre pares siempre es bueno reforzar los conocimientos, sí, completamente. (80:80, entr. a fac. 1); ...yo soy una persona bien abierta al aprendizaje y a compartir el conocimiento, no me molestaría recibir ayuda o acompañamiento de algún colega, por el contrario, me encantaría compartir, porque creo que de esa forma uno crece académicamente, y es lo que lo hace cambiar y estar en constante formación. (81:81, entr. a fac. 2)

...uno siempre está dispuesto, yo creo que debería ser más bien un requisito que uno esté en una formación constante, porque aun y cuando uno tenga mucha experiencia y siga culminando sus títulos o ya los tenga, el día a día de un reforzamiento pedagógico siempre es bueno, entonces, más bien esa es una ayuda. (82:82, entr. a fac. 3);



Para los facilitadores entrevistados, el acompañamiento docente representa una de las mejores formas para poder trabajar con el profesor, ya que supera a la supervisión fiscalizadora, permitiendo apoyarlo, observarlo, capacitarlo, y brindarle una tutoría; es un proceso que hace a los profesores sentirse apoyados (83:83, entr. a fac. 4)

***Disposición para Formarse como Asesor (DFA)***

***Buena Disposición (BDS):*** ...sí, soy abierta a recibir y a dar para compartir los conocimientos. (86:86, entr. a fac. 2); ...realmente, tener esa capacitación para convertirse en asesora pedagógica, creo que sería el sueño de todos, entonces, sí. (87:87, entr. a fac. 3); ...me encanta, para mí ese es uno de los puntos donde la educación, no solo el proceso de capacitación, sino la educación, comenzara a innovar realmente, pienso que hay capacidades donde uno realmente puede desarrollar, como acompañador pedagógico, de una u otra forma yo lo he hecho no aquí en el instituto, pero si con otra persona... (88:88, entr. a fac. 4)

Desde este contexto, tal como menciona uno de los facilitadores entrevistados (8:88, entr. a fac. 4), el acompañamiento pedagógico no solo le sirve para el que está siendo observado o asesorado, si no también para el acompañante, en vista de que le permite darse cuenta de algunas perspectivas que de otra forma sería difícil identificar.

***Percepciones Generales de los Facilitadores o Formadores Sobre los Procesos de Formación (PPF)***

De manera general, los facilitadores o formadores entrevistados comparten la idea de que los procesos de formación promovidos por el IPSD apoyan a los profesores en cuanto a una debilidad sentida sobre cómo transmitir los conocimientos, ya que si bien dominan y tienen cierta experticia en su área disciplinar, es necesario ser formados sobre cómo lograr aprendizajes significativos en los estudiantes (90:90, entr. a fac. 1).

En esta dirección, consideran que el Instituto se encuentra desarrollando esfuerzos loables (91:91, entr. a fac. 2), que les permiten interactuar y establecer buenas relaciones con diferentes colegas, y compartir experiencias (92:92, entr. a fac. 3; 93:93, entr. a fac. 4).

Algunos facilitadores destacan el hecho de que las acciones formativas se estén diseñando e implementando a partir de un proceso diagnóstico, tomando en cuenta a todos los involucrados, ya que, según su opinión, son los que saben cómo se están desarrollando los procesos, y los giros que se están llevando a cabo (93:93, entr. a fac. 4).

#### 4.1.2.2 Análisis de Contenido de los Diseños Elaborados por los Facilitadores

Durante los años 2012 al 2014 el IPSD no ha contado con un currículum definido de los proyectos formativos que oferta, por tanto se identificaban facilitadores a quienes se les brindaba el nombre del curso para que ellos mismos diseñaran su propuesta de la planificación o programación didáctica, basados en un formato proporcionado por la Coordinación de Gestión y Educación Permanente del IPSD, que solamente contenía los elementos que se debían entregarse para poder ejecutarlo (ver figura No. 32).

| <b>Universidad Nacional Autónoma de Honduras</b><br><b>Instituto de Profesionalización y Superación Docente</b>   |                      |               |             |             |          |            |
|---|----------------------|---------------|-------------|-------------|----------|------------|
| <b>I.- IDENTIFICACION</b><br>Nombre de la Capacitación _____<br>Nombre del facilitador _____<br>Unidad Académicas _____ Facultad de _____<br>Duración _____ Horas Teóricas _____ Horas Prácticas _____<br><br>Temática: _____ |                      |               |             |             |          |            |
| Competencias  | Saberes o Contenidos |               |             | Estrategias | Recursos | Evaluación |
|   | Conceptual           | Procedimental | Actitudinal |             |          |            |
|   |                      |               |             |             |          |            |
|   |                      |               |             |             |          |            |

Figura 32. Formato Proporcionado entre los años 2012-2014 por el IPSD para Presentar las Propuestas de Diseño de los Proyectos Formativos

Desde este contexto, no se cuenta con los diseños curriculares de los proyectos formativos, sino solamente las programaciones didácticas para la ejecución de los mismos, las cuales fueron objeto de evaluación, en cuanto a su diseño.

Para efectos de la investigación, este apartado se estructuró de acuerdo a los diseños de los cursos presentados por los facilitadores, que si bien era con el mismo formato, a nivel de los componentes presentaban algunas diferencias ya que cada facilitador presentaba su propuesta según su perspectiva, que como ya se señaló, no existía un currículum que regulara los procesos formativos.

En primer lugar se presenta la evaluación de los diseños de las propuestas que presentaron los facilitadores del curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, luego

para el curso “Evaluación de los Aprendizajes” y finalmente las de los cursos “Aprendizaje Basado en Problemas”; “Estudio de Casos” y “Aprendizaje Orientado por Proyectos”.

Para todos estos cursos, se realizaron tablas donde se transcribe la información de cada uno de los componentes de los formatos presentados por los facilitadores, considerando la Rúbrica de evaluación de los diseños de las acciones formativas, elaborados por los facilitadores.

| Universidad de Sevilla<br>Facultad de Ciencias de la Educación<br>Programa de Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas<br><b>Rúbrica para Evaluar el Diseño de las Acciones Formativas de los Facilitadores del IPSD-UNAH</b>  |  |             |
|---|--|-------------|
| <b>Instrucciones.</b> Analice el diseño del proyecto formativo presentado por el facilitador en el curso y valórelo tomando en cuenta la escala que se describe a continuación. En la última columna de la derecha puede hacer algún comentario que usted considere pertinente, según la observación realizada.   |  |             |
| <b>Escala de Valoración</b>   |  |             |
| <b>1: Diseño con Necesidades de Mejora Considerables.</b> - El diseño propuesto por el facilitador evidencia escasa o nula coherencia con los indicadores planteados para cada una de las dimensiones del curso, seminario o taller que desarrolla.   |  |             |
| <b>2: Buen Diseño.</b> - El diseño presentado demuestra un nivel básico en el planteamiento de los indicadores para cada dimensión del curso, seminario o taller a impartir; sin embargo, manifiesta limitaciones en el establecimiento de estrategias metodológicas y de evaluación, así como poca contextualización de los contenidos o saberes.  |  |             |
| <b>3: Muy Bueno Diseño.</b> - Se aprecia un diseño sólido, coherente y que evidencia cada uno de los indicadores de las dimensiones del curso, seminario o taller a impartir; y también demuestra selección y/o diseño de actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.  |  |             |
| <b>4: Diseño Excelente.</b> - Además de demostrar solidez y coherencia en el diseño de cada uno de los indicadores y dimensiones del curso, seminario o taller, y de proponer actividades para la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación; también presenta contenidos y métodos que propician la innovación y actualización en los participantes. |  |             |
| Dimensiones   | Indicadores  | Comentarios |
| <b>Descripción de las competencias, objetivos o propósitos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se presentan con claridad las competencias, objetivos o propósitos que se esperan lograr.</li> <li>Se establecen métodos, técnicas y estrategias para promover los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</li> <li>Se describen los procesos didácticos para desarrollar las diferentes actividades, según competencias, propósitos u objetivos establecidos.</li> </ul>  |             |
| <b>Presentación de los Contenidos o Saberes</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se declaran los contenidos en correspondencia con las competencias, objetivos o propósitos establecidos.</li> <li>Los contenidos presentados están basados en los planteamientos teóricos de diferentes autores.</li> <li>Los contenidos descritos se relacionan con las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los participantes.</li> </ul>  |             |
| <b>Abordaje Metodológico o Proceso Sugerido</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se estipulan métodos y técnicas como ser casos, problemas y proyectos para el abordaje de los contenidos o saberes.</li> <li>Los métodos plasmados sugieren procesos para el trabajo colaborativo, autónomo e independiente de los participantes.</li> <li>Se evidencia en el proceso sugerido, el uso de materiales instructivos, guías de trabajo, guiones metodológicos y otros recursos para el aprendizaje de los participantes.</li> <li>Se presentan textos y lecturas para el trabajo de los participantes.</li> <li>Se plantean actividades para promover actividades de análisis, reflexión y pensamiento crítico.</li> <li>Se incluye el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tales como videos, visitas a bases de datos virtuales de información científica.</li> <li>Se define el tiempo estipulado para el desarrollo de cada una de las actividades de aprendizaje de los participantes.</li> </ul>                                    |             |
| <b>Medios, Materiales y Recursos Didácticos</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Los recursos y medios utilizados son adecuados al entorno en el que se desarrolla el proyecto formativo.</li> <li>Existe claridad en la presentación y propósito de los materiales y recursos a utilizar.</li> <li>Son coherentes con las competencias (objetivos y/o propósitos), contenidos y abordaje metodológico planteados.</li> <li>Reflejan eficacia y versatilidad didáctica; orientan y facilitan eficientemente los aprendizajes.</li> <li>Son actualizados temporal y tecnológicamente; se hace un uso adecuado de las TIC.</li> </ul>  |             |
| <b>Procedimiento de Evaluación</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se sugieren los espacios en los que se socializará la normativa institucional vigente, en relación al contenido del curso, seminario o taller.</li> <li>Se establecen los criterios para la evaluación individual y colectiva de las actividades, procesos y productos de aprendizaje de los participantes.</li> <li>Los métodos y técnicas sugeridos para valorar las evidencias de aprendizaje son coherentes con las competencias, objetivos o propósitos.</li> <li>Se establecen los criterios para evaluar evidencias de conocimientos, del hacer (desempeño y producto) y las actitudes de los participantes.</li> <li>Se detallan los momentos en que se realizará la evaluación diagnóstica, formativa y de promoción.</li> </ul>   |             |
| <b>Bibliografía</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Los autores son especialistas, expertos o tienen trayectoria en la temática que aborda el proyecto formativo.</li> <li>Los autores forman parte de alguna organización académica o algún organismo internacional relacionado con el proyecto formativo que el facilitador imparte.</li> <li>El facilitador utiliza en el desarrollo del diseño las fuentes citadas en la bibliografía.</li> <li>Las referencias empleadas en el desarrollo del diseño se plasman en el apartado de bibliografía, haciendo uso de las normativas reconocidas institucional e internacionalmente para documentos académicos (APA, ISO-ICONTEC, Vancouver)</li> <li>Las publicaciones citadas pertenecen a casas editoriales o a revistas académicas reconocidas y revisadas por externos.</li> <li>Es una referencia clásica o de actualidad.</li> <li>La información que aborda la publicación es pertinente, relevante, objetiva y de calidad para el proyecto formativo diseñado.</li> </ul> |             |

Figura 33. Rúbrica para Evaluar el Diseño de las Acciones Formativas, Elaborados por los Facilitadores

***A) Análisis del Diseño del Curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”***

Este es el curso que se da al inicio de la oferta formativa del IPSD, o después de haber participado en el Programa APRENDER-UNAH, del cual hablaremos más adelante. Desde enero de 2013 el IPSD cambió el curso de Planeamiento Didáctico (por objetivos) a Planeamiento Didáctico por Competencias; sin embargo, algunos facilitadores siguieron trabajando indistintamente sus diseños. En esta línea, se han revisado los diseños de 6 facilitadores.

Para mantener la confidencialidad, se asignaron códigos a los facilitadores, de la siguiente forma (ver Anexo N°3), dejando los nombres de estos solamente para uso interno del IPSD:

|                        |
|------------------------|
| <i>EDF-1 ... EDP-6</i> |
|------------------------|

Donde “E” significa: Evaluación; “D”, diseño; “F”, facilitador, seguido del número asignado a cada uno de ellos.

El propósito con el que el IPSD oferta este curso es ofrecer la formación elemental para ir profundizando de manera sistemática y continua que les permita fortalecer la competencia “Capacidad de Planificar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, estando conscientes evidentemente, de que el logro de las capacidades es un proceso que requiere tiempo, dedicación y aplicación.

Junto con el curso de Implicaciones Didácticas, este proyecto formativo es el primero de una serie que promueve el IPSD para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes encaminadas a la mejora del abordaje del proceso enseñanza aprendizaje, como un intento a lograr lo que plantea el modelo educativo de la UNAH en su perspectiva pedagógica y didáctica.

El primer componente del diseño de este curso corresponde a la descripción de las competencias que, para facilitar la visualización y revisión de lo propuesto por cada facilitador, se presenta en la tabla N°85 de la siguiente página.

Tabla 63. Descripción de las Competencias

| EDF-1 y EDF-2*  | EDF-3  | EDF-4  | EDF-5   | EDF-6  |
|---|--|--|---|--|
| <p>1. Conoce los fundamentos teóricos y metodológicos de la planificación didáctica según el enfoque constructivista y de formación por competencias.</p> <p>2. Interpreta las orientaciones curriculares nacionales (institucionales) como base de su ejercicio docente.</p> <p>3. Analiza las fases del proceso del planeamiento didáctico.</p> <p>4. Elabora el diagnóstico de las fuentes y fundamentos que condicionan y determinan el aprendizaje en el contexto en que se ubica la institución.</p> <p>5. Conoce e interpreta la importancia de las estrategias y recursos didácticos en el proceso de planeamiento.</p> <p>6. Reconoce la importancia de la evaluación en el proceso didáctico.</p> | <p>1. Adquisición de orientaciones generales sobre el planeamiento didáctico y el diseño curricular</p> <p>2. Identificación de los elementos básicos de la programación didáctica y de sus variantes, según las diferentes opciones de diseño curricular que plantea el Modelo Didáctico de la UNAH</p> <p>3. Identificación de los componentes que integran una programación didáctica según el enfoque por competencias</p> <p>4. Diseño de programaciones didácticas según el enfoque por competencias</p> | <p><b>Competencia a formar:</b><br/>Desarrollar el planeamiento didáctico de una disciplina con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta la secuencia didáctica basada en competencias.</p> <p><b>Objetivos específicos (sesión 1):</b><br/>1.1 Conocer los elementos que intervienen en una secuencia didáctica basada en competencias.<br/>2.1 Interiorizar el concepto de competencia en el nivel superior y su vinculación con el Modelo Didáctico de la UNAH.</p> <p><b>Objetivos específicos (sesión 2):</b><br/>2.1 Identificar las competencias que se desean formar en las distintas asignaturas que atienden los docentes.<br/>2.2 Elaborar y describir competencias a partir de la propuesta de Sergio Tobón.</p> <p><b>Objetivos específicos (sesión 3):</b><br/>3.1 Describir los tres saberes en una competencia.<br/>3.2 Diseñar estrategias didácticas basadas en la formación de competencias.</p> | <p>1. Reconocer que es el planeamiento didáctico.</p> <p>2. Conocer los pasos para realizar un planeamiento didáctico basado en competencias</p> <p>3. Construir objetivos basados en su materia a impartir</p> <p>4. Aplicar la taxonomía de Bloom en la elaboración de objetivos</p> <p>5. Producir una planificación didáctica basada en un enfoque por competencias</p> <p>6. Clasificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales</p> <p>7. Elaborar de un plan didáctico</p> <p>8. Presentar los planes didácticos elaborados frente a la clase</p> <p>9. Mejorar el plan didáctico con las sugerencias después de la exposición</p> <p>10. Utilizar apropiadamente los gestores bibliográficos y los recursos virtuales</p> <p>11. Presentar temática de las técnicas metodológicas</p> | <p><b>Objetivo General 1:</b> Comprender la importancia de establecer objetivos claramente definidos en la planificación didáctica-curricular.</p> <p><b>Objetivo 1.1:</b> Redactar por lo menos 3 objetivos específicos identificando conducta, contenido, condición y nivel de eficiencia.</p> <p><b>Objetivo General 2:</b> Valorar la importancia de los contenidos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales en la formación integral del estudiante.</p> <p><b>Objetivo 2.1:</b> Proponer una lista de contenidos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales para ser desarrollados en una de las asignaturas que sirve.</p> <p><b>Objetivo General 3:</b> Comprender la importancia de seleccionar las estrategias didácticas adecuadas para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.</p> <p><b>Objetivo 3.1:</b> Ejemplificará con sus compañeros de equipo por lo menos 1 estrategia didáctica para desarrollar un contenido de la asignatura que sirve.</p> |

| EDF-1 y EDF-2* | EDF-3 | EDF-4  | EDF-5 | EDF-6   |
|----------------|-------|--|-------|---|
|                |       | <p>3.3 Reflexionar sobre las ventajas y desventajas de evaluar con base a competencias.</p> <p><b>Objetivos específicos (sesión 4):</b></p> <p>4.1 Desarrollar estrategias de evaluación con base a competencias.</p> <p>4.2 Reflexionar sobre la importancia de la metacognición en el planeamiento didáctico.</p> <p>4.3 Desarrollar pautas que ayuden a realizar una planificación basada en competencias.</p> <p><b>Objetivos específicos (sesión 5):</b></p> <p>5.1 Elaborar el plan didáctico de una asignatura.</p> |       | <p><b>Objetivo General 4:</b> Reflexionar acerca de la importancia de practicar una cultura evaluación integral, participativa y tendiente a la mejora.</p> <p><b>Objetivo 4.1:</b> Incorporará en la planificación didáctica estrategias de evaluación con funciones diagnósticas, formativas y sumativas.</p> |

\*Los facilitadores con los códigos EDF-1 y EDF-2 trabajaron su diseño en pareja.

En general, las competencias que aparecen planteadas por los facilitadores EDF-1 y EDF-2 están construidas más en forma de objetivos, algunos en condición de generales y otros de específicos; se omite algunos elementos, principalmente en cuanto a las finalidades y condiciones que deben considerarse. Por ejemplo, a continuación se presentan algunas evidencias (EDF-1 y EDF-2):

**Competencia 3: Analiza las fases del proceso del planeamiento didáctico.** - Esta competencia sería más bien un objetivo específico; si se propone para un espacio formativo, el logro de esto no llevaría mucho tiempo.

**Competencia 5: Conoce e interpreta la importancia de las estrategias y recursos didácticos en el proceso de planeamiento.** - Si se revisa el verbo o la acción de “conocer”, ello implica un proceso complejo; sin embargo, el objeto de aprendizaje, que es “la importancia de las estrategias y recursos didácticos en el proceso de planeamiento” podría ser una actividad de lectura y reflexión.

**Competencia 6: Reconoce la importancia de la evaluación en el proceso didáctico.**- Esta competencia podría ser un planteamiento a nivel actitudinal.

Después de revisar este diseño se encontró que, tal como los contenidos conceptuales presentados por los facilitadores EDF-1 y EDF-2, las competencias específicas 1, 2 y 4 fueron tomadas textualmente de las subcompetencias plasmadas en el documento de Chang y Petrovich (2010) quienes abordan considerablemente la temática de las competencias en su módulo de autoaprendizaje de la Universidad de Panamá titulado “La planificación didáctica según el enfoque de formación por competencias: bases teóricas y prácticas”.

Al revisarse el diseño planteado por el facilitador EDF-3, se aprecia que la cuarta competencia es el centro de lo que debería abordarse en el curso:

**Competencia 4: Diseño de programaciones didácticas según el enfoque por competencias.**- Esto es a lo que se aspira que los participantes logren desarrollar como parte del proceso formativo.

Poder planificar el proceso didáctico en base a competencias, implica conocer los fundamentos teóricos de las mismas, los procedimientos para diseñarlas, el perfil del egresado y las descripciones curriculares o guías docentes, así como la normativa institucional y las características de la disciplina.

Desde este contexto, las primeras tres competencias que declara el facilitador EDF-3, deberían ser reconstruidas para pasar a formar parte de los aspectos metodológicos, ya que, por ejemplo, el hecho de *identificar los elementos básicos de la programación didáctica, de acuerdo al Modelo Didáctico de la UNAH (competencia 2)*, o el *identificar los componentes que integran una programación didáctica según el enfoque por competencias (competencia 3)*, no conlleva mayor tiempo que dedicarse a realizar una revisión documental.

En relación al diseño del facilitador EDF-4, se observa que se establece una competencia genérica a formar, a partir de la cual se esbozan de 1 a 3 objetivos para cada sesión:

*“Desarrollar el planeamiento didáctico de una disciplina con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta la secuencia didáctica basada en competencias” (Competencia a formar: EDF-4).*

Dicho enunciado principal tiene elementos que pueden ser convertidos en una competencia, sustituyendo algunos, como por ejemplo cuando se habla de *disciplina*, planteando

una *materia o asignatura*; sin embargo, no se debe aprender a programar solo para una asignatura, sino para diferentes espacios de aprendizaje. Lo que EDF-4 se plantea en parte es el producto específico del curso.

Se puede evidenciar en la tercera columna de la tabla No. 64, que el facilitador presenta objetivos específicos que de alguna manera aportan para lograr la competencia y que en general se podrían lograr. Si el facilitador decidiera eliminar objetivos para responder al formato proporcionado por el IPSD, podría reconstruirlos como procedimientos, como parte de la misma competencia.

El facilitador EDF-5 planteó once (11) objetivos, de los cuales algunos presentan inconsistencia con la naturaleza del curso; por ejemplo, en el *objetivo N°4* se habla acerca de la taxonomía de Bloom para elaborar objetivos, mientras que en el *objetivo N°5* el facilitador plantea la producción de una planificación didáctica basada en un enfoque por competencias:

*Objetivo 2: Conocer los pasos para realizar un planeamiento didáctico basado en competencias.*

*Objetivo 3: Construir objetivos basados en su materia a impartir*

*Objetivo 4: Aplicar la taxonomía de Bloom en la elaboración de objetivos*

*Objetivo 5: Producir una planificación didáctica basada en un enfoque por competencias*

Cabe señalar que al revisar algunas experiencias, como por ejemplo las de España, siempre se sigue hablando de competencias y objetivos; lo importante al final es que se desarrollen competencias. Evidentemente, las competencias deben ser el mapa para orientar el quehacer docente y los objetivos, desde este contexto, responden a las acciones específicas de los docentes para orientar el aprendizaje; sin embargo, cuando no hay claridad, se puede generar confusión en los participantes de los cursos.

El facilitador EDF-6 propuso 4 objetivos generales, para cada uno de los cuales estableció un objetivo (que se podría llamar específico, aunque no se plasmó de esa manera en el diseño).

Los objetivos 1, 2 y 3, que inician con los verbos “Comprender” y “Valorar”, si se reconstruyen, podrían ser considerados como generales, pues para lograr un proceso como por ejemplo el de comprensión, se requiere de mayor tiempo.

Al revisarse el diseño propuesto por el facilitador, se aprecia que el objetivo 4.1, que plantea “*Incorporar en la planificación didáctica estrategias de evaluación con funciones*



*diagnósticas, formativas y sumativas” (Objetivo 4.1, EDF-6), es el único que evidencia un mayor nivel de operatividad, pudiéndose lograr en el plazo estipulado para este curso.*

Pese a que el curso era Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, los objetivos propuestos por este facilitador no aportan a la competencia que se espera desarrollar en el proceso formativo. Medianamente se habla de objetivos, y en su misma redacción, algunos parecen ser actividades, como por ejemplo el siguiente:

***Objetivo 3.1:** Ejemplificará con sus compañeros de equipo por lo menos 1 estrategia didáctica para desarrollar un contenido de la asignatura que sirve.*

Haciendo una valoración general del diseño de las competencias propuestas por los facilitadores, podemos decir que estas se encuentran en el segundo nivel de desempeño: “buen diseño”, ya que si bien se demuestra, a grandes rasgos, un nivel básico en el planteamiento de los indicadores, en algunos casos las competencias, los métodos, técnicas y estrategias para promover los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como los procesos didácticos para desarrollar las diferentes actividades, no están claramente formulados, y en otras ocasiones ni siquiera aparecen descritos.

El segundo componente del diseño de los proyectos formativos es los contenidos, los cuales según la estructura sugerida por el IPSD, debía comprender elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales; en ese sentido, a continuación se presenta la tabla No. 64, que resume los contenidos planteados por los seis facilitadores.

Tabla 64. Presentación de los Contenidos o Saberes

| EDF-1 y EDF-2  | EDF-3   | EDF-4   | EDF-5  | EDF-6   |
|--|---|---|--|---|
| <p><b>Conceptuales:</b><br/>           1.1 Bases Teóricas Del Planeamiento Didáctico.<br/>           1.2 Funciones del planeamiento didáctico<br/>           1.3 Niveles del planeamiento<br/>           2.1 Enfoques curriculares:<br/>           a. Enfoque Constructivista<br/>           b. Enfoque de Formación por competencias<br/>           2.2 La práctica pedagógica en la formación por competencias.<br/>           2.3 Competencias que debe poseer el docente.<br/>           3.1 El proceso de planeamiento didáctico<br/>           3.2 Las fases del planeamiento didáctico<br/>           4.1 El proceso de planeamiento didáctico.<br/>           5.1 Estrategias y recursos didácticos<br/>           5.2 Significado de recursos didácticos<br/>           6.1 La evaluación en el proceso didáctico</p> <p><b>Procedimentales:</b><br/>           2.1 Aplicación de las competencias y estrategias de aprendizaje.<br/>           3.1 Redactar competencias y sub competencias de acuerdo a un programa de asignatura o descripción mínima de un curso.</p> | <p><b>Conceptuales:</b><br/>           1.1 Estructura básica de una programación didáctica:<br/>           - Objetivos<br/>           - Contenidos<br/>           - Estrategias metodológicas<br/>           - Recursos y medios didácticos<br/>           - Evaluación<br/>           1.2 Niveles de concreción curricular:<br/>           - Macroplanificación<br/>           - Mesoplanificación<br/>           - Microplanificación<br/>           2.1 El modelo didáctico de la UNAH y sus alternativas de diseño curricular:<br/>           - Por áreas<br/>           - Ramificado<br/>           - Por ejes de integración<br/>           - Con estructura modular<br/>           - Con estructura por competencias<br/>           2.2 Las secuencias didácticas<br/>           3.1 Fundamentación teórica sobre el enfoque por competencias<br/>           3.2 Críticas al enfoque por competencias</p> <p><b>Procedimentales:</b><br/>           1.1 Elaboración de una programación didáctica, según la estructura básica.</p> | <p><b>Temas:</b><br/>           1.1 Secuencia didáctica por competencias.<br/>           1.2 Una radiografía del concepto de competencias.<br/>           1.3 Precauciones en el uso del enfoque de las competencias.<br/>           3.1 Los tres saberes en las competencias.<br/>           3.2 Principales estrategias didácticas a ser consideradas en la formación de competencias.<br/>           3.3 Evaluación de las competencias: su complejidad.<br/>           3.4 Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.<br/>           3.5 La metacognición en la secuencia didáctica.<br/>           3.6 Plan de unidad y plan de clase.</p> | <p><b>Conceptuales:</b><br/>           1.1 Conceptualizar el planeamiento didáctico<br/>           2.1 Definir que son las competencias.<br/>           3.1 Aplicar los conocimientos de objetivos para elaborar los mismos.<br/>           4.1 Demostrar la utilización apropiada de la taxonomía de Bloom en la redacción de objetivos.<br/>           5.1 Identificar los elementos de una planificación basada en competencias.<br/>           6.1 Determinar las diferencias entre contenidos.<br/>           7.1 Describir el diagnóstico y diseño de la planificación<br/>           8.1 Presentar los planes didácticos elaborados frente a la clase<br/>           9.1 Mejorar el plan didáctico con las sugerencias después de la exposición<br/>           10.1 Utilizar apropiadamente los gestores bibliográficos y los recursos virtuales<br/>           11.1 Utilizar la mediación pedagógica en el aula para garantizar el aprendizaje efectivo.</p> <p><b>Procedimentales:</b><br/>           1.1 Utilizar las pautas para realizar un planeamiento didáctico</p> | <p><b>Contenidos:</b><br/>           1.1 Redacción de objetivos específicos.<br/>           1.2 Tareas del profesor en cuanto a los contenidos en el proceso didáctico.<br/>           1.3 Estrategias Didácticas en el proceso didáctico.<br/>           1.4 Funciones y actores de la evaluación.</p> |

| EDF-1 y EDF-2  | EDF-3  | EDF-4 | EDF-5   | EDF-6 |
|--|--|-------|---|-------|
| <p>4.1 Diagnóstico sobre las fuentes y fundamentos que condicionan y determinan el aprendizaje</p> <p>5.1 Diseña estrategias y recursos didácticos acordes al contexto.</p> <p>6.1 Diseña estrategias de evaluación acordes al contexto.</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>1.1 Aprecia la importancia de los aspectos teóricos y metodológicos del planeamiento didáctico.</p> <p>2.1 Demuestra una actitud proactiva para la aplicación de los nuevos enfoques.</p> <p>2.2 Demostrar una actitud crítica sobre el rol del docente competente</p> <p>3.1 Expresa la diferencia entre la planificación por objetivos y planificación por competencias.</p> <p>4.1 Valora la realidad del contexto áulico desde los resultados del diagnóstico</p> <p>5.1 Aprecia la importancia de incorporar estrategias y recursos didácticos innovadores en la formación por competencias</p> <p>6.1 Determina la importancia de la adecuación de una evolución pertinente al enfoque por competencias</p> | <p>1.2 Comparación de instrumentos de planificación en sus distintos niveles de concreción.</p> <p>2.1 Diferenciación de los elementos básicos de la programación didáctica, según las opciones de diseño curricular del modelo didáctico de la UNAH</p> <p>2.2 Análisis de distintas secuencias de aprendizaje</p> <p>3.1 Formulación de competencias básicas, genéricas y específicas.</p> <p>4.1 Elaboración de una programación didáctica, según la estructura por competencias.</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>1.1 Consideración de las características, conocimientos previos, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en la elaboración de la programación didáctica.</p> <p>1.2 Valoración de la importancia de la planificación.</p> <p>2.1 Comprensión de la diversidad de formas de elaborar la programación didáctica</p> <p>3.1 Tomar consciencia de la importancia que tiene el perfil del egresado y la congruencia de este en la elaboración de la programación didáctica</p> <p>4.1 Reflexión sobre las fortalezas y debilidades del enfoque</p> |       | <p>2.1 Crear una planificación basada en competencias.</p> <p>3.1 Elaborar objetivos didácticos de su materia a impartir.</p> <p>4.1 Redactar objetivos.</p> <p>5.1 Diseñar una planificación.</p> <p>6.1 Diferenciar los contenidos.</p> <p>7.1 Elaborar de un plan didáctico</p> <p>8.1 Reproducir los planes oralmente</p> <p>9.1 Contrastar el plan con las recomendaciones sugeridas</p> <p>10.1 Coleccionar bibliografía apropiada para su planeación didáctica</p> <p>11.1 Contrastar metodologías de enseñanza con las buenas prácticas pedagógicas.</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>1.1 Tomar conciencia de la importancia de la planeación didáctica.</p> <p>2.1 Estimar las competencias que podrá desarrollar en su clase impartida.</p> <p>3.1 Permitir sugerencias de mejora en la elaboración de sus objetivos.</p> <p>4.1 Interiorizar acerca del porqué de cada objetivo.</p> <p>5.1 Ayudar a los colegas en la planificación por clase impartida.</p> |       |

| EDF-1 y EDF-2 | EDF-3   | EDF-4 | EDF-5   | EDF-6 |
|---------------|---|-------|---|-------|
|               | por competencias al elaborar una programación didáctica |       | 6.1 Juzgar que contenidos son propios de habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas.<br>7.1 Apreciar la planeación y el seguimiento de los objetivos previstos.<br>8.1 Preocuparse por exponer de una manera real los planes elaborados.<br>9.1 Respetar las sugerencias recibidas.<br>10.1 Considerar la búsqueda de gestores para una mejora continua de los planes a seguir.<br>11.1 Considerar la búsqueda intrínseca de las metodologías prácticas aplicadas en el aula. |       |

En primer lugar, se observa que los facilitadores EDF-1 y EDF-2 presentan sus contenidos de acuerdo a las exigencias del IPSD, es decir, con los tres elementos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; no obstante, es importante destacar que para la primera competencia, si bien plantean tres contenidos o saberes conceptuales, no se observa ninguno procedimental.

De la misma manera, desde nuestro punto de vista, tanto las competencias 1 y 3, como los contenidos que les corresponden, y de manera particular los conceptuales, podrían quedar integrados, ya que abordan una línea temática común: el planeamiento didáctico, y sus bases teóricas, funciones, niveles, proceso y fases.

Se puede apreciar también que algunos contenidos tienen poca congruencia entre sí, así como en relación a la competencia propuesta por los facilitadores, como por ejemplo los siguientes:

**Competencia 2:** *Interpreta las orientaciones curriculares nacionales (institucionales) como base de su ejercicio docente.*

**Contenidos conceptuales:**

1. *Enfoques curriculares:*
  - a. *Enfoque Constructivista*
  - b. *Enfoque de Formación por competencias*
2. *La práctica pedagógica en la formación por competencias.*
3. *Competencias que debe poseer el docente.*

**Contenidos procedimentales:**

*Aplicación de las competencias y estrategias de aprendizaje.*

**Contenidos actitudinales:**

*Demostrar una actitud crítica sobre el rol del docente competente*

En este caso, se observa que los contenidos no están categóricamente relacionados con la competencia: son tres las líneas temáticas en los saberes o contenidos conceptuales, sin embargo el contenido procedimental no se vincula tan estrechamente con la primera, y el contenido actitudinal solamente responde netamente a la tercera línea temática.

El primer saber o contenido conceptual de la tercera competencia es el mismo planteado para la cuarta competencia; no obstante, en lo procedimental y actitudinal se le da otra connotación, por lo que no existe consistencia entre los contenidos y lo que se pretende desarrollar.

Los contenidos para la tercera competencia responden más a la primera, ya que la misma no aclara que aborde el enfoque por competencias, mientras que la primera sí. Además, para formular las competencias sería importante dar una información previa de sus elementos, los cuales se plantean más adelante en el mismo diseño de EDF-1 y EDF-2.

Desde este contexto se observa que la mayoría de los contenidos conceptuales sugeridos por estos facilitadores fueron tomados del índice del documento de Chang y Petrovich (2010), mencionado anteriormente para el elemento de competencias.

El facilitador EDF-3 describe de uno a tres contenidos conceptuales para cada competencia; no obstante, para la cuarta competencia no se presenta ninguno. Asimismo, para el segundo contenido conceptual y procedimental, no se define ningún contenido actitudinal.

En general, si bien el facilitador deja de plasmar algunos contenidos para ciertas competencias, lo que da un sentido de inconclusión, se observa un buen nivel de congruencia entre los propios contenidos, y entre las competencias a las que responden.

Como señalan Darling-Hammond y MacDonald (en Marcelo, 2002), un factor importante es la coherencia conceptual; en ese sentido, la propuesta de diseño revisada responde escasamente a ello.

El facilitador EDF-4, en lugar de contenidos o saberes (conceptuales, procedimentales o actitudinales), plantea temas, para ser desarrollados como actividades. Cabe señalar, de la misma manera, que los elementos procedimentales y actitudinales son planteados por EDF-4 como “evidencias”. Por ejemplo, para los temas que corresponde a la segunda y tercera actividad de la primera sesión, se describen evidencias conceptuales:

*Actividad 3: Presentación del tema “Una radiografía del concepto de competencias”.*

*Evidencia conceptual: Analizar el Modelo Didáctico de la UNAH y evaluar cómo se encuentra con respecto a la formación de competencias desde la propuesta presentada por los teóricos del tema. Hoja de trabajo # 1*

Para la cuarta actividad (presentación del tercer tema) de la misma sesión, se plasma una evidencia actitudinal:

*Actividad 4: Presentación del tema “Precauciones en el uso del enfoque de las competencias”.*

*Evidencia actitudinal: Construyan un conjunto de pautas para ustedes y la UNAH en torno al abordaje de las competencias desde un enfoque complejo, evitando caer en el reduccionismo. Hoja de trabajo # 3.*

También se presentan algunas evidencias procedimentales para ciertos temas, como por ejemplo el planteado en la actividad 1 de la tercera sesión:

*Actividad 1: Presentación del tema: Los tres saberes en las competencias.*

*Evidencia procedimental: Realizar un bosquejo de cómo quedarán sus asignaturas desde la perspectiva de trabajar la formación de competencias integrando cada uno de los tres saberes expuestos. Hoja de trabajo # 5.*

*Evidencia actitudinal: Reflexionar sobre: ¿Qué vacíos tienen para manejar los trabajos con base en lo que propone cada uno de los tres saberes indicados?*

Desde este contexto puede apreciarse que, además de que el facilitador EDF-4 no se apega al esquema proporcionado por el IPSD, ya que si bien presenta evidencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, estas responden más a actividades que los participantes

deben desarrollar cognitiva, operativa o conductualmente, es decir, se presentan como una evaluación de productos, y no como procesos de aprendizajes.

Si bien el facilitador EDF-5 presenta los contenidos o saberes desde los tres enfoques requeridos por el IPSD (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se observan algunas discrepancias, por ejemplo, para los dos primeros objetivos, que plantean algo más teórico, en lo procedimental se sugiere el desarrollo de trabajos bastante concretos, sin los conocimientos previos necesarios:

*Contenido Procedimental 1: Utilizar las pautas para realizar un planeamiento didáctico.*

*Contenido Procedimental 2: Crear una planificación basada en competencias.*

Asimismo se observa que algunos contenidos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, como por ejemplo los que se desprenden del tercer y cuarto objetivo, podrían presentarse como uno solo, ya que se relacionan con el desarrollo de la misma destreza:

*Objetivo 3: Construir objetivos basados en su materia a impartir*

*Contenido conceptual.- Aplicar los conocimientos de objetivos para elaborar los mismos*

*Contenido procedimental.- Elaborar objetivos didácticos de su materia a impartir*

*Contenido actitudinal.- Permitir sugerencias de mejora en la elaboración de sus objetivos*

*Objetivo 4: Aplicar la taxonomía de Bloom en la elaboración de objetivos*

*Contenido conceptual.- Demostrar la utilización apropiada de la taxonomía de Bloom en la redacción de objetivos*

*Contenido procedimental.- Redactar objetivos*

*Contenido actitudinal.- Interiorizar acerca del porqué de cada objetivo*

Además de los casos antes planteados, el facilitador EDF-5 demuestra cierta debilidad al momento de presentar los contenidos o saberes, como por ejemplo en el octavo contenido elemento conceptual, donde repite lo mismo que plantea la competencia de la cual se deriva: **“Presentar los planes didácticos elaborados frente a la clase”**.

En cuanto a lo actitudinal, también se aprecian considerables aspectos de mejora, ya que no se aprecia que lo diseñado por el facilitador tenga coherencia con el objetivo ni con los contenidos o saberes conceptuales y procedimentales postulados, tal como puede evidenciarse en el siguiente contenido actitudinal:

*Objetivo 9: Mejorar el plan didáctico con las sugerencias después de la exposición*

*Contenido conceptual.- Mejorar el plan didáctico con las sugerencias después de la exposición.*

*Contenido procedimental.- Contrastar el plan con las recomendaciones sugeridas.*

*Contenido actitudinal.- Respetar las sugerencias recibidas.*

En general, al contrastar los contenidos propuestos por EFD-5 con los indicadores planteados por el investigador se observan considerables necesidades de mejora, ya que no todos los contenidos se declaran en correspondencia con los objetivos; tampoco se aprecia que estén basados en los planteamientos teóricos de diferentes autores, ni que se relacionen con las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los participantes.

El diseño propuesto por el facilitador EDF-6 es uno de los que presenta mayores necesidades de mejora en cuanto a los contenidos, ya que no se apega a los lineamientos del IPSD, esbozándose prácticamente como un listado de tópicos a desarrollar durante el curso, donde no se aprecian los elementos procedimentales ni actitudinales.

Si bien estos temas tienen relación con los objetivos planteados, no se aprecia que estén basados en diferentes referentes teóricos; tampoco se acercan de ninguna manera a las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los participantes, sino solamente al cumplimiento de los objetivos ya definidos.

Al revisarse los contenidos o saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos por cada uno de los facilitadores, se aprecia de manera general que son **diseños con necesidades de mejora considerables**, ya que no todos se declaran en correspondencia con las competencias u objetivos establecidos; tampoco se evidencia que estén basados en una diversidad de planteamientos teóricos, ni que se relacionen con las necesidades e intereses de las áreas disciplinares de los participantes, enfocándose principalmente al logro de los objetivos o competencias propuestos por los propios facilitadores.

El abordaje metodológico del curso es el tercer elemento evaluado, el cual también presenta algunas limitaciones, tal como puede verse reflejado en la tabla N°87, que se encuentra en la siguiente página.



Tabla 65. Abordaje Metodológico o Proceso Sugerido

| EDF-1 y EDF-2  | EDF-3   | EDF-4   | EDF-5   | EDF-6   |
|--|---|---|---|---|
| <p>1.1 Discusión en parejas<br/>1.2 Reflexiones Individuales<br/>1.3 Exposición dialogada<br/>2.1 Taller de reflexión y estudios de caso<br/>2.2 Trabajo colaborativo<br/>3.1 Lecturas comentadas<br/>3.2 Lluvia de ideas método taller<br/>4.1 Lectura comentada<br/>4.2 Discusión dirigida<br/>4.3 Análisis y reflexión del contexto.<br/>4.4 Investigación de campo.<br/>5.1 Taller didáctico<br/>5.2 Trabajo colaborativo<br/>5.3 Método estudio de casos.<br/>6.1 Taller didáctico<br/>6.2 Trabajo colaborativo<br/>6.3 Método estudio de casos</p> | <p>1.1.1 La facilitadora explicará, a través de una conferencia magistral-participativa, los referentes teóricos sobre la estructura básica de una programación didáctica.<br/>1.1.2 La facilitadora proporcionará la matriz de planificación con los elementos básicos de una programación, con la que los participantes elaborarán la instrumentación didáctica de una de las asignaturas que imparten.<br/>1.2.1 La facilitadora desarrolla una conferencia participativa sobre los niveles de concreción curricular<br/>1.2.2 Los participantes realizan un análisis comparativo de la coherencia de la planificación en sus distintos niveles de concreción curricular<br/>2.1.1 Los participantes identificarán y analizarán en equipos de trabajo las diferentes opciones de diseño curricular planteadas en el modelo didáctico de la UNAH.<br/>2.2.1 La facilitadora realiza una conferencia magistral-participativa sobre los fundamentos generales acerca de</p> | <p>1.1 Lectura comentada “cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire: Comentarios sobre el desempeño docente a nivel universitario.<br/>1.2 Desarrollar una prueba diagnóstica.<br/>1.3 Analizar el Modelo Didáctico de la UNAH y evaluar cómo se encuentra con respecto a la formación de competencias desde la propuesta presentada por los teóricos del tema. (Hoja de trabajo # 1)<br/>1.4 Desarrollar un autodiagnóstico para conocer el nivel de acercamiento que tienen al modelo memorístico o al modelo orientado en competencias. (Hoja de trabajo # 2)<br/>1.5 Construyan un conjunto de pautas para ustedes y la UNAH en torno al abordaje de las competencias desde un enfoque complejo, evitando caer en el reduccionismo. (Hoja de trabajo # 3)<br/>1.6 De forma individual elaborar un mapa conceptual que esboce las ideas discutidas sobre el tema de competencias.<br/>2.1 Elaborar un mapa conceptual el cual será consensuado en pequeños grupos a partir de la tarea de la sesión anterior. Se utilizará el programa digital Cmaptools.<br/>2.2 En forma grupal, tomar como referencia una determinada asignatura e identificar la competencia a formar en ésta: En la hoja de trabajo # 4, describir a qué clase pertenece la competencia, qué problemas permite resolver, cómo se puede evaluar, qué tipo de manejo ético implica y qué factores de incertidumbre es preciso considerar.<br/>2.3 En forma individual redactar las competencias de una asignatura que impartirá en el primer período académico del presente año.<br/>3.1 Realizar un bosquejo de cómo quedarán sus asignaturas desde la perspectiva de trabajar la</p> | <p>1.1 Constructivismo en el aula.<br/>2.1 Utilización de insumos por clase impartida<br/>3.1 Participación oral<br/>4.1 Participación oral<br/>5.1 Manejo de planes por unidades<br/>6.1 Participación oral<br/>7.1 Participación escrita<br/>8.1 Exposición frente a compañeros<br/>9.1 Participación oral<br/>10.1 Búsqueda individual<br/>11.1 Participación Oral</p> | <p><b>1.1 Estrategias:</b><br/>Exposición dialogada, trabajo en equipo, lectura comentada.</p> <p><b>Actividades:</b><br/>1.1.1 Después de la presentación realizada por el docente Forman equipos de trabajo de 7 integrantes como máximo.</p> <p><b>1.2 Procedimientos:</b><br/>Observación, análisis, síntesis, aplicación.</p> <p><b>Actividades:</b><br/>1.2.1 Observan y comentan acerca del contenido “Características de los objetivos específicos”.<br/>1.2.2 Identifican en una lista de objetivos específicos las características de cada uno (conducta, contenido, condición y nivel de eficiencia)<br/>1.2.3 Redactan 3 o más objetivos específicos identificando sus partes.</p> <p><b>2.1 Estrategias:</b><br/>Trabajo en Equipo</p> <p><b>Actividades:</b><br/>2.1.1 Forman equipos de trabajo con un máximo de 5 integrantes cada uno.</p> |

| EDF-1 y EDF-2 | EDF-3   | EDF-4  | EDF-5 | EDF-6   |
|---------------|---|--|-------|---|
|               | <p>las secuencias didácticas según el enfoque por competencias.</p> <p>2.2.2 Los participantes desarrollan un taller de secuencias de aprendizaje, seleccionando una de las opciones presentadas en el repositorio de secuencias de aprendizaje “ALACENA”.</p> <p>3.1.1 La facilitadora realiza una conferencia magistral-participativa sobre los fundamentos del enfoque por competencias y socializa una matriz de programación didáctica en base a dicho enfoque.</p> <p>3.1.2 Asimismo, la facilitadora brinda los lineamientos sobre cómo redactar competencias básicas, genéricas y específicas.</p> <p>3.1.3 Los participantes, con la orientación de la facilitadora, formulan competencias básicas, genéricas y específicas.</p> <p>4.1.1 Los participantes, en equipos de trabajo, desarrollan una programación didáctica según el enfoque por competencias, tomando en cuenta la matriz y los lineamientos brindados por la facilitadora, así como los contenidos previamente desarrollados.</p> | <p>formación de competencias integrando cada uno de los tres saberes expuestos. (Hoja de trabajo # 5).</p> <p>3.2 Reflexionar sobre: ¿Qué vacíos tienen para manejar los trabajos con base en lo que propone cada uno de los tres saberes indicados?</p> <p>3.3 En forma grupal y a partir de la hoja de trabajo 4 y 5, describir las estrategias didácticas a utilizar en la competencia seleccionada anteriormente. (Hoja de trabajo # 6).</p> <p>3.4 Reflexionar sobre las resistencias más comunes en el empleo de las estrategias didácticas con base a competencias.</p> <p>3.5 Reflexionar sobre ¿Cómo lograr un cambio de actitud en los docentes respecto a la evaluación?</p> <p>4.1 En forma grupal, utilizando como apoyo la hoja de trabajo 5 y 6 elaborar evaluaciones con el método matricial complejo. (Hoja de trabajo # 7).</p> <p>4.2 En forma grupal, reflexionar sobre cómo se puede aplicar la metacognición en la competencia anteriormente identificada. (Hoja de trabajo # 8)</p> <p>4.3 En forma grupal, elaborar un plan de unidad o plan de clase a partir de la propuesta de Sergio Tobón y Zeida Molina Bograntes. (Hoja de trabajo # 9)</p> <p>5.1 Organización de pequeños grupos según las asignaturas comunes a impartir en el primer período del presente año: Elaboración del planeamiento didáctico de una asignatura, asimismo establecer una propuesta para mejorar el esquema de plan. (Hoja de trabajo # 10)</p> <p>5.2 Reflexiona sobre lo siguiente: ¿Qué valores y principios hay en usted y en los integrantes de su institución que hacen que se mantenga una forma de enseñar y de estructurar el currículo de manera fragmentada y con bajo grado de pertinencia? Y de manera complementaria: ¿Qué</p> |       | <p><b>2.2 Procedimientos:</b><br/>Observación, análisis, síntesis, evaluación, aplicación...</p> <p><b>Actividades:</b><br/>2.2.1 Elaboran una tabla que conste de 3 columnas y una fila abierta para trabajar. (titulan la tabla: contenidos a desarrollar durante el ____- periodo _____ en la asignatura _____)</p> <p>2.2.2 Identifican las columnas:<br/>- Columna 1: Cognoscitivos.<br/>- Columna 2: Procedimentales<br/>- Columna 3: Actitudinales.</p> <p><b>3.1 Estrategias:</b><br/>Video, trabajo en equipo</p> <p><b>Actividades:</b><br/>3.1.1 Observan y comentan el video presentado por el docente.</p> <p><b>3.2 Estrategias a ejemplificar:</b><br/>Diagrama del saber, “V” heurística, mapa conceptual, la rejilla</p> <p><b>Actividades:</b><br/>3.2.1 Ejemplifican la estrategia didáctica asignada.</p> <p><b>3.3 Procedimientos:</b><br/>Observación, análisis, síntesis, evaluación, aplicación...</p> <p><b>Actividades:</b></p> |

| EDF-1 y EDF-2 | EDF-3  | EDF-4  | EDF-5 | EDF-6  |
|---------------|--|--|-------|--|
|               | 4.1.2 La facilitadora presentará un video con el propósito de reflexionar acerca del cambio, innovación y ruptura de paradigmas en las prácticas pedagógicas | valores y principios posees que le orienten en la estructuración de un planeamiento didáctico basado en competencias? (Hoja de trabajo # 11)<br>5.3 Plenaria general |       | 3.3.1 Discusión de respuestas brindadas.<br>3.3.2 Forman equipos de trabajo con un máximo de 5 integrantes cada uno.<br>3.3.3 Discuten y comentan el material proporcionado. |

Se observa que los facilitadores EDF-1 y EDF-2 esbozan sus abordajes metodológicos básicamente como actividades que los participantes debían realizar, muchas de las cuales responden a tareas asimilativas, tales como las **lecturas comentadas y las exposiciones dialogadas**; mientras que otras se vinculan más a tareas de gestión de la información, como ser los **análisis y reflexiones del contexto**, así como los **talleres de reflexión y estudios de caso** que plantean estos facilitadores, evidenciándose muy poca aplicación y producción por parte de los participantes.

Asimismo, cabe mencionar que los métodos propuestos por los facilitadores no brindan mayores detalles del proceso que los participantes deben seguir para abordar los contenidos de cada una de las competencias específicas planteadas. Ciertos métodos presentados, como por ejemplo el de taller, de la **competencia 3**, el taller de reflexión de la segunda competencia, o los talleres didácticos de las **competencias 5 y 6** son más modalidades organizativas de enseñanza.

Las estrategias de EDF-3 están construidas de acuerdo a cada uno de los contenidos y considerablemente explicitadas; no obstante, predominan las tareas de tipo asimilativas, en vista de que el facilitador lleva a cabo, de manera inicial, una **conferencia magistral** para presentar los temas de cada una de las sesiones diarias, alternando luego con otras actividades relacionadas con la gestión de la información, tales como la **búsqueda de información**, por ejemplo en la **estrategia 2.2.2** donde plantea que los participantes desarrollan un **taller de secuencias didácticas**, que es básicamente una búsqueda de información en fuentes recomendadas y bases de datos, llegando quizás al análisis de dicha información. No obstante, EDF-3 también presenta actividades de tipo aplicativas y productivas, tales como la **realización de una programación didáctica según el enfoque abordado en el curso**, esto en la **estrategia 4.1.1**, para lo cual los participantes debían considerar los conocimientos y habilidades adquiridas previamente, de manera teórica en las diferentes conferencias magistrales, y procedimental en las estrategias que implicaban ir desarrollando paso a paso e individualmente los elementos que compondrían dicha programación, enfatizando en las competencias que debían formular. También el facilitador desarrolla, en alguna medida, ciertas tareas comunicativas, al desarrollar actividades como la **presentación de un video** a partir del cual se generaría una **discusión** en torno a los contenidos abordados.

El facilitador EDF-4 plantea varias estrategias por sesión, algunas para ser desarrolladas al interno y otras fuera del salón, de las cuales define el tiempo de ejecución. Se evidencia que algunas de las actividades no tienen relevancia en relación a la competencia que el curso pretendía desarrollar, como por ejemplo la **lectura comentada sobre las cartas de Paulo Freire a quien pretende enseñar**, en la cual existe poca claridad en la redacción de la **evidencia actitudinal**, ya que no se explicita si los comentarios los brindaría él como facilitador o los participantes; situación similar se presenta cuando el facilitador no aclara la forma en que desarrollará cada tema. En este sentido, se aprecia la predominancia de actividades asimilativas, aunque también presenta algunas tareas evaluativas, como por ejemplo la **prueba diagnóstica de la evidencia conceptual (actividad 1.2)** y la **actividad 5.1** en la que los participantes debían realizar **autoevaluaciones bajo el esquema matricial complejo**, alternando con tareas de gestión de la información, como la planteada en la **actividad 1.3** que plantea el **análisis del modelo didáctico de la UNAH y valoración de este por los participantes**.

Un elemento característico presentado por este facilitador son las hojas de trabajo, que contenían algunas instrucciones y tareas que los participantes debían desarrollar para reforzar los contenidos abordados.

También se aprecia que EDF-4 implementa algunas tareas de gestión de la información, como por ejemplo la elaboración por los participantes, de mapas conceptuales (**actividad 1.4 y 2.1**), y algunas tareas productivas, como ser la propuesta en la **actividad 2.3: “redactar las competencias de una asignatura que impartirá en el primer período académico del presente año”**.

EDF-5 no brinda mayores detalles de las estrategias planteadas; se observa mucha reiteración de algunas tareas asimilativas, tales como la participación oral (**estrategias 3.1, 4.1, 6.1, 9.1 y 11.1**), sin definir bajo qué criterios se desarrolla la misma. Algunas de las estrategias responden más a recursos (**estrategia 2.1**), ya que como estrategias no responden directamente a la competencia planteada: **“Conocer los pasos para realizar un planeamiento didáctico basado en competencias”**.

Otras actividades, como la exposición frente a compañeros y la búsqueda individual corresponden a tareas de tipo comunicativo y de gestión de la información respectivamente.

**Estrategias** como la **3.1** y la **4.1** no son pertinentes en relación a las competencias establecidas que, respectivamente, hablan sobre **“Construir objetivos...”** y **“Aplicar** la taxonomía de Bloom en la **elaboración de objetivos”**, pudiendo haberse utilizado algunas más orientadas a la aplicación o a la producción, y en el caso de la **competencia 4**, el verbo pro- piamente indica la **“producción”** de una planificación didáctica, pero la estrategia se queda un tanto corta, definiendo solo el **manejo de planes por unidad**.

Aunque el facilitador EDF-6 presenta algunas limitaciones en cuanto al diseño de competencias y contenidos, la forma en que presenta el proceso sugerido o abordaje metodológico es bastante competente, según los indicadores propuestos para la evaluación de los diseños presentados; se presentan estrategias y procedimientos, para los cuales detalla las actividades que tanto él como los participantes debían llevar a cabo.

Se observa una variedad de tareas individuales y colaborativas (**actividades 1.1.1 y 2.1.1**), así como distintas actividades asimilativas, como por ejemplo en la **estrategia 1.1**, ya que se propone una **exposición dialogada y una lectura comentada**; también se encuentran

tareas de gestión de la información, como la **actividad 3.1.1** en la que los participantes debían *observar y comentar un video presentado por el facilitador*.

Un ejemplo de tareas aplicativas presentado por este facilitador puede encontrarse en la **actividad 1.2.3**, en la que los docentes que plantea la *redacción de tres objetivos específicos identificando sus partes*. La **actividad 2.2.1** es un ejemplo de tarea productiva, ya que los participantes debían elaborar una tabla con los tres tipos de saberes (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales), y también se encuentran tareas comunicativas, como la **actividad 1.2.1**, en la que los participantes observaron y comentaron un contenido específico. Incluso, el facilitador definió algunas tareas experienciales, como por ejemplo la **actividad 3.2.1**, donde debían ejemplificar una estrategia didáctica que les fuera asignada por el facilitador.

Al contrastarse las características del abordaje metodológico o proceso sugerido de cada uno de los diseños de los proyectos formativos de los facilitadores que fueron evaluados se evidencian algunas debilidades en cuanto a los indicadores planteados, ubicándolo en una categoría de *“buen diseño”*, ya que muchos de los métodos, estrategias y actividades presentadas tuvieron un nivel básico, manifestando limitaciones en cuanto al establecimiento de casos, problemas y proyectos, escasa promoción del trabajo colaborativo, evidenciándose más actividades de naturaleza asimilativa, donde el facilitador era el que desarrollaba la mayor parte de la actividad, por lo que el desarrollo de la autonomía e independencia de los participantes durante el abordaje de los contenidos fueron escasas. A pesar de que se intentaron plantear actividades de análisis y reflexión, estas muchas veces fueron poco aprovechadas, y en algunos casos, incluso, eran incongruentes con lo que proponían las competencias definidas por los mismos facilitadores.

Existe nula o escasa definición del tiempo en el cual se debían desarrollar las actividades de aprendizaje de los participantes, y hubo poco aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que fueron empleadas (videos y presentaciones en Power-Point).

A pesar de estas limitaciones, se evidencia un considerable uso de materiales instructivos, tales como las hojas de trabajo del facilitador EDF-4, y el uso de ciertos textos y lecturas por parte de algunos facilitadores (de manera particular EDF-3 y EDF-4) para el trabajo de los participantes.

Tabla 66. Medios, Materiales y Recursos Didácticos

| EDF-1 y EDF-2  | EDF-3   | EDF-4   | EDF-5  | EDF-6   |
|--|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Data show</li> <li>• Laptop</li> <li>• Documento impreso</li> <li>• Papel rotafolio</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Maskin tape</li> <li>• Programas o descripciones mínimas de los espacios de asignatura</li> <li>• Documento base del curso</li> <li>• Fuentes documentales y testimoniales para la investigación de campo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación en PowerPoint, Laptop, Data show</li> <li>• Ejemplos de planes, programas y sílabos.</li> <li>• Documento resumen sobre fundamentos teóricos acerca de los elementos básicos de una programación didáctica</li> <li>• Copia digital del Plan de Nación, Plan estratégico de la UNAH y planes de asignaturas</li> <li>• Copia digital del nuevo modelo educativo de la UNAH.</li> <li>• Secuencias de Aprendizaje del sitio web: <a href="http://prometeo.us.es/idea/index.php?option=com_content&amp;view=category&amp;id=530:ingenieria-y-arquitectura&amp;Itemid=100038&amp;layout=default">http://prometeo.us.es/idea/index.php?option=com_content&amp;view=category&amp;id=530:ingenieria-y-arquitectura&amp;Itemid=100038&amp;layout=default</a></li> <li>• Video sobre el Enfoque por Competencias</li> <li>• Copia impresa de las limitaciones de las competencias según Barnett</li> <li>• Copias en digital de una matriz de planificación por competencias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copia del documento “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire</li> <li>• Hojas de trabajos</li> <li>• Programa digital Cmaptools. Disponible en <a href="http://cmap.ihmc.us/download/">http://cmap.ihmc.us/download/</a></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula</li> <li>• Data Show</li> <li>• Pizarra</li> <li>• Borrador</li> <li>• Marcador</li> <li>• Material virtual</li> <li>• Insumos de clase</li> <li>• Planes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material impreso</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Papel para rotafolio</li> <li>• Marcadores permanentes de varios colores.</li> <li>• Data show.</li> <li>• Computadora.</li> <li>• Presentación en Power Point.</li> <li>• Programa de asignatura.</li> </ul> |

A grandes rasgos, puede afirmarse que los recursos presentados en el diseño del curso de EDF-1 y EDF-2 son limitados, haciendo uso primordial de un material base; algunos de los recursos tradicionales y limitados, ya que aunque se emplean herramientas multimedia (como el data show, la computadora portátil y las presentaciones con diapositivas), estas no son del todo pertinentes en cuanto a los contenidos que pretenden abordar; sin embargo, algunos otros materiales son funcionales en alguna medida, como por ejemplo los programas o descripciones mínimas de las asignaturas de los participantes.

Ahora bien, los materiales que según el diseño del abordaje metodológico y las estrategias de evaluación deben presentar los participantes, también resulta limitado, en vista de que se enmarca en la resolución de hojas de actividades y la elaboración de un diagnóstico. Estas limitaciones, desde nuestra percepción se deben al débil diseño del abordaje metodológico de los facilitadores EDF-1 y EDF-2, pudiendo haberse aprovechado algunos materiales y recursos para generar mayor discusión y análisis.

El facilitador EDF-3 propone en su diseño una variedad de recursos y medios, incluyendo las TIC principalmente para presentar las diapositivas de sus conferencias, para la revisión de secuencias de aprendizaje en el sitio web: <http://prometeo.us.es/idea/>

[index.php?option=com\\_content&view=category&id=530:ingenieria-y-arquitectura&Itemid=100038&layout=default](http://index.php?option=com_content&view=category&id=530:ingenieria-y-arquitectura&Itemid=100038&layout=default); asimismo, hace uso de un video; pero también utiliza materiales impresos, como ser planes, copias impresas o digitales de algunos documentos para la fundamentación teórica y otros con el propósito de contextualizar los contenidos con la realidad educativa nacional e institucional. No obstante, tal como se comentó acerca del abordaje metodológico diseñado, algunas de las actividades planteadas plantean además de las temáticas propias del curso, otras que podrían ser consideradas en otras capacitaciones.

Desde el punto de vista de Hawley y Valli (1999, en Marcelo, 2008:24), la formación del profesorado debería de incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información tanto de los propios profesores como de los estudiantes.

Al revisarse las estrategias de evaluación diseñadas por el facilitador, se observa que los materiales a preparar por los participantes van realizándose desde un inicio con el propósito de presentar un producto concreto que responde, al menos de forma básica, al propósito del curso, que en términos generales, es planificar el proceso enseñanza aprendizaje en base al enfoque por competencias.

Analizando los materiales y recursos presentados por el facilitador EDF-4 se aprecia que estos responden a cada una de las actividades diseñadas, percibiéndose un mayor uso de algunas hojas de trabajo preparadas previamente por él mismo, para que los participantes pudieran revisarlas y completarlas, según cada caso; también se observa el uso de herramientas virtuales, como el software Cmaptools, para que los participantes pudieran elaborar sus propios mapas conceptuales.

Contrastando estos recursos con las actividades planificadas para desarrollar los contenidos, así como las evidencias de logro (a nivel conceptual, procedimental y actitudinal), se aprecia que algunos de los recursos, como por ejemplo la copia de las “Cartas a quien pretende enseñar”, de Paulo Freire, no tienen mayor relevancia en relación a lo pretendido por el IPSD para este curso.

En general, los recursos y medios didácticos responden a las actividades y estrategias metodológicas planteadas en los diseños de los cursos; no obstante, se aprecia poca variedad, prevalencia de medios tradicionales, y una presentación meramente a manera de lista, mostrándose pocos detalles, a excepción del EDF-3 que definió los títulos y propósitos, y el EDF-



4 que si bien no presenta de manera explícita los recursos y medios, con sus detalles, lo hace en el apartado de las actividades.

El facilitador EDF-5 presenta algunos recursos tecnológicos, como ser el data show y material virtual que si bien son de actualidad, son utilizados para desarrollar actividades de naturaleza asimilativa; asimismo, en el diseño de este facilitador también se plantea el uso de otros recursos tradicionales, tales como el aula, la pizarra, borrador y marcadores, y algunos materiales un poco más relacionados con lo propuesto por el curso (planes de clase impartidos por los participantes e insumos de los mismos), que son coherentes, básicamente, con los objetivos planteados, pero que bien pudieran haber sido mejor aprovechados para que los participantes desarrollaran actividades aplicativas o productivas.

De forma similar, el facilitador EDF-6 presenta en su diseño recursos tradicionales (lápiz, papel rotafolio y marcadores), combinado con algunos materiales impresos y ciertas tecnologías de la información y comunicación (data show, computadora, presentación en PowerPoint), pero utilizados mayormente para el desarrollo de tareas asimilativas.

En términos generales, en relación a los medios, materiales y recursos didácticos, consideramos que los diseños propuestos por los facilitadores presentan necesidades de mejora considerables, ya que si bien son adecuados al entorno en el que se desarrolla el curso de Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, existe muy poca claridad en la presentación y propósito de los materiales y recursos a planteados por los facilitadores en sus diseños.

A pesar de que dichos recursos, materiales y medios son coherentes con las competencias y objetivos, contenidos y abordaje metodológico planteados por los facilitadores, es importante destacar como ya se ha comentado para los restantes elementos de los diseños, existen notables limitaciones que redundan, por ejemplo, en el hecho de utilizar tecnologías contemporáneas, para presentar información poco relevante; en ese sentido, podemos afirmar que reflejan escasa eficacia y versatilidad didáctica, y que si bien orientan y facilitan los aprendizajes, podrían ser utilizados de una mejor forma.

Tabla 67. Proceso de Evaluación

| EDF-1 y EDF-2   | EDF-3   | EDF-4   | EDF-5  | EDF-6   |
|---|---|---|--|---|
| <p><b>Actividades de Evaluación:</b><br/>           1.1 Presentación de informe en plenaria actividad N° 1<br/>           1.2 Desarrollar actividad N°2 documento base<br/>           1.3 Desarrollar actividad N°3 documento base.<br/>           2.1 Plenaria del taller en base actividad N° 4 del documento base.<br/>           2.2 Actividad N° 5 documento base.<br/>           3.1 Desarrollar actividad N°6 documento base.<br/>           4.1 Presentación de diagnóstico sobre etapas y fuentes del proceso de planificación didáctica.<br/>           5.1 Desarrollar actividades N°7, 8 y 9 documento base<br/>           6.1 Desarrollar actividades N°10 documento base</p> <p><b>Indicadores de logro:</b><br/>           Para efectos de evaluación sumativa del curso, se requiere la</p> | <p><b>Conferencia 1:</b> Se evaluará la instrumentación didáctica elaborada por los participantes.</p> <p><b>Conferencia 2:</b> Se valorará el análisis comparativo en función de la coherencia y articulación que debe haber en los diferentes niveles de concreción curricular de la planificación.</p> <p><b>Conferencia 3:</b> Se valorará por equipo un resumen de los componentes principales que se consideran en cada una de las opciones de diseño curricular planteadas en el modelo didáctico de la UNAH.</p> <p><b>Conferencia 4:</b> Se evaluará el análisis y socialización de los componentes de cada una de las secuencias de aprendizaje seleccionadas por los equipos de trabajo en el taller.</p> <p><b>Conferencia 5:</b> Se valorará el rediseño de un programa de asignatura desde el enfoque por competencias.</p> | <p><b>1.1.1 Evidencia actitudinal:</b> Comentarios sobre el desempeño docente a nivel universitario.</p> <p><b>1.1.2 Evidencias conceptual:</b> Desarrollar una prueba diagnóstica.</p> <p><b>1.1.3 Evidencia conceptual:</b> Analizar el Modelo Didáctico de la UNAH y evaluar cómo se encuentra con respecto a la formación de competencias desde la propuesta presentada por los teóricos del tema. Hoja de trabajo # 1</p> <p><b>1.1.4 Evidencia actitudinal:</b> Construyan un conjunto de pautas para ustedes y la UNAH en torno al abordaje de las competencias desde un enfoque complejo, evitando caer en el reduccionismo. Hoja de trabajo # 3.</p> <p><b>2.2.1 Evidencia procedimental:</b> En la hoja de trabajo # 4, describir a qué clase pertenece la competencia, qué problemas permite resolver, cómo se puede evaluar, qué tipo de manejo ético implica y qué factores de incertidumbre es preciso considerar.</p> <p><b>3.1.1 Evidencia procedimental:</b> Realizar un bosquejo de cómo quedarán sus asignaturas desde la perspectiva de trabajar la formación de competencias integrando cada uno de los tres saberes expuestos. Hoja de trabajo # 5.</p> <p><b>3.1.2 Evidencia actitudinal:</b> Reflexionar sobre: ¿Qué vacíos tienen para manejar los trabajos con base en lo que propone cada uno de los tres saberes indicados?</p> <p><b>3.2.1 Evidencia procedimental:</b> En forma grupal y a partir de la hoja de trabajo 4 y 5, describir las estrategias didácticas a utilizar en la competencia seleccionada anteriormente. Hoja de trabajo # 6.</p> | <p><b>Conceptuales:</b><br/>           1.1 Enumerar las características del planeamiento didáctico<br/>           2.1 Enumerar los principios que rigen el planeamiento didáctico<br/>           3.1 Aplicar los conocimientos de objetivos para elaborar los mismos<br/>           4.1 Utilizar la taxonomía de Bloom para elaborar objetivos de la clase a impartir<br/>           5.1 Utilizar la taxonomía de Bloom para elaborar objetivos de la clase a impartir.<br/>           6.1 Clasificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales<br/>           7.1 Describir el diagnóstico y diseño de la planificación<br/>           8.1 Elaborar de un plan didáctico<br/>           9.1 Utilizar las sugerencias para mejorar la clase a impartir.<br/>           10.1 Utilizar apropiadamente los gestores bibliográficos y los recursos virtuales<br/>           11.1 Contrastar metodologías de enseñanza con las buenas prácticas pedagógicas.</p> <p><b>Procedimentales:</b><br/>           1.1 Planificar utilizando unidades didácticas de materia, experiencias y centrado en problemas.<br/>           2.1 Planificar utilizando el enfoque basado en competencias: conocer, comprender, analizar, sintetizar, aplicar y evaluar.</p> | <p>1.1 Presentación en plenaria del trabajo realizado por cada equipo de trabajo.<br/>           1.2 Corrección de objetivos redactados en caso de ameritarlo.<br/>           2.1 Discusión y revisión del trabajo realizado.<br/>           3.1 Coevaluación oral entre equipos.<br/>           3.2 Autoevaluación oral entre los integrantes de cada equipo.<br/>           3.3 Autoevaluación grupal.<br/>           4.1 Coevaluación oral entre equipos.<br/>           4.2 Autoevaluación grupal.</p> <p><b>Asignación o trabajo final a presentar:</b> Un CD con los trabajos realizados en el curso, y un plan de clase para una semana.</p> |

| EDF-1 y EDF-2   | EDF-3   | EDF-4  | EDF-5  | EDF-6 |
|---|---|--|--|-------|
| <p>presentación de un portafolio individual con todas las evidencias de las experiencias de aprendizaje individual y colectivas realizadas durante el mismo, del cual se adjuntan criterios para su elaboración y diseño en un documento adicional.</p> | <p><b>Conferencia 6:</b> Se valorará el programa de asignatura elaborado por cada uno de los equipos.</p> | <p><b>3.2.2 Evidencia actitudinal:</b> Reflexionar sobre las resistencias más comunes en el empleo de las estrategias didácticas con base a competencias.</p> <p><b>3.3.1 Evidencia actitudinal:</b> Reflexionar sobre ¿Cómo lograr un cambio de actitud en los docentes</p> <p><b>4.1.1 Evidencias conceptual:</b> En forma grupal, utilizando como apoyo la hoja de trabajo 5 y 6 elaborar evaluaciones con el método matricial complejo. Hoja de trabajo # 7.respecto a la evaluación?</p> <p><b>4.2.1 Evidencia actitudinal:</b> En forma grupal, reflexionar sobre cómo se puede aplicar la metacognición en la competencia anteriormente identificada. Hoja de trabajo # 8</p> <p><b>4.3.1 Evidencia procedimental:</b> En forma grupal, elaborar un plan de unidad o plan de clase a partir de la propuesta de Sergio Tobón y Zeida Molina Bograntes. Hoja de trabajo # 9</p> <p><b>5.1.1 Evidencia procedimental:</b> Elaboración del planeamiento didáctico de una asignatura, asimismo establecer una propuesta para mejorar el esquema de plan. Hoja de trabajo # 10</p> <p><b>5.1.2 Evidencia actitudinal:</b> Reflexiona sobre lo siguiente: ¿Qué valores y principios hay en usted y en los integrantes de su institución que hacen que se mantenga una forma de enseñar y de estructurar el currículo de manera fragmentada y con bajo grado de pertinencia? Y de manera complementaria: ¿Qué valores y principios posee que le orienten en la estructuración de un planeamiento didáctico basado en competencias? Hoja de trabajo # 11</p> | <p>3.1 Elaborar objetivos didácticos de su materia a impartir.</p> <p>4.1 Redactar objetivos de la clase a impartir.</p> <p>5.1 Producir una planificación didáctica basada en un enfoque por competencias</p> <p>6.1 Diferenciar los contenidos.</p> <p>7.1 Elaborar de un plan didáctico</p> <p>8.1 Presentar los planes didácticos elaborados frente a la clase</p> <p>9.1 Contrastar el plan con las recomendaciones sugeridas-</p> <p>10.1 Coleccionar bibliografía apropiada para su planeación didáctica</p> <p>11.1 Elaborar ejemplos de buenas prácticas en el aula.</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>1.1 Se interesa en la planificación siguiendo objetivos y competencias.</p> <p>1.5 Diferenciar los contenidos en un enfoque por competencias.</p> <p>1.6 Valorar la clasificación de contenidos.</p> <p>1.7 Apremiar la planeación y el seguimiento de los objetivos previstos.</p> <p>1.8 Ayudar a otros en su presentación y exposición</p> <p>1.9 Concientización de la aceptación de recomendaciones</p> <p>1.10 Búsqueda individual</p> <p>1.11 Búsqueda individual</p> |       |

En relación a este aspecto del diseño del proyecto formativo, los facilitadores EDF-1 y EDF-2 plantean como indicador de logro la presentación de un portafolio individual con todas las evidencias de las experiencias de aprendizaje (individuales y colectivas)

realizadas durante el curso, las cuales se plasman en un documento base presentado por los facilitadores al IPSD. Dentro de los productos que en el diseño de su propuesta se demandan de los participantes se encuentra la presentación de algunos informes de plenarias desarrolladas (**evidencias 1.1 y 2.1**), como parte de las exposiciones dialogadas descritas en la columna de estrategias que prestan los facilitadores. Uno de los trabajos de mayor rigor, al menos en teoría, que se solicita es **la evidencia 4.1**: la presentación de diagnóstico sobre etapas y fuentes del proceso de planificación didáctica.

A grandes rasgos se aprecia que estas actividades de evaluación contrastan con las estrategias metodológicas diseñadas por los facilitadores, aunque como ya se mencionó en el apartado respectivo, estas presentan algunas debilidades; en ese sentido, consideramos necesario describir algunos criterios de valoración, y ampliar en el abordaje metodológico el proceso que los participantes deben seguir, que permita visualizar de una mejor forma el trabajo a desarrollar.

Se aprecia que la evaluación propuesta por el facilitador EDF-3 se encuentra en congruencia con cada uno de los procedimientos metodológicos, los contenidos o saberes y las competencias descritas; no obstante, debe recordarse que, como se comentó acerca de estas últimas, no pueden alcanzarse en su totalidad los aprendizajes esperados en vista del corto tiempo de los cursos, y muchas de ellas necesitaban ser reconstruidas para utilizar algunos de sus elementos en lo metodológico; de la misma manera, algunos de los contenidos no fueron esbozados, por lo que aunque el abordaje metodológico y la evaluación sean consistentes, de manera general el diseño aún tiene ciertos aspectos que necesitan mejorarse. Cabe destacarse que este facilitador realizó una evaluación de tipo diagnóstica, al solicitar a los participantes llenar una instrumentación didáctica básica, con formato por objetivos, para tener una idea de los conocimientos que manejaban antes de abordar los contenidos que tenía planteados.

Tal como se detalla acerca del abordaje metodológico, el facilitador EDF-4 describe qué tipo de evidencia refleja cada una de las actividades propuestas. En ese sentido, pueden encontrarse algunas actividades con evidencias conceptuales, otras con evidencias procedimentales y algunas con evidencias actitudinales, las cuales necesitan mejorarse, ya que existe cierta inconsistencia entre algunas de ellas, como por ejemplo la **evidencia 1.1.1** que responde, según el facilitador, a una evidencia actitudinal; no obstante se esboza para alcanzar los siguientes objetivos:

**Objetivo 1.1:** Conocer los elementos que intervienen en una secuencia didáctica basada en competencias.

**Objetivo 1.2:** Interiorizar el concepto de competencia en el nivel superior y su vinculación con el Modelo Didáctico de la UNAH.

Dicha actividad de evaluación, como otras que el facilitador presenta, no se relacionan directamente con los objetivos propuestos, ya que tal como puede observarse, estos tratan acerca del concepto de competencia y sobre la secuencia didáctica basada en competencias, por lo que la evidencia actitudinal debería ir enfocada en esos términos.

Algunas de las evidencias actitudinales podrían ser evidencias procedimentales, como en el caso de la **evidencia 1.1.4**, donde se solicita a los participantes que “construyan” un conjunto de pautas, lo que tiene una connotación más operativa.

A pesar de estas inconsistencias, es rescatable el hecho de que el facilitador procure valorar los conocimientos previos, como en el caso de la **evidencia 1.1.2**, donde los participantes debían desarrollar una prueba diagnóstica. También se evidencia la intención de evaluar el proceso, al menos a nivel actitudinal, tal como puede apreciarse en la **evidencia 3.1.2**, donde se solicita a los participantes reflexionar sobre los vacíos que tienen para trabajar en torno a los tres tipos de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente el facilitador EDF-4 requiere como producto final, aunque de manera implícita, elaborar un plan de unidad o plan de clase a partir de la propuesta de Sergio Tobón y Zeida Molina Bograntes (**evidencia 4.3.1**) y establecer una propuesta para mejorar el esquema del plan (**evidencia 5.1.1**).

El facilitador EDF-5, en algunas estrategias de evaluación presentadas en su diseño repite los contenidos, como por ejemplo para la competencia 3, donde el saber conceptual es: “Aplicar los conocimientos de objetivos para elaborar los mismos” (**estrategia de evaluación 3.1**), en la columna en la que plantea la evaluación repite el mismo; en este mismo caso también se observa que el facilitador tiene limitaciones en cuanto al uso adecuado de los verbos para formular los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que aquí se habla de “aplicar” y “elaborar”, que más que ser conceptual, responde a algo operativo; esta misma tendencia se repite en las **estrategias de evaluación 4.1 y 5.1** para lo **conceptual**, donde plantea “*utilizar la taxonomía de Bloom para elaborar objetivos...*” (**ver estrategia de evaluación procedimental 3.1**), y en la estrategia de evaluación conceptual 8.1, donde habla sobre “*elaborar un plan didáctico*”.

Algunas de las estrategias de **evaluación actitudinal** diseñadas por el facilitador tienen más forma de actividades, como por ejemplo las **estrategias de evaluación actitudinal 1.10 y**

**1.11**, donde plantea una búsqueda individual por los participantes, sin brindar mayores descripciones ni indicaciones de qué actitudes o comportamientos se esperan de estos en dicha búsqueda.

El facilitador EDF-6 describe en su diseño algunas estrategias de evaluación de proceso, como por ejemplo la “corrección de objetivos redactados” (**estrategia de evaluación 1.2**) y la discusión y revisión de trabajos realizados (**estrategia de evaluación 2.1**); también se aprecia que su diseño promueve la autoevaluación y coevaluación entre los participantes, aunque un tanto de forma excesiva (**estrategias de evaluación 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 4.2**).

Se observa que solo ciertas estrategias de evaluación son coherentes con el abordaje metodológico propuesto por el facilitador en el diseño del curso ya que, por ejemplo, para la actividad de aprendizaje 3.2.1, donde los participantes debían ejemplificar la estrategia didáctica asignada, solamente se presentan actividades de autoevaluación y coevaluación.

En el diseño propuesto por EDF-6 no se percibe que el facilitador realice una exploración de conocimientos previos, ni de las motivaciones, expectativas e intereses de los participantes en relación al curso, información que es importante para la posible reformulación de algunos elementos del diseño.

De la misma manera, uno de los productos finales requeridos por este facilitador en su diseño de curso es un plan de clase para una semana, contrario a los lineamientos del IPSD, que requiere que todo ejercicio de esta naturaleza sea para un período académico completo.

En general, los diseños de los facilitadores presentan nula o escasamente los espacios para la socialización de la normativa institucional; no se observan tampoco los criterios de evaluación, esbozándose solamente las actividades y/o estrategias individuales y/o colectivas.

Existe poca coherencia entre los contenidos y competencias (u objetivos o propósitos) y los instrumentos y procedimientos de evaluación diseñados por los facilitadores, que valoran escasamente los saberes procedimentales, esbozándose pocos criterios para valorar las evidencias de los progresos de los participantes, principalmente a nivel operacional.

Si bien los diseños presentados por los facilitadores plasman algunas actividades de auto y coevaluación, estas no detallan concretamente los lineamientos que los participantes deben seguir para ello. Asimismo, se realiza muy poca evaluación diagnóstica, y los escasos intentos diseñados por los facilitadores son poco aprovechados para realizar cambios en sus propuestas de cursos.

En este sentido, en el aspecto de la evaluación, de manera general, las propuestas de los facilitadores pueden considerarse dentro de la categoría de *“buen diseño”*.

Tabla 68. Referencias Bibliográficas

| EDF-1 y EDF-2  | EDF-3   | EDF-4  | EDF-5   | EDF-6   |
|--|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ANDER – EGG (1996). La Planificación Educativa. 7ª edición. Magisterio De Río de la Plata. Argentina.</li> <li>• CASSARINI, Martha (2001) Fuentes y fundamentos del currículo. Editorial Trillas S. A. México.</li> <li>• HAWES, Gustavo y Corvalán (2005) Construcción de un perfil Profesional. Chile</li> <li>• JABIF, Liliana (2007) La Docencia Universitaria Bajo un Enfoque de Competencias. Imprenta Austral. Primera edición. Chile.</li> <li>• MALDONADO, Miguel Angel (2006) Las Competencias, su Método y su Genealogía, Pedagogía y Didáctica del trabajo. Editorial Kimpres, Bogotá.</li> <li>• MEDINA, Rivilla y Francisco Salvador Mata (2005) Didáctica General. Pearson Prentice. Madrid.</li> <li>• MÉNDEZ Abril Ch. (2002) Currículo y Aprendizaje en la Educación Superior. Universidad de Panamá, ICASE. Panamá.</li> <li>• MOLINA, Zaida. (1999) Planeamiento Didáctico. Editorial EUNED. Costa Rica.</li> <li>• MOLINA, BOGANTES Z (1998) Introducción al Currículo. Editorial EUNED. México.</li> <li>• ROEGIERS, Xavier (2006) Enfoque por las Competencias y Pedagogía de la integración explicadas a</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barnett, R. (1994). Los límites de las competencias: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. España: Gedisa.</li> <li>• Congreso Nacional (2010). Plan de Nación y Visión de País. Diario Oficial La Gaceta, Decreto N°286-2009.</li> <li>• Díaz, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 3, N°7. Disponible en: <a href="http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229/html_20">http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229/html_20</a></li> <li>• Escamilla, A. (2008). Las Competencias Básicas: Claves y Propuestas para su Desarrollo en los Centros. España: Graó.</li> <li>• Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, Vol. 6, N°1-2. Disponible en: <a href="http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf">http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf</a></li> <li>• Mertens (1997). “Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos”. Uruguay: CINTERFOR.</li> <li>• Ministerio de Educación (2004). Planeamiento didáctico en la educación a distancia (Módulo 3). El Salvador: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Educativa.</li> <li>• Peluffo, M. y Graichen R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana? Chile: CINTERFOR/OIT</li> <li>• Pimienta, J. (2011). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Bordón, Vol. 1, N°63, pp. 77.</li> <li>• Pimienta, J. H. (2008). Evaluación de los Aprendizajes: Un Enfoque Basado en Competencias. México: Pearson Educación.</li> <li>• Sáez, M. (2010). Documento de Apoyo para la Elaboración de Programas de Asignatura. Chile: Instituto Profesional, Centro de Formación Técnica, Universidad Tecnológica de Chile.</li> <li>• Tobón, S. (2007). Aspectos generales del enfoque de las competencias. Chile: Universidad de Valparaíso.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paulo Freire en “Cartas a quien pretende enseñar” Siglo XXI Editores. Décima edición en español.</li> <li>• Tobón, Sergio. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.</li> <li>• Tobón, Sergio. (2008). Formación basada en competencias. Bogotá: ESCODE Ediciones.</li> <li>• Perrenoud, Philippe. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. España: GRAÓ.</li> <li>• UNAH. (2009). Modelo Educativo de la UNAH. Tegucigalpa: UNAH.</li> <li>• Tobón, Sergio. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Bogotá: ESCODE Ediciones.</li> <li>• Zabala, Antoni. (2008). Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias. España: GRAÓ.</li> <li>• Retrepo, Bernardo. (2005). Aprendizaje basado en problemas</li> </ul> | <p>Introducción al Currículo, Bolaños, 1995</p> | <p>No presenta referencias bibliográficas en su diseño.</p> |

| EDF-1 y EDF-2   | EDF-3  | EDF-4  | EDF-5 | EDF-6 |
|---|--|--|-------|-------|
| <p>los Educadores. Litografía e imprenta LIL S:A. Costa Rica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SACRISTAN, José Gimeno (1991) Investigación y Desarrollo del Currículo. Ediciones Morata, S. A. 2da. Edición, Madrid.</li> <li>• TOBÓN Sergio. (2005) Formación basada en Competencias. 2da. Edición, ECOE ediciones. Bogotá.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Disponible en: <a href="http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf">http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf</a></li> <li>• Tobón, S. (2011). Los Proyectos Formativos y el Desarrollo de Competencias. México: Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento.</li> <li>• Tobón, S.; Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.</li> <li>• UNAH (2009). El Modelo Educativo de la UNAH. Honduras: Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria, N°3.</li> <li>• UNAH (2012). Plan Estratégico. Honduras: Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Institucional, Universidad Nacional Autónoma de Honduras.</li> <li>• Zabalza, M. (2007a). El Trabajo por Competencias en la Enseñanza Universitaria. México: I Simposio Internacional de Didáctica Universitaria.</li> <li>• Zabalza, M. A. (2007b). Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES (Guía de Guías). España: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <a href="http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180383_act_35_3.pdf">http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180383_act_35_3.pdf</a></li> </ul> | <p>(ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y Educadores, año/ vol. 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Molina, Zeida. (2006). Planeamiento didáctico. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal.</li> </ul> |       |       |

Los facilitadores EDF-1 y EDF-2 diseñan un apartado de referencias bibliográficas con diversos autores entre los cuales citan algunos clásicos, como por ejemplo Sacristán (1991) y otros más contemporáneos y que abordan con cierta amplitud el tema de las competencias, tal como Tobón (2005), que junto con Hawes (2005) también responde en alguna medida al contexto del proyecto formativo; sin embargo, todos los autores presentados en el documento, responden textualmente a los plasmados en el texto “La Planificación Didáctica según el Enfoque de Formación por Competencias: Bases Teóricas y Prácticas”. En ese sentido, aunque este fue un documento



base para el diseño del curso, no pueden tomarse como propias las referencias al interno del mismo, sino que se debían citar a las autoras principales (Chang y Petrovich, 2010), lo cual fue omitido por los facilitadores EDF-1 y EDF-2.

El facilitador EDF-3 presenta referencias bibliográficas tanto en el desarrollo de su diseño como en un apartado final, con autores que abordan ampliamente el tema, tales como Pimiento (2008, 2011) y Tobón (2007, 2008), y algunos otros clásicos como por ejemplo Mertens (1997); asimismo considera referencias del contexto nacional e institucional, como ser el Modelo Educativo de la UNAH (2009) y otros que, a pesar de ser importantes, resultan ser menos relevantes en relación a la naturaleza del proyecto formativo, tales como el Plan Estratégico de la UNAH (2012) y el Plan de Nación y Visión de País (2010).

Asimismo, presenta otras referencias complementarias, relacionadas con el cambio (Fullan, 2002), la planificación didáctica (Ministerio de Educación de El Salvador, 2004 y Sáez, 2010) y la formación por competencias en general (Escamilla, 2008; Peluffo y Graichen, 2009).

EDF-4 en su diseño presenta la bibliografía al final de cada sesión, dentro de la cual se encuentran reconocidos autores como Paulo Freire con su documento “Cartas a quien pretende enseñar”, pero que no son tan relevantes para efectos del curso; no obstante, también se plasman autores de mayor pertinencia, como ser Tobón (2006, 2008, 2010) y Perrenoud (2007), y otros de menor trayectoria, pero que también abordan la temática central del curso (Zabala, 2008; Restrepo, 2005; y Molina, 2006), así como el modelo educativo de la UNAH (2009), para revisar lo que se plantea a nivel institucional acerca del enfoque por competencia.

El facilitador EDF-5 solamente presenta la referencia de Bolaños (1995) en su diseño, que se encuentra desfasada y no es relevante para lo que el curso procura abordar; de la misma manera, tampoco la presenta conforme a los estándares sugeridos (normas APA, ISO-ICONTEC o Vancouver).

Mientras que los demás facilitadores esbozan algunas referencias bibliográficas, unas más relevantes que otras, el EDF-6 no presenta ninguna, ni en la matriz de su propuesta de programación, ni como apartado de bibliografía; por tanto, en términos generales, consideramos que este es uno de los elementos con mayores **“necesidades de mejora considerables”** en los diseños planteados para el curso de Programación y Planeamiento Didáctico en

Base a Competencias, ya que si bien ciertos autores presentados tienen trayectoria en la temática abordada y pertenecen a casas editoriales o revistas académicas reconocidas, algunos facilitadores solamente los enlistan pero no los utilizan en su diseño.

### ***B) Análisis del Diseño del Curso “Evaluación de los Aprendizajes”***

Este curso es el cuarto de la serie de cursos que imparte el IPSD, después del Curso APRENDER - UNAH o del Seminario de Implicaciones Didácticas, el Curso de Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, y el Curso de Metodologías de Enseñanza; fue impartido por el facilitador EDF-1 para profesores de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNAH en una jornada intensiva llevada a cabo los días sábado y domingo en un horario de 8:00 am a 5:00 pm.

En su diseño, además de la “matriz de planificación”, se incluyen agendas de trabajo, un documento base y hojas de trabajo que son compartidas con los participantes. Dentro de su matriz de planificación para este curso, EDF-1 incluye seis competencias a desarrollar, con sus respectivos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como las estrategias metodológicas, los medios didácticos y la evaluación (ver Anexo No. 14).

De acuerdo a lo observado en el diseño de la matriz de planificación del curso, en las competencias a desarrollar no se aprecia uniformidad en la manera de redactarlas; de la misma manera, consideramos que para el tiempo programado para ejecutar este curso (dos días a jornada intensiva, de 8:00am a 5:00pm) no se prestaba para la formulación de seis competencias en su diseño; estas pudieron haberse propuesto como “sub competencias” o “indicadores de competencias”, ya que como se dijo para la evaluación del curso “Programación y Planeamiento en Base a Competencias”, el desarrollo de competencias conlleva de un proceso con un marco de tiempo considerable.

En relación a los contenidos o saberes, se aprecian algunas debilidades: los contenidos procedimentales diseñados para las competencias 1, 2 y 6 no denotan ninguna acción por los participantes:

*Contenido Procedimental 1: Instrumentos de evaluación.*

*Contenido Procedimental 2: Formatos de evaluación formativa.*

*Contenido Procedimental 6: Criterios de evaluación.*

En cuanto al abordaje metodológico diseñado para este curso, el facilitador EDF-1 solamente presenta una lista de estrategias a emplear para desarrollar cada contenido y cada

competencia, lo cual es justificable al menos en parte debido a que presenta adjuntas agendas de trabajo para cada sesión y hojas de actividades, las cuales responden principalmente a tareas asimilativas, de gestión de la información y de aplicación.

En esta misma línea se esbozan los medios y recursos didácticos, tradicionales en su mayoría, y los pocos de corte tecnológico, aprovechados solamente para presentar diapositivas. En cuanto a los materiales, destaca el Documento Base preparado por el facilitador, aún y cuando contiene algunos aspectos que deben mejorarse.

En cuanto a la evaluación, se aprecia que esta es congruente con las actividades planteadas, y va encaminada a plasmar las evidencias de los aprendizajes obtenidos en el desarrollo de las diferentes temáticas y competencias diseñadas por EDF-1.

Finalmente, las referencias bibliográficas presentadas al final de la matriz diseñada por el facilitador no siguen ningún patrón estandarizado para su presentación (normas APA, ISO-ICONTEC, Vancouver u otro reconocido por la UNAH).

En términos generales, y principalmente debido a la preparación de los distintos documentos de apoyo (agendas de trabajo, documento base y hojas de trabajo), consideramos que este es un **buen diseño**, ya que si bien se establecen los métodos, técnicas y estrategias para promover los distintos saberes, las competencias diseñadas presentan limitaciones y no se observa que sus contenidos respondan netamente a las necesidades e intereses de los participantes de acuerdo a su área disciplinar, y en cuanto a la dimensión “procedimiento de evaluación”, al interno del diseño no se establecen los espacios para la socialización de la normativa institucional al respecto, ni los criterios para evaluar las evidencias de conocimiento, del hacer y de las actitudes.

Las agendas de trabajo fueron diseñadas para cada sesión diaria y contienen la hora y temática a desarrollar, así como algunas observaciones al respecto, tal como se aprecia en la figura N°45.

| UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS<br>INSTITUTO DE PROFESIONALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE  |   |                      |
|--|---|----------------------|
| <b>AGENDA DIDÁCTICA<br/>PRIMERA SESIÓN</b>   |   |                      |
| <b>Evaluación en Base a Competencias</b>   |   |                      |
| Lic. [REDACTED]      Día: Viernes 20 de Marzo 2015   |   |                      |
| HORA   | TEMÁTICA  | OBSERVACIONES        |
| 7:00- 7:20   | Bienvenida  |                      |
| 7:20- 7:40   | Presentación y expectativas del curso                                 |                      |
| 7:40-9:00  | Diagnóstico inicial y desarrollo de tema evaluación por competencias. | Exposición dialogada |
| 9:00-9:20  | <b>RECESO</b>   |                      |
| 9:20-10:00   | Instrumentos de evaluación formativa                                  | Taller participativo |
| 11:50-12:00  | Elaboración de formatos   | Trabajo en equipo    |
| <b>12:00- 1:00<br/>ALMUERZO</b>  |   |                      |
| 1:00-2:00  | Socialización de formatos de evaluación.                              | Trabajo en equipo    |
| 2:00-3:00  | Técnicas de Evaluación  | Taller participativo |
| 3:00-3:20  | <b>RECESO</b>   |                      |
| 3:20-5:00  | Elaboración de formatos   | Trabajo en equipo    |
| <p><i>“El profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador”. Stenhouse (1984)</i></p> <p><i>“El evaluador es un educador; su éxito debe ser juzgado por lo que otros aprenden”. Cronbach,</i></p> |   |                      |

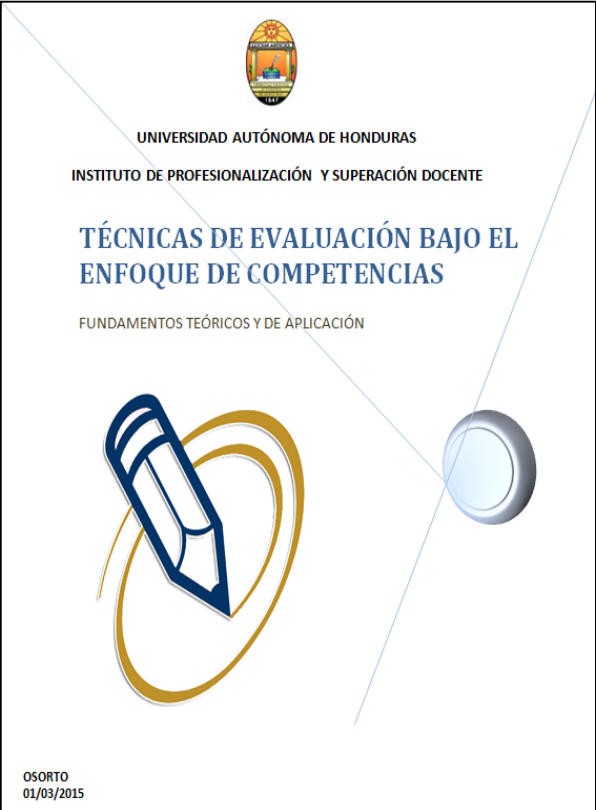
  

| UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS<br>INSTITUTO DE PROFESIONALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE |  |                      |
|---|--|----------------------|
| <b>AGENDA DIDÁCTICA<br/>SEGUNDA SESIÓN</b>  |  |                      |
| <b>Evaluación en Base a Competencias</b>  |  |                      |
| Lic. [REDACTED]      Día: Sábado 21 de Marzo  |  |                      |
| HORA  | TEMÁTICA                                       | OBSERVACIONES        |
| 7:00- 7:20  | Elementos puntuales de la primera sesión       | Facilitadora         |
| 7:20- 7:40  | Rubricas de evaluación                         | Exposición dialogada |
| 7:40-9:00   | Diseño de rubricas                             | Taller               |
| 9:00-9:20   | <b>RECESO</b>                                  |                      |
| 9:20-10:00  | Pruebas objetivas                              | Taller participativo |
| 11:50-12:00   | Revisión de pruebas objetivas                  | Trabajo en equipo    |
| <b>12:00- 1:00<br/>ALMUERZO</b>   |  |                      |
| 1:00-2:00   | Creación de nuevas alternativas de evaluación. | Trabajo en equipo    |
| 2:00-3:00   | Trabajo en equipo                              |                      |
| 3:00-3:20   | <b>RECESO</b>                                  |                      |
| 3:20-5:00   | Carpeta sobre insumos de evaluación            | Trabajo en equipo    |
| <p><i>“no juzguéis según las apariencias, sino juzgad con justo juicio” (jn. 7: 24)</i></p>       |  |                      |

Figura 34. Agendas de Trabajo Diseñadas por el Facilitador EDF-1 para el Curso “Evaluación de los Aprendizajes”

Tal como puede apreciarse, dentro de las agendas se detallan las temáticas a desarrollar, cronometrando cada una de las mismas y colocando algunas observaciones, que para la primera sesión iban enfocadas principalmente al abordaje metodológico desde el cual se desarrollarían dichas temáticas; asimismo se observan algunos planteamientos de autores como Stenhouse y Cronbach, e incluso referencias bíblicas sobre la evaluación.

Otro elemento elaborado por el facilitador EDF-1 como parte del diseño de este curso es un documento base, que se plasma en la figura N°46.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE HONDURAS**  
INSTITUTO DE PROFESIONALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE

**TÉCNICAS DE EVALUACIÓN BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS**

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DE APLICACIÓN

OSORTO  
01/03/2015

### Competencias a Desarrollar

*La evaluación en la vida cotidiana es una práctica unida a la actividad humana. Tan antigua como ella. En este espacio se visualiza el desarrollo de una serie de competencias que permitan al participante la innovación de sus prácticas de evaluación pedagógica, orientada a la consecución de aprendizajes significativos.*

**Competencias:**

1. Conocer agentes, instrumentos y escenarios facilitadores de la evaluación.
2. Seleccionar instrumentos evaluativos coherentes con los objetivos y competencias a evaluar.
3. Diseñar acciones que favorezcan la utilización de técnicas formativas en la evaluación de forma que contribuyan a la progresión en el desarrollo de competencias.
4. Adecuan una serie de técnicas de evaluación de acuerdo al nivel de desempeño docente.
5. Motivar y sensibilizar al docente sobre la importancia de la aplicación de técnicas/instrumentos de evaluación tendientes a evidenciar los conocimientos, habilidades y actitudes.

### Contenidos

- > Las competencias
- > Conceptualización de evaluación
- > Evaluación desde el enfoque de competencias
- > Tipos de evaluación
- > Momentos de la evaluación
- > La evidencias y su elaboración
- > Técnicas de la evaluación desde el enfoque de competencias.
- > Instrumentos y Herramientas de la evaluación desde el enfoque de competencias.

**REFERENCIAS.**

- *Algozzine, B., Bateman, L. R., Flowers, C. P., Gretes, J. A., Hughes, C. D., & Lambert, R. (1999).* Developing technology competencies in a college of education. *Current Issues in Education*, 2(3).
- *Christiansen, M. D., Roberts, M., Borden, K., Belar, C., Breault, L., Edwards, H., et al. (2004).* Assessment of Competence. *The Ultimate Frontier for Improving Professional Competence.*
- *Díaz Barriga, Á. (2006).* El enfoque de competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, XXVIII, 7-36.
- *Frade, Laura. (2008).* Desarrollo de competencias en educación, desde preescolar hasta bachillerato. *Mediación de Calidad*, S.A. de C. V., México.
- *Le Boterf, G. (2003).* *Ingénierie et Évaluation des Compétences.* Paris: *Éditions d'Organisation.*
- *Lenning, O. T., & Ebbers, L. H. (1999).* The powerful potential of learning communities : improving
- *Perrenoud, P. (2004).* Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial *Graó*. Barcelona.
- *Perrenoud, P. (2006).* Construir competencias desde la escuela. *Consecuencias para el trabajo del profesor.* Ediciones Noreste, Santiago.
- *Perrenoud, P. (2008).* La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Editorial *Colihue*, Buenos Aires.
- *Ruiz, M. (2010).* Cómo evaluar el dominio de competencias. México: Trillas, Editorial.
- *Sacristán, J. G. (2008).* Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata.
- *Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010).* Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.
- *UNESCO. (1996).* La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

Figura 35. Documento Base Preparado por el Facilitador EDF-1 para el Curso “Evaluación de los Aprendizajes” (fragmento)

El documento base lleva como título “Técnicas de Evaluación Bajo el Enfoque de Competencias: Fundamentos Teóricos y de Aplicación”, y está conformado por 36 páginas, donde se incluye una introducción, cinco competencias (las primeras tres correspondientes a la matriz de planificación, ocho contenidos enlistados a manera de temáticas, sin brindar detalles de los componentes procedimentales y actitudinales; los apartados que conforman dichos contenidos son: conceptualización, momentos de la evaluación, las evidencias, definición y descripción de técnicas e instrumentos de evaluación, otras técnicas alternativas de evaluación, instrumentos y herramientas de evaluación, y las referencias bibliográficas, muchas de las cuales se citan en

algunas partes del texto, como por ejemplo en la “Conceptualización” pero no aparecen plasmadas en este apartado.

El último documento diseñado por el facilitado EDF-1 para este curso son algunas hojas de trabajo:

**ACTIVIDAD #1** Redacta la definición de que es competencia.

En un pequeño esquema identifique los saberes de una competencia.

**ACTIVIDAD #4** En equipo, diseñen formatos para realizar procesos de autoevaluación y co-evaluación. (En la computadora o papel rotafolio)

4.1 En relación a los momentos de la evaluación redacte una competencia y describa las acciones de evaluación que desarrollaría:

| competencia | Momento                         | Estrategias |
|-------------|---------------------------------|-------------|
|             | A<br>N<br>T<br>E<br>S           |             |
|             | D<br>U<br>R<br>A<br>N<br>T<br>E |             |
|             | F<br>I<br>N<br>A<br>L           |             |

Figura 36. Hojas de Trabajo Diseñadas por el Facilitador EDF-1 para el Curso “Evaluación de los Aprendizajes” (fragmento)

En las hojas de trabajo se presentan seis actividades diversas, en las que se requiere la definición de algunos términos, la realización de esquemas, comentar acerca de los estilos, filosofías y experiencias propias de los participantes sobre la evaluación, así como diseñar formatos de procesos de auto y coevaluación, definir competencias y estrategias de evaluación en base a las mismas, y en base a ciertos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales planteados por los mismos participantes.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que algunos de las actividades son un tanto genéricas, como por ejemplo la conceptualización del término “competencias”, que si bien pudo servir como una valoración diagnóstica de los conocimientos previos, debe recordarse que para poder matricularse en este curso, los participantes debieron pasar por tres antes, orientados a la formación por competencias, por lo que el tiempo pudo haberse aprovechado mejor en el desarrollo de otras actividades encaminadas a la evaluación de los aprendizajes.

En ese sentido, es importante recordar lo que plantean Lukas y Santiago (2009:131-132), para quienes conocer la finalidad de la evaluación supone responder a la cuestión de qué

quiero (o quiere el cliente) saber con relación al programa y qué pretendo (o pretende el cliente) decidir con respecto al programa en cuestión. De esta forma se distinguen cuatro tipos de modelos evaluativos según cuál sea el propósito de la evaluación:

- **Basados en la evaluación de resultados**, cuyo objetivo es comprobar si los objetivos y metas preestablecidas han sido logrados. Es decir, verificar la eficacia del programa.
- **Orientados a las audiencias implicadas**, cuyo objetivo es recolectar opiniones fundamentadas sobre la valoración que hacen del programa las audiencias implicadas (stakeholders). Es decir, estimar la valoración de los implicados.
- **Enfocados a las decisiones**, cuyo objetivo es obtener información cualificada según la cual puedan tomarse decisiones sobre el futuro del programa. Es decir, tomar decisiones que incidan en la mejora.
- **Basados en costos-resultados**, cuyo objetivo es estimar la relación entre los recursos utilizados y los resultados logrados tanto inmediatos como a un plazo más largo.

La mayoría de las empresas tiene establecido algún tipo de acción formativa dirigida a los trabajadores. Sin embargo, como plantean Tejeda y Ferrández (2007), una vez establecida la planificación formativa, nace una nueva preocupación, ¿cuáles son los efectos que la formación produce en la organización? La evaluación de impacto intenta responder esta pregunta. Estos autores argumentan que:

*Para poder evaluar la calidad de la formación, es necesario recordar que al mismo tiempo se debe buscar que la formación se adapte a las necesidades de los individuos y a la organización, que se desarrolle adecuadamente mediante la consecución de los objetivos previstos en el plan de formación, y resulte eficaz, eficiente y rentable*

### **C) Análisis del Diseño del Curso “Aprendizaje Basado en Problemas”**

Este curso fue diseñado por el facilitador EDF-3 y es el tercero en la serie de cursos que oferta el IPSD, junto con otros proyectos formativos relacionados con las metodologías de enseñanza – aprendizaje. Fue impartido a docentes de la Carrera de Arquitectura en una jornada de cuatro horas (de 8:00am a 12:00pm) de lunes a viernes.

Además del diseño de la programación, el facilitador presenta un documento resumen sobre los fundamentos del ABP, cinco agendas de trabajo y cinco guiones para las sesiones en las que se impartió el curso.

En el diseño de su programación para el curso de “Aprendizaje Basado en Problemas”, el facilitador EDF-3 presenta cuatro competencias específicas en las que se aprecian ciertas debilidades, por ejemplo, al revisar la primera competencia se observa que se enfoca principalmente en lo conceptual, dando poca relevancia a lo procedimental y lo actitudinal, mientras que la segunda tiene mayor énfasis en lo actitudinal.

El abordaje metodológico describe el proceso a seguir por los participantes para desarrollar las actividades de aprendizaje; los medios y recursos tecnológicos empleados se enfocan principalmente en la presentación de diapositivas y videos, también hace uso de materiales basados en los planteamientos de diferentes referentes teóricos, los cuales aparecen citados en el apartado de las referencias bibliográficas; la evaluación detalla los aspectos que se valoran para cada sesión, aunque no se definen criterios al respecto.

Es importante mencionar que el facilitador plantea que la programación didáctica está sujeta a cambios de acuerdo a los intereses y necesidades de los participantes, y a las situaciones que se presenten en el desarrollo del curso.

De manera general, desde nuestro punto de vista podemos afirmar que la programación presenta un muy buen diseño, sólido, coherente, que demuestra selección y presentación de actividades que promueven la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.

Si bien existen algunas debilidades en cuanto a las competencias y la evaluación, los demás elementos presentan ciertas fortalezas: se describe los procesos didácticos, los contenidos corresponden a las competencias y se evidencia el apoyo en diferentes referentes teóricos; los recursos, medios y materiales didácticos son adecuados al entorno en el que se desarrolla el proyecto formativo, existe claridad en su presentación y se aprecia cierta eficacia y versatilidad didáctica; y se observa que orientan y facilitan eficientemente los aprendizajes.

Las agendas de trabajo diseñadas por el facilitador EDF-3 describen las actividades a desarrollar y los tiempos en los que se espera que se lleven a cabo.



| Universidad Nacional Autónoma de Honduras<br>Vicerrectoría Académica<br>Instituto de Profesionalización y Superación Docente |                     |
|--|---------------------|
| <b>Agenda de Trabajo – Sesión 1</b>  |                     |
| <i>Actividad</i>   | <i>Tiempo</i>       |
| Video sobre la Metodología del ABP   | 5 minutos           |
| Plenaria acerca del ABP y sus principales elementos y características (a partir del video).                                  | 25 minutos          |
| Conferencia acerca de los principales fundamentos teóricos del ABP.  | 1 hora              |
| RECESO   | 20 minutos          |
| Revisión y contraste de diferentes ejemplos de ABP de otras universidades, e identificación de los elementos en común.       | 1 hora y 45 minutos |
| Cierre de la jornada y comentarios finales   | 15 minutos          |

| Universidad Nacional Autónoma de Honduras<br>Vicerrectoría Académica<br>Instituto de Profesionalización y Superación Docente   |               |
|--|---------------|
| <b>Agenda de Trabajo Sesión 2</b>  |               |
| <i>Actividad</i>   | <i>Tiempo</i> |
| conferencia brindada por la facilitadora, acerca de las razones por las cuales es importante la aplicación del ABP y los fines que esta metodología persigue                             | 30 minutos    |
| Revisión de diferentes experiencias en equipos de trabajo de la aplicación de la metodología ABP en otras universidades  | 30 minutos    |
| determinan los valores instrumentales, funcionales y formativos, así como los roles del docente y los estudiantes en la aplicación de esta metodología                                   | 40 minutos    |
| Receso   | 20 minutos    |
| Toman en cuenta una de las asignaturas que imparten, y los ejemplos previamente socializados, adaptaremos y contextualizaremos las experiencias revisadas y seleccionan un caso-problema | 2 hora        |

| Universidad Nacional Autónoma de Honduras<br>Vicerrectoría Académica<br>Instituto de Profesionalización y Superación Docente  |               |
|---|---------------|
| <b>Agenda de Trabajo Sesión 3</b>   |               |
| <i>Actividad</i>  | <i>Tiempo</i> |
| Conferencia socializada por la facilitadora, acerca de las fases y etapas del ABP   | 40 minutos    |
| En equipos de 2 o 3 integrantes, y considerando el caso-problema identificado en la sesión anterior para una de las asignaturas que imparten, identificaremos las fases del ABP para el mismo | 1 hora        |
| Receso  | 20 minutos    |
| Luego de identificar las fases del ABP para el caso-problema seleccionado, proceden a describir cada una, para la construcción de nuestro propio caso-problema                                | 2 horas       |

| Universidad Nacional Autónoma de Honduras<br>Vicerrectoría Académica<br>Instituto de Profesionalización y Superación Docente  |               |
|---|---------------|
| <b>Agenda de Trabajo Sesión 4</b>   |               |
| <i>Actividad</i>  | <i>Tiempo</i> |
| conferencia realizada por la facilitadora, acerca de las técnicas para la resolución del caso-problema  | 40 minutos    |
| De manera individual, contestan un cuestionario de autoevaluación acerca de su percepción en relación a la Metodología del ABP  | 20 minutos    |
| Revisan lo que plantea el documento "Fundamento y Práctica de la Competencia Matemática: Resolución de Problemas de Matemáticas"  | 40 minutos    |
| Receso  | 20 minutos    |
| Toman en cuenta la lectura realizada acerca de algunas herramientas o técnicas para la resolución de problemas, y a partir del caso-problema formulado previamente en parejas o tríos, plasman la aplicación de las diferentes técnicas para la resolución del caso-problema formulado. | 2 horas       |

Figura 37. Agendas de Trabajo Diseñadas por el Facilitador EDF-3 para el Curso "Aprendizaje Basado en Problemas" (fragmento)

Se aprecia que además de enunciar las actividades a desarrollar en cada sesión y el tiempo de ejecución respectivo para cada una de ellas, el facilitador EDF-3 esboza a grandes rasgos el proceso a seguir para las mismas, lo que en alguna medida orienta pertinentemente el abordaje de los contenidos del curso.

El facilitador presenta el diseño de guiones de trabajo que recuerdan a los participantes la competencia genérica del curso y las competencias específicas abordadas para cada día, los contenidos, las actividades a desarrollar durante la jornada, el tiempo de ejecución de las mismas y la literatura de apoyo (ver Figura No. 49).

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS**  
**VICERRECTORÍA ACADÉMICA**  
**INSTITUTO DE PROFESIONALIZACIÓN Y SUPERACIÓN**  
**DOCENTE**

**CURSO: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS**  
**FACILITADORA:** [REDACTED]

**GUION PARA LA SESIÓN N°1**

Sean todos y todas bienvenidos al curso "Aprendizaje Basado en Problemas", cuya competencia genérica es que ustedes:

**Apliquen la Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas para promover actitudes de autonomía en los estudiantes.**

En ese sentido, la competencia específica a tomar en cuenta para este primer día será:  
**"Maneja los fundamentos, ventajas y desventajas de la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)".**

Para ello, abordaremos los siguientes contenidos:

- **Conceptuales:**
  - Antecedentes y características del ABP.
  - Ventajas y desventajas de la implementación del ABP.
- **Procedimentales:**
  - Analizan los principales elementos del ABP y los identifica en diferentes experiencias a nivel superior.
- **Actitudinales:**
  - Valoran las ventajas del ABP para el desarrollo de actitudes como liderazgo, toma de decisión, investigación y reflexión en los estudiantes.

De manera concreta, las actividades que desarrollaremos serán las siguientes:

- Observar y analizar un video sobre la Metodología del ABP. (5 minutos)
- Participar en una plenario acerca del ABP y sus principales elementos y características. (25 minutos)

- Conferencia acerca de los principales fundamentos teóricos del ABP. (40 minutos)
- Receso (20 minutos)
- Organizarse en equipos de 2 o 3 integrantes y revisar diferentes ejemplos de ABP de otras universidades, contrastarlos e identificar los elementos que poseen en común. (1 hora y 40 minutos)
- Reflexiones finales, comentarios y preguntas. (20 minutos)

Como material de apoyo, contaremos con la siguiente literatura:

- Bermúdez, M. J. (2009). Manual de Gestión Curricular, Versión 5 (Programa de Ingeniería Civil). Colombia: Universidad Piloto de Colombia. Disponible en: [www.unipiloto.edu.co/resources/files/23022010053211591.doc](http://www.unipiloto.edu.co/resources/files/23022010053211591.doc)
- González, M. (2009). Fundamento y Práctica de la Competencia Matemática: Resolución de Problemas de Matemáticas. España: Centro de Profesores y Recursos CEUTA. Disponible en: [http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Matematicas/DOC\\_GONZ\\_MARI/MODELIZACION%20Y%20RESOLUCION%20DE%20PROBLEMAS/Resolu%20ci%C3%B3n%20de%20problemas.pdf](http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Matematicas/DOC_GONZ_MARI/MODELIZACION%20Y%20RESOLUCION%20DE%20PROBLEMAS/Resolu%20ci%C3%B3n%20de%20problemas.pdf)
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas (Problem - Based Learning). España: *Theoria*, Vol. 13, pp. 145-157. Disponible en: [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf)
- Riverón, O., Martín, J., Gómez, Á., Gómez, C. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa educativa. Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3, No. 18.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Vol. 12, No. 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7b.pdf>
- UPM (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: Guías Rápidas Sobre Nuevas Metodologías. España: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf)

Figura 38. Guiones de Trabajo Presentados por el Facilitador EDF-3 para el Curso "Aprendizaje Basado en Problemas" (fragmento)

Otro elemento diseñado por el facilitador EDF-3 es un documento que presenta un resumen de los fundamentos teóricos de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ver figura No. 39).

| Resumen de Fundamento Teórico<br>Sobre Aprendizaje Basado en Problemas   |   |
|--|---|
| <p><b>Algunos Antecedentes</b></p> <p>Desde la mirada de Morales y Landa (2004), los antecedentes del ABP se remontan a los años 60's:</p> <p>En las décadas de los 60's y 70's un grupo de educadores médicos de la Universidad de McMaster (Canadá) reconoció la necesidad de replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de la medicina, con la finalidad de conseguir una mejor preparación de sus estudiantes para satisfacer las demandas de la práctica profesional.</p> <p>La educación médica, que se caracterizaba por seguir un patrón intensivo de clases expositivas de ciencia básica, seguido de un programa exhaustivo de enseñanza clínica, fue convirtiéndose gradualmente en una forma inefectiva e inhumana de preparar estudiantes, en vista del crecimiento explosivo de la información médica y las nuevas tecnologías, además de las demandas rápidamente cambiantes de la práctica profesional. Era evidente, para estos educadores, que el perfil de sus egresados requería habilidades para la solución de problemas, lo cual incluía la habilidad para adquirir información, sintetizarla en posibles hipótesis y probar esas hipótesis a través de la adquisición de información adicional. Ellos denominaron a este proceso como de Razonamiento Hipotético Deductivo.</p> <p>Sobre esta base, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster estableció una nueva escuela de medicina, con una propuesta educacional innovadora que fue implementada a lo largo de los tres años de su plan curricular y que es conocida actualmente en todo el mundo como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Problem Based Learning, PBL) (Barrows, 1996).</p> <p>La primera promoción de la nueva escuela de medicina de la Universidad de McMaster se graduó en 1972. Por el mismo tiempo, la especialidad de Medicina Humana de la Universidad de Michigan implementó un curso basado en resolución de problemas en su currículo preclínico. También a inicios de los años 70's las universidades de Maastricht (Holanda) y Newcastle (Australia) crearon escuelas de medicina implementando el Aprendizaje Basado en Problemas en su estructura curricular. A inicios de los 80's, otras escuelas de medicina que mantenían estructuras curriculares convencionales empezaron a desarrollar planes paralelos estructurados en base al ABP. La universidad que lideró esta tendencia fue la de New Mexico, en los Estados Unidos. Un poco más tarde otras escuelas asumieron el reto de transformar su plan curricular completo en una estructura ABP. Las universidades líderes en esta empresa fueron la de Hawai, Harvard y Sherbrooke (Canadá) (Barrows, 1996).</p> <p>En los últimos treinta años el aprendizaje basado en problemas ha sido adoptado por escuelas de medicina en todo el mundo. Más recientemente ha sido aplicado en una diversidad de escuelas profesionales y el interés en su incorporación en la educación superior en general ha ido incrementándose día a día.</p> |   |
| <b>Cuadro N°1.- Diferencia Entre Ejercicios y Problemas</b>  |   |
| EJERCICIO  | PROBLEMA  |
| Tarea escolar  | Tarea escolar o extraescolar  |
| Tarea de aplicación simple y directa de un conocimiento, procedimiento o técnica ya disponible o sobre la que el alumno / resolutor se encuentra ya iniciado   | Tarea o situación que no se resuelve aplicando directamente una regla aprendida; hay que entender el enunciado, organizar la información, seleccionar los conocimientos matemáticos útiles, probar, aplicarlos adecuadamente y evaluar el proceso         |
| Está más indicado hablar de <i>ejecución o realización</i>   | Está más indicado hablar de <i>resolución</i>   |
| La <i>ejecución</i> no suele implicar una actividad intensa de pensamiento   | La <i>resolución</i> suele requerir una <i>actividad cognitiva compleja</i> en la que intervienen conocimientos, estrategias y técnicas, decisiones, imaginación, concentración, autonomía, espíritu crítico, etc.  |
| Actividad de aplicación mecánica y sistemática de un algoritmo o un concepto   | Actividad de aplicación funcional o "en contexto" del conocimiento matemático   |
| La finalidad educativa es la de <b>entrenamiento y consolidación</b> de contenidos explicados, aprendidos o en vías de aprendizaje y a veces de <b>evaluación o comprobación</b> de su aprendizaje   | La finalidad educativa es <b>proporcionar experiencias</b> sobre la utilidad y las aplicaciones del conocimiento matemático, desarrollar las competencias básicas y <b>evaluar</b> la disponibilidad del conocimiento ante situaciones en las que es útil |
| <i>El enunciado es simple y directo</i> ; indica claramente cuál es la actividad a realizar: "efectúa la siguiente suma . . .", "encuentra una fracción equivalente a . . ."   | <i>El enunciado describe una situación compleja con aspectos indeterminados</i> sin indicación a veces a conocimiento o proceso alguno. Cuando no hay enunciado, la situación no indica la actividad a realizar para despejar la incertidumbre            |
| Es una tarea repetitiva, rutinaria, de resultados previsible (aunque hay que saber cómo se hace)   | Siempre supone un reto, una actividad desconocida, apasionante y de resultados imprevisibles  |
| Se realizan o completan en un tiempo corto   | Suelen requerir más tiempo.   |
| No se establecen lazos especiales entre el ejercicio y la persona que lo realiza. Se suelen realizar por meras exigencias curriculares   | Es más probable la implicación emocional y, con frecuencia, vital, aunque también se resuelven por exigencias curriculares  |
| Generalmente tienen solución única   | Puede tener ninguna, una o más soluciones   |
| Son muy numerosos en los libros. Constituyen el grueso de las tareas escolares en Primaria   | Los verdaderos problemas suelen ser escasos en los libros   |

Fuente: CEUTA (2009)

Figura 39. Resumen Sobre los Fundamentos Teóricos del ABP, Preparado por el Facilitador EDF-3 para el Curso "Aprendizaje Basado en Problemas" (fragmento)

En el documento se abordan algunos antecedentes, características, diferencias entre ejercicios y problemas, etapas y tareas de este tipo de metodología, los roles de profesores y estudiantes desde esta metodología, la relevancia y sentido educativo de la misma, y algunas herramientas y técnicas utilizadas en torno a esta metodología, apoyado en diferentes referentes teóricos citados pertinentemente, de actualidad, y con cierta trayectoria sobre la temática del curso.

#### ***D) Análisis del Diseño del Curso “Estudio de Casos”***

Este curso fue diseñado por el facilitador EDF-5 y es el tercero en la serie de cursos que oferta el IPSD, junto con otros proyectos formativos relacionados con las metodologías de enseñanza – aprendizaje (entre los cuales se encuentra “Aprendizaje Basado en Problemas” y “Aprendizaje Orientado a Proyectos”). Fue impartido a docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas, con una duración de 20 horas (esbozando en su diseño 12 horas teóricas y 8 prácticas).

Además del diseño de la programación, el facilitador presenta una guía acerca de cómo discutir casos, un cuadernillo de trabajo titulado “El caso y su curso”, una base de datos de casos del INCAE, con temas y descripciones de algunos casos de referencia, un listado en inglés de casos disponibles en el sitio web de Harvard Business Publishing, además de otros materiales (instructivos para buscar materiales en INCAE y Harvard Business, y artículos de referencia).

En el Anexo No. 15 puede apreciarse que la planificación se presenta por objetivos, no por competencias, que es la forma en como el IPSD requiere el diseño de los proyectos formativos; de la misma manera, se observa que algunos objetivos están redactados más en función del docente que del estudiante, y los dos últimos objetivos tienen más forma de contenidos actitudinales. Algunos contenidos procedimentales no describen ninguna habilidad o destreza a desarrollar, y otros sugieren actividades específicas, lo cual podría ubicarse dentro de las estrategias. Muchos de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales tienen forma de objetivos.

Las estrategias de evaluación, en la mayoría de los casos del diseño, son una repetición de los contenidos, y no se establece ningún criterio para la valoración de los trabajos a realizar. Se observa que las referencias bibliográficas se presentan en una columna dentro del diseño del curso, y si bien cuentan con suficientes datos, estos no siguen ningún esquema específico para su presentación (normas APA, ISO-ICONTEC, o Vancouver).

Otro elemento que se encuentra en el diseño del facilitador EDF-5 es la guía sobre cómo discutir un caso (ver figura No. 40)

| COMO DISCUTIR UN CASO  | COLABORACION  |
|--|---|
| <p>Las discusiones de clases pueden ser emocionantes y reveladoras, o ellas pueden no tener un propósito, o aparentemente son sin ningún sentido. Estas pueden estar basadas en datos, y en movimientos acelerados o vagos, y laboriosas. Ellas también pueden cubrir cada una de estas cualidades en el transcurso de 1 hora ó 2. Las variables que influyen el camino y calidad de la discusión, incluyen el instructor, los estudiantes, el caso, y algún anfitrión de cualesquier otras posibilidades, tales como el escenario físico (ambiente), la hora del día, o la proximidad de los exámenes. Este capítulo trata con la única variable que puede controlar usted mismo. Es altamente selectiva, concentrándose en unos pocos puntos que pueden ser, particularmente, útiles para los estudiantes nuevos con el método de casos.</p> <p>Las habilidades de discusión son importantes, porque a menudo los estudiantes de la facultad de administración, utilizan una considerable cantidad de tiempo en las aulas hablando acerca de casos. Las discusiones de casos, son un herramienta importante para el aprendizaje en los programas de negocios. Ellas enseñan la aplicación de conceptos y métodos tales como aquellos en mercadeo, estrategia, negociación, y espíritu empresarial -- el conocimiento con el cual la mayoría de los estudiantes identifican a una educación profesional de administración. Ellas también le ayudan a aprender cómo pensar acerca de temas de administración (negocios) por sí mismo y también como parte de un grupo. Con el tiempo, usted podría hallar que el aprendizaje acerca de cómo pensar, es por lo menos importante, que quizás sobre qué pensar.</p> | <p>Las habilidades de discusiones de casos son basadas en las cualidades especiales del método de caso. El propósito de una discusión de caso es la de construir significados para un caso, basados en evidencia obtenida de ella y para reconocer las incertidumbres inherentes en todos los significados. El propósito puede diferir con su experiencia educativa anterior.</p> <p>En un aula de clases convencional, los expertos comparten su conocimiento con los estudiantes, que lo toman, y a través de exámenes y otros métodos, demuestran que ellos le entienden. Los estudiantes participando en discusiones de casos por primera vez pueden verlas como una rendición disfrazada del viejo modelo de aprendizaje, y hacer un número de supuestos equivocados.</p> <p style="text-align: center;"><b>2. DISCUSION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los casos son historias que tienen incrustadas en ellas el conocimiento que los estudiantes previamente recibieron directamente de un texto, un experto, o ambos, y por lo tanto, son contenedores en los cuales la verdad está escondida, o un problema con una respuesta correcta.</li> <li>• El análisis de casos es el proceso para hallar la respuesta correcta.</li> <li>• La discusión de caso es la oportunidad para que los estudiantes demuestren al instructor que ellos han encontrado la respuesta correcta.</li> </ul> |

Figura 40. Guía sobre Cómo Discutir un Caso, Presentada por el Facilitador EDF-5 para el Curso "Estudio de Casos" (fragmento)

En general, al revisar la guía presentada por EDF-5, se percibe cierta informalidad en ella, aunque al final se presente la fuente de donde fue tomada, aunque al interno del documento no se ofrecen mayores referencias. A pesar de esto, se aprecia información con cierta relevancia: en el documento, el facilitador aborda la forma de cómo discutir un caso, la colaboración y discusión, los riesgos del aula, la forma equivocada y correcta de reducir estos riesgos, acerca de poner límites a la preparación, sobre leer activamente y saber escuchar, reconocer el factor social, ser paciente con uno mismo, y reflexionar sobre lo aprendido. Otro de los materiales preparados por el facilitador es un cuadernillo en el que se orienta paso a paso a los participantes a la elaboración de un caso, tal como se observa a grandes rasgos en la figura N°52.

| <p>Taller No. 1</p> <p>Dominando el Caso a Aplicar</p> <hr/> <p><b>El Caso y Su Curso</b><br/>Comencemos entendiendo la relación de este caso con su curso, contestando a las siguientes preguntas</p> <p>a. ¿Dónde ubica el caso dentro de su Silabo? especifique el tema y sesión de clase.</p> <p>b. ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos que persigo lograr con el uso de este caso?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De Contenido Temático:</li> <br/> <li>• De Desarrollo de Competencias.</li> </ul> |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------------------------|----------------------|----------------------|---------------------------------|----------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p><b>Personajes y Roles Dentro del Caso</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Personaje</th> <th>Rol</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>  |                                 |                      | Personaje            | Rol                             |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Personaje  | Rol                             |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <p><b>Situaciones y Problemas Planteados en el caso y su Relación con los temas de Aprendizaje</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Situación o Problema</th> <th>Tema de Aprendizaje Relacionado</th> <th>Ubicación en el Caso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>   |                                 |                      | Situación o Problema | Tema de Aprendizaje Relacionado | Ubicación en el Caso |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Situación o Problema   | Tema de Aprendizaje Relacionado | Ubicación en el Caso |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <p><small>1 Cuadernillo de trabajo preparado por Ana Maier e Ingrid Villela<br/>Decanatura de Postgrado.</small></p>   |                                 |                      |                      |                                 |                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Figura 41. Cuadernillo de Trabajo Sobre El Caso, Preparado por el Facilitador EDF-5 para el Curso “Estudio de Casos” (fragmento)

Al interno, el cuadernillo presenta diferentes preguntas de reflexión acerca de la relación del caso en construcción y las materias impartidas por los participantes, asimismo se encuentran los lineamientos para elaborar la introducción, estructura, personajes, roles, situaciones y problemas planteados en el caso, los cuales se relacionan con los temas de aprendizaje; como datos complementarios, también se pueden encontrar las instrucciones para plasmar los datos cualitativos y cuantitativos críticos para el análisis del caso; como anexos, el documento contiene el formato para un análisis de diagramas o ilustraciones, los temas de discusión, actividades, estructura y tiempo, así como otros recursos, el apartado de “pizarras”, donde se describen los bloques temáticos de discusión y los puntos de transición, y finalmente, las preguntas de reflexión y el cierre de la sesión.

La Base de Datos de Casos de INCAE, presentada por el facilitador EDF-5, muestra varios resúmenes de casos por áreas (ver figura No. 42).

| Base de Datos de Casos de INCAE  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>ÁREA:</b> Tecnología, Sistemas de Información, Innovaciones Tecnológicas</p> <p><b>CASO:</b> Café Britt: Evolución Tecnológica 1985-1997</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>El caso presenta las distintas etapas de la evolución tecnológica de Café Britt, desde sus inicios, en 1985, hasta 1997. Se explora la forma en que esta empresa fue incorporando tecnología, para apalancar su crecimiento, con énfasis en algunos aspectos tales como: la identificación de oportunidades, el proceso de búsqueda y evaluación de opciones de nuevas tecnologías para la empresa, el proceso para la toma de decisiones de adquisición, las características de los contratos, la implementación, los problemas enfrentados y la forma en que los superaron. El caso fue escrito para ser usado en el curso de Sistemas de Información Gerencial y ofrece abundante información, tanto cualitativa como cuantitativa, que permiten conocer y evaluar las decisiones relacionadas con tecnología, tomadas por los ejecutivos de Café Britt, entre 1985 y 1997. El caso permite comparar las necesidades que tuvo la empresa en las distintas etapas de su crecimiento y la tecnología que incorporó para satisfacer las mismas, así como los procesos de implementación, las decisiones que se tomaron y sus resultados, satisfactorios en algunos casos y no en otros. Acompaña al caso una nota de enseñanza.</p> <p><b>ÁREA:</b> Recursos Humanos, Mercadeo</p> <p><b>CASO:</b> El Fogonito: En Búsqueda del Mejoramiento del Servicio, Casos A, B y C</p> <p><b>RESUMEN CASO A:</b><br/>A finales del año 2002, se realizó una reunión por parte de la Gerencia de El Fogonito para exponer los resultados de la primera investigación de mercado realizada por la Empresa, cuyo objetivo era detectar las necesidades de los clientes y los aspectos que deberían atenderse para obtener la satisfacción de los mismos. El Fogonito era una cadena de Taquería - Restaurantes fundada en la ciudad de México y que era conformada por dieciséis restaurantes. Luego de analizar los resultados de la investigación, se detectó que el área de oportunidad se encontraba en el nivel de servicio, el cual había recibido diversas críticas. Don Carlos sabía que para brindar un buen servicio debía contar con el personal adecuado. Sin embargo el reto era como retener a los buenos empleados en una industria como la de restaurantes, la cual era caracterizada por altos niveles de rotación de personal.</p> <p><b>RESUMEN CASO B:</b><br/>En febrero del año 2003, la Gerencia de El Fogonito le expondría al Comité Directivo un proceso estratégico por medio del cual se pretendía mejorar el nivel de satisfacción de los empleados. Con esto buscaba reducir el nivel de rotación de los mismos y esperar que esto se viera reflejado en un mejor y más personalizado servicio hacia los clientes. La implementación de este cambio implicaba modificar diferentes aspectos dentro de la empresa como hacer modificaciones en el nivel de remuneración de los trabajadores, establecimiento de un plan de incentivos y reconocimientos, desarrollo de programas de capacitación, cambios en la estructura e infraestructura de la empresa, entre otros. Una vez expuesta la propuesta por parte de la Gerencia, los miembros de comité ejecutivo proponían modificaciones o adiciones al proceso que consideraran fueran necesarias para obtener los resultados esperados.</p> <p><b>RESUMEN CASO C:</b><br/>En Abril del 2005 se daría inicio la reunión de cumplimiento de metas del proceso mediante el cual se esperaba mejorar el nivel de satisfacción tanto de los colaboradores, como de los clientes de la Empresa. Dicho proceso se había implementado en las unidades propias de la cadena a principios del año 2003. Los resultados demostraban que el proceso había logrado obtener muy buenos resultados. Al ver dichos resultados los Gerentes de las diferentes áreas se preguntaban si sería factible transmitir esa nueva cultura organizacional a las franquicias de la Cadena.</p> | <p><b>ÁREA:</b> Mercadeo, Estrategia</p> <p><b>CASO:</b> Bembo's Burger Grill</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>Bembo's Burger Grill es una cadena peruana de comida rápida orientada a la preparación y comercialización de hamburguesas concebidas culinariamente para el "paladar peruano". Esta cadena cuenta con más de 20 restaurantes en Lima. Sus directivos planean incursionar el mercado chileno bajo el modelo de franquicias. El caso requiere análisis, debate y la toma de decisión sobre ello. El caso presenta información de los mercados de comida rápida de Perú, Chile y Argentina. En el último país se hace "benchmarking" con una empresa chilena (Lomito'n) que ocupa el tercer lugar en ventas entre las cadenas de comida rápida de Argentina y es la cadena líder en su país de origen. Adicionalmente, se presenta información para la realización del análisis microeconómico marginal (cálculo de volumen de equilibrio ponderado y estimación de utilidades incrementales) de la empresa bajo tres modalidades distintas. Incluye video.</p> <p><b>ÁREA:</b> Estrategia</p> <p><b>CASO:</b> Hospital Clínica Bíblica en 2000</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>Ofrece elementos para establecer claramente lo que es una estrategia genérica. A sí mismo permite ver cambios ocurridos desde 1994 fecha en que se hizo el primer proceso formal de estrategia empresarial y como se maneja un segundo proceso o una revisión en el 2000. El HCB enfrenta la decisión de incursionar en un negocio muy distinto a lo que se ha hecho a la fecha, los EBAS que son centros de atención médica primaria público y que serán adjudicados en una licitación. Esta situación es interesante pues se puede discutir si se alinea o no con su estrategia genérica de diferenciación. Se aprovecha también la oportunidad para encontrar que existe dos clientes en un hospital, el paciente y el médico y cada uno busca algo distinto, el primero atención/servicio y el segundo tecnología.</p> <p><b>ÁREA:</b> Estrategia</p> <p><b>CASO:</b> Café Britt S.A.</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>Café Britt era una empresa costarricense que empezó a vender su producto en el mercado de Costa Rica en el segmento de cafés especiales como hoteles y consumidores quienes valoraban los atributos de un café fino. Se encontró con limitaciones en los canales de distribución y en la forma habitual del costarricense para tomar café. Posteriormente dirigió su atención al mercado de exportación. El objetivo era introducirse en el mercado externo de cafés especiales, dadas las limitaciones de expansión de la demanda doméstica. La decisión era definir la opción más viable para exportar café procesado a los Estados Unidos.</p> <p><b>ÁREA:</b> Finanzas</p> <p><b>CASO:</b> Hacienda San Patricio</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>El caso trata sobre un proyecto de inversión agrícola, consistente en el cultivo de 33 manzanas de plátano y la comercialización de la producción. Ofrece detallada información que permite realizar la evaluación financiera del proyecto, como la estimación de los volúmenes de producción y ventas, determinación de las inversiones, cálculo del valor residual del proyecto, cálculo del efecto de la financiación, elaboración del cuadro de resultados, flujo de caja proyectado y cálculo del VAN y TIR en tres escenarios diferentes. El caso igualmente ilustra el efecto de la inflación y la devaluación sobre el proyecto de inversión. Es una versión corregida y ampliada del caso 10597 "Proyecto de Plátano Ticautepe" escrito por Luis Noel Alfaro con la colaboración de Sandra Diano Lacayo.</p> | <p><b>ÁREA:</b> Contabilidad</p> <p><b>CASO:</b> Corporación Total Estado de Flujo de Efectivo</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>El caso presenta la situación de una empresa (cadena de autoservicios) que ha reducido de manera importante su liquidez en los últimos cuatro años, lo cual la ha llevado a enfrentarse a una probable insolvencia a corto plazo. La liquidez fue consumida por inversiones realizadas en la apertura de nuevos locales, pues la empresa está inmersa en una "guerra por territorio" con sus principales competidores. Los hechos enfrentan a la empresa con un dilema, pues debe escoger entre seguir invirtiendo en la apertura de nuevos locales o dejar de hacerlo y reforzar así su nivel de liquidez. El caso está diseñado para ser utilizado en la enseñanza de la elaboración y análisis del Estado de Flujo de Efectivo. Se recomienda como lectura complementaria el capítulo 10, Estados de Flujo de Efectivo, del libro Introducción a la Contabilidad Financiera de Homgren, Sundem y Elliot. Acompaña al caso igualmente una Nota de Enseñanza, para uso del instructor de clase.</p> <p><b>ÁREA:</b> Finanzas</p> <p><b>CASO:</b> Grupo Banistmo S.A. Oferta Pública de Acciones por HSBC</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>El caso tiene como objetivo fundamental presentar una OPA a un inversionista financiero. El inversionista recibe información financiera cuantitativa y cualitativa a fin de tomar una decisión respecto a si acepta la oferta del HSBC de comprar las acciones de Banistmo a US\$52.63 por acción, con un neto de US\$50.00 por acción para el inversionista.</p> <p><b>ÁREA:</b> Finanzas</p> <p><b>CASO:</b> Camaronera Industrial</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>Evaluación de una granja para producir y exportar camarones con una inversión de más de US\$5 millones. El proyecto está localizado en un país centroamericano. El caso es útil para discutir los conceptos, cálculos e interpretaciones básicos de la tasa interna de retorno, valor actual neto (VAN) y valor actual ajustado (VANA). Asimismo, confronta los problemas de riesgo, inflación y devaluación. Con base en el caso Biomar S.A. #7614.</p> <p><b>ÁREA:</b> Finanzas</p> <p><b>CASO:</b> Cervecería Nacional S.A.</p> <p><b>RESUMEN:</b><br/>Durante el mes de diciembre de 2001 el ingeniero Alfredo Arias, Gerente General de Cervecería Nacional de Panamá, analizaba los sucesos que desencadenaron en la Oferta Pública de Adquisición (OPA) de acciones de la Cervecería Nacional presentada por el Grupo Empresarial Bavaria (GEB) de Colombia. El ingeniero Arias también era accionista y directivo de Capitales Nacionales, grupo que controlaba cerca del 60% de las acciones comunes en circulación de Cervecería Nacional. Aunque la intención inicial del GEB era adquirir las acciones de Capitales Nacionales, las presiones ejercidas por los accionistas minoritarios de la Cervecería llevaron a la realización de la OPA por no menos del 51% y hasta un 100% de las acciones de la Cervecería Nacional. Los directivos de Capitales Nacionales y Cervecería Nacional pidieron al ingeniero Arias que determinara el valor de invertir con las acciones de la Cervecería y la conveniencia o no de aceptar la OPA.</p> |

Figura 42. Base de Datos de Casos de INCAE, Presentada por el Facilitador EDF-5 para el Curso "Estudio de Casos" (fragmento)

En la base de datos presentada por EDF-5 se plantean los resúmenes de 16 casos, distribuidos en 8 áreas: Tecnología, Sistemas de Información, Innovaciones Tecnológicas, Recursos Humanos, Mercadeo, Estrategia, Finanzas, y Contabilidad; sin embargo, no se presentan más datos.

Asimismo, para el diseño del curso, este facilitador plasma un listado en inglés de casos disponibles en el sitio web de Harvard Business Publishing (ver figura No. 43).

| <a href="http://www.hbsp.harvard.edu">These cases are available on our web site: www.hbsp.harvard.edu</a> |                              |                      |  |                        |
|---|------------------------------|----------------------|--|------------------------|
| Case Name   | Original/English Case Number | Discipline           | Language:<br>S=Spanish<br>P=Portuguese | Translated Case Number |
| Land Securities Group (A): Choosing Cost or Fair Value on Adoption of IFRS                                | 105-014                      | Accounting           | S                                      | 109-S14                |
| Jimmy Fu and Moog, Inc.: Understanding Shareholder's Equity (Brief Case)                                  | 4203                         | Accounting           | S                                      | 411-S13                |
| Merrimack Tractors and Mowers: LIFO or FIFO? (Brief Case)   | 3217                         | Accounting           | S                                      | 311-S10                |
| Lyons Document Storage Corporation: Bond Math (Brief Case)  | 3215                         | Accounting           | S                                      | 311-S11                |
| Gucci Group: Freedom Within the Framework   | 109-079                      | Accounting           | S                                      | 111-S10                |
| Disctech, Inc.  | 9-187-066                    | Accounting & control | S                                      | 102-S28                |
| Bill French, Accountant   | 9-104-039                    | Accounting & control | S                                      | 102-S28                |
| Play Time Toy Co.   | 9-292-003                    | Accounting & control | S                                      | 202-S24                |
| Turner Construction Company: Project Management Control   | 9-190-128                    | Accounting & control | S                                      | 102-S01                |
| Limited Editions, Inc.  | 9-176-083                    | Accounting & control | S                                      | 102-S10                |
| Prestige Telephone Company  | 9-197-097                    | Accounting & control | S                                      | 102-S15                |
| Birch Paper Company   | 9-158-001                    | Accounting & control | S                                      | 102-S08                |
| Destin Brass Products   | 9-190-089                    | Accounting & control | S                                      | 102-S13                |
| Hilton Manufacturing Co.  | 9-192-063                    | Accounting & control | S                                      | 102-S42                |
| Purity Steel Corp. 1995   | 9-197-082                    | Accounting & control | S                                      | 102-S04                |
| Citibank: Performance Evaluation  | 9-198-048                    | Accounting & control | S                                      | 102-S03                |
| Wells Fargo (A) Online financial Services   | 9-198-146                    | Accounting & control | S                                      | 102-S06                |
| Wells Fargo (B) Online financial Services   | 9-199-019                    | Accounting & control | S                                      | 102-S07                |
| Mobil USM&R (A1)  | 9-197-120                    | Accounting & control | S                                      | 103-S01                |
| Colorscope, Inc.  | 9-197-040                    | Accounting & control | S                                      | 104-S09                |
| Hanson Manufacturing Co.  | 9-156-004                    | Accounting & control | S                                      | 102-S18                |

*Figura 43. Listado Presentado por EDF-5, de Casos Disponibles en el Sitio Web de Harvard Business Publishing (fragmento)*

En términos generales, aunque el diseño del curso presenta ciertas limitaciones en todos sus elementos (ubicándolo en una categoría de “necesita mejorar”), los materiales de apoyo preparados por el facilitador EDF-5 brindan buenas referencias para que los participantes puedan indagar ya sea con la orientación de este, o por cuenta propia, sobre la temática desarrollada en el curso.

### 4.1.2.3 Observaciones a Facilitadores o Formadores

En el caso de los facilitadores o formadores, se les observó desarrollando o ejecutando un curso (seminario o taller), que como ya se mencionó en el apartado 3.3.4.4.2, se realizó a partir de una escala con cuatro alternativas de respuesta, para valorar diferentes indicadores relacionados a su desempeño en relación a la implementación del diseño.

El IPSD calendariza sus acciones formativas para ser ejecutadas en un máximo de 20 horas en el cursos, y los seminarios en un máximo de 10 horas, mismas que pueden ser desarrolladas: a) durante una semana consecutiva, b) jueves y viernes en días intensivos, o c) solamente los viernes, hasta completar el máximo de horas.

Para el resumen, valoración e interpretación, se hace mención de los días en que se llevaron a cabo las observaciones:

*Tabla 69. Resumen e Interpretación de la Primera Observación Realizada al Facilitador No. 1*

| <b>Código:</b> <u>FOB-1</u>   | <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Planeamiento Didáctico en Base a Competencias</u> |
|---|---|
| <b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Ciencias Sociales (Psicología, Periodismo y Trabajo Social)</u>  |   |
| <b>Fecha y Hora:</b> <u>28 y 29-01-13 / 1:00 – 5:00pm</u>   |   |
| <b>Resumen de la Observación</b>  |   |
| <p>En el primer día de observación, la facilitadora entregó a los participantes una copia de la programación del curso, en la que detalla las competencias a desarrollar, así como los contenidos, estrategias, medios, evaluación e indicadores de logro. Luego, desarrolla una congerencia magistral apoyada en una presentación de PowerPoint, sobre los temas “Las bases teóricas del planeamiento didáctico, funciones y niveles del planeamiento didáctico”. En seguida, los participantes, organizados en parejas, discuten un documento que amplía un poco sobre este tema, a partir del cual realizan reflexiones individuales. La facilitadora solicita a los participantes que desarrollen un informe de la actividad. A continuación, les pide que hablen acerca de la lectura realizada (Ver Anexo No. 8).</p> <p>Para el segundo día, la facilitadora comentó que la competencia de referencia para este día es: “Interpreta las orientaciones curriculares nacionales, institucionales, como base de su ejercicio docente”. Los contenidos abordados ese día fueron: Enfoques curriculares (constructivista y de formación por competencias); La práctica pedagógica en la formación por competencias; y, Las competencias que debe poseer el docente. En ese sentido, solicitó a los participantes que se organizaran en equipos de trabajo para participar en un taller de reflexión en torno a algunos casos sobre el rol del docente competente; para esta actividad, la facilitadora hizo uso de papel rotafolio.</p> |   |

De acuerdo a la observación realizada al facilitador FOB-1, encontramos que su desempeño para el curso “Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” es satisfactorio, ya que demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y falta de claridad conceptual, ya que aborda diferentes temáticas y se genera un poco de contradicción en los participantes respecto a algunos términos. Asimismo, pudimos



apreciar cierta confusión a nivel del diseño de la programación didáctica, lo que se evidenció también al momento de implementar la misma.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el análisis del diseño de los diferentes componentes del curso para EDF-1 en el inciso “A” del apartado 4.1.2.2, así como el Anexo No. 8, que contiene la programación didáctica diseñada para el curso, y el Anexo No. 30, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-1 para este curso).

*Tabla 70. Resumen e Interpretación de la Segunda Observación Realizada al Facilitador No. 1*

|  |  |
|--|--|
| <b>Código:</b> <u>FOB-1</u>  | <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Evaluación de los Aprendizajes</u> |
| <b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Ciencias Económicas</u>   | <b>Fecha y hora:</b> <u>22-05-15 / 2:00 – 8:00pm</u>                     |
| <b>Resumen de la Observación</b>   |  |
| En este caso, la programación fue provista por el IPSD; previamente se socializó con la facilitadora para que la desarrollara; sin embargo, en el proceso se observó que la facilitadora realizaba ciertos ajustes relacionados con el tiempo y también con las actividades, moviendo algunas de ellas y en otras ocasiones integró actividades sobre experiencias que ella había tenido con otros cursos. En ocasiones se percibió que la facilitadora no había estudiado al detalle las actividades que llevaría a cabo; esto puede entenderse, en parte, en vista de que no fue ella la que diseñó la programación didáctica, sino el Instituto (ver Anexo No. 14). |  |

El facilitador demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, observamos que, en general, no sigue la secuencia establecida para el desarrollo de las actividades según el proceso sugerido para el abordaje de los contenidos o saberes. Consideramos que el hecho de no seguir la secuencia podría haber sido consecuencia de que la programación del curso no fue diseñado por la facilitadora, sino que le fue otorgada por el Instituto, así como por una falta de preparación previa.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el análisis del diseño de los diferentes componentes del curso para EDF-1 en el inciso “B” del apartado 4.1.2.2, así como el Anexo No. 9, que contiene la programación didáctica diseñada para el curso, y el Anexo No. 31, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-1 para este curso).

*Tabla 71. Resumen e Interpretación de la Observación Realizada al Facilitador No. 2*

**Código:** FOB-2 **Acción Formativa Observada:** Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque por Competencias **Unidades Académicas Destinatarias:** Odontología y Ciencias Sociales **Fecha y hora:** 20 y 21-01-15 / 8:00am – 12:00pm

#### Resumen de la Observación

La programación didáctica del curso fue diseñada por el IPSD y se orientó a la facilitadora para que lo ejecutara. Durante el primer día de observación se apreció que, en general, ella trató de seguir el diseño; sin embargo, le quedan muchas actividades al pendiente, ya que le faltó gestionar mejor el tiempo; asimismo, se apreció un poco de debilidad al manejar el grupo, en vista de que le faltaba un poco de pericia para saber reorientar los comentarios que no se relacionaban con los contenidos abordados. En esta primera visita había una actividad de reflexión en equipo, sobre los métodos de enseñanza, la cual estaba estipulada para desarrollarse en 2 horas, pero le tomó 4 (ver Anexo No. 44).

En el segundo día de visita, la facilitadora incluyó una presentación adicional a la programada; esto hizo que no desarrollara otras actividades que sí estaban programadas; esto fue evidente en las observaciones y comentarios que realizaron los profesores participantes en el instrumento que el IPSD solicita que llenen al finalizar la jornada, en el cual ellos señalaron que se perdía mucho tiempo en las actividades. Algunas de las experiencias personales narradas por la facilitadora hicieron que algunos de los profesores divagaran.

El facilitador demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, como ya señalamos en el resumen, manifiesta poco seguimiento de la secuencia establecida para el desarrollo de las actividades esbozadas en el proceso sugerido para el abordaje de los contenidos o saberes. Tal como en el caso de la facilitadora FOB-1, consideramos que el hecho de no seguir la secuencia puede ser consecuencia tanto de una falta de preparación previa de su parte, como del hecho de que no fue ella quien diseñó la programación del curso, sino que le fue otorgada por el Instituto.

Cabe señalar, en este sentido, que el seminario implementado por FOB-2 tiene como énfasis la reflexión, por lo que los profesores asistentes hicieron muchas consultas y sus respuestas a veces no respondían a las exigencias teóricas de los participantes.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el diseño de la programación didáctica del seminario en el Anexo No. 18, así como los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-2, del Anexo No. 32).

*Tabla 72. Resumen e Interpretación de la Observación Realizada al Facilitador No. 3*

|   |
|---|
| <b>Código:</b> <u>FOB-3</u> <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Evaluación de los Aprendizajes</u><br><b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Ciencias Económicas</u> <b>Fecha y hora:</b> <u>22 y 29-05-15 / 7:00am – 1:00pm</u>  |
| <b>Resumen de la Observación</b>  |
| <p>La facilitadora abordó una programación didáctica previamente diseñada por el IPSD; en su caso, para el primer día de observación, se aprecia que sigue la secuencia sugerida casi en su totalidad, en relación a los contenidos, actividades y gestión del tiempo. En resumen, la temática que se abordó trataba sobre las rúbricas y los criterios de evaluación. Los profesores asistentes se mostraron muy participativos y atentos a las actividades tanto de reflexión como de producción. Al surgir algunas consultas en relación a ciertas disposiciones y normativas institucionales, se observó que la facilitadora pudo atenderlas con pericia.</p> <p>Durante el segundo día de visita, la facilitadora orientó el diseño del plan de evaluación para una de las asignaturas o materias que atendían los profesores participantes. Los criterios que tomaron en cuenta para el diseño del plan fueron los siguientes: a) Actividades de aprendizaje; b) Métodos y técnicas de evaluación; c) Instrumentos de evaluación; y, d) Fecha establecida. En general, los participantes se mostraron dispuestos en desarrollar la actividad.</p> |

La facilitadora demuestra sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones del proyecto formativo que imparte; selecciona, diseña y desarrolla actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación. En general, los profesores asistentes a la acción formativa manifiestan mucho entusiasmo y disposición en trabajar en cada una de las actividades desarrolladas, lo que podría deberse, en parte, a la empatía que ella genera.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el análisis del diseño de los diferentes componentes del curso para EDF-3 en el inciso “B” del apartado 4.1.2.2, así como el Anexo No. 33, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-3 para este curso).

*Tabla 73. Resumen e Interpretación de la Sesión Observada del Facilitador No. 4*

|   |
|---|
| <b>Código:</b> <u>FOB-4</u> <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Planeamiento Didáctico en Base a Competencias</u><br><b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Psicología, Periodismo y Trabajo Social</u> <b>Fecha y hora:</b> <u>28 y 29-01-13 / 7:00am – 1:00pm</u>   |
| <b>Resumen de la Observación</b>  |
| <p>En general, durante el primer día de observación, la facilitadora ejecutó la programación que ella misma diseñó, la cual no fue revisada previamente por la Coordinación de Formación (gestión y educación permanente) del IPSD; por tanto, la trató de seguir al pie de la letra. La formadora era profesora principiante, y su mayor experiencia estaba en educación parvularia, esto la hizo mostrar cierta inseguridad, en vista de que la mayoría de los profesores que atendió contaban con mediana y amplia experiencia docente; en ese sentido, cuando se le realizaban algunas preguntas, demostraba cierto grado de nerviosismo. Esta situación también se vio reflejada en el instrumento que</p> |

|  |   |
|--|---|
| <b>Código:</b> <u>FOB-4</u>  | <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Planeamiento Didáctico en Base a Competencias</u> |
| <b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Psicología, Periodismo y Trabajo Social</u>   | <b>Fecha y hora:</b> <u>28 y 29-01-13 / 7:00am – 1:00pm</u>                             |
| <b>Resumen de la Observación</b>   |   |
| se aplicó al finalizar el curso, por parte del IPSD (ver Anexo No. 11).  |   |
| En el segundo día de visita, uno de objetivos específicos enunciados por la facilitadora esbozaba la elaboración y descripción de competencias a partir de los planteamientos de Tobón, que a pesar de ser un buen referente, generó confusión en la redacción, ya que habían profesores que tenían experiencia en diseño curricular (incluso uno de ellos participaba en el proyecto Tuning). Esta situación causó complicaciones en la facilitadora, ya que en parte por su falta de experiencia, se le dificultó abordar las preguntas de rigor que le hacían algunos de los participantes; asimismo, se apreció deficiencia al definir bajo qué criterios se desarrollaría esta actividad. |   |

La facilitadora demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, manifiesta limitaciones en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación, poca fundamentación teórica en relación a los contenidos o saberes del curso, lo que quedó en evidencia al al recibir consultas por parte de los profesores, situación que generó en ella cierta inseguridad.

Como comentamos en el resumen de la observación, algunos de los profesores contaban con un buen grado de experiencia respecto al enfoque de competencias, situación que no fue considerada por FOB-4, quien no realizó una exploración de los conocimientos previos.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el análisis del diseño de los diferentes componentes del curso para EDF-4 en el inciso “A” del apartado 4.1.2.2, así como el Anexo No. 11, que contiene la programación didáctica diseñada para el curso, y el Anexo No. 34, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-4 para este curso).

*Tabla 74. Resumen e Interpretación de la Observación Realizada al Facilitador No. 5*

|  |   |
|--|---|
| <b>Código:</b> <u>FOB-5</u>  | <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Planeamiento Didáctico en Base a Competencias</u> |
| <b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Odontología y Medicina</u>  | <b>Fecha y hora:</b> <u>31-01-13 / 8:00am – 12:00pm</u>                                 |
| <b>Resumen de la Observación</b>   |   |
| En este caso, la facilitadora desarrolló la programación que ella misma había diseñado previamente, cumpliendo las actividades a cabalidad, en general, como estaban esbozadas; sin embargo, se observó que le faltó establecer algunos parámetros tanto para las actividades de reflexión como para las de producción. En el caso de las primeras, se generaba demasiada tertulia entre los participantes. Varios de los profesores evidenciaron molestias, porque lo consideraron como pérdida de tiempo. En el caso de la redacción de las competencias, se pudo evidenciar poco dominio y claridad del tema por parte de la facilitadora, lo que generó confusión, ya que le hacían algunas preguntas sobre la planificación por competencias y por objetivos, y la evaluación, ante lo que la facilitadora argumentaba que “es lo mismo”, y que “lo único que cambian son los términos” (ver Anexo No. 12). |   |

La facilitadora demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; no obstante, manifiesta falta de formación en el enfoque de competencias, esto la llevó a generar cierta confusión en cuanto a la diferencia de planificar por objetivos y planificar por competencias, así como su respectivo proceso de evaluación. De alguna manera, la condición de esta facilitadora, al igual que otras observadas, expresa alguna necesidad de un programa de formación de formadores.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el análisis del diseño de los diferentes componentes del curso para EDF-5 en el inciso “A” del apartado 4.1.2.2, así como el Anexo No. 12, que contiene la programación didáctica diseñada para el curso, y el Anexo No. 35, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-5 para este curso).

*Tabla 75. Resumen e Interpretación de la Observación Realizada al Facilitador No. 6*

| <b>Código:</b> FOB-6   | <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Planeamiento Didáctico en Base a Competencias</u> |
|--|---|
| <b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Biología, Microbiología, Física y Matemáticas</u>   | <b>Fecha y hora:</b> 29 al 31-01-13 / 8:00am – 12:00pm                                  |
| <b>Resumen de la Observación</b>   |   |
| El facilitador implementó una programación didáctica para el curso diseñada por él mismo, reflejando un abordaje metodológico bastante competente; se aprecia el uso de estrategias y procedimientos consistentes con los objetivos propuestos; no obstante, promovía la búsqueda individual por los participantes, pero sin brindar mayores descripciones ni indicaciones para esta. Aunque el énfasis del curso, de acuerdo a los lineamientos del IPSD era formar competencias, desarrolló el curso en base a objetivos, la mayoría de los cuales eran poco operativos y no aportaban a la competencia general, que enunciaba literalmente: “Desarrollar el planeamiento didáctico de una disciplina con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta la secuencia didáctica basada en competencias” (ver Anexo No. 13). Los contenidos desarrollados no demostraban encontrarse en línea con lo requerido por el IPSD; de la misma manera, se apreció que estaban basados en pocos referentes teóricos. Se observó combinación de recursos tanto tradicionales como materiales impresos y ciertas tecnologías de la información y comunicación. |   |

El facilitador demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, manifiesta aspectos de mejora en la mayoría de los indicadores consideramos en la observación, evidenciando falta de concentración, poca pertinencia de las actividades; en general percibimos actividades de esparcimiento que no aportaban al logro de los objetivos. Considerando estos aspectos, posiblemente sea necesario realizar un proceso de seguimiento y monitoría hacia FOB-6 y también que pudiera participar en un proceso de formación de formadores.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el análisis del diseño de los diferentes componentes del curso para EDF-6 en el inciso “A” del apartado 4.1.2.2,

así como el Anexo No. 13, que contiene la programación didáctica diseñada para el curso, y el Anexo No. 36, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-6 para este curso).

*Tabla 76. Resumen e Interpretación de la Observación Realizada al Facilitador No. 7*

|   |
|---|
| <b>Código:</b> <u>FOB-7</u> <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque por Competencias</u> <b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Trabajo Social, Pedagogía y Arquitectura</u> <b>Fecha y hora:</b> <u>8:00am – 5:00pm</u>  |
| <b>Resumen de la Observación</b>  |
| La facilitadora desarrolló una programación previamente diseñada por el IPSD; en su ejecución mostró muy buen dominio, logró la atención de los profesores asistentes, demuestra mucho dinamismo e incluso implementa algunas dinámicas de relajación para propiciar un ambiente agradable. Asimismo, se observó que hace buen uso de los recursos, videos, instructivos, y materiales establecidos. En general, los participantes manifiestan un buen nivel de satisfacción respecto a la facilitadora, así como buena participación en las actividades desarrolladas. |

La facilitadora demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; apreciamos mucha coherencia entre su abordaje metodológico, según el diseño establecido por el IPSD. De acuerdo a ciertos datos, la experiencia profesional de FOB-7 le permite tener ese dominio metodológico, así como del manejo del equipo.

En general, los profesores se muestran muy satisfechos y dispuestos a participar en otros eventos formativos de los cuales ella sea formadora.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el diseño de la programación didáctica del seminario en el Anexo No. 18, así como los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-7, del Anexo No. 37).

*Tabla 77. Resumen e Interpretación de la Observación Realizada al Facilitador No. 8*

|  |
|--|
| <b>Código:</b> <u>FOB-8</u> <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Planeamiento Didáctico en Base a Competencias</u> <b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Letras</u> <b>Fecha y horas:</b> <u>8:00am – 5:00pm</u>   |
| <b>Resumen de la Observación</b>   |
| El programa de la acción formativa fue previamente diseñado por el IPSD; la formadora demostró un excelente desempeño en vista de que la población que atendió era del Departamento de Letras de la UNAH, que coincide con el área disciplinar de la facilitadora, ya que como se señaló en la tabla No. 22, además de tener preparación en esta parte, tiene formación pedagógica. Estos factores contribuyeron a que tuviera un muy buen manejo de los contenidos y su abordaje metodológico; de la misma manera, atendió eficientemente las consultas e inquietudes de los profesores asistentes. |

La facilitadora demuestra sólido dominio, coherencia y evidencias de cada uno de los indicadores de las dimensiones del proyecto formativo que imparte; selecciona, diseña y

desarrolla actividades para promover la asimilación, la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación. En general, los profesores asistentes a la acción formativa manifiestan mucho entusiasmo y disposición en trabajar en cada una de las actividades desarrolladas, lo que podría deberse, en parte, a sus habilidades de comunicación verbal y no verbal; observamos que es una persona bastante histriónica.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el Anexo No. 38, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-8 para este curso).

*Tabla 78. Resumen e Interpretación de la Observación Realizada al Facilitador No. 9*

|  |
|--|
| <b>Código:</b> <u>FOB-9</u> <b>Acción Formativa Observada:</b> <u>Planeamiento Didáctico en Base a Competencias</u><br><b>Unidades Académicas Destinatarias:</b> <u>Odontología</u> <b>Fecha y horas:</b> <u>8:00am – 5:00pm</u>   |
| <b>Resumen de la Observación</b>   |
| La facilitadora desarrolló una programación didáctica previamente diseñada por el IPSD, demostrando un desempeño satisfactorio, realizando las actividades propuestas en la misma. Logró muy buena participación de los profesores asistentes; sin embargo, en su caso, se perciben áreas de mejora en relación al manejo del trabajo en equipo, ya que demuestra poca atención al respecto; por esta situación, los profesores se mostraron un poco distraídos, incluso, el débil manejo del tiempo provocó que algunas de las actividades que estaban programadas para ser desarrolladas con mayor tiempo, se abordaran de manera superficial. |

La facilitadora demuestra un manejo básico de los indicadores para cada dimensión del proyecto formativo que imparte; sin embargo, evidencia necesitar formación para gestionar el trabajo en equipo entre los profesores participantes, ya que al desarrollar las actividades establecidas, percibimos un cierto nivel de acomodamiento o desatención de su parte, de alguna manera esto permite que los profesores se distraigan y se haga poco uso efectivo del tiempo.

(Para ampliar la información sobre este aspecto, puede revisarse el Anexo 39, que contiene los resultados de la valoración de cada uno de los indicadores de la guía de observación al facilitador FOB-9 para este curso).

### **4.1.3 Resultados desde la Percepción de las Autoridades**

En esta sección se analizan las percepciones de las autoridades del IPSD desde las entrevistas individuales y del grupo focal desarrollado. De manera general, las opiniones de este grupo de informantes se enmarca en las grandes dimensiones de la investigación (diseño, implementación, impacto y evaluación de las acciones formativas); en este sentido, se revisan los criterios de selección que considera el Instituto para contratar a los facilitadores o formadores, así como algunos aspectos formales y administrativos, y la disposición que muestran hacia la estrategia del asesoramiento o acompañamiento pedagógico.

#### **4.1.3.1 Entrevistas a Autoridades**

A continuación presentamos los principales hallazgos encontrados a partir de las entrevistas realizadas a las autoridades del IPSD sobre los siguientes aspectos que conciernen propiamente a este tipo de informantes: a) criterios de selección de los facilitadores; b) planificación de los cursos; c) desarrollo de los cursos; d) aspectos tomados en cuenta en la evaluación; e) desempeño de los facilitadores; f) impacto de los cursos en las prácticas de los docentes; g) aspectos formales y administrativos; y, h) sobre la estrategia de asesoramiento o acompañamiento pedagógico:

##### **A) Criterios de Selección de los Facilitadores (CSF)**

De acuerdo a lo declarado por las autoridades del IPSD en las entrevistas realizadas, los principales criterios considerados para seleccionar a los facilitadores o formadores de los diferentes seminarios, cursos o talleres propuestos por esta unidad, son: sus cualidades personales, los estudios de postgrado que han recibido, así como el fundamento teórico que tienen de las temáticas abordadas, como por ejemplo, las desarrolladas en el Programa Aprender-UNAH (19:19, entr. a aut. 4):

*Cualidades Personales de los Facilitadores.- ...que el facilitador fuera un motivador, aparte de que fuera una persona con la formación académica, pudiera también motivar y construir en conjunto los conocimientos con los docentes participantes... que pueda permitir la construcción de aprendizajes, tolerante, una persona que pueda despertar el conflicto emocional y cognitivo en los docentes... (24:24, entr. a aut. 3); ...de acuerdo, como nosotros conocemos quiénes son los facilitadores, tratamos en alguna medida, de que la persona sea la idónea para ese proceso, aunque nos hemos equivocado en eso, porque pensamos que, en algunos momentos, algunos facilitadores tienen algunas características, pero que después, ya en la práctica uno dice “no, mejor hubiera buscado a este facilitador”... (33:33, entr. a aut. 1)*



**Estudios de Postgrado.-** ...deben tener maestría, en algunas ocasiones, por ejemplo si, digamos, es en el área pedagógica, preferimos que sea un pedagogo con una maestría, pero también no solo damos cursos en el área pedagógica, sino también en áreas humanas, entonces, que tenga o psicología como base o una maestría en algún área, o una experiencia en comunicación educativa... (16:16, entr. a aut. 1); ...tendrían que tener en todo caso un grado mínimo de maestría... (17:17, entr. a aut. 2); ...primero que todo tienen que tener una formación académica a nivel de maestría en áreas de la educación superior y en su disciplina... (18:18, entr. a aut. 3)

**Dependiendo de la Temática.-** ...Bueno, los facilitadores se contratan dependiendo la temática que van a desarrollar... a raíz de que se realizó un diagnóstico de necesidades de capacitación, el instituto realizó un diagnóstico con el 10% de población de los docentes de la universidad... (17:17, entr. a aut. 2)

**Facilitadores Fundamentados Teóricamente.-** ...pedíamos que la persona estuviera fundamentada epistemológicamente y pedagógicamente con el tema... (24:24, entr. a aut. 3)

**Programa Aprender-UNAH:** ...la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en el año 2009 contrató a la Dra. Iris Stambenberg, creadora de Dion Saint Education, para capacitar, formar facilitadores del programa APRENDER, consistieron en dos semanas de capacitación de aproximadamente 40 horas por semana para formar a dos facilitadores que fueron docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (19:19, entr. a aut. 4)

Además de los criterios arriba mencionados, las autoridades del IPSD también comentaron que prefieren que sus facilitadores o formadores cuenten con dominio de diversas metodologías (24:24, entr. a aut. 3), amplia experiencia en la formación docente (17:17, entr. a aut. 2), capacidad de comunicación con los participantes (16:16, entr. a aut. 1), que cuenten con buena disponibilidad de horario (16:16, entr. a aut. 1), así como por referencias (16:16, entr. a aut. 1)

### **B) Planificación de los Cursos (PLN)**

De acuerdo a las opiniones vertidas por las autoridades del IPSD en las entrevistas, existe una “descripción mínima” de las acciones formativas, el cual es facilitado a los formadores como formato sugerido para desarrollar sus diseños de programación didáctica para los seminarios, cursos o talleres:

**Existencia de una Descripción Mínima de los Cursos.-** ...uno decía que se vea esto y esto, pero de forma oral, ya ahorita, ya se está haciendo una descripción mínima de temas o contenidos que debe tener cada capacitación, y la idea es, en el 2013, lograr homologar todos los cursos... hemos tenido algunas experiencias donde damos un mismo curso, y dan algunos tópicos diferentes de acuerdo a la experticie del facilitador, entonces creemos que es necesario que se haga como un solo proceso... ya se tiene de Planeamiento Didáctico, de Evaluación

y de Metodologías, ya se tiene algo avanzado. (27:27, entr. a aut. 1); ...se les presenta una matriz, en el caso del curso de Planeamiento Didáctico, porque es con el enfoque por competencias, una matriz de los requerimientos mínimos que tiene que tener el programa, la propuesta de programa que va a desarrollar el facilitador, dentro de esos requisitos mínimos, pues, está todo lo que son los objetivos, las competencias, la metodología, los medios, las estrategias y la forma de evaluación, y hasta las rúbricas... hasta los momentos cada docente facilitador presenta su propuesta... vamos a hacerla homologada con los mismos facilitadores, donde todos los docentes facilitadores van a manejar el mismo programa, y en el caso del instituto, ya tiene tres diplomados diseñados, a los cuales los docentes facilitadores tendrían que dar respuesta... (28:28, entr. a aut. 2)

**Formato Facilitado por el Instituto.-** ...hemos preparado una, un formato donde queremos que ellos establezcan que den sus cursos, verdad, un formato que en algún momento hemos pensado que los cursos los trabajen en función de competencias... (22:22, entr. a aut. 1); ...como está la temática establecida, el instituto cuenta con programas sobre las temáticas, de igual manera, son enriquecidas y fortalecidas por los mismos facilitadores... (23:23, entr. a aut. 2); ...le pedíamos una propuesta en base a un enfoque de competencias, en donde se le pedía que desplegara los niveles de su capacitación en términos de las fases conceptuales, procedimentales y actitudinales, al igual que su evaluación, que queríamos con la misma lógica, verdad, a nivel conceptual, procedimental, y evaluativa... (24:24, entr. a aut. 3)

Algunos factores que las autoridades del IPSD aseguran considerar al momento de ofertar los cursos son: que sean modalidades interactivas, innovadores, que propicien el trabajo colaborativo; asimismo, aseguran analizar la posibilidad de que las acciones formativas sean por facultades, pero primordialmente, conforme al diagnóstico de necesidades:

**Factores Considerados para Ofertar los Cursos.-** ...especialmente en las modalidades, la modalidad utilizada el año pasado fue una modalidad muy interactiva, que fue un taller en muchos de los casos, eso ayudó muchísimo... ser más innovadores, hay muchas otras técnicas más personalizadas, estamos incursionando también en la conformación de los grupos, los grupos pueden ser heterogéneos, diferentes disciplinas, el año pasado trabajamos con unidades completas, unidades académicas completas, podría ser interesante hacer una transdisciplinariedad... (29:29, entr. a aut. 3); ...que los cursos sean por facultades, por una razón: creemos que si vienen muchas facultades, dos personas no hacen... una golondrina no hace verano, entonces, si vienen grupos de 15 personas de una misma facultad, 30 personas de una misma facultad, se motivan más... (33:33, entr. a aut. 1); ...en el 2011 se hizo un diagnóstico de necesidades de capacitación... las bases de ese diagnóstico de necesidades de capacitación fueron las diez competencias que indica Zabalza debe tener un profesor universitario... a partir de ese documento se hicieron las necesidades de capacitación por facultad... (66:66, entr. a aut. 1); ...los programas formativos fueron ajustados a las necesidades que expresaron los docentes de acuerdo a las competencias que fueron identificadas, entonces se focalizó, ya no se hizo una propuesta abierta de cursos, sino que se hizo una propuesta focalizada a cada una unidad académica de acuerdo a las competencias que ellos mismos habían identificado. (68:68, entr. a aut. 3); ...siempre los docentes expresan la necesidad de que los cursos de formación en este caso, o las ofertas formativas que se desarrollen les

*generen una escalera certificativa, y por ende, una puntuación que le permita reclasificarse dentro de la institución... (73:73, entr. a aut. 2)*

Respecto al diseño de las acciones formativas, cabe destacar el hecho de que, hasta 2013, éste era realizado propiamente por los facilitadores o formadores, quienes presentaban una propuesta de programación didáctica ante el Instituto, quien se encargaba de hacer la respectiva revisión (22:22, entr. a aut. 1; 23:23, entr. a aut. 2; 24:24, entr. a aut. 3). Es importante resaltar también, en ese sentido, que algunas de las acciones formativas ofertadas por el IPSD han sido adoptadas por medio de convenios internacionales, como por ejemplo el programa Aprender-UNAH (25:25, entr. a aut. 4; 28:28, entr. a aut. 2; 30:30, entr. a aut. 4; 36:36, entr. a aut. 4; 58:58, entr. a aut. 4), obtenido de LASPAU Harvard, para Latinoamérica.

### ***C) Desarrollo de los Cursos (DES)***

En cuanto al desarrollo o implementación de los cursos y otras acciones formativas, las autoridades del IPSD señalan que algunos factores que inciden son el desconocimiento que los facilitadores o formadores pueden tener acerca del ámbito de la UNAH, lo que contradice algunas de sus declaraciones acerca de que uno de los requisitos para contratar a éstos es que se encuentren contratados por la universidad, pudiéndose observar, en los resultados del grupo focal que se presentan más adelante, que se considera también la contratación de profesionales de otras universidades. Otro asunto que influye en el desarrollo de las acciones formativas es la falta de interés que, desde el punto de vista de las autoridades entrevistadas, tienen los profesores en formarse pedagógicamente:

***Desconocimiento del Ámbito de la UNAH.-*** *Dentro de las debilidades, tal vez el hecho de que algunos [facilitadores] que son externos... desconocen el ámbito de la universidad, de la Nacional, o sea, desconoce cómo son los docentes, cómo son los trabajos, desconocen las disciplinas donde van a desarrollar las capacitaciones, y yo creo que esa es parte de culpa de nosotros, porque tenemos que dar un poco más de información... (45:45, entr. a aut. 2)*

***Falta de Interés en la Formación Pedagógica.-*** *...no todos todavía valoran la parte de la formación pedagógica; muchos consideran que el ser profesional en cierta área me da las competencias para desempeñarse como docente, y creo que esa es una de las debilidades... (36:36, entr. a aut. 4)*

Uno de los factores que, según las autoridades del IPSD que fueron entrevistadas, es un indicador del buen desarrollo de las acciones formativas, son los productos elaborados por

los participantes, ante lo cual aseguran que la falta de homologación ha redundado en una heterogeneidad en la calidad de los trabajos asignados por los facilitadores o formadores (34:34, entr. a aut. 2); aunque de la misma forma, comentan estar trabajando en que se pueda entregar un producto específico para cada acción formativa, con lo que se puedan certificar los aprendizajes adquiridos en el proceso (49:49, entr. a aut. 1).

#### ***D) Aspectos Tomados en Cuenta en la Evaluación (EVA)***

Además e los productos entregados por los participantes al finalizar el proceso formativo de los respectivos seminarios, cursos o talleres ofertados por el IPSD, al ser consultadas sobre los aspectos que tomaban en cuenta para evaluar estas acciones, las autoridades de esta unidad también mencionaron algunos otros mecanismos o estrategias de valoración del impacto, entre los cuales se mencionan algunos instrumentos que se aplican posteriormente al proceso formativo, y otras estrategias como los procesos de seguimiento y monitoría:

***Mecanismos o Estrategias de Valoración de Impacto.-*** ...evaluar en el aula si los docentes aprendieron o no aprendieron lo que se les enseñó en los cursos, ese es el objetivo. (60:60, entr. a aut. 1); ...la retroalimentación que se le ha dado a los facilitadores con esos instrumentos [...], sobre todo el de participantes, porque una es la percepción del observador, pero realmente el usuario final de ese facilitador es el docente participante... (61:61, entr. a aut. 2)

***Proceso de Monitoría.-*** ...a través de un proceso que se llama monitoría se evalúa al docente y después, o se le da una consignación de algunas áreas de mejora, o sencillamente no se le vuelve a dar un curso. (16:16, entr. a aut. 1); ... en estos momentos tenemos dos instrumentos de monitoreo y evaluación, uno que es el previo, que es del contacto que tiene la persona con el docente facilitador directo, en donde tiene que, el programa tiene que ir acorde con el modelo educativo de la universidad... (39:39, entr. a aut. 2)

***Evaluación Participantes a Facilitador.-*** ...el otro es que a los docentes participantes en el curso se les da una hoja de evaluación... (38:38, entr. a aut. 1); ...el segundo instrumento es de los participantes dentro del desarrollo de la capacitación, donde se pueden connotar o determinar aspectos como criterios sobre logística, convocatoria, el propio facilitador, la evaluación, los valores, bueno, son varios, son como ocho criterios que se toman en consideración, que son evaluados por el participante sobre, tanto el desarrollo de la capacitación como del docente facilitador. (39:39, entr. a aut. 2)

***Diferentes Aspectos Formales.-*** ...hay varios rubros que nosotros medimos, está el criterio de la logística, también un poco el conocimiento que tiene el participante de la temática, temas relacionados con el dominio de los contenidos, que le compete al facilitador, la facilitación, que es uno de los aspectos más importantes, que es la construcción del aprendizaje, en cuanto a la pertinencia de los contenidos, el tratamiento de los contenidos es otro criterio,

*la metodología, verdad, si existe una relación entre la metodología y los objetivos, la evaluación, si hay una coherencia, una pertinencia, la administración de los valores que promovió el facilitador dentro del marco del respeto del docente; la planificación y uso del tiempo, medios de aprendizaje, cuáles son los recursos, por ejemplo, tecnológicos que puede utilizar... (29:29, entr. a aut. 3)*

***A través de una Guía de Observación.-*** ...una docente dentro del instituto va y supervisa el proceso, esta acompaña desde que inicia hasta que termina, tenemos una guía de observación que vamos llenando día por día... (38:38, entr. a aut. 1)

Respecto al tema de la evaluación del impacto, al ser entrevistadas, las autoridades del Instituto también comentaron que existen algunos factores a los que se les necesita prestar mayor atención, tales como la formalidad del proceso en sí mismo (41:41, entr. a aut. 4), la puntualidad en que los fitadores o formadores presentan sus propuestas de programación didáctica para las acciones formativas (49:49, entr. a aut. 1), la actualidad de los contenidos, la realización proporcionada a los participantes, la exploración de los conocimientos previos de estos, la socialización de objetivos y el respeto manifestado por los facilitadores o formadores a los participantes (50:50, entr. a aut. 2), así como la dinámica (49:49, entr. a aut. 1) y los materiales y recursos considerados para la implementación de las acciones formativas.

### ***E) Desempeño de los Facilitadores (DSF)***

Respecto al desempeño que, según las autoridades entrevistadas, demostraron los facilitadores o formadores, predominan los aspectos de mejora (señalados principalmente por la autoridad entrevistada No. 3), como por ejemplo la actualización de los contenidos, el abordaje metodológico, la promoción de los saberes actitudinales, la evaluación de los contenidos, y el uso de las TIC y otros medios didácticos:

***Necesidades de Mejora.-*** ...hay que mejorar, creo yo en la actualización de los contenidos... se puede ir mejorando la modalidad y el abordaje también se puede mejorar mucho, trascender de la, del aspecto meramente, a veces, magistral, o sea, pueden haber otras técnicas que pueden ayudar, y también en el tratamiento adecuado de los contenidos... creo que los niveles conceptuales y procedimentales estaban muy bien aplicados, habría que mejorar en promover las actitudes que amerita cada curso, o sea, el aspecto actitudinal que genera cada proyecto formativo es bien importante dejarlo enfatizado... el tratamiento de temas transversales, de género y equidad hay que tratarlo con mucha más amplitud, con mucha más apertura, se han dado algunos comentarios que, digamos que, para esto, en mi opinión, habría que despojarse a veces, de nuestros propios prejuicios, para poder tratar esos temas cuando surge... la evaluación de los contenidos, creo que como casi siempre se deja como al final, entonces, podría ser interesante que la evaluación sea un proceso ínterin, en la marcha del

*proyecto formativo, no dejarlo al final donde ya el docente está cargado, donde ya no está con esa disposición como al principio, entonces, hacer esas evaluaciones más que todo para ir midiendo el impacto, ir midiendo la curva de aprendizaje que se va dando en el proyecto formativo (46:46, entr. a aut. 3); ...todavía tenemos que vencer algunos paradigmas en cuanto a la construcción de aprendizajes, en cuanto a las técnicas didácticas que utilizamos, en cuanto a la promoción, promover ese conflicto cognitivo... las áreas de mejora son en la facilitación de los contenidos, en la construcción de los aprendizajes, en la utilización de los medios didácticos, en los recursos tecnológicos, en la motivación de los docentes... (29:29, entr. a aut. 3)*

Pese a estos aspectos de mejora, las autoridades también destacan algunas características positivas en el desempeño de los facilitadores o formadores, tales como la consideración de los conocimientos previos de los participantes (46:46, entr. a aut. 3; 44:44, entr. a aut. 1), una buena fundamentación teórica, realimentación adecuada, pertinencia y congruencia, crítica constructiva, promoción de la reflexión (46:46, entr. a aut. 3), dinamismo, buen grado de motivación hacia los participantes (33:33, entr. a aut. 1), y buenas habilidades comunicación (44:44, entr. a aut. 1). Desde este escenario, algunas de las autoridades consideran que se ha logrado el desempeño esperado (47:47, entr. a aut. 4), y que el hecho de contar con facilitadores o formadores externos, es decir, que no cuentan con un contrato oficial por parte de la UNAH, es una ventaja, debido a que, de acuerdo a lo declarado por la autoridad entrevistada No. 2: “vienen mayor formados, o tienen otras competencias que los internos no tienen, porque tal vez los facilitadores internos se han acomodado” (45:45, entr. a aut. 2).

### ***F) Impacto de los Cursos en las Prácticas de los Docentes (IMP)***

De acuerdo a las autoridades del IPSD que fueron entrevistadas en el proceso de recolección de los datos en la fase cualitativa, existe falta de seguimiento para determinar el impacto que las acciones formativas están teniendo en los profesores participantes, por lo que aseguran que dicho impacto es poco, y principalmente a nivel motivacional y reflexivo:

***Falta de Seguimiento.-*** ... no estoy segura que en el aula de clase, por qué, por una sencilla razón: los cursos, hasta este año, todavía hasta mayo de este año han sido cursos de libre participación, pero ahora lo que queremos trabajar son diplomados, un diplomado que tenga por lo menos tres cursos, y que la misma persona va a tener los tres cursos, de tal modo que haya un seguimiento... (55:55, entr. a aut. 1); ... Es bien difícil determinar en estos momentos el impacto, porque como el programa de monitoreo y seguimiento realmente ha empezado a desarrollarse en 2012-2013, no hemos tenido todavía en estos momentos una investigación sobre el impacto de las capacitaciones... (56:56, entr. a aut. 2); ... todavía tenemos que avanzar en eso, todavía la universidad tiene como desafío monitorear el impacto; no le podría decir con certeza si los cursos del año pasado están teniendo impacto, creo que sí se requiere

*una estrategia macro para poder verificar si ha habido o no ha habido un impacto, y eso es algo que el instituto tiene que madurar en este momento, recién se implementó esta área el año pasado, es apremiante ya saber cuáles han sido los impactos, porque el año pasado se capacitó a un buen porcentaje de la comunidad universitaria... (57:57, entr. a aut. 3); ...no existe un proceso de valoración del desempeño, lo que le puedo mencionar nada más es los comentarios... (58:58, entr. a aut. 4)*

**Poco Impacto.-** *... con 20 horas de capacitación no consideramos que se cambien actitudes, ni hábitos... no ha habido un impacto real, la gente lo hace por, en algunas ocasiones, por acumular puntos para su reclasificación... ya a nivel de comportamiento y de clase, no considero que haya un cambio, no creo que haya habido un cambio así como más fuerte... (55:55, entr. a aut. 1); ...si no tiene la aptitud y la actitud para desarrollar ese conocimiento en el aula es bien difícil... (56:56 entr. a aut. 2)*

**A Nivel Motivacional y Reflexivo.-** *...yo creo que han impactado a nivel de motivación...(55:55, entr. a aut. 1); ...sí lo considero un impacto, el hecho de que el docente vaya documentándose y tratando, habría que ver si hacen una reflexión después, verdad, de todo lo que han planificado, y lo que están haciendo con sus clases. (58:58, entr. a aut. 4)*

Si bien las autoridades reconocen que no existen mecanismos adecuados para valor el impacto de las acciones formativas, argumentan que dentro de los comentarios de algunos de los profesores que ya han participado en los seminarios, cursos o talleres que oferta el Instituto, puede evidenciarse un impacto significativo (58:58, entr. a aut. 4).

También comentan que existe poco apoyo de los jefes de los departamentos, lo que limita la aplicación que los profesores participantes puedan hacer de los aprendizajes adquiridos en los procesos formativos recibidos (56:56, entr. a aut. 2).

### **G) Aspectos Formales y Administrativos (FOR)**

Las autoridades del Instituto que fueron entrevistadas consideran que se necesita mejorar en cuanto a fortalecer las habilidades a nivel pedagógico del personal pertinente del IPSD, homologar los diseños de las acciones formativas, así como sus criterios y estrategias. También reconocen que se necesita ampliar la cobertura, innovar las modalidades de acceso, fortalecer la comunicación y prestar atención al acondicionamiento de los espacios físicos donde se desarrollan las acciones formativas:

**Se Necesita Mejorar.-** *...yo creería que habría que fortalecer las habilidades, sobre todo a nivel pedagógico, de los participantes en el proceso del instituto. (77:77, entr. a aut. 1); ... todavía tiene un desafío mayor, que es un poco, homologar programas, homologar criterios, homologar estrategias, tener mayor cobertura, utilizar modalidades que den más acceso a los docentes, que tengan mayor cobertura, modalidades bimodales, tener una estrategia de*

*comunicación más fuerte, creo que en la medida en que nosotros seamos honestos con nuestras propias áreas de mejora, vamos a ir avanzando... (79:79, entr. a aut. 3)*

***Acondicionamiento de los Espacios Físicos.-*** ... el año pasado tuvimos la oportunidad de tener dos salones de usos múltiples, y aún así hay algunas áreas de mejora, por ejemplo, la iluminación, la acústica... los cursos se llenaban, entonces había que condicionar para que fuera pedagógicamente manejable un cierto número de cupos, son condiciones que hay que ir mejorando poco a poco... (29:29, entr. a aut. 3)

Tal como se pudo evidenciar en los comentarios realizados por los profesores participantes, al ser entrevistados, uno de los principales aspectos administrativos considerados por ellos como de mejora tiene que ver con el horario en que son calendarizadas las acciones formativas; no obstante, las autoridades del IPSD (de manera particular la autoridad entrevistada No. 2) aseguran que “quien coloca las fechas, los horarios y selecciona las temáticas son ellos [los profesores]” (67:67, entr. a aut. 2), destacando, según la apreciación de las autoridades, los temas relacionados con la motivación, el liderazgo, y el planeamiento didáctico, siendo este último, según las autoridades, el más recurrente “por la misma deficiencia que tienen en este caso los docentes a nivel cognitivo, sobre pedagogía o algunos lineamientos pedagógicos” (67:67, entr. a aut. 2).

#### ***H) Sobre la Estrategia de Asesoramiento Pedagógico (EAP)***

Acerca del asesoramiento pedagógico, se mantiene la tendencia reflejada por profesores y facilitadores respecto a una buena disposición para promover y desarrollar el asesoramiento pedagógico como estrategia de mejora de los procesos formativos:

***Buena Disposición para Promover y Desarrollar el Asesoramiento.-*** ...definitivamente sí, porque es necesario, porque los docentes, en algunas ocasiones, hacen lo que quieren en el aula de clase, como no hay un acompañamiento... nosotros no queremos ser una oficina de evaluación, sino de acompañamiento, y así lo hemos querido hacer, verdad, hay algunas unidades que son más receptivas a esos programas, hay unidades que no, entonces, ahorita lo estamos haciendo con las unidades más receptivas... (72:72, entr. a aut. 1); ... sí, nosotros estamos dispuestos, de hecho, en estos momentos, se está trabajando... (73:73, entr. a aut. 2); ...por supuesto, la universidad está súper consciente que sin la asesoría pedagógica, sin los factores clave, sin alianzas estratégicas no se puede sostener ningún programa de evaluación, ningún tipo de asesoramiento pedagógico, pero primero hay que sensibilizarnos más de esa necesidad y comprometernos más. (74:74, entr. a aut. 3)



Puede observarse que, de acuerdo a las opiniones de las autoridades del IPSD, se tiene una buena disposición, y de hecho, existen algunas experiencias básicas y aisladas de acompañamiento; en ese sentido, reconocen que para alcanzar un nivel adecuado al respecto se necesita un proceso de capacitación, y aseguran que dicho acompañamiento debe realizarse de forma permanente o continua para poder tener resultados (75:75, entr. a aut. 4).

#### ***4.1.3.2 Grupo focal con autoridades***

En el grupo focal desarrollado con las autoridades del IPSD, se les consultó acerca del proceso que se ha seguido para el diagnóstico y diseño de su propuesta formativa. Respecto a la implementación, consultamos a las autoridades sobre la preparación que los formadores o facilitadores tienen para implementar las propuestas formativas, así como sobre sus opiniones en relación a la puesta en marcha de las mismas, con el fin de analizar si los formadores siguen la secuencia estipulada en las programaciones. En el grupo focal se le consultó también a las autoridades sobre el impacto que, desde su punto de vista, están teniendo o no los procesos formativos desarrollados por el IPSD, es decir, si estos han logrado incidir tanto en el aprendizaje como en las prácticas docentes de los profesores que participan de las acciones formativas. Finalmente, sobre la evaluación de los procesos de formación que promueve el IPSD, preguntamos a las autoridades sobre los mecanismos que emplea esta unidad para valorar las acciones formativas que desarrolla, y sobre las fortalezas y aspectos de mejora que ellos mismos identifican al respecto.

Desde este contexto, los resultados que encontramos luego de tratar los datos en Maxqda, identificamos 80 comentarios significativos, enmarcados en las cuatro dimensiones congruentes con los objetivos de nuestra investigación: el diseño de la formación, la implementación de las acciones formativas, el impacto de estas, y la evaluación de la formación. Cabe mencionar que, aprovechando las bondades del paradigma interpretativo, que nos permiten construir en el proceso, agregamos dos dimensiones adicionales: sobre el personal formador, y acerca del diagnóstico de las necesidades de formación. La siguiente tabla refleja la frecuencia de códigos resultante para este grupo focal.

*Tabla 79. Frecuencia General de Códigos Acerca de los Aspectos Tomados en Cuenta por las Autoridades del IPSD, al Participar en el Grupo Focal Sobre el Diseño, Implementación, Impacto y Evaluación de los Procesos de Formación*

| <b>Aspectos Considerados por las Autoridades del IPSD en el Grupo Focal</b> | <b>F</b> |
|---|----------|
| Planificación y Diseño de la Formación (PLF)                                | 32       |
| Evaluación de la Formación (EVF)  | 20       |
| Implementación de las Acciones Formativas (IPL)                             | 11       |
| Impacto de las Acciones Formativas (IMP)                                    | 7        |
| Personal Formador (PFR)   | 6        |
| Diagnóstico de necesidades de Formación (DNF)                               | 4        |

Fuente: Elaboración propia a partir de Grupo Focal con Autoridades del IPSD

Tal como puede observarse en la tabla anterior, la dimensión “Planificación y diseño de la formación (PLF)” fue la que obtuvo más comentarios en el grupo focal; en su mayoría, las declaraciones de las autoridades van encaminadas a que la formación que oferta el IPSD se orientan a partir de diseños homologados y de las necesidades resultantes a partir de un diagnóstico, dando prioridad a algunas carreras (principalmente las que van adelantadas en los procesos de rediseño curricular y relevo docente).

*Tabla 80. Percepciones de las Autoridades del IPSD Acerca de la Planificación y Diseño de sus Procesos de Formación, De Acuerdo a los Resultados del Grupo Focal*

| <b>Planificación y Diseño de la formación (PLF)</b>           | <b>F</b> |
|---|----------|
| Diseño Homologado de los Programas Formativos (DHM)           | 5        |
| Conforme al Diagnóstico de Necesidades (CDN)                  | 4        |
| Carreras Prioritarias (CRP)                                   | 3        |
| Diseños Propios de los Facilitadores (DPF)                    | 2        |
| Programas Especiales (PES)                                    | 2        |
| Necesidad de Enfocarse en la Práctica (PRA)                   | 2        |
| Nivel de Experiencia de los Participantes (NEX)               | 2        |
| Otras Modalidades de Formación (OMF)                          | 1        |
| Conforme al Perfil del Docente Universitario (PDU)            | 1        |
| Relación del Diseño y el Modelo Educativo (DME)               | 1        |
| Poca Socialización de los Diseños con los Facilitadores (PSF) | 1        |
| Poca Secuencia en las Temáticas Desarrolladas (PSC)           | 1        |
| Consideración de la Parte Personal (PRS)                      | 1        |
| Diversificación de la Formación (DVF)                         | 1        |
| De Acuerdo a Actividades Institucionales (AIN)                | 1        |
| Formación en Área Disciplinar (DSC)                           | 1        |
| Considerando la Evaluación del Desempeño Docente (EVD)        | 1        |
| De Acuerdo a la Demanda (DEM)                                 | 1        |
| Consideración de la Naturaleza del Instituto (NAT)            | 1        |

Fuente: Elaboración propia a partir de Grupo Focal con Autoridades del IPSD

Las autoridades afirman que han comenzado a elaborar diseños homologados de programaciones para las acciones formativas del IPSD, en vista de que previamente, los facilitadores o formadores eran quienes elaboraban de manera individual sus propias propuestas, por tanto, la Coordinación de Educación Permanente (una de las unidades del IPSD), se ha dado a la tarea de preparar diseños homologados a nivel de programación didáctica, para las acciones formativas del Instituto. Asimismo, aseguran que la planificación que actualmente desarrolla el Instituto sigue algunos criterios establecidos por la Vicerrectoría Académica, que solicitó al IPSD realizar un diagnóstico de necesidades de formación (el primero en todo el tiempo de funcionamiento de esta unidad):

***Diseño Homologado de los Programas Formativos (DHM).***- ...tratamos de empezar a trabajar un diseño homologado para evitar esas comparaciones no tan favorables que se daban a nivel de formatos y a nivel de contenidos, y de resultados sobre todo. (GFA-INF2, 16:16); ...con el Coordinador de Educación Permanente que hemos estado trabajando a partir de este año, exactamente en el diseño de la programación didáctica de algunos de los cursos que está ofertando el Instituto, hemos estado conscientes de que realmente falta un diseño curricular, porque lo que hemos estado trabajando es exactamente la concreción de ese currículum (GFA-INF4, 18:18).

***Diseños Propios de los Facilitadores (DPF).***- Los diseños de las primeras capacitaciones, que eran ofrecidos por esas facilitadoras, ellas elaboraban la propuesta... en qué se basaba el diseño: en la propuesta que los facilitadores proporcionaban, entonces, obviamente: eran 3-4 facilitadores, eran 3-4 propuestas diferentes, porque eso era, la propuesta del facilitador, y se daba porque era la correcta, entonces, solo con el simple hecho de que la propuesta dijese el nombre del área que se iba a formar, sin tener un poco de cuidado en la revisión de contenidos, procedimientos y resultados; así se basó el diseño prácticamente hasta el 2014, donde se miraba la diferencia y los docentes expresaban que había mucha diferencia entre que el sujeto “X” diera la capacitación de Planeamiento Didáctico, que era la que más se ofrecía... (GFA-INF2, 16:16)

***Conforme al Diagnóstico de Necesidades (CDN).***- ...a partir del 2012 se empezó a capacitar de acuerdo... 2013 realmente, porque en el 2012 fue todo este proceso, entonces, ya en el 2013 empezamos a capacitar de acuerdo a las prioridades, porque se les pedía a los docentes que enlistaran cuáles eran en las que tenían mayor necesidad, entonces, en la mayoría de los centros regionales la primera siempre fue: planificación, metodologías, evaluación, las TICS, comunicaciones del personal, y usualmente, así como lo presenta ya el autor en su libro, cultura organizacional y todas esas, quedaron por último... investigación... entonces, el primer año se quiso avanzar con las capacitaciones de algunas carreras... (GFA-INF1, 11:11); ...a partir del 2011 se hizo el primer diagnóstico; en relación a esas... planificación y programación, de igual manera, era bien macro, era bien general y no respondía... de igual manera, era de acuerdo a oferta y demanda, pero ya en temáticas identificadas por los interesados, según la percepción de ellos de las necesidades de capacitación... (GFA-INF2, 13:13).

De acuerdo a las declaraciones de las autoridades de esta unidad, la Vicerrectoría Académica de la UNAH solicitó al IPSD, que orientaran su oferta formativa a las carreras priorizadas por el proceso de revisión curricular:

***Carreras Prioritarias (CRP).**- ...se nos pidió que fuera en las carreras priorizadas que estaban en la revisión curricular, entonces, la capacitación de acuerdo a esos resultados se hacía... (GFA-INF1, 11:11); como lo que estamos tomando ahorita en consideración es la planificación, ya 2014, prácticamente 2013 un poquito la planificación fue orientada un poco más a ofrecer los servicios de capacitación a las carreras priorizadas en desarrollo curricular, que estaban en el proceso de rediseño y están en el marco del proceso por competencias... (GFA-INF2, 13:13)*

Es importante destacar que, según lo afirmado por las autoridades del IPSD, dentro de su oferta formativa existen algunos programas especiales, tales como un “proyecto magisterio” desarrollado con profesores del área de la Salud, una acción formativa regional para Latinoamérica que enfatizaba en un componente pedagógico didáctico para el área de la salud. Otro de los programas especiales que también forman parte del Instituto, es el APRENDER – UNAH, en el que se abordan temáticas tales como: la gerencia del cambio, la gerencia de la calidad, la gestión del conocimiento, el diseño de la evaluación, el diseño de la instrucción, las demandas del aprendizaje, y el diseño de objetos de aprendizaje. Ambos programas de formación contienen diseños predefinidos, estandarizados para la región Latinoamericana:

***Programas Especiales (PES).**- ...había un proyecto magisterio, que era para el área de la Salud, que es el programa que se había traído, que ya venía diseñado el diplomado, porque era regional para Latinoamérica, entonces, el diseño ya venía, los facilitadores venían desde Cuba, desarrollaban las capacitaciones solo para el área de salud, eso era un componente pedagógico didáctico en relación a la didáctica del área de la salud, donde convergían las carreras que eran del área ...entró el programa APRENDER, que el programa APRENDER es un proyecto que ya viene diseñado, porque es lo que estamos hablando del diseño, que ya viene diseñado, fue un proyecto de formación y capacitación docente que fue adquirido por la universidad a LASPAU Harvard... (GFA-INF2, 16:16)*

En otras declaraciones acerca del diseño y planificación de los procesos de formación de esta unidad, las autoridades del IPSD afirman considerar las necesidad de enfocarse en la práctica, para lo cual proponen algunas estrategias como por ejemplo la simulación (GFA-INF4, 40:40; GFA-INF5, 41:41); asimismo, plantean la necesidad de establecer procesos de formación para profesores principiantes, profesores con mediana experiencia y profesores mentores, es decir, planes de formación que sean más coherentes con las verdaderas necesi-

dades de los profesores (GFA-INF1, 49:49), por lo que se encuentran considerando la necesidad de implementar otras modalidades y estrategias formativas, como simuladores, comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, los mismos diarios, o sea, de acuerdo con la población a atender, a trabajar, se tendría que determinar, que eso también debe estar dentro el plan de desarrollo profesional docente (GFA-INF2, 45:45), ya que según lo declarado por el informante 2 (GFA-INF2, 21:21), en las normas académicas de la UNAH se encuentra el concepto de qué es un docente universitario, pero se ha limitado concretamente a un concepto y a definir algunas situaciones muy macro de las tres grandes funciones, que es la docencia, investigación, y vinculación universidad-sociedad, “pero más allá de eso, no hay un perfil”; en ese sentido, el mismo informante (GFA-INF2, 21:21) afirma que el IPSD se encuentra trabajando en conjunto con otras unidades de la UNAH en la elaboración del perfil del docente universitario, lo que permitirá que las acciones formativas de esta unidad vayan encaminadas a dicho marco de referencia, ya que la planificación actualmente se ve limitada por las exigencias institucionales (GFA-INF2, 13:13; GFA-INF2, 13:13); no obstante también considera las demandas de cada unidad, a tal punto que actualmente se encuentran analizando la posibilidad de ofertar cursos, seminarios o talleres encaminados a la formación disciplinar, diversificando, de esta forma, su oferta, de acuerdo a sus declaraciones: “se está volviendo... más mixta, la formación no está focalizada, en estos momentos, por la demanda, en la de las competencias, pero realmente ese debería ser el espíritu de la planificación” (GFA-INF2, 13:13).

Cabe destacar que, desde la mirada de las autoridades, la planificación de los procesos de formación del Instituto no han considerado la parte personal de los profesores (GFA-INF1, 13:13), observándose algunos avances en esta línea gracias a algunas de las acciones formativas ofertadas, como por ejemplo el curso de “Psicología Positiva”.

Dentro de los aspectos de mejora reconocidos por las propias autoridades del Instituto, se encuentran la poca socialización de los diseños que el IPSD ha logrado homologar para implementar, con los formadores o facilitadores (GFA-INF4, 18:18), así como la poca secuencia en las temáticas desarrolladas (GFA-INF2, 16:16).

Estas limitaciones se ven evidenciadas, de acuerdo a lo opinado por las autoridades, al momento de implementar las acciones formativas, encontrándose algunas complicaciones

relacionadas con el nivel de experiencia de los profesores participantes, la flexibilidad en la implementación, inconsistencias o incongruencias entre lo programado y lo enseñado:

*Tabla 81. Percepciones de las Autoridades Acerca de la Implementación de las Acciones Formativas, De Acuerdo a los Resultados del Grupo Focal*

| <b>Implementación de las Acciones Formativas (IPL)</b>         | <b>F</b> |
|--|----------|
| Necesidad de Mejora en la Comunicación con Facilitadores (MCF) | 5        |
| Flexibilidad en la Implementación (FLX)                        | 2        |
| Resultados De Acuerdo a los Distintos Facilitadores (RDF)      | 2        |
| Incongruencia Entre lo Enseñado (INC)                          | 1        |
| Nivel de Experiencia de los Participantes (EXP)                | 1        |

Fuente: Elaboración propia a partir del Grupo Focal con Autoridades del IPSD

Al revisar la tabla anterior, no cabe duda que, según las autoridades del IPSD, existen algunas limitaciones al implementar las acciones formativas que oferta esta unidad. En ese sentido, esta dimensión obtuvo 11 comentarios por parte de los informantes, de los cuales 5 están enfocados en la necesidad de mejora en la comunicación entre el Instituto y sus formadores o facilitadores. Estas son algunas de las declaraciones realizadas por las autoridades:

*Necesidad de Mejora en la Comunicación con Facilitadores (MCF): ...recordemos que para la implementación del proyecto formativo hay un antecedente, que antes los facilitadores desarrollaban sus propias agendas de trabajo, ahora los facilitadores desarrollan agendas de trabajo propuestas por el Instituto, entonces, pienso que un factor que ha influido mucho en esto, y algunos de los facilitadores lo han expresado es qué tanto se ha socializado esa agenda de trabajo que van a desarrollar con los profesores, porque el Instituto tiene la programación didáctica (GFA-INF5, 28:28); ...teníamos nosotros que lograr que los facilitadores entraran dentro de esa misma línea, porque de lo contrario, nosotros sabíamos qué era lo que queríamos, pero ellos iban a seguir con los paradigmas, entonces, quienes se encuentran con los docentes son ellos... (GFA-INF1, 31:31)*

En este sentido, las autoridades aseguran que, para contribuir a solucionar esta situación, se encuentran considerando ofertar acciones formativas para sus propios formadores o facilitadores, para incrementar su grado de satisfacción para con el IPSD (GFA-INF1, 31:31).

Otro de los aspectos que, según algunas de las autoridades del IPSD, incide en la implementación de las acciones formativas, es la flexibilidad que los propios diseños desarrollados, ahora, por el Instituto, permite sobre la aplicación de los mismos por parte de los facilitadores o formadores, esto debido a que inicialmente, los diseños de las acciones formativas eran desarrollados individualmente por cada uno de los formadores que implementaría las mismas:

**Flexibilidad en la Implementación (FLX):** esa flexibilidad tiene un límite, qué es lo que hay que evitar, porque si no vamos a caer en el mismo problema anterior, o sea, si ya tenemos un diseño de un proyecto formativo donde estén especificado actividades, competencias que va desarrollar el docente, documentos, creo que, como venimos de un círculo de comodidad, de que se hacía y lo que se hacía estaba bien, estamos entrando a otro círculo no tan conductista, o autocrático, pero sí que tiene un norte... en alguna medida, como somos tan pocos en el instituto, tanto los facilitadores como nosotros el personal del Instituto, es bien difícil que siempre tengamos el acompañamiento con los facilitadores... porque por muy bien que esté diseñado un proyecto formativo, si la ejecución no es tan efectiva, vamos a tener los mismos problemas... (GFA-INF2, 30:30).

Tal como plantean las autoridades del IPSD, esta flexibilidad impacta, positiva o negativamente, en las evaluaciones brindadas por los profesores participantes, de tal manera que los resultados son tan variados, como la variedad de facilitadores o formadores que implementan estas acciones formativas. En este sentido, analizando las percepciones de las autoridades, puede apreciarse cierta incongruencia entre lo diseñado por el IPSD y lo enseñado:

**Resultados De Acuerdo a los Distintos Facilitadores (RDF):** ...en la implementación hemos tenido variedad de resultados como variado ha sido el grupo de facilitadores, entonces, yo creo que en la implementación de los cursos, o los resultados de los cursos es más fruto de lo que ellos desarrollaron que del currículum, porque no lo teníamos, entonces, por ejemplo, si iba con el facilitador “X”, el grupo ya trabajaba de esa forma, si iba con “Y” trabajaba de otra forma... (GFA-INF2, 24:24); voy a dar un ejemplo: hay un proyecto formativo que se llama Implicaciones Didácticas, ya tiene su planificación didáctica diseñada, y los facilitadores la ejecutan, pero tuvimos la experiencia de la facilitadora A, desarrolló la programación didáctica en Implicaciones, y la profesora B la desarrolló, la misma programación, los mismos contenidos, “los mismos procesos”, pero el informe de monitoría, según la percepción de los profesores, revelaba dos cosas totalmente diferentes, en uno se mencionaba que había mucho trabajo, mucha teoría, y en el otro grupo se mencionaba que la facilitadora encausaba la teoría, que tenían productos significativos; en un grupo los profesores mencionaban que no hicieron nada más que ir a escuchar lo que la facilitadora decía, y en el otro los profesores mencionaban de que más bien había sobrecarga de trabajo, y que en algún punto podría ser beneficioso o no, pero vamos al punto de la flexibilidad, que podría ser un factor de alerta... (GFA-INF5, 34:34)

**Incongruencia Entre lo Enseñado (INC):** el problema es cuando los de Y se reunían con los X, entonces había confusión, de qué se llamaba de esta forma, porque se... digamos, un tema tan sencillo como llamar competencias, subcompetencias, competencias genéricas, no lográbamos como... con qué íbamos a trabajar... (GFA-INF2, 24:24)

Como ya comentamos anteriormente, al observar las opiniones de las autoridades del IPSD acerca de la planificación y diseño, el nivel de los profesores que participan en las acciones formativas ofertadas por esta unidad, influye también en la implementación, ya que al mezclar profesores nóveles con profesores con mucha experiencia, se coarta en alguna medida la participación que pudieran tener los nóveles (GFA-INF2, 33:33).

Ahora bien, existen pocos comentarios (7) en relación a la dimensión “Impacto de las acciones formativas (IMP)”:

*Tabla 82. Percepciones de las Autoridades Acerca del Impacto de las Acciones Formativas en los Profesores Participantes, De Acuerdo a los Resultados del Grupo Focal*

| <b>Impacto de las Acciones Formativas (IMP)</b>           | <b>F</b> |
|---|----------|
| Experiencias Positivas en los Docentes (EPD)              | 3        |
| Cambio a Nivel Reflexivo (RFX)                            | 1        |
| Depende de la Actitud de los Participantes (ACT)          | 1        |
| Productos de los Cursos como Requisito Certificador (PRC) | 1        |
| Carencia de Productos Finales (CPF)                       | 1        |

Fuente: Elaboración propia a partir del Grupo Focal con Autoridades del IPSD

Entre las declaraciones de las autoridades, además de mencionar algunas experiencias positivas, como por ejemplo, cambios a nivel reflexivo, hablan acerca de la actitud de los participantes, y los productos presentados por estos al finalizar el período formativo:

*Experiencias Positivas en los Docentes (EPD): ...al inicio siempre tenemos la resistencia de los maestros, que dicen que mucho trabajo, pero siempre al final está lo bonito, la motivación, porque ellos mismos dicen: “tanto trabajo nos dio fruto”... (GFA-INF6, 38:38); ...hay una docente que está trabajando con el rediseño curricular de la asignatura de Técnico Universitario, entonces, a ella le ha servido bastante el curso, ella está implementando bastante las herramientas en cuanto al diseño, igual, los docentes también dicen que la jornada fue dura, el horario también fue bastante duro, pero que a raíz de las experiencias de otros docentes, los reportes que han dado otros docentes a ellos, más que todo a los nuevos docentes, les ha ayudado bastante... (GFA-INF6, 38:38)*

Consideramos relevante para efectos de la investigación, resaltar un caso específico mencionado por el informante 5 (GFA-INF5, 41:41).

...en noviembre del año pasado, observamos a una profesora del área de Patología y fui a ver una clase totalmente magistral, una clase de dos horas, donde allí no pasó, absolutamente nada más que la profesora leía las diapositivas y mostraba imágenes, dos meses después fuimos a observarla, la profesora estuvo en las capacitaciones, y para nosotros eso fue como una motivación increíble, porque la misma profesora decía “me han servido mucho las capacitaciones”, y observamos una profesora muy dinámica, muy activa, ordenaba a los estudiantes en herradura, que era una de las cosas que se hablaban en esas experiencias piloto que tuvimos, y ver esos pequeños cambios en los profesores a partir de los proyectos formativos, era muy enriquecedor para la propuesta de monitoría...

Además de estas evidencias de impacto positivo en las prácticas docentes de los profesores participantes, también se observan ciertos cambios a nivel reflexivo: “el cambio ha sido un poco en la forma de reflexionar, revisar mi actuación como docente, para reflexionar, entonces, por ejemplo en el curso de Implicaciones Didácticas, que es un punto de partida de



reflexión para los profesores, entonces, ellos quedan “tal vez, yo creía que la única forma de organizar mi clase era la lección magistral”, entonces, cuando se revisan documentos donde se le dice cómo desarrollarlo, cómo evaluarlo, entonces, ellos quedan como, “bueno, vamos a reflexionar qué se puede hacer”, entonces, dentro de esa parte sí se ha logrado un poco...” (GFA-INF4, 40:40).

No obstante, las autoridades también aseguran que el impacto que las acciones formativas depende de la actitud de los participantes, ya que según lo opinado por los informantes, algunos de los participantes fueron obligados a participar en las acciones formativas, por lo que, según los informantes, “una vez teniendo su diploma, siguen las mismas prácticas docentes”:

***Depende de la Actitud de los Participantes (ACT):** ...eso también depende mucho de la actitud de los profesores, algunos han estado en los proyectos formativos obligados, no por un deseo de aprender ni cambiar su práctica docente, ellos lo han declarado en varias ocasiones en las capacitaciones: “estoy aquí porque me dijeron que tengo que venir, y tengo que cumplir la capacitación y punto”, y una vez teniendo su diploma, siguen las mismas prácticas docentes, entonces, en alguna medida, a pesar de que se han hecho los pilotajes y se ha hecho alguna investigación de buenas prácticas, en donde algunas pequeñas poblaciones de docentes han demostrado con procesos de capacitación y sin procesos de capacitan algunas prácticas docentes... algunas buenas prácticas docentes... (GFA-INF2, 39:39)*

Las autoridades también hablaron acerca de los productos solicitados, como una manera de impulsar a los profesores participantes a implementar los conocimientos y el desarrollo de habilidades adquiridos en los períodos formativos. Uno de estos productos es la programación didáctica exigida a los participantes en algunas de las acciones formativas, como por ejemplo el curso “Programación y Planeamiento en Base a Competencias”, y el seminario de “Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque por Competencias”. Según lo declarado por las autoridades, inicialmente no se exigían productos, lo que dificultaba tanto la aplicabilidad de los contenidos, como la valoración del propio impacto de estas acciones formativas:

***Productos de los Cursos como Requisito Certificador (PRC):** a principios de 2014 ya se les pedían productos puntuales, no solo bastaba con la asistencia a las capacitaciones, sino presentar productos, en el caso de Programación didáctica, el programa de una de las asignaturas que impartían (GFA-INF2, 16:16).*

***Carencia de Productos Finales (CPF):** Cuando inicialmente se hace el diseño de esas capacitaciones, no habían productos, que es algo que hay que enfatizar y recalcar, entonces, muchas veces la capacitación se basaba en el diseño, en el desarrollo de los contenidos, no había monitoría tampoco, ni el antes, ni en el proceso ni después, desarrollo del contenido, y con el hecho de firmar una lista de asistencia se extendía un diploma y los docentes, independientemente hubieran tenido un aprendizaje significativo, se les extendía un diploma de participación o de acreditación... (GFA-INF2, 16:16)*

En relación a la evaluación de la formación (EVF), dentro de las declaraciones de las autoridades se encontraron 20 comentarios, la mitad de ellos enfocados en el programa de monitoría y acompañamiento; además, destacan la necesidad de establecer alianzas con las autoridades de cada una de las unidades académicas (coordinaciones académicas, jefaturas de los departamentos, decanaturas, etc.) para lograr un impacto real en las prácticas docentes:

*Tabla 83. Percepciones de las Autoridades Acerca de la Evaluación de la Formación, De Acuerdo a los Resultados del Grupo Focal*

| <b>Evaluación de la Formación (EVF)</b>                        | <b>F</b> |
|--|----------|
| Programa de Monitoría y Acompañamiento (MON)                   | 10       |
| Limitaciones en el Proceso de Monitoría (LIM)                  | 4        |
| Con Énfasis en el Acompañamiento (ACO)                         | 3        |
| Desde un Enfoque Tradicional/Conductista (ETR)                 | 1        |
| Formación de Mentores (FMN)                                    | 1        |
| Acompañantes de la Propia Disciplina (ADS)                     | 1        |
| Deficiente Evaluación de las Acciones Formativas (DEF)         | 6        |
| Establecer Acuerdos y Alianzas con los Jefes de Unidades (AJF) | 2        |
| Instrumentos de Apoyo Utilizados (IAP)                         | 1        |
| Medición del Nivel de Satisfacción (NST)                       | 1        |

Fuente: Elaboración propia a partir del Grupo Focal con Autoridades del IPSD

De acuerdo a lo planteado por las autoridades del IPSD, el proceso de Seguimiento, Monitoría y Acompañamiento es relativamente joven, y ha nacido de experiencias piloto, pero aún existen partes fragmentadas que limitan que se lleve a cabo una monitoría integral.

***Programa de Monitoría y Acompañamiento (MON)***

***Limitaciones en el Proceso de Monitoría (MON-LIM):*** ...tenemos como partes fragmentadas para poder hacer una monitoría integral porque no hemos sido beneficiarios de los cursos, los profesores que dan los cursos están descontextualizados, y tenemos el reto de que abordamos una población en general, una población de profesores que tienen mucha experiencia versus profesores que tienen poca experiencia y esa es otra de las limitaciones que tiene el Instituto, entonces, la monitoría ha nacido... ese joven proceso de monitoría ha nacido con experiencias piloto... (GFA-INF3, 26:26); ...qué vamos a ir a observar en el desarrollo del proyecto formativo, si el facilitador sigue el proceso sugerido en la agenda o se cumplen los propósitos establecidos, porque imagínese ir a observar una programación en base a competencias y estar en una lista de cotejo diciendo: “si cumplió, no cumplió, sí cumplió, no cumplió”, a mí en mi poca experiencia, que no tengo mucha experiencia, para valorar un enfoque por competencias, no va ir con una lista de cotejo a ver si hizo o no el proceso, sino verlo de manera integral... (GFA-INF5, 28:28)

Al respecto, consideramos importante resaltar dos casos de acompañamiento realizados por el IPSD (GFA-INF3; 37:37): uno con profesores del área de la Salud y otro con profesores de distintas áreas, del Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC); con

los primeros, el seguimiento fue desarrollado de forma paralela con el proceso formativo, mientras que en el CUROC, se desarrolló 2 años después de haber sido formados:

El año pasado tuvimos dos experiencias piloto en el área de Patología, en Ciencias Médicas, y en el Centro Regional de Occidente y fue bien interesante ver que un grupo sí había sido capacitado, que era con los profesores de Patología, y a medida que iban capacitándose se iban observando, y sí se pudo ver que la capacitación permeaba, o sea, que la estrategia de capacitar y después ir a observar, y después acordar, establecer acuerdos con ellos, de mejora, de alguna manera permeaba, ahora, en el CUROC era un poco diferente, porque las capacitaciones habían sido recibidas, digamos un año antes, 2 años antes, entonces, con los profesores había que tener acuerdos como de refrescamiento porque no habían sido observados después de ser capacitados, entonces, eso dio otro tipo de resultados, o sea, la monitoría debe ser longitudinal, no debe ser un proceso de causa y efecto, sino una supervisión capacitante con los profesores...

Asimismo, reconocen que se necesita enfatizar en el acompañamiento, y superar las prácticas desde enfoques tradicionales y/o conductistas; en ese sentido, plantean encontrarse analizando un programa de formación de mentores, considerando las exigencias de los profesores en cuanto a ser acompañados por mentores de la propia disciplina, reconociendo la existencia de necesidades de mejora en varios aspectos:

**Con Énfasis en el Acompañamiento (ACO):** *considero que un elemento importante para valorar el nivel de aprendizaje que tengan los profesores podrían ser los procesos de acompañamiento que se le brinde a los profesores, un acompañamiento pedagógico, permanente, sistemático y ético... un proceso de asesoramiento o acompañamiento pedagógico podría ser un indicador para valorar el nivel de aprendizaje que tienen los profesores... (GFA-INF5, 41:41); ...cuando uno da ese tipo de acompañamiento puede identificar necesidades muy específicas en los docentes, que tal vez a nivel macro no se pueden observar, por ejemplo, la experiencia que yo tuve con Odontología, que ellos tenían, necesitaban algo adicional... (GFA-INF2, 30:30); ...si el proceso de monitoría es paralelo a un proceso de capacitación, se logra visualizar el efecto, no solo conducido por el Instituto, sino que por los propios profesores hacia otros profesores, creo que eso es todavía más enriquecedor. (GFA-INF3, 37:37)*

**Desde un Enfoque Tradicional/Conductista (ETR):** *...ese proceso fue concebido así, muy... no sé si atropelladamente, pero se tenía una idea cómo hacer la monitoría, si ir a observar a los docentes de una forma azarosa a sus aulas para ver si habían implementado, y tener así como un abordaje conductista, causa y efecto... (GFA-INF3, 26:26)*

**Formación de Mentores (FMN):** *Se ha pensado un poco en los profesores mentores y en los profesores principiantes, porque las experiencias que hemos leído de otras universidades es así... identificar quiénes son los profesores principiantes y darles una formación base, porque en la mayoría de las universidades los profesores tienen su licenciatura o sus maestrías en su área disciplinar, pero ejercen un trabajo como docentes, para lo cual no en todas las universidades ha habido formación... (GFA-INF1, 49:49)*

**Acompañantes de la Propia Disciplina (ADS):** *...el año pasado tuvimos una experiencia con un profesor que tenía una alta trayectoria en su disciplina y pidió ser acompañado por... alguien de su disciplina, entonces, ahí la estrategia que hizo monitoría, porque si usted siente que*

*le va a dar mayores insumos alguien de su disciplina, y alguien de nivel reconocido, vamos a pensar cómo podemos abordar el acompañamiento, seleccionamos a un profesor mentor de su disciplina y con alta credibilidad para que hiciera el acompañamiento, y lo que creó la experiencia es que el profesor en el acompañamiento no se enfocó en el tema disciplinar sino en el tema de la docencia, y eso fue bien interesante, porque pensamos que iban a haber desencuentros disciplinares, que los pudieron haber, pero no los hubieron. (GFA-INF3, 30:30)*

Las autoridades reconocen que los procesos de evaluación de sus procesos de formación presentan serias limitaciones, principalmente debido a que hasta hace 2 años, no existía ningún mecanismo que le permitiera al IPSD evaluar si las acciones formativas llenaban sus expectativas; cabe recordarse, en este sentido, que anteriormente, los diseños de las acciones formativas eran realizados individualmente por cada uno de los facilitadores y, adicional a esto, no existía monitoría, seguimiento ni acompañamiento que le permitiera a las autoridades darse cuenta de las incoherencias existentes:

***Deficiente Evaluación de las Acciones Formativas (DEF):** el Instituto en el 2013-2014... pidió un proyecto para revisar cada curso, pero realmente nosotros no sabemos si ese proyecto llenaba las expectativas, aquí es una de las cosas que ha creado un poco de controversia, a cada profesor que se le daba, por ejemplo, hubo facilitadores que decían que el trabajo tenía que ser individual, otros facilitadores que el trabajo tenía que ser en grupo, entonces, había esa diferencia, pero realmente, nosotros no nos tomamos en ningún momento la posibilidad de revisar que realmente se estuviera plasmando en ese trabajo lo que nosotros hubiésemos pensado, yo no sé si no se nos ocurrió o no teníamos tiempo, no sé, la cuestión es que no hemos llegado a validar si los resultados de la capacitación eran tan evidentes; expreso esto, porque el año pasado, a través de otro programa, de otro equipo de trabajo de diseño curricular ahí nos dimos cuenta de incoherencias que habían entre lo que enseñaban los docentes, que algunos docentes se metían a otras cosas que no eran los objetivos del curso... (GFA-INF1, 17:17); ...falta mucho camino por recorrer, porque no se tiene que limitar nada más por el hecho de que ya se dio la capacitación, fueron 30, fueron 1000 los que recibieron esa capacitación, pero verdaderamente, cómo ha impactado esa capacitación en los procesos enseñanza aprendizaje, lo puedo mencionar esto porque, de igual manera, la información que estamos trabajando, del desempeño docente, que es un insumo para nosotros, en alguna medida, una de las dimensiones que menciona es dominio de la enseñanza universitaria, en la cual los estudiantes, al igual que el dominio de la propia disciplina, no están evaluando muy bien a los docentes, obviamente, estamos hablando de 3500 docentes, eso va tener que ser un proceso para que podamos llegar a medir ese impacto (GFA-INF2, 39:39).*

Cabe mencionar que al finalizar cada período formativo, a los participantes se les aplica un instrumento con el propósito de valorar el desempeño de los formadores o facilitadores que impartieron las acciones formativas (GFA-INF5, 34:34); no obstante, consideramos que no es suficiente como para valorar todos los aspectos de un proyecto formativo. Según lo opinado por las autoridades, la evaluación de las acciones formativas, además de la

monitoría, seguimiento y acompañamiento, ha considerado la medición del nivel de satisfacción que los participantes tienen hacia los cursos (GFA-INF3, 19:19).

Respecto al personal formador o facilitador (PER), en sus declaraciones, las autoridades hablaron acerca de un “evidente currículum oculto”; asimismo, comentaron sobre los criterios de selección (SEL) y los procesos de formación de los formadores (PFF):

*Tabla 84. Percepciones de las Autoridades Acerca del Personal Formador del IPSD, De Acuerdo a los Resultados del Grupo Focal*

| <b>Personal Formador (PER)</b>                    | <b>F</b> |
|---|----------|
| Personal Externo a la UNAH (PEX)                  | 2        |
| Personal Propio de la UNAH (PPR)                  | 1        |
| Currículum Oculto (COC)                           | 1        |
| Procesos de Formación de los Formadores (PFF)     | 1        |
| Criterios de Selección de los Facilitadores (SEL) | 1        |

Fuente: Elaboración propia a partir del Grupo Focal con Autoridades del IPSD

Una considerable parte del personal formador (facilitadores) del Instituto es externo a la UNAH, esto debido a la creciente demanda de formadores identificada a partir del diagnóstico realizado por el IPSD; en esta dirección, algunas de las autoridades aseguran que esta situación provoca que muchos de los facilitadores o formadores estén descontextualizados de las condiciones de la universidad.

*Personal Externo a la UNAH (PEX): después del diagnóstico que se hizo empezó la necesidad de ir identificando facilitadores externos... (GFA-INF2, 16:16); ...los facilitadores son externos, entonces, están descontextualizados de las condiciones de la universidad, académicas, y hacen un gran esfuerzo, porque sí lo hace, pero en su mayoría están descontextualizados... (GFA-INF3, 26:26)*

El equipo formador o facilitador del IPSD no solamente está conformado por profesionales externos a la UNAH; también cuenta con profesores de la propia universidad, de hecho, inicialmente, era el personal del IPSD quien impartía las acciones formativas, el cual estaba constituido por una psicóloga, una pedagoga y una enfermera:

*Personal Propio de la UNAH (PPR): ...inicialmente, las capacitaciones eran ofrecidas por el personal del instituto, que estaba constituido por una psicóloga, una pedagoga y una enfermera que tenía mucha experiencia, tenía una maestría en educación, entonces, tenía bien desarrollado las temáticas que ya he mencionado, que eran planificación estratégica, un poquito de didáctica... (GFA-INF2, 16:16)*

En esta línea, al revisar los criterios de selección de los formadores o facilitadores, desde el punto de vista de las autoridades encontramos que si bien el personal formador es

poco numeroso, principalmente se ha conformado por las recomendaciones o referencias que hacen los facilitadores que ya se encuentran impartiendo actividades formativas.

**Criterios de Selección de los Facilitadores (SEL):** ...nuestros facilitadores son pocos, empezaron siendo como seis tal vez, que todos, la mayoría, bueno, no todos, pero la mayoría fue como... se conoció a alguien y ese alguien nos recomendó a alguien; no se hizo, como docentes, no hicimos como una selección de personal bien hecha, sino que fuimos, vimos, dijimos y vino, y le dimos un grupo... (GFA-INF2, 24:24)

Un último aspecto mencionado por las autoridades acerca de los facilitadores o formadores, es el “currículum oculto” que, según algunas autoridades, es más evidente que oculto, y que provoca ciertas formas de actuar y pensar que se evidenciaban al momento de implementar las acciones formativas:

**Currículum Oculto (COC):** ...un poco, a la fuerza, el año pasado hicimos un ejercicio, dijimos: “vamos a trabajar así”, pero ellos no estaban de acuerdo, entonces, hay como un currículum oculto, y el currículum oculto se demostraba al dar la capacitación, en la ejecución de los cursos, entonces, claro, al momento de poder hablar en las unidades académicas, no con nosotros, sino en las unidades académicas, había discrepancias entre los docentes, por ese currículum oculto, que tal vez no era ni tan oculto, sino que bien, como bien explícito, pero que nosotros no teníamos como la certeza de trabajar ese tema... (GFA-INF2, 24:24)

Finalmente, aunque no menos importante, dentro de las opiniones vertidas por las autoridades del IPSD (de manera concreta por el Informante 1) también encontramos alusiones sobre el diagnóstico de necesidades de formación (DNF).

*Tabla 85. Percepciones de las Autoridades Acerca del Diagnóstico de Necesidades de Formación, De Acuerdo a los Resultados del Grupo Focal*

| <b>Diagnóstico de Necesidades de Formación (DNF)</b> | <b>F</b> |
|--|----------|
| Instrumentos de Apoyo Diseñados (IND)                | 2        |
| Consideración de la Literatura (LIT)                 | 1        |
| Informe de Resultados del Diagnóstico (INF)          | 1        |

Fuente: Elaboración propia a partir del Grupo Focal con Autoridades del IPSD

Según la mirada de las autoridades, se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas en todas las carreras ofertadas por todos los centros regionales para identificar los conocimientos y habilidades en que los profesores necesitaban ser formados:

**Instrumentos de Apoyo Diseñados (IND):** ...en cuestionario para identificar si a los profesores les faltaban, que los profesores dijeran si les faltaban conocimientos en esa área, primero lo hicimos a nivel individual, luego hicimos reuniones para apoyarnos y saber si eso estaba correcto o no, hicimos algunas entrevistas con algunas personas de aquí de la universidad para que ellos nos dijeran qué ellos pensaba cuáles eran sus necesidades de capacitación, hicimos, de alguna forma, posiblemente no tan minuciosos, hicimos una revisión del

*documento, lo validamos de alguna forma con algunas carreras, con algunos docentes y luego se envió... fuimos a todos los centros regionales y fuimos a todas las carreras; para pedir la muestra se hizo un promedio de solicitar el 33% de los docentes... en el 2010, nos pidió la jefa que teníamos en ese momento que hiciéramos un diagnóstico de necesidades de capacitación, entonces nosotros hicimos un cuestionario y lo pasamos, y en el 2011 trabajamos con ese cuestionario... (GFA-INF1, 11:11)*

El informe que las autoridades presentaron a partir de los resultados de este diagnóstico a la Vicerrectoría Académica de la UNAH fue elaborado de una forma no tan sistemática, sino a partir de una presentación de los gráficos resultantes después de la tabulación de los datos en Microsoft Excel:

***Informe de Resultados del Diagnóstico (INF):** ... lo tabulamos en Excel e hicimos unas gráficas circulares para poder identificar las necesidades, se hicieron la presentación por facultades, por centros regionales y luego se hizo un conglomerado de toda la universidad, el primer año lo hicimos como solo el primero, y luego con los demás centros regionales, luego esos resultados se los mostramos a la vicerrectora académica, ella posiblemente esperaba un documento, pero nosotros no hicimos un documento, lo único que hicimos fue la presentación de cómo habían sido los aspectos metodológicos, de dónde habíamos sacado la información, los aspectos metodológicos, y los resultados... (GFA-INF1, 11:11)*

La literatura considerada para la elaboración del diagnóstico de necesidades formativas desarrollado en 2011 por el IPSD se basa principalmente en el libro “Las 10 competencias del profesorado universitario”, de Miguel Zabalza, a partir del cual se identificaron los saberes implicados en cada una de las competencias, enmarcándolos en el formato del cuestionario:

***Consideración de la Literatura (LIT):** ...la vicerrectora académica nos proporcionó un libro que se llama “Las 10 competencias del profesorado universitario” escrito por Miguel Zabalza, y nos dijo que lo leyéramos, entonces, la misma jefa nos volvió a pedir que hiciéramos otro diagnóstico de necesidades de capacitación, porque el primero había sido como muy pequeño, una muestra muy pequeña, entonces, lo que hicimos fue leer el libro, identificar las competencias y a cada uno de nosotros nos entregaron, como decir, una competencia, entonces teníamos que sacar cuáles eran los saberes que implicaba esa competencia, enumerarlos cada uno de esos saberes, los colocamos como en cuestionario... (GFA-INF1, 11:11)*

#### *4.2 Sistematización de la Experiencia de Diseño y Validación por Parte del Investigador*

Durante el año 2011, el Instituto de Profesionalización y Superación Docente (IPSD) aplicó una encuesta a los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), con el objetivo de identificar algunas necesidades de capacitación, a la luz de las competencias que plantea Zabalza (2007). Al tener los resultados, el IPSD en el 2012 gestionó la implementación de algunos cursos, entre los cuales se encuentran: Teorías del Aprendizaje; Estudios de caso; Planeamiento Didáctico (en base a objetivos); y, Evaluación de los Aprendizajes, etapa en la cual el investigador también formó parte, desarrollando el curso de Planeamiento Didáctico (en su primera versión, sin considerar el enfoque de competencias).

A partir del 2013, el IPSD toma la iniciativa de reorientar dos de los cursos que ya ofrecía: Planeamiento Didáctico, y Evaluación, ahora desde el enfoque de competencias, oportunidad que el investigador aprovechó para sugerir un nuevo formato de diseño para el curso de Planeamiento didáctico en base a competencias, valiéndose de haber recibido la autorización por parte de la Dirección de esta unidad, para realizar su trabajo de tesis doctoral sobre los procesos formativos que gestiona el IPSD, y fue en mayo de este año que tuvo su primera experiencia participando como facilitador del mismo, desde este enfoque.

Después de esa oportunidad se permitió al investigador continuar colaborando como facilitador en la implementación del curso antes mencionado, bajo el nuevo formato.

A partir del 2013, el IPSD toma la iniciativa de reorientar dos de los cursos que ya ofrecía: Planeamiento Didáctico, y Evaluación, ahora desde el enfoque de competencias, oportunidad que el investigador aprovechó para sugerir un nuevo formato de diseño para el curso de Planeamiento didáctico en base a competencias, valiéndose de haber recibido la autorización por parte de la Dirección de esta unidad, para realizar su trabajo de tesis doctoral sobre los procesos formativos que gestiona el IPSD, y fue en mayo de este año que tuvo su primera experiencia participando como facilitador del mismo, desde este enfoque.

Después de esa oportunidad se permitió continuar colaborando como facilitador en la implementación del curso antes mencionado, bajo el nuevo formato. A continuación se sistematiza el proceso desarrollado en el período comprendido entre los años 2013 al 2015, de



manera particular para los proyectos formativos: Planeamiento Didáctico en Base a Competencias; Evaluación de los Aprendizajes; y el Seminario de Implicaciones Didácticas.

#### ***A) Curso de Planeamiento Didáctico en Base a Competencias***

El diseño de este curso comprende cinco elementos: competencias específicas, contenidos o saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), estrategias metodológicas, recursos y medios didácticos, y calendarización del tiempo. Entre los años 2013 y 2014, el investigador ejecutó este proyecto formativo en 6 eventos, para las poblaciones que se pueden apreciar en este cuadro:

*Tabla 86. Unidades Académicas y Centros Donde se Desarrolló el Curso de Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, entre los años 2013 y 2015*

| <b><i>Fecha</i></b>                         | <b><i>Centro</i></b>                               | <b><i>Unidades Académicas / Carreras</i></b>                                | <b><i>No. de Participantes</i></b> |
|---|--|---|------------------------------------|
| Lunes 20 al Viernes 24 de mayo de 2013      | Ciudad Universitaria (CU)                          | • Química y Farmacia  | 27                                 |
| Lunes 10 al viernes 14 de junio de 2013     | Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) | • Administración de Empresas<br>• Ingeniería Agroindustrial<br>• Enfermería | 64*                                |
| Lunes 19 al viernes 23 de agosto de 2013    | Ciudad Universitaria                               | • Química y Farmacia  | 62                                 |
| Lunes 26 al viernes 30 de agosto de 2013    | Ciudad Universitaria                               | • Pedagogía   | 25**                               |
| Miércoles 22 al Martes 28 de enero de 2014  | Ciudad Universitaria                               | • Química y Farmacia  | 23                                 |
| Lunes 29 al martes 30 de septiembre de 2014 | Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC) | • Psicología<br>• Pedagogía   | 18                                 |
| <b>Total</b>                                |  |   | <b>219 Participantes</b>           |

\*Atendidos en dos jornadas: una de 8:00am a 12:00pm y otra de 2:00pm a 6:00pm

\*\*Impartido en dos jornadas diferentes, uno por el investigador y otro por una facilitadora del Departamento de Pedagogía, bajo el mismo diseño.

A continuación se hace un contraste entre el diseño inicial, implementado durante los años 2013 y 2014 (ver Anexo No. 41) y una versión ajustada a partir de la validación, en ejecución desde el tercer período de 2014 (ver Anexo No. 42).

El primer aspecto que contemplaba el primer diseño era las competencias específicas con las cuales se esperaba contribuir en el desarrollo del curso. En el siguiente cuadro se contrasta este elemento tanto para el diseño inicial como para la propuesta en versión.

*Tabla 87. Contraste entre las Competencias Específicas del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Diseño del Curso Planeamiento Didáctico en Base a Competencias*

| Diseño Inicial   | Versión Ajustada de las Competencias Específicas  |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formula las competencias específicas a desarrollar en el proceso formativo, considerando el referente de las competencias genéricas y profesionales.</li> <li>2. Establece los contenidos didácticos, considerando los criterios de relevancia (científica y sociocultural), funcionalidad, significatividad y pertinencia.</li> <li>3. Maneja los fundamentos del modelo didáctico de la UNAH y los aplica en su programación didáctica.</li> <li>4. Aplica estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</li> <li>5. Evalúa los procesos de aprendizaje, a través de criterios basados en el enfoque por competencias.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planifica el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo al modelo didáctico de la UNAH, las características de los estudiantes, para orientar el proceso formativo según el perfil de egreso definido.</li> <li>2. Selecciona los contenidos o saberes según las competencias establecidas en los espacios de aprendizaje, considerando la perspectiva de la disciplina, de los estudiantes y del contexto.</li> </ol> |

La primera experiencia se inició en el mes de mayo del año 2013, en la facultad de Química y Farmacia (ver Anexo No. 41). En esa oportunidad, el investigador era docente de la Carrera de Pedagogía.

Como puede evidenciarse, al inicio se propusieron cinco competencias; sin embargo, en el proceso de validación, se pudo percatar de que no podía concretarse el logro de las mismas en su totalidad, al menos hasta cierto nivel de desempeño, ya que solamente se lograba un avance considerable en las competencias 1 y 2 del diseño inicial; para el resto solamente se realizaban algunos ejercicios, conscientes además de que el logro de las competencias requiere tiempo.

En ese sentido, para la versión ajustada del curso de Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, se propusieron solamente dos competencias, orientadas al desarrollo del proceso de planificación y a la selección de los contenidos o saberes (ver Anexo No. 42).

*Tabla 88. Contraste entre los Contenidos o Saberes del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Diseño del Curso Planeamiento Didáctico en Base a Competencias*

| Diseño Inicial*   | Versión Ajustada de los Contenidos o Saberes   |
|---|--|
| <p><b>Contenidos o Saberes Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes del enfoque por competencias.</li> <li>• Conceptualización de las competencias: genéricas, específicas y profesionales.</li> <li>• Conceptualización de los criterios: relevancia científica, funcionalidad, significatividad, pertinencia y relevancia sociocultural</li> <li>• Características de las estrategias didácticas innovadoras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios para la redacción de competencias</li> <li>• Programación didáctica en base a competencias, considerando los criterios y perfil de la carrera.</li> </ul> |

| Diseño Inicial*  | Versión Ajustada de los Contenidos o Saberes   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos de la programación didáctica desde el modelo didáctico de la UNAH.</li> <li>• Evaluación del aprendizaje.</li> <li>• Evaluación por competencias.</li> <li>• Niveles de desempeño.</li> <li>• Estilos de aprendizaje, desde la perspectiva de Kolb.</li> </ul> <p><b>Contenidos o Saberes Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de competencias específicas, tomando en cuenta la estructura básica.</li> <li>• Determina los contenidos didácticos a considerar para el desarrollo de las competencias específicas.</li> <li>• Selección de estrategias didácticas coherentes al enfoque por competencias.</li> <li>• Aplicación de los fundamentos del modelo didáctico de la UNAH, en la programación didáctica, considerando el criterio de la flexibilidad, según el estilo docente.</li> <li>• Diseña estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje y dominio de las competencias</li> </ul> <p><b>Contenidos o Saberes Actitudinales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la importancia de la aplicación del enfoque por competencias en los procesos formativos.</li> <li>• Toma consciencia del valor de considerar algunos criterios en el proceso de toma de decisiones didácticas.</li> <li>• Toma de consciencia de la importancia de promover el desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</li> <li>• Asume una actitud innovadora en los procesos didácticos, a través de la revisión constante de sus prácticas pedagógicas.</li> <li>• Valora el rendimiento de los estudiantes según los diferentes niveles de desempeño.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios para la sección de contenidos.</li> <li>• Selección de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales</li> <li>• Métodos de enseñanza: lección magistral; estudio de casos; resolución de ejercicios y problemas; aprendizaje basado en problemas; aprendizaje orientado a proyectos; aprendizaje cooperativo; contrato de aprendizaje.</li> <li>• Revisión y selección de los métodos, acciones y estrategias didácticas.</li> </ul> |

\*Esta amplitud de contenidos se debe a que se intentaban abordar las cinco competencias específicas planteadas en la tabla No. 93

Coincidentes con las cinco competencias iniciales, había una serie de contenidos o saberes, divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Así como se delimitaron de las competencias, también se procedió a realizar un ajuste en los contenidos, quedando seis tópicos generales, con el sentido de poderse concretar en el período calendarizado. Algunos de ellos pasaron a formar parte del curso de Evaluación de los Aprendizajes, que se revisará más adelante (ver Anexo No. 43).

*Tabla 89. Contraste entre el Abordaje Metodológico (Proceso Sugerido) del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Diseño del Curso Planeamiento Didáctico en Base a Competencias*

| Diseño Inicial  | Versión Ajustada del Abordaje Metodológico del Curso (Proceso Sugerido)   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferencia participativa sobre la historia y fundamentación teórica del enfoque por competencias</li> <li>• Revisión colectiva de las competencias genéricas a nivel de educación superior</li> <li>• Conversatorio sobre los elementos y criterios de desempeño en las competencias genéricas</li> </ul> | <p><b>Revisión de los fundamentos en la redacción de Competencias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores con la orientación del facilitador o la facilitadora revisan los criterios para la redacción de competencias desde la perspectiva de Sergio Tobón (2006, p. 9)</li> <li>• En equipos de trabajo los docentes participantes, revisan el manual con verbos para la redacción de competencias y algunos verbos orientadores de los niveles de desempeño (Tobón, 2012).</li> </ul> |

| Diseño Inicial  | Versión Ajustada del Abordaje Metodológico del Curso (Proceso Sugerido)   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de ejemplos de planes didácticos en base a competencias, elaborados por otras universidades</li> <li>• Taller de redacción de competencias específicas</li> <li>• Conferencia participativa sobre los criterios para la sección de contenidos.</li> <li>• Plenaria sobre la selección de contenidos didácticos, a partir de ciertos criterios.</li> <li>• Revisión colectiva de los contenidos que los docentes participantes abordan en sus asignaturas, tomando en cuenta las siguientes preguntas: ¿hasta qué punto los contenidos que planteo responden a los criterios? ¿en qué aspectos se necesita mejorar?</li> <li>• Selección de contenidos de acuerdo a las competencias específicas a desarrollar.</li> <li>• Continuación del taller de planificación por competencias</li> <li>• Visita a diferentes sitios web relacionados con educación:</li> <li>• Revista de Docencia Universitaria</li> <li>• Revista de Currículum y Formación del Profesorado</li> <li>• Dialnet</li> <li>• Análisis comparativo de tres estrategias didácticas: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos.</li> <li>• Conversatorio sobre estrategias didácticas que promueven el desarrollo de competencias</li> <li>• En equipos de trabajo, seleccionan, identifican, deciden y diseñan estrategias didácticas según las asignaturas que atienden los docentes</li> <li>• Continuación del taller de planificación didáctica</li> <li>• Revisión colectiva del modelo didáctico de la UNAH.</li> <li>• Lectura y análisis de cuatro casos de docentes universitarios.</li> <li>• Conversatorio sobre los elementos de la programación didáctica, según el modelo didáctico de la UNAH.</li> <li>• Contraste de los avances de la programación didáctica por equipos, en relación a los requerimientos del modelo de la UNAH.</li> <li>• Conferencia participativa sobre las paradojas de la evaluación en la universidad</li> <li>• Lectura colectiva sobre el documento “Aprendizaje basado en experiencias, el Modelo de David Kolb”.</li> <li>• Plenaria sobre estilos de aprendizaje.</li> <li>• Revisión de las diferentes estrategias de evaluación en base a competencias.</li> <li>• En equipos de trabajo, seleccionan, identifican, deciden y diseñan estrategias de evaluación según las asignaturas que atienden.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes revisan ejemplos de descripción de competencias seleccionadas, para ello, el facilitador les proporciona un instructivo donde señalan si cumplen con los criterios, les falta alguno o hay algún elemento de más.</li> </ul> <p><b>Redacción de competencias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipos de trabajo los profesores hacen una revisión del perfil del egresado de sus carreras.</li> <li>• El facilitador o la facilitadora socializa el esquema a seguir y un ejemplo para la programación didáctica en base a competencias.</li> <li>• Los profesores participantes en equipos de trabajo por asignatura o espacio de aprendizaje seleccionado, redactan competencias considerando los criterios y el perfil de la carrera. Para ello, el facilitador o la facilitadora les orienta según las consultas e inquietudes de cada equipo.</li> </ul> <p><b>Revisión y selección de contenidos según competencias establecidas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador o la facilitadora realiza una conferencia participativa sobre los criterios para la sección de contenidos.</li> <li>• Los participantes en equipos de trabajo, revisan los contenidos que hasta el momento han abordado en sus asignaturas o espacios de aprendizaje, tomando en cuenta las siguientes preguntas: ¿hasta qué punto los contenidos que planteamos responden a los criterios definidos? ¿En qué aspectos se necesita mejorar?</li> <li>• Los participantes en equipos de trabajo, seleccionan los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, correspondientes a las competencias redactadas para su asignatura o espacio de aprendizaje seleccionado</li> <li>• Socialización del trabajo realizado en relación a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, correspondientes a las competencias redactadas.</li> </ul> <p><b>Revisión y selección de los métodos, acciones y estrategias didácticas según las modalidades organizativas de la enseñanza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipos de trabajo, los docentes revisan de manera general los fundamentos teóricos-metodológicos de los métodos de enseñanza y luego participan en una plenaria en relación a la decisión de aplicarlos en el aula para promover el desarrollo de las competencias.</li> <li>• Los equipos de trabajo seleccionan los métodos según las modalidades organizativas en función de las competencias y los saberes establecidos para la asignatura o espacio de aprendizaje seleccionado; esta actividad equivale a la quinta columna del esquema de programación didáctica en base a competencias.</li> <li>• El facilitador o la facilitadora ofrece algunas orientaciones para describir las actividades, acciones, estrategias o métodos equivalentes a la quinta columna del esquema de programación didáctica.</li> <li>• Una vez cumplimentada la quinta columna del esquema, en equipos de trabajo se deben seleccionar los recursos y medios didácticos (equivalentes a la sexta columna del esquema), a la vez establecen la calendarización para el desarrollo de las diferentes actividades durante el período académico, correspondiente a la séptima columna del esquema.</li> </ul> <p><b>Socialización del primer borrador de programación didáctica a nivel de los equipos de trabajo según la asignatura o el espacio de aprendizaje seleccionado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada equipo de trabajo socializa el primer borrador de la programación didáctica en formato Word según la asignatura o el espacio de aprendizaje seleccionado.</li> </ul> |

| Diseño Inicial | Versión Ajustada del Abordaje Metodológico del Curso (Proceso Sugerido)  |
|----------------|--|
|                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador ofrece algunas orientaciones a los equipos de trabajo para continuar mejorando la programación didáctica. También brinda algunas sugerencias para el seguimiento del trabajo de los equipos vía correo electrónico.</li> </ul> |

Tal como se delimitaron las competencias y los contenidos, de esa manera también se procedió a realizar los cambios pertinentes al abordaje metodológico del curso, de tal manera que el mismo se desarrollara en una modalidad de taller y, evidentemente, con mayor focalización.

Una de las actividades que se incluyeron en la versión ajustada del diseño del curso fue la revisión de manera general de los métodos de enseñanza, que si bien se llevan a cabo cursos específicos para casos, problemas y proyectos, brindan a los participantes una visión general de la diversidad de procedimientos didácticos para atender diferentes necesidades de aprendizaje; también se consideró necesario, para que tuvieran los conocimientos previos para establecer las actividades formativas según las competencias y los saberes definidos. (Ver Anexo No. 42)

*Tabla 90. Contraste entre los Recursos y Medios Didácticos del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Diseño del Curso Planeamiento Didáctico en Base a Competencias*

| Diseño Inicial   | Ajustes a los Recursos y Medios Didácticos para el Abordaje del Curso, Después de la Primera Fase  |
|--|--|
| <p><b>Material y Equipo Audiovisual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Datashow</li> <li>• Presentaciones en PowerPoint</li> <li>• Conexión a internet</li> </ul> <p><b>Copia de documentos (digital y/o impresa):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instructivo para Laboratorio de Búsqueda de Información</li> <li>• Mapa de competencias UNED</li> <li>• Competencias, sus elementos y criterios</li> <li>• Planes de universidades que ilustren, la planificación didáctica en base a competencias</li> <li>• Asignaturas que atienden los docentes participantes</li> <li>• Resumen sobre los fundamentos teóricos de los contenidos didácticos</li> <li>• Lectura sobre algunos criterios para seleccionar los contenidos</li> <li>• Cómo Enseñar en las Aulas Universitarias a Través del Estudio de Casos</li> <li>• Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias (Julio Pimienta)</li> <li>• Modelo Educativo de la UNAH</li> <li>• Modelo de David Kolb</li> <li>• Documento sobre instrumentos de evaluación de competencias del INACAP</li> </ul> | <p><b>Material y Equipo Audiovisual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laptop</li> <li>• Data show</li> <li>• Papel rotafolio, marcadores</li> <li>• Presentación en PowerPoint: “Criterios en la selección de contenidos para la programación didáctica”</li> <li>• Presentación en Microsoft Word del esquema de programación didáctica en base a competencias</li> </ul> <p><b>Copia de documentos (digital y/o impresa):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias</li> <li>• Manual con verbos para la redacción de competencias</li> <li>• Verbos orientadores de los niveles de desempeño</li> <li>• Instructivo para la revisión de descripción de competencias</li> <li>• Resumen del perfil de egresado de las Carreras participantes</li> <li>• Meta-perfiles de área de: Administración, Informática y Matemáticas (Tuning América Latina)</li> <li>• Esquema de programación didáctica en base a competencias (formato IPSD)</li> <li>• Resumen sobre los fundamentos teóricos de los contenidos didácticos</li> <li>• Asignaturas que atienden los docentes participantes</li> <li>• Esquema de programación didáctica en base a competencias</li> <li>• “Modalidades organizativas de la enseñanza”</li> <li>• “Métodos de enseñanza”</li> <li>• Programación didáctica por equipo</li> </ul> |

| Diseño Inicial  | Ajustes a los Recursos y Medios Didácticos para el Abordaje del Curso, Después de la Primera Fase |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro casos de docentes universitarios</li> <li>• Guía de preguntas generadoras</li> <li>• Avances de la programación didáctica en base a competencias, por cada equipo</li> <li>• Agendas de trabajo para cada sesión</li> </ul> |   |

En la primera experiencia se diseñaron cuatro casos hipotéticos para utilizarlos como medios didácticos con el propósito de promover la reflexión sobre las prácticas docentes a nivel universitario (ver Anexo No. 41); también se aprovechó el “Caso del caso” del documento “Cómo Enseñar en las Aulas Universitarias a Través del Estudio de Casos” de Sánchez (2008); los demás recursos y medios fueron seleccionados dentro de la literatura existente.

También, en esta primera fase, se diseñaron agendas de trabajo para cada sesión. En la versión ajustada del diseño del curso se elaboró un ejemplo de planeamiento didáctico en base a competencias, que de alguna manera representaba la experiencia del investigador, en el caso particular de la asignatura de Administración y Diseño del Currículum de la Carrera de Pedagogía (), a la cual pertenecía en ese entonces, ya que antes se proporcionaban ejemplos de la siguiente manera: en un inicio se brindaban formatos de algunas otras carreras u otras universidades, luego se dio un ejemplo de la asignatura en mención, pero sin haberse hecho los cambios, presentándose una gran cantidad de competencias, algunas de ellas siendo indicadores y no propiamente competencias; estos formatos causaban, en cierta medida, confusiones en los participantes debido a la variedad de formas, en parte por la limitada formación pedagógico-didáctica previa de los profesores en el enfoque por competencias, así como también de ciertas carencias en los ejemplos socializados.

*Tabla 91. Contraste entre el Aspecto de Evaluación del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Diseño del Curso Planeamiento Didáctico en Base a Competencias*

| Diseño Inicial   | Ajustes a la Evaluación del Curso, Después de la Primera Fase   |
|--|---|
| <p>La evaluación en esta etapa se realizaba solicitándole a los participantes que construyeran una programación didáctica bajo el enfoque de competencias, de la asignatura que atendían, la cual podían elaborar en equipos o parejas en caso de participar varios docentes que impartían la misma asignatura, o de forma individual si no habían asignaturas en común entre los participantes.</p> <p>El plazo máximo de entrega de este trabajo era de 2 semanas después de finalizado el período presencial del curso.</p> | <p>Siempre se solicita la programación didáctica en base a competencias, de una de las asignaturas impartidas por los participantes, y también se requiere entregar un plan de evaluación, que debe contener los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de aprendizaje</li> <li>• Métodos y técnicas</li> <li>• Instrumentos de evaluación</li> <li>• Puntaje Asignado</li> <li>• Fecha de entrega de las actividades de aprendizaje</li> </ul> |

| Diseño Inicial   | Ajustes a la Evaluación del Curso, Después de la Primera Fase |
|--|---|
| También se incluía una columna o un cuadro en anexo, donde especificaran de manera general el proceso de evaluación de los aprendizajes para las asignaturas impartidas por los participantes, el cual contenía las actividades sugeridas, fechas de ejecución y puntaje asignado. |   |

A continuación se muestran algunas evidencias de los productos que los participantes entregaban en un inicio, con sus respectivas observaciones, distribuidos en tres categorías: en primer lugar, los que necesitaban mejoras considerables, luego los productos elaborados con un nivel de desempeño básico, y finalmente los de un nivel satisfactorio:

**a) Producto con necesidades considerables de mejora:**

| <i>Asignatura Diseñada</i>      | <i>Observaciones realizadas</i>   |
|---------------------------------|---|
| QQ-214 Química Orgánica General | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Primera Revisión:</b> He revisado su trabajo, y en general se ve un buen avance, se aprecia un significativo planteamiento de los contenidos procedimentales; sin embargo, sería importante que revisaran algunos detalles relacionados al resto de los contenidos, y construir los apartados que hacen falta... En ese sentido, les sugiero descargar el archivo que envío en adjunto, para que puedan observar algunas recomendaciones.</li> <li>• <b>Segunda Revisión:</b> En general, se ve una considerable mejora respecto a la primera versión del documento; sin embargo, es necesario que revisen el uso de algunos verbos en los contenidos procedimentales y actitudinales, así como otros pequeños detalles que se encuentran en el documento que les envío nuevamente en adjunto.</li> </ul> |

**b) Producto con nivel de desempeño básico:**

| <i>Asignatura Diseñada</i>              | <i>Observaciones realizadas</i>  |
|---|--|
| TPR-303 Nutrición y Alimentación Animal | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Primera observación:</b> Muy buen trabajo; sin embargo, es necesario que revise algunas observaciones que le envío, las cuales van encaminadas hacia mantener la uniformidad en la presentación de los verbos, así como revisar la construcción de algunos pocos contenidos actitudinales y procedimentales, y otras cuestiones de forma. Por cualquier cosa, le envío algunos formatos que le podrían ayudar.</li> <li>• <b>Segunda observación:</b> Veo que incorporó las sugerencias realizadas anteriormente; se observa una considerable mejoría en relación a la primera versión del documento; considero que el trabajo está listo para ser incorporado al informe; no obstante, le envío algunos pequeños detalles, que podría tomar en cuenta para futuros trabajos.</li> </ul> |

**c) Producto con nivel satisfactorio:**

| <i>Asignatura Diseñada</i>                   | <i>Observaciones realizadas</i>   |
|--|---|
| DAE-600 Administración de Recursos Humanos I | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Primera observación:</b> Les envío algunas pequeñas observaciones, ahora lo revisé con más detalles y les sugiero algunas mejoras, que principalmente se refieren a la redacción, uniformidad en la presentación de los verbos, formulación de contenidos, presentación de aspectos de evaluación, uso de normas APA, y otras cuestiones formales.</li> </ul> |

| Asignatura Diseñada | Observaciones realizadas   |
|---------------------|--|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Segunda observación:</b> Revisé su trabajo y me pareció bastante bien; sin embargo, le envió algunos pequeños detalles, más que todo de forma, que podría considerar para futuros trabajos; por los momentos considero que ya está listo para ser incorporado al informe.</li> </ul> |

Tabla 92. Contraste entre la Bibliografía del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Diseño del Curso Planeamiento Didáctico en Base a Competencias

| Diseño Inicial  | Bibliografía del Curso, Después de la Primera Fase  |
|---|---|
| <p><b>Bibliografía Básica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior, exigencias que conlleva. Universidad de Oviedo. Cuadernos de Integración Europea No. 2, pp. 16-27.</li> <li>• Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. Acción Pedagógica, Vol. 10, No. 1 y 2, pp. 64-72. Disponible en: <a href="http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16970/1/art7.pdf">http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16970/1/art7.pdf</a></li> <li>• Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. Enseñanza de las Ciencias, Vol. 23, No. 1, pp. 111-122.</li> <li>• Kolb, D. (1984). Experiencias de aprendizaje experiencial como fuente de desarrollo de aprendizaje. Nueva York: Prentice Hall.</li> <li>• López, D. (2008). Análisis de los Modelos Didácticos y Estrategias de Enseñanza en Teleformación: Diseño y Experimentación de un Instrumento de Evaluación de las Estrategias de Enseñanza de Cursos Telemáticos de Formación universitaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla. Disponible en: <a href="http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/753/K_Tesis-PROV14.pdf">http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/753/K_Tesis-PROV14.pdf</a></li> <li>• Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado, Vol. 15, No. 3, pp. 199-202. Disponible en: <a href="http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf">http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf</a></li> <li>• Pimienta, J. (2011). Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias. México: Pesaron.</li> <li>• Sánchez, M. (2008). Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos. España: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Disponible en: <a href="http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/Casos.pdf">http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/Casos.pdf</a></li> <li>• UNAH (2009). El Modelo Educativo de la UNAH. Honduras: Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria No. 3, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Disponible en: <a href="https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/1594271282.pdf">https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/1594271282.pdf</a></li> <li>• Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, Vol. 5, pp. 69-81. Disponible en: <a href="http://www.uh.cu/static/documents/TD/Ser%20profesor%20universitario%20hoy.pdf">http://www.uh.cu/static/documents/TD/Ser%20profesor%20universitario%20hoy.pdf</a></li> </ul> <p><b>Bibliografía Complementaria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolívar, A. (2005a). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Universidad de Granada, Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005), 1. Disponible en: <a href="http://www.ugr.es/~recfpro/rev92art6.pdf">http://www.ugr.es/~recfpro/rev92art6.pdf</a></li> <li>• Corrales, M. y Sierras, M. (2002). Diseño de Medios y Recursos Didácticos. Edit. Innovación y Cualificación. Disponible en:</li> </ul> | <p><b>Bibliografía Básica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De Miguel Díaz, M. (2005) (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo. España. Disponible en: <a href="http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF">http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF</a></li> <li>• Pérez, J. (2006). Criterios para la selección de contenidos.</li> <li>• Proyecto Tuning América Latina (2014). Meta-perfiles y perfiles: Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. España: Universidad de Deusto. Disponible en <a href="http://www.tuningal.org/es/publicaciones/doc_download/122-meta-perfiles-y-perfiles-una-nueva-aproximacion-para-las-titulaciones-en-america-latina-espanol">http://www.tuningal.org/es/publicaciones/doc_download/122-meta-perfiles-y-perfiles-una-nueva-aproximacion-para-las-titulaciones-en-america-latina-espanol</a></li> <li>• Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en: <a href="http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf">http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf</a></li> <li>• Tobón, S. (2012). Manual con verbos para la redacción de competencias, criterios y evidencias. México: CIFE.</li> </ul> <p><b>Bibliografía Complementaria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• UIA (2005). Desarrollo de competencias genéricas en la UIA. Criterios de desempeño y orientaciones didácticas para la formación en competencias genéricas de la UIA. Disponible en:</li> </ul> |



| Diseño Inicial   | Bibliografía del Curso, Después de la Primera Fase   |
|--|--|
| <p><a href="http://books.google.com/books?id=1Hlbqe31EncC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false">http://books.google.com/books?id=1Hlbqe31EncC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Galeana, L. (2007). Aprendizaje Basado en Proyectos. Universidad de Colima, México. Disponible en:<br/><a href="http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf">http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf</a></li> <li>• Marcelo, C. y Yot, C. (2011). Los profesores como diseñadores: nuevas tareas para los docentes universitarios. Brasil: Educación, Vol. 36, No. 3. Disponible en:<br/><a href="http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2967/2419">http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2967/2419</a></li> <li>• Marcelo, C.; Yot, C.; y Mayor, C. (2011). Alacena: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria. España: Comunicar, No. 31-XIX. Disponible en:<br/><a href="http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=37&amp;articulo=37-2011-05">http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=37&amp;articulo=37-2011-05</a></li> <li>• Riverón, O., Martín, J., Gómez, Á., Gómez, C. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: Una Alternativa Educativa. Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3, No. 18.</li> <li>• Rodríguez López, J. M. (2003). La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En Mayor, C. (coord.). Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Barcelona, Octaedro- EUB.</li> </ul> | <p><a href="http://www.iberomx.com/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp%20AD%20Desarrollo%20competencias.pdf">http://www.iberomx.com/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp%20AD%20Desarrollo%20competencias.pdf</a></p> |

Una de las referencias con mayor relevancia para el diseño inicial fue la tesis “Análisis de los Modelos Didácticos y Estrategias de Enseñanza en Teleformación” de López (2008).

### ***B) Seminario de Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque de Competencias en Educación Superior***

Primera experiencia (propuesta de diseño): Medicina, 4 horas, llevado a cabo en el mes de Noviembre de 2014; no obstante, esta acción formativa se ha desarrollado en 12 ocasiones, considerando a un total de 630 profesores participantes.

*Tabla 93. Unidades Académicas y Centros que Participaron en el Curso de Implicaciones Didácticas desde 2015*

| Fecha                            | Centro                    | Unidades Académicas / Carreras              | No. de Participantes |
|----------------------------------|---------------------------|---|----------------------|
| 27 de Marzo, 2015                | Ciudad Universitaria (CU) | Biología                                    | 40                   |
| Viernes 10 y 17 de Abril, 2015   | Ciudad Universitaria (CU) | Comercio Internacional y Contaduría Pública | 70                   |
| 6 y 13 de Marzo, 2015            | Ciudad Universitaria (CU) | Física y Geología                           | 70                   |
| Viernes 20 y 27 de Marzo, 2015   | Ciudad Universitaria (CU) | Historia y Psicología                       | 35                   |
| 27 de Marzo, 2015                | Ciudad Universitaria (CU) | Trabajo Social                              | 20                   |
| 27 de Febrero y 6 de Marzo, 2015 | Ciudad Universitaria (CU) | Ingeniería                                  | 70                   |
| Lunes 02 y 09 de Marzo, 2015     | Ciudad Universitaria (CU) | Lenguas Extranjeras                         | 80                   |
| 20 de Febrero, 2015              | Ciudad Universitaria (CU) | Letras                                      | 40                   |

| <i>Fecha</i>                   | <i>Centro</i>             | <i>Unidades Académicas / Carreras</i> | <i>No. de Participantes</i> |
|--------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| Lunes 16 de Marzo, 2015        | Ciudad Universitaria (CU) | Microbiología                         | 40                          |
| Viernes 17 de Abril, 2015      | Ciudad Universitaria (CU) | Odontología                           | 45                          |
| 17 y 24 de Abril, 2015         | Ciudad Universitaria (CU) | Pedagogía y Arquitectura              | 50                          |
| Viernes 20 y 27 de Marzo, 2015 | Ciudad Universitaria (CU) | Química y Farmacia                    | 70                          |
| <b>Total</b>                   |                           |                                       | <b>630 Participantes</b>    |

A continuación presentamos el contraste entre los elementos del diseño inicial (ver Anexo No. 18) y la versión ajustada (ver Anexo No. 44) del seminario “Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque por Competencias”, propuestos por el investigador como acción formativa introductoria a los demás cursos de formación pedagógico-didáctica ofertados por el IPSD.

*Tabla 94. Contraste entre las Competencias del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Seminario de Implicaciones Didácticas*

| <b>Diseño Inicial</b>   | <b>Ajustes a las Competencias, Después de la Primera Fase</b>  |
|---|--|
| Este seminario se diseñó para fundamentar el proceso de planificación didáctica por competencias. | Se mantiene este seminario como complemento al curso de Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, y a partir del rediseño se presenta como requisito del mismo. |

*Tabla 95. Contraste entre los Contenidos o Saberes del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Seminario de Implicaciones Didácticas*

| <b>Diseño Inicial</b>   | <b>Ajustes a los Contenidos o Saberes, Después de la Primera Fase</b>  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El rol del docente universitario al asumir el enfoque de competencias en la educación superior</li> <li>• Sugerencias para el logro de competencias considerando los componentes de la misma</li> <li>• Clasificación de tareas, según actividades en los procesos formativos: asimilativas; de gestión de la información; de aplicación; comunicativas; productivas; experienciales; y, evaluativas.</li> <li>• Análisis del perfil profesional del egresado de medicina de la UNAH en relación a las competencias de egreso de esta institución y de otras universidades</li> <li>• Modelos didácticos para la docencia universitaria</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias del profesorado universitario desde la perspectiva de diferentes autores: Zabalza (2007), Checchia (2009), Fielden (2001), Smith y Simpson (1995), Rodríguez (2003) y Perrenoud (2007).</li> <li>• Diferencias entre la enseñanza por objetivos y la enseñanza por competencias.</li> <li>• Referentes teóricos sobre las implicaciones didácticas al asumir el enfoque de competencias.</li> <li>• Modalidades organizativas de la enseñanza: clases teóricas; seminarios y talleres; clases prácticas; prácticas externas; tutorías; estudio y trabajo en grupo; y, estudio y trabajo autónomo del alumno</li> </ul> |

| Diseño Inicial  | Ajustes a los Contenidos o Saberes, Después de la Primera Fase   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes del enfoque por competencias en educación superior</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación de tareas, según actividades en los procesos formativos: asimilativas; de gestión de la información; de aplicación; comunicativas; productivas; experienciales; y, evaluativas.</li> <li>• Competencias genéricas acordadas para América Latina en el Proyecto Tuning y su relación con las competencias genéricas planteadas en el Modelo Educativo de la UNAH.</li> </ul> |

Tabla 96. Contraste entre el Abordaje Metodológico (Proceso Sugerido) del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Seminario de Implicaciones Didácticas

| Diseño Inicial   | Ajustes a la Metodología, Después de la Primera Fase   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reflexión sobre el rol del docente universitario al asumir el enfoque de competencias en la educación superior:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencia participativa sobre las competencias del profesorado universitario, en la cual los médicos docentes tienen la oportunidad de realizar intervenciones, comentarios y reacciones.</li> <li>- Ejercicio de autoevaluación de la enseñanza por competencias en la que los médicos docentes responden de manera individual a un instrumento para valorar general del nivel de dominio de cada competencia planteada, y la importancia de las funciones docentes en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.</li> <li>- Los docentes médicos se organizan en equipos para hacer una lectura colectiva de las págs. 44 y 45 del artículo "Educación por competencias: de estudiante a médico" de Durante, Martínez, Morales, Lozano, y Sánchez (2011), sobre las implicaciones de la educación por competencias en la medicina, y en plenaria socializan sus reacciones.</li> </ul> </li> <li>• <b>Socialización de sugerencias para el logro de competencias considerando los componentes de la misma:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomando como referencia las págs. 46-48 del artículo de Durante, Martínez, Morales, Lozano y Sánchez (2011), se desarrolla un conversatorio sobre las sugerencias para el logro de competencias considerando los componentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y, aptitudes; espacio en el cual los médicos docentes tienen la oportunidad de plantear sugerencias, recomendaciones y áreas de mejora al decidirse por una enseñanza fundamentada en el enfoque por competencias.</li> </ul> </li> <li>• <b>Análisis del nivel de prevalencia de las tareas, según actividades asimilativas; de gestión de la información; de aplicación; comunicativas; productivas; experienciales; y, evaluativas, en los procesos formativos de la Facultad de Medicina de la UNAH:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nivel colectivo, los médicos docentes leen, conversan y valoran a partir de un instrumento colec-</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Visualización de video conferencia y revisión bibliográfica sobre las competencias del profesorado universitario:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En esta actividad el facilitador o facilitadora presenta un vídeo en el que se reflexiona sobre las competencias del profesorado universitario, desde la perspectiva de Miguel A. Zabalza (2007), luego de lo cual muestra un cartel con las diez competencias del profesorado universitario que plantea el mismo autor, con el propósito de promover la reflexión sobre lo que implica la docencia universitaria.</li> <li>- Con la intención de contrastar las competencias que postula Zabalza (2007) con las posturas de otros autores, los participantes, en equipos de trabajo hacen una revisión colectiva de los planteamientos de: Fielden (2001); Smith y Simpson (1995); Rodríguez (2003); y, Perrenoud (2007), presentados, respectivamente, en las páginas 2, 11 y 12 del artículo "Las Competencias del Docente Universitario" de Checchia (2009), luego de lo cual los profesores, con la orientación del facilitador o la facilitadora participan en una plenaria acerca de las similitudes y diferencias encontradas.</li> </ul> </li> <li>• <b>Comparación de la enseñanza por objetivos y la enseñanza por competencias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipos de trabajo los docentes participantes realizan una lectura colectiva de un cuadro comparativo entre la enseñanza por objetivos y la enseñanza por competencias, luego de la cual reflexionan en torno a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las diferencias básicas que encontramos entre enseñar por objetivos y enseñar por competencias? Hasta el momento, ¿qué aspectos de nuestras prácticas docentes aún se orientan desde la enseñanza por objetivos? ¿Hemos tenido algunos avances en la enseñanza por competencias? ¿En qué aspectos en particular?</li> </ul> </li> <li>• <b>Conferencia participativa sobre las implicaciones didácticas para la formación y desarrollo de competencias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador o la facilitadora desarrolla una conferencia en la que aborda algunos referentes teóricos sobre las implicaciones didácticas al asumir el enfoque de competencias, actividad durante la cual los participantes tienen la oportunidad de hacer consultas, comentarios, reflexiones.</li> </ul> </li> <li>• <b>Visualización de fragmento de video sobre modelo de enseñanza aprendizaje centrado en las competencias:</b></li> </ul> |

| Diseño Inicial  | Ajustes a la Metodología, Después de la Primera Fase  |
|---|---|
| <p>tivo, el nivel de prevalencia de cada una de las tareas, según las diversas actividades en los procesos formativos que se dan en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAH.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valoración del perfil profesional del egresado de Medicina de la UNAH en relación a las competencias del egresado de esta institución y de otras universidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En equipos de trabajo, los médicos docentes hacen una revisión comparativa entre el perfil del egresado de la Carrera de Medicina de la UNAH, y el perfil de egreso de la misma carrera en Suramérica, luego de lo cual socializan las similitudes y diferencias que encuentran en ambos perfiles.</li> </ul> </li> <li>• <b>Reflexión sobre los y modelos didácticos, a partir de la lectura y análisis de cuatro casos de docentes universitarios:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nivel individual, los médicos docentes realizan una lectura de cuatro casos de docentes universitarios acerca de áreas de conocimiento diferentes a la medicina, luego de lo cual, organizados en parejas, responden a las preguntas planteadas, procurando hacer inferencias y análisis de sus propias prácticas como docentes, relacionando esta información con cuatro modelos didácticos: transmisivo, tecnológico, espontaneísta, y alternativo (o de investigación)</li> </ul> </li> <li>• <b>Socializar los antecedentes del enfoque por competencias en educación superior:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencia participativa sobre los antecedentes del Enfoque por Competencias en Educación Superior, en la cual los médicos docentes tienen la oportunidad de realizar intervenciones, comentarios y reacciones.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En esta actividad el facilitador o la facilitadora presenta el fragmento de un vídeo acerca del modelo de enseñanza aprendizaje centrado en las competencias, luego del cual los participantes reflexionan y participan teniendo la posibilidad de plantear algunas inquietudes, consultas o comentarios.</li> <li>• <b>Revisión de las modalidades organizativas de la enseñanza y su finalidad.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador o la facilitadora organiza a los participantes en 7 equipos de trabajo (de entre 3 a 5 integrantes cada uno), asignando una modalidad a cada equipo, la cual leen, discuten y socializan de manera resumida el concepto, finalidad, desarrollo, ventajas e inconvenientes de la misma, y luego de la presentación de cada equipo, el facilitador o la facilitadora realiza algunos comentarios y/o reflexiones.</li> </ul> </li> <li>• <b>Valoración de la frecuencia de actividades y tareas, a partir de un instrumento colectivo.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nivel colectivo, los docentes participantes, leen, conversan y valoran el nivel de prevalencia de cada una de las tareas, según las diversas actividades en los procesos formativos de la carrera a la cual pertenecen, y luego comparten los resultados de dicha valoración.</li> </ul> </li> <li>• <b>Socialización de las competencias genéricas acordadas para América Latina en el Proyecto Tuning y las competencias genéricas planteadas en el Modelo Educativo de la UNAH.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador o la facilitadora coordina una reflexión a partir de la lectura dirigida sobre las competencias genéricas acordadas para América Latina en el Proyecto Tuning y las competencias genéricas planteadas en el Modelo Educativo de la UNAH, planteándose como interrogantes de referencia las siguientes: ¿Estamos de acuerdo con las competencias propuestas? ¿Qué otras competencias se podrían considerar? ¿Por qué estas competencias y no otras?</li> <li>- El facilitador o la facilitadora socializa un instructivo para que los docentes participantes, organizados en equipos de trabajo, desarrollen y presenten un ejercicio didáctico de cómo promover el desarrollo de las competencias genéricas en la formación de los estudiantes universitarios.</li> </ul> </li> </ul> |

Tabla 97. Contraste entre los Recursos y Medios Didácticos del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Seminario de Implicaciones Didácticas

| Diseño Inicial  | Ajustes a los Recursos y Medios Didácticos, Después de la Primera Fase   |
|---|--|
| <p><b>Presentaciones en PowerPoint sobre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias del Profesorado Universitario</li> <li>• Enfoque por Competencias en Educación Superior</li> </ul> <p><b>Copias digitales y/o impresas de los siguientes documentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de autoevaluación</li> <li>• Artículo “Educación por competencias: de estudiante a médico”, de Durante, Martínez, Morales, Lozano, y Sánchez (2011).</li> </ul> | <p><b>Material y equipo audiovisual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computadora</li> <li>• Datashow</li> <li>• Parlantes</li> <li>• Vídeo sobre las “competencias del profesorado universitario”</li> <li>• Cartel de las diez competencias del profesorado universitario, según Zabalza (2007)</li> <li>• Presentación en PowerPoint: “Implicaciones didácticas al asumir el enfoque de competencias”</li> <li>• Fragmento de vídeo sobre “modelo de enseñanza aprendizaje centrado en las competencias”</li> <li>• Papel rotafolio, marcadores.</li> </ul> |

| Diseño Inicial   | Ajustes a los Recursos y Medios Didácticos, Después de la Primera Fase   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo “Educación por competencias: de estudiante a médico”, de Durante, Martínez, Morales, Lozano, y Sánchez, M. (2011).</li> <li>• Instrumento de valoración de frecuencia de actividades</li> <li>• Artículo “Competencias Generales en Medicina, Rol de la Anatomía”, de Inzunza (2008).</li> <li>• Perfil del egresado de medicina de la UNAH.</li> <li>• Cuatro casos docentes</li> <li>• Resumen de cuatro modelos didácticos</li> </ul> | <p><b>Copias digitales y/o impresas de los siguientes documentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Las Competencias del Docente Universitario” (Zabalza, 2007)</li> <li>• Cuadro comparativo entre enseñanza por objetivos y enseñanza por competencias</li> <li>• “Modalidades organizativas de la enseñanza” (De Miguel, 2005)</li> <li>• Instrumento de Valoración de frecuencia de actividades</li> <li>• Listado de competencias Genéricas de Tuning y competencias del Modelo Educativo de la UNAH</li> <li>• Instructivo para trabajo en equipo sobre cómo promover el desarrollo de las competencias genéricas en la formación de los estudiantes universitarios</li> </ul> |

Algo importante de señalar respecto a los recursos y medios didácticos es que, tanto en la etapa inicial como en la versión ajustada, el diseño del Instrumento de valoración de frecuencia de actividades llamó la atención de los participantes, porque permitió que los profesores revisar las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje que se pueden promover en la docencia universitaria, y a la vez valorar con qué frecuencia se aplican en sus prácticas.

Un recurso importante para la versión ajustada de este curso fueron los videos, ya que complementaron los fundamentos teóricos para promover la reflexión.

*Tabla 98. Contraste entre la Evaluación del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Seminario de Implicaciones Didácticas*

| Diseño Inicial   | Ajustes a la Evaluación, Después de la Primera Fase   |
|--|---|
| Por ser un seminario, y en ese momento de 4 horas, no se asignó un trabajo en concreto, sino algunos ejercicios para la reflexión que debían ser desarrollados en el transcurso del seminario; 2 de ellos se solicitaban como evidencia para el informe que el facilitador presentaría ante las autoridades del IPSD: el instrumento de autoevaluación de competencias, y el de frecuencia de tareas según actividades formativas. | Tal como en el diseño inicial, por ser un seminario, no se solicitan tareas para entregar después de finalizada la parte presencial, sino trabajos desarrollados durante el desarrollo del proceso. En esta fase, no se aplica el instrumento de autoevaluación de competencias; se mantiene el de frecuencia de tareas según actividades formativas, y se agrega el trabajo desarrollado con el instructivo para promover el desarrollo de las competencias genéricas en la formación de los estudiantes universitarios. |

*Tabla 99. Contraste entre la Bibliografía del Diseño Inicial y la Versión Ajustada del Seminario de Implicaciones Didácticas*

| Diseño Inicial  | Ajustes a la Bibliografía, Después de la Primera Fase  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante, I.; Martínez, A.; Morales, S.; Lozano, J. y Sánchez, M. (2011). Educación por competencias: de estudiante a médico. México: Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM, Vol. 54, No. 6, pp. 42-50.</li> <li>• Inzunza, O. (2008). Competencias Generales en Medicina, Rol de la Anatomía. International Journal of Morphology, Vol. 26, No. 2, pp. 243-246.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., &amp; Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Proyecto Tuning. España: Universidad de Deusto.</li> <li>• Chechia, B. (2009, Abril). Las Competencias del Docente Universitario. Disponible en: <a href="http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf">http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf</a></li> <li>• De Miguel Díaz, M. (2005) (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y</li> </ul> |

| Diseño Inicial  | Ajustes a la Bibliografía, Después de la Primera Fase  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcelo, C.; Yot, C.; Mayor, C.; Sánchez, M.; y Murillo, P. (2012). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?. Revista de Educación, No. 363. Disponible en: <a href="http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_191.pdf">http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_191.pdf</a></li> <li>• Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado, Vol. 15, No. 3, pp. 199-202. Disponible en: <a href="http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf">http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf</a></li> <li>• Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. México: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, No. 2, pp. 1-16. Disponible en: <a href="http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151004">http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151004</a></li> <li>• Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias Pedagógicas, No. 13, pp. 79-105.</li> <li>• Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en: <a href="http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf">http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf</a></li> <li>• Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. España: 2ª ed., Narcea.</li> </ul> | <p>Pérez Boulosa, A. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo. España. Disponible en: <a href="http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF">http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, 24. pp. 35 – 56.</li> <li>• Marcelo, C.; Yot, C.; Sánchez, M.; Murillo, P.; y Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: Identificación de patrones de actividades. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 15, No. 2. Disponible en: <a href="http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL1.pdf">http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL1.pdf</a></li> <li>• Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado, Vol. 15, No. 3, pp. 199-202. Disponible en: <a href="http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf">http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf</a></li> <li>• Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. Disponible en: <a href="http://www.redu.m.es/Red_U/m2">http://www.redu.m.es/Red_U/m2</a>.</li> <li>• Perrenoud, Ph. (2007). Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Editorial GRAÓ. España. Disponible en: <a href="https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf">https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf</a></li> <li>• Pimienta, J. (2012). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en la educación superior. Bordón 63 (1), 2011, 77-92.</li> <li>• Ruiz, I; Anguita, R. y Jorrín, I. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Revista Latinoamericana de Tecnología educativa, 5 (2), 357-368. Disponible en: <a href="http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm">http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm</a>.</li> <li>• Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. México: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, No. 2, pp. 1-16. Disponible en: <a href="http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151004">http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151004</a></li> <li>• Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias Pedagógicas, No. 13, pp. 79-105.</li> <li>• Secretaría de Educación Superior. (2009). Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales. (pp. 21) México. Disponible en: <a href="http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Guia_de_Instrumentacion_Didactica.pdf">http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Guia_de_Instrumentacion_Didactica.pdf</a></li> <li>• Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en: <a href="http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf">http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf</a></li> <li>• UNAH (2009). El Modelo Educativo de la UNAH. Honduras: Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria No. 3, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Disponible en: <a href="https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/1594271282.pdf">https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/1594271282.pdf</a></li> </ul> |

| Diseño Inicial | Ajustes a la Bibliografía, Después de la Primera Fase   |
|----------------|---|
|                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zabalza, M. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. Universidad de Santiago de Compostela.</li> <li>• Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. España: 2ª ed., Narcea.</li> </ul> |

En congruencia con los recursos y medios didácticos, una de las referencias de mayor relevancia, tanto en la versión inicial (ver Anexo No. 18) como en la ajustada de este curso, fue el de Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez, y Murillo (2012) que trataba acerca de las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria (ver Anexo No. 44).

### *C) Curso de Evaluación de los Aprendizajes*

Este curso se encuentra en una fase de implementación, por lo tanto, se plantea a continuación la descripción de cómo está estructurado el diseño (ver Anexo No. 43):

#### **Aspecto N°1: Competencias Específicas**

Se plantea la siguiente competencia específica: “Evalúa el aprendizaje de los estudiantes para determinar los logros y los aspectos a mejorar, de acuerdo con las competencias establecidas”, con sus respectivos **indicadores de logro**:

- Maneja la normativa institucional vigente en relación a la evaluación de los aprendizajes.
- Socializa el plan de evaluación con los estudiantes.
- Utiliza métodos y técnicas de evaluación coherentes para valorar las evidencias de aprendizaje en relación a las competencias.
- Diseña instrumentos de evaluación según criterios para evaluar evidencias de conocimientos, del hacer (desempeño y producto) y actitudes.
- Determina los logros, aspectos a mejorar y nivel de dominio de las competencias en los estudiantes, según la aplicación de determinados instrumentos de evaluación.
- Promueve estrategias de evaluación del aprendizaje de acuerdo a la autovaloración y covaloración.
- Aplica la evaluación diagnóstica, formativa y de promoción.

### **Aspecto N°2: Contenidos o Saberes**

- Características de la evaluación basada en competencias
- Experiencias de evaluación en la docencia universitaria
- Dimensiones de la evaluación: Autovaloración, covaloración y heterovaloración
- Criterios para determinar evidencias de aprendizaje
- Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes
- Las rúbricas en la evaluación de competencias
- Instrumentos de evaluación bajo el enfoque de competencias
- Plan de evaluación de los aprendizajes
- Redacción de casos y preguntas para su abordaje
- Identificación de estilos de aprendizaje

### **Aspecto N°3: Metodología para el Abordaje del Curso**

#### ***Reflexión sobre las características de la evaluación basada en competencias:***

- Los docentes en equipos de trabajo, revisan el cuadro comparativo de las características de la evaluación tradicional y la evaluación con base en competencias. Luego participan de una reflexión estilo conversatorio.
- El facilitador o la facilitadora hace una explicación sobre las diferencias entre calificar, acreditar y evaluar auxiliándose del documento “La medición del aprendizaje del alumno, a través de la asignación de calificaciones”.
- El facilitador o la facilitadora, junto con los participantes, reflexionan en torno a las siguientes interrogantes: En nuestras prácticas docentes, ¿qué es lo que ha prevalecido, las calificaciones, las acreditaciones o las evaluaciones? ¿Cuál es el sentido de la evaluación al hablar del desarrollo de competencias?

#### ***Análisis de caso sobre la experiencia de evaluación de un docente universitario:***

- En equipos de trabajo los docentes, hacen una lectura de un caso hipotético de la experiencia de un docente universitario en la evaluación de los aprendizajes; después de la lectura, analizan el caso tomando como referencia los principios, las



etapas y finalidades del proceso de evaluación (evaluación diagnóstica, formativa y de promoción).

***Reflexión sobre la importancia de la autovaloración, covaloración y heterovaloración en el proceso de aprendizaje:***

- En equipos de trabajo, los participantes hacen una lectura sobre los fundamentos y las recomendaciones al considerar las dimensiones de la evaluación desde el enfoque basado en competencias (autovaloración, covaloración y heterovaloración).
- Los participantes realizan una lectura, y luego se organizan en dos grandes equipos para preparar un debate sobre los pros y los contras de la autovaloración y covaloración; para ello, el facilitador o la facilitadora brinda las orientaciones respectivas.

***Socialización de los criterios para determinar evidencias de aprendizaje:***

- El facilitador o la facilitadora desarrolla una conferencia participativa sobre los criterios para determinar evidencias de aprendizaje: evidencias de saber, actitud, del hacer (desempeño y de producto).

***Selección de los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes:***

- En equipos de trabajo los profesores revisan, identifican y seleccionan los métodos y técnicas para valorar el aprendizaje del estudiante en relación a las competencias establecidas.
- En equipos de trabajo, los participantes revisan la programación didáctica diseñada previamente bajo el enfoque de competencias, para una de las asignaturas que imparten, para establecer las actividades, los métodos y los instrumentos de evaluación.

***Diseño de rúbricas para evaluar competencias:***

- En equipos de trabajo, los profesores participantes revisan el concepto de rúbrica, ventajas, los pasos en la construcción de una rúbrica y los tipos de rúbricas.

- Los participantes revisan ejemplos de rúbricas comprensivas y rúbricas analíticas.
- Los profesores que participan en el curso diseñan rúbricas, considerando los métodos, técnicas e instrumentos establecidos en la programación didáctica, según la competencia a valorar o algunos saberes en particular (conceptual, procedimental o actitudinal).

***Revisión de un manual descriptivo sobre instrumentos de evaluación bajo el enfoque de competencias:***

- En equipos de trabajo los participantes, revisan la descripción y algunos ejemplos del proceso de construcción de instrumentos de evaluación (Lista de cotejo o control, lista de verificación, guía de observación, escala estimativa, rúbrica o matriz de validación, registro descriptivo, registro anecdótico, discusión guiada o estructurada, portafolio de evidencias).

***Diseño de instrumentos de evaluación por competencias:***

- Los profesores, con la orientación del facilitador o la facilitadora revisan el proceso de la evaluación cuando se utiliza una clase magistral, caso, un problema, proyecto, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje cooperativo o contrato de aprendizaje. Para ello se apoyan en el documento “Métodos de enseñanza”, material revisado de manera general durante el curso de Planeamiento Didáctico en Base a Competencias.
- Los profesores en equipos de trabajo, seleccionan y diseñan instrumentos para evaluar los saberes y/o competencias establecidos en la programación didáctica.
- El facilitador o la facilitadora ofrece algunas orientaciones a los equipos de trabajo en el proceso de diseño.

***Diseño de un plan de evaluación de los aprendizajes:***

- El facilitador o la facilitadora presenta el esquema y ejemplo para el diseño de un plan de evaluación de los aprendizajes. En el desarrollo de esta actividad, el facilitador o la facilitadora orienta a los participantes según el avance, comentarios e inquietudes que presentan.

- En equipos de trabajo, los profesores diseñan el plan de evaluación siguiendo el esquema socializado.

***Evaluación de la redacción de un caso y preguntas para el abordaje del mismo:***

- En equipos de trabajo los participantes evalúan un caso como método e instrumento de evaluación, considerando los siguientes criterios: definición, fundamentación, descripción, competencias y evaluación.

***Resolución de un cuestionario para identificar estilos de aprendizaje:***

- De manera individual, los docentes responden a un cuestionario para identificar estilos de aprendizaje, para ello, el facilitador o la facilitadora brindan las instrucciones respectivas.
- Después que los profesores responden el cuestionario, el facilitador o la facilitadora promueven la reflexión a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es nuestro estilo de aprendizaje? ¿Cuáles son las estrategias que preferimos para aprender? ¿Podría existir alguna relación entre la forma en que yo aprendo y en la forma que enseño como docente? ¿Hasta qué punto hemos excluido a los estudiantes al no respetar su estilo de aprendizaje? ¿Cuáles son las evidencias en los estudiantes que demuestran estilos diferentes de aprendizaje?

***Socialización y evaluación del avance de producto elaborado durante el curso:***

- Cada equipo de participantes hacen una presentación general en formato Word, del avance de plan de evaluación, matrices e instrumentos para la valoración de los aprendizajes de una de las asignaturas que atienden. En este espacio, el facilitador o la facilitadora y los profesores de los diferentes equipos pueden aportar comentarios, consultas y sugerencias a los trabajos de sus compañeros.
- El facilitador o la facilitadora y los profesores participantes evalúan el trabajo desarrollado por los equipos haciendo uso de una rúbrica.

***Evaluación general del desarrollo del curso:***

- El facilitador o la facilitadora promueve la evaluación general del desarrollo del curso a través de las siguientes preguntas: ¿En qué nos ha ayudado el desarrollo del curso? ¿Hay algunos saberes que hemos realimentado? ¿En qué aspectos de la evaluación reconocemos que debemos mejorar? Si tuvieras que autoevaluar nuestro nivel de dominio de la competencia de evaluación, ¿en qué nivel estaríamos? ¿En qué otros aspectos de la evaluación les gustaría profundizar?

**Aspecto N°4: Recursos y Medios Didácticos para el Abordaje del Curso**

- Copias impresas y/o digitales de los siguientes documentos:
  - Cuadro comparativo características de la evaluación tradicional y la evaluación con base en competencias (Tobón, Sánchez, Díaz, & García, 2006, pág. 131;).
  - “La medición del aprendizaje del alumno, a través de la asignación de calificaciones. Un análisis en la Universidad Iberoamericana Puebla” (Mier, 2009).
  - Capítulo V: “El proceso de evaluación de las competencias” del documento de Tobón, Sánchez, Díaz, & García (2006, pág. 135-140; 144-157).
  - Capítulo III: “Especificidad de evidencias y manifestación de evaluación didáctica” (Arévalo, 2006:82).
  - Matriz con los siguientes componentes: Evaluación del aprendizaje, competencia, criterios y evidencias.
  - “Manual Descriptivo sobre instrumentos de evaluación bajo el enfoque de competencias” (Universidad Tecnológica de Cancún, 2009).
  - Banco de Instrumentos (Universidad Estatal a Distancia, 2013).
  - Esquema de Plan de Evaluación (IPSD).
  - Caso Práctico: Ecoturismo en Pimienta (2008).
  - Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA).
  - Programación Didáctica y Plan de evaluación elaborado por los profesores participantes.

### **Aspecto N°5: Evaluación del Curso**

Para la evaluación del curso, los profesores participantes deberán entregar, en un plazo máximo de dos (2) semanas después de concluida la etapa presencial, el plan de evaluación finalizado, así como las matrices e instrumentos de valoración de los aprendizajes.

### **Aspecto N°6: Bibliografía de Referencia**

Arévalo, R.M. (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa: investigación para la docencia*. Publicaciones Cruz O., S. A. México: Universidad Panamericana.

Disponible en:

<https://books.google.hn/books?id=9id5hCptds0C&pg=PA88&lpg=PA88&dq=Evidencias+de+conocimiento,+de+desempe%C3%B1o+y+actividad&source=bl&ots=7MekIxS4KJ&sig=v5OFIT5kkVExHzs2ZarREJKetws&hl=es-419&sa=X&ei=XvcKVcuzMblfsAS604DgCw&ved=0CBsQ6AE-wADgU#v=onepage&q&f=false>

De Miguel Díaz, M. (2005) (Dir); Alfaro Rocher, I. J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo. España. Disponible en:

[http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza\\_para\\_competencias.PDF](http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF)

Organismo Público Descentralizado del Gobierno del Estado de Quintana Roo (2009). *Manual descriptivo de instrumentos de evaluación bajo el modelo de competencias*. México: Universidad Tecnológica de Cancún.

Palacios, P. (2012). *Evaluación por competencias*. Diplomado internacional formación universitaria basada en competencias. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Pimienta, J.H (2008: 116-117). *Evaluación de los Aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.

Proyecto Tuning América Latina (2014). *Meta-perfiles y perfiles: Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. España: Universidad de Deusto. Disponible en: [http://www.tuningal.org/es/publicaciones/doc\\_download/122-meta-perfiles-y-perfiles-una-nueva-aproximacion-para-las-titulaciones-en-america-latina-espanol](http://www.tuningal.org/es/publicaciones/doc_download/122-meta-perfiles-y-perfiles-una-nueva-aproximacion-para-las-titulaciones-en-america-latina-espanol)

Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en: [http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf)

Tobón, S. (2012). *Manual con verbos para la redacción de competencias, criterios y evidencias*. México: CIFE.

Tobón, S. (2014). *Evaluación de competencias mediante rúbricas*. México: CIFE.

UIA (2005). Desarrollo de competencias genéricas en la UIA. *Criterios de desempeño y orientaciones didácticas para la formación en competencias genéricas de la UIA*. Disponible en: <http://www.iberomx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp%20AD%20Desarrollo%20competencias.pdf>

Universidad de Guadalajara (2009). *Evaluación del aprendizaje. Enfoque centrado en competencias*. México.

Universidad Estatal a Distancia (2013). *Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia*. Costa Rica: UNED. Disponible en: [http://recdidacticos.uned.ac.cr/pal/images/stories/Documentos\\_PAL/Instrumentos\\_evaluacion\\_aprendizajes\\_UNED.pdf](http://recdidacticos.uned.ac.cr/pal/images/stories/Documentos_PAL/Instrumentos_evaluacion_aprendizajes_UNED.pdf)

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. España: 2ª ed., Narcea.

### 4.3 Resultados de la Fase Cuantitativa

#### 4.3.1 Resultados del Cuestionario Aplicado En Línea, a Docentes de la UNAH

En este apartado se presentan, de manera general, los resultados obtenidos de la aplicación en línea del Cuestionario para Valorar el Diseño, Implementación e Impacto de los Cursos del IPSD-UNAH, desde la percepción de 430 profesores que han participado en los proyectos formativos que oferta esta unidad, a quienes, según algunos listados del IPSD (depurados por nuestra cuenta), se envió por correo electrónico a 1883 el formulario diseñado de forma virtual aprovechando las herramientas de Google para construir formularios.

Valiéndonos de la automatización del procesamiento de los datos que también ofrece esta herramienta de Google, se extrajo una tabla con las respuestas brindadas por los participantes, a partir de la cual se diseñó la base de datos en SPSS (ver fragmento en la figura N°44), para generar datos estadísticos a nivel descriptivo, con el propósito de revisar las tendencias en la valoración que los informantes tenían acerca del diseño e implementación de los proyectos formativos del IPSD.

|    | Edad | EdadesAgrup | Gr_Ac                | Gr_Ac_Recat  | Facultad            | Depto                      |                  |
|----|------|-------------|----------------------|--------------|---------------------|----------------------------|------------------|
| 1  | 42   | De 41 a 45  | Licenciatura         | Licenciatura | Química y Farmacia  |                            | QUIMICA Y FA     |
| 2  | 27   | De 24 a 30  | Química y Farmacia   | Otros        | Química y Farmacia  |                            | Quimico Farma    |
| 3  | 46   | De 46 a 50  | Maestría             | Maestría     | Química y Farmacia  | química                    | química y farma  |
| 4  |      |             | Licenciatura         | Licenciatura | Ciencias Sociales   | Historia                   | Historia         |
| 5  | 59   | De 56 a 60  | Licenciatura         | Licenciatura | Ciencias Económicas | Informática                | Informática Adm  |
| 6  | 34   | De 31 a 35  | Maestría             | Maestría     | Ciencias Espaciales | Astronomía y Astrofísica   | MARCAA           |
| 7  | 50   | De 46 a 50  | Licenciatura         | Licenciatura | Ciencias Jurídicas  | Atlántida                  | tecnico en alim  |
| 8  | 27   | De 24 a 30  | Licenciatura         | Licenciatura | Ciencias            | física                     | física           |
| 9  | 59   | De 56 a 60  | Licenciatura         | Licenciatura | Ciencias Sociales   | Psicología                 | Psicología       |
| 10 | 36   | De 36 a 40  | Orientación Familiar | Maestría     | Ciencias Jurídicas  | Francisco Morazán          | Derecho          |
| 11 | 58   | De 56 a 60  | Maestría             | Maestría     | Ciencias Económicas | empresas                   | admon empres     |
| 12 | 46   | De 46 a 50  | Licenciatura         | Licenciatura | Química y Farmacia  | Tecnología Farmaceutica    | Química y Farma  |
| 13 | 47   | De 46 a 50  | Maestría             | Maestría     | Ingeniería          | Agroindustria              | Ing. Agroindust  |
| 14 | 48   | De 46 a 50  | Doctorado            | Doctorado    | Ciencias Médicas    | Salud Pública              | Medicina         |
| 15 | 32   | De 31 a 35  | Maestría             | Maestría     | Ciencias Económicas | Economía                   | Economía         |
| 16 | 35   | De 31 a 35  | Maestría             | Maestría     | Ingeniería          | Ingeniería en Sistemas     | Ingeniería en Si |
| 17 | 30   | De 24 a 30  | Maestría             | Maestría     | Ciencias Económicas | Administración Pública     | Administración   |
| 18 | 46   | De 46 a 50  | postgrado            | Otros        | Ciencias Jurídicas  | ciencias jurídicas         | Derecho          |
| 19 | 38   | De 36 a 40  | Maestría             | Maestría     | Ciencias Económicas | Administración de Empresas | Administración   |
| 20 | 53   | De 51 a 55  | Maestría             | Maestría     | Ciencias            | Biología                   | Biología         |
| 21 | 39   | De 36 a 40  | Licenciatura         | Licenciatura | Química y Farmacia  | Química                    | Química y Farma  |
| 22 |      |             | Maestría             | Maestría     | Ciencias Médicas    | Salud Pública              | Medicina         |
| 23 | 50   | De 46 a 50  | Maestría             | Maestría     | Ciencias Económicas | administracion de empresas | administracion   |

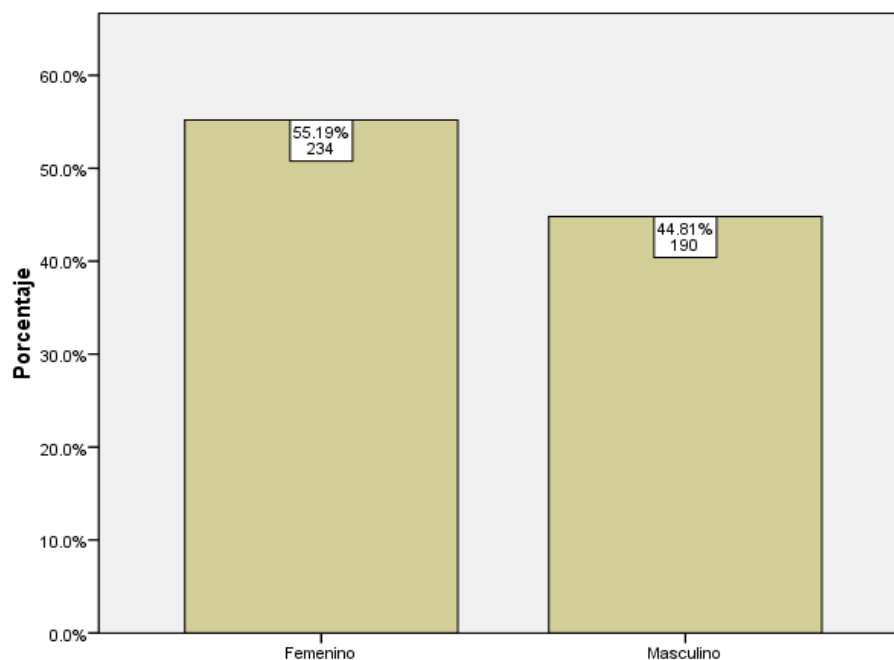
Figura 44. Base de Datos Diseñada en SPSS para el Procesamiento de la Información Obtenida del Cuestionario Online (fragmento)

Trabajando en conjunto con SPSS y Microsoft Excel, se obtuvieron los gráficos y tablas que a continuación se presentan. En primer lugar se realizó una caracterización general de los profesores que constituyeron la muestra, luego se procedió a calcular frecuencias y porcentajes acerca de siete aspectos concernientes al diseño e implementación de los seis proyectos formativos objeto de estudio en la fase cualitativa, además del seminario de Ética en la docencia, y los cursos de Psicología Positiva, y de Comunicación Efectiva; asimismo se revisó lo que los profesores opinaban acerca de la incidencia o impacto que estos cursos o seminarios tuvieron o no en sus prácticas docentes, finalizando con una valoración general del desempeño de los facilitadores que impartieron estos proyectos formativos.

Cabe mencionar que el cuestionario también contaba con algunas preguntas abiertas, las cuales se trataron de forma cualitativa con el software MaxQDA, principalmente para realizar una frecuencia de códigos.

*A) Caracterización de la Muestra de Docentes que Participaron en el Cuestionario para Valorar el Diseño, Implementación e Impacto de los Cursos del IPSD – UNAH*

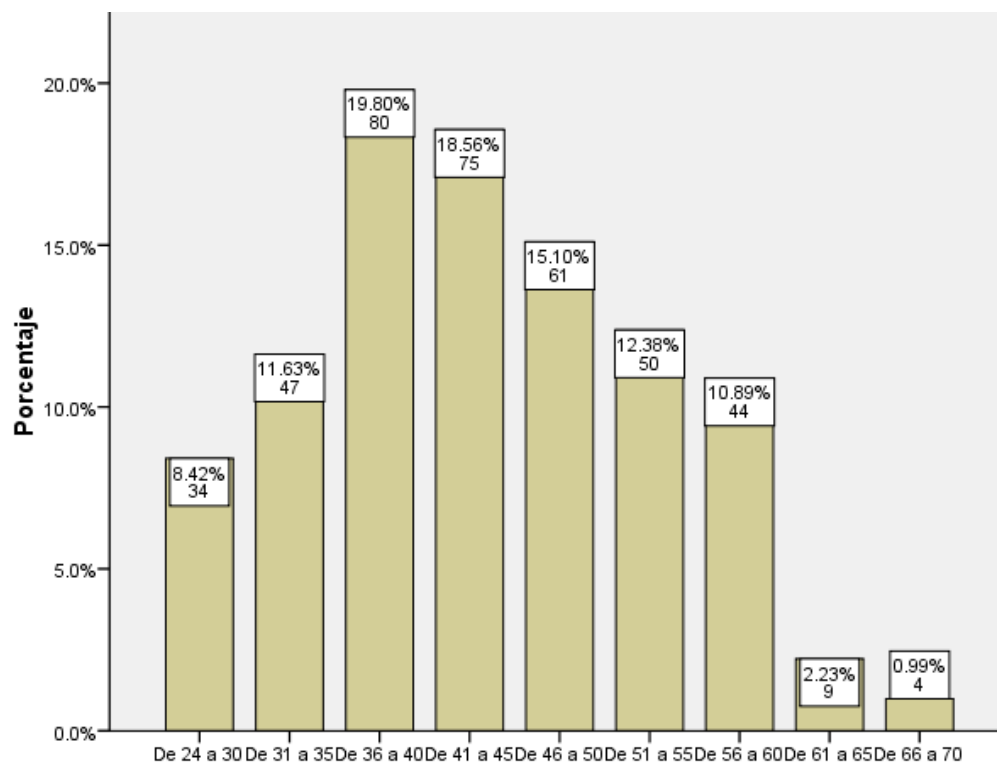
**Gráfico 1.- Sexo de los profesores que Llenaron el cuestionario en línea**





De los 430 docentes que llenaron el cuestionario en línea, 6 de ellos omitieron esta pregunta; del resto solamente 190 fueron varones, representando un 44.81%, siendo en su mayoría mujeres (234 profesoras, que representan un 55.19%).

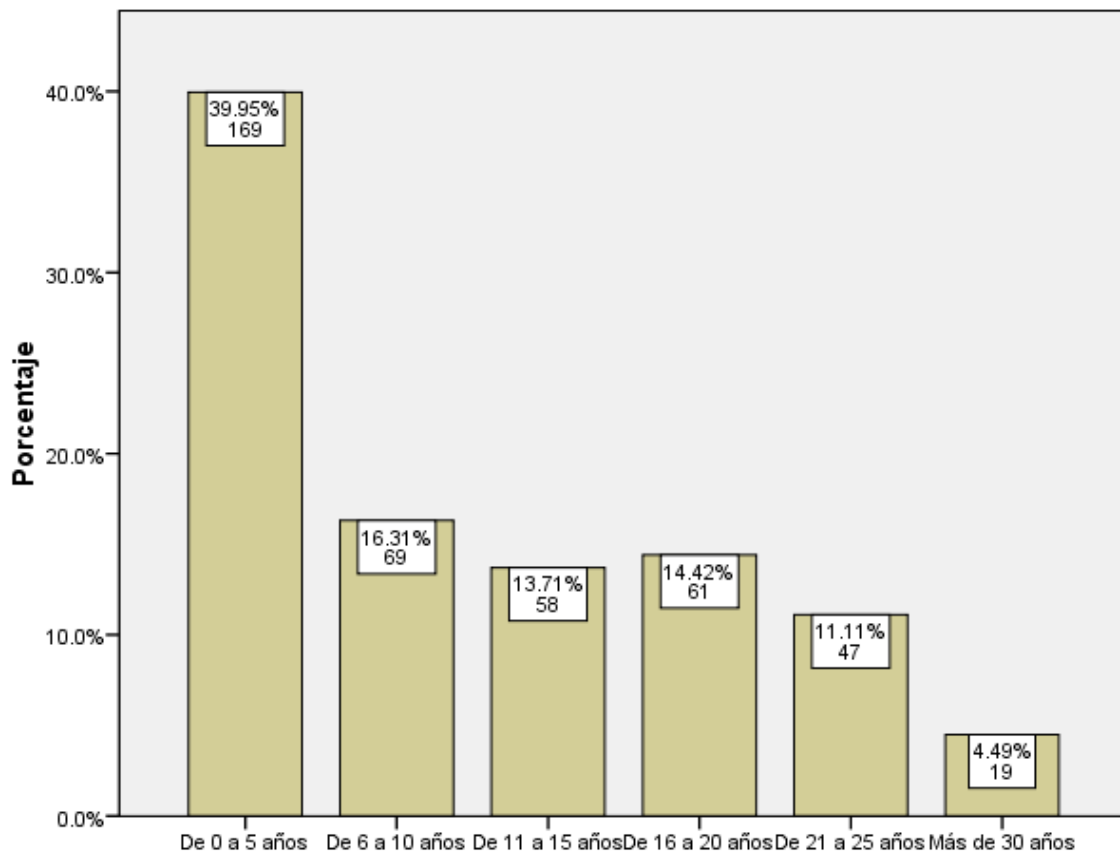
**Gráfico 2.- Edad de los profesores que llenaron el cuestionario en línea**



La mayoría de los profesores que colaboraron llenando se encuentran en las edades de 36 a 40 años (19.80%), 41 a 45 años (18.56%), y 51 a 55 años (15.10%). Un grupo considerable se encuentra en edades de 24 a 35 años (con un porcentaje acumulado de 20.05%), mientras que solamente 57 docentes (que representa un 14.11%) tienen edades entre los 56 y los 70 años, este último grupo cercano o en edad de jubilación. Hasta el momento, la normativa vigente establece que para jubilarse, en el caso de las mujeres, la edad mínima es 58 años, teniendo 25 de laborar en la UNAH, mientras que para los varones es de 60, contando con los mismos años mínimos de servicio. Sigue siendo voluntario que después de cumplir la edad mínima y los años de experiencia, los profesores decidan continuar, siempre y cuando mantengan un buen estado de salud.

En ese sentido, podemos resaltar el hecho de que 297 de los profesores que llenaron el cuestionario, que representa un porcentaje acumulado de 73.51%, se encuentran en edades entre los 24 y los 50 años, tiempo que puede ser aprovechado para participar en los proyectos formativos que oferta el IPSD.

**Gráfico 3.- Años de experiencia que los informantes tienen como docentes en la UNAH**



De los 430 profesores que contestaron el cuestionario en línea, 169 (que representa un 39.95%) cuentan con menos de 6 años de experiencia docente en la UNAH y solo un 4.49% (19 docentes) tienen más de 30 años en esta área.

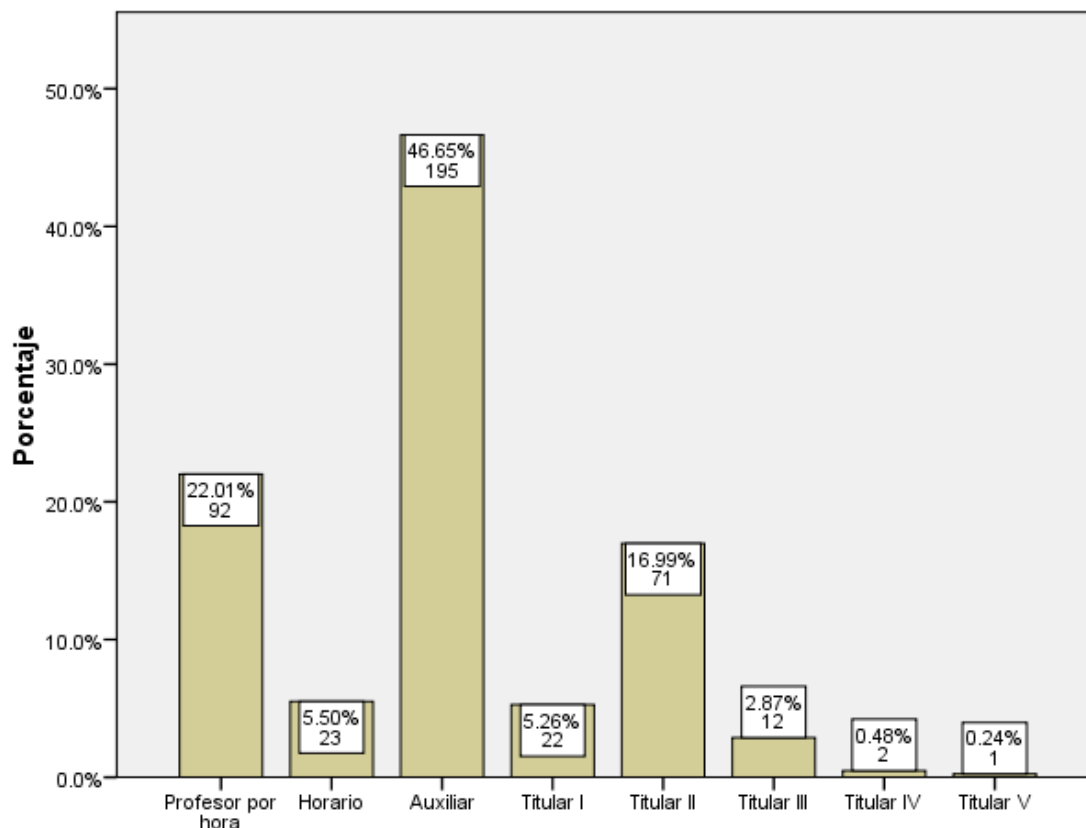
Al cruzar las edades de los informantes con sus años de servicio, se obtuvieron los siguientes resultados:

*Tabla 100. Relación entre Edad y Años de Experiencia Docente en la UNAH*

| Años de Experiencia | Edad |       |            |       |            |       |            |       |            |       |            |       |            |              |            |              |            |              |            |              |
|---------------------|------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|                     |      |       | De 24 a 30 |       | De 31 a 35 |       | De 36 a 40 |       | De 41 a 45 |       | De 46 a 50 |       | De 51 a 55 |              | De 56 a 60 |              | De 61 a 65 |              | De 65 a 70 |              |
|                     | F    | %     | F          | %     | F          | %     | F          | N %   | F          | %     | F          | %     | F          | %            | F          | %            | F          | %            | F          | %            |
| NA                  | 6    | 23.1% | 1          | 2.9%  | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 0          | .0%          | 0          | .0%          | 0          | .0%          | 0          | .0%          |
| De 0 a 5 años       | 5    | 19.2% | 27         | 79.4% | 37         | 78.7% | 48         | 60.0% | 26         | 34.7% | 18         | 29.5% | 4          | 8.0%         | 4          | 9.1%         | 0          | .0%          | 0          | .0%          |
| De 6 a 10 años      | 2    | 7.7%  | 6          | 17.6% | 5          | 10.6% | 17         | 21.3% | 15         | 20.0% | 12         | 19.7% | <b>11</b>  | <b>22.0%</b> | <b>0</b>   | <b>.0%</b>   | <b>1</b>   | <b>11.1%</b> | <b>0</b>   | <b>.0%</b>   |
| De 11 a 15 años     | 5    | 19.2% | 0          | .0%   | 5          | 10.6% | 10         | 12.5% | 13         | 17.3% | 10         | 16.4% | 6          | 12.0%        | 7          | 15.9%        | 1          | 11.1%        | 1          | 25.0%        |
| De 16 a 20 años     | 3    | 11.5% | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 4          | 5.0%  | 15         | 20.0% | 14         | 23.0% | <b>13</b>  | <b>26.0%</b> | <b>11</b>  | <b>25.0%</b> | <b>1</b>   | <b>11.1%</b> | <b>0</b>   | <b>.0%</b>   |
| De 21 a 25 años     | 3    | 11.5% | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 1          | 1.3%  | 6          | 8.0%  | 7          | 11.5% | <b>10</b>  | <b>20.0%</b> | <b>14</b>  | <b>31.8%</b> | <b>4</b>   | <b>44.4%</b> | <b>2</b>   | <b>50.0%</b> |
| Más de 30 años      | 2    | 7.7%  | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 0          | .0%   | 0          | .0%   | <b>6</b>   | <b>12.0%</b> | <b>8</b>   | <b>18.2%</b> | <b>2</b>   | <b>22.2%</b> | <b>1</b>   | <b>25.0%</b> |

Un total de 72 docentes (que representa el 17% de la muestra) que tiene más de 50 años tiene también más de 15 años de laborar como docentes en la UNAH; de ellos, el 6% tiene de 16 a 20 años de experiencia docente en la UNAH, el 7% cuenta con 21 a 25 años de laborar en la docencia en esta universidad, y el 4% tiene más de 30 años de experiencia.

Este grupo de docentes podría ser aprovechado por la universidad después de utilizarse algunos mecanismos para identificar a los que cumplan ciertas características, para participar en programas de formación de mentores e involucrarse para ejercer el mentorazgo y a su vez, formar parte del equipo de facilitadores del IPSD.

**Gráfico 4.- Categoría Docente de los Informantes**

En la UNAH existen ocho categorías laborales de ascenso, de acuerdo a los años de experiencia, la formación académica y otros méritos de los profesores, y van desde la más baja, que es “profesor por hora”, que no implica un compromiso de contrato permanente, pudiendo laborar un período académico y el siguiente no; luego se encuentra la categoría de “profesor horario”, que involucra un nombramiento por hora, pero de forma permanente, sin contar una plaza en propiedad; la tercera categoría laboral dentro de esta universidad es la de “profesor auxiliar”, que es la categoría que por lo general se obtiene al lograr la plaza de manera permanente dentro de la institución; las demás categorías pueden lograrse, como ya se señaló, por los méritos y años de experiencia como docente.

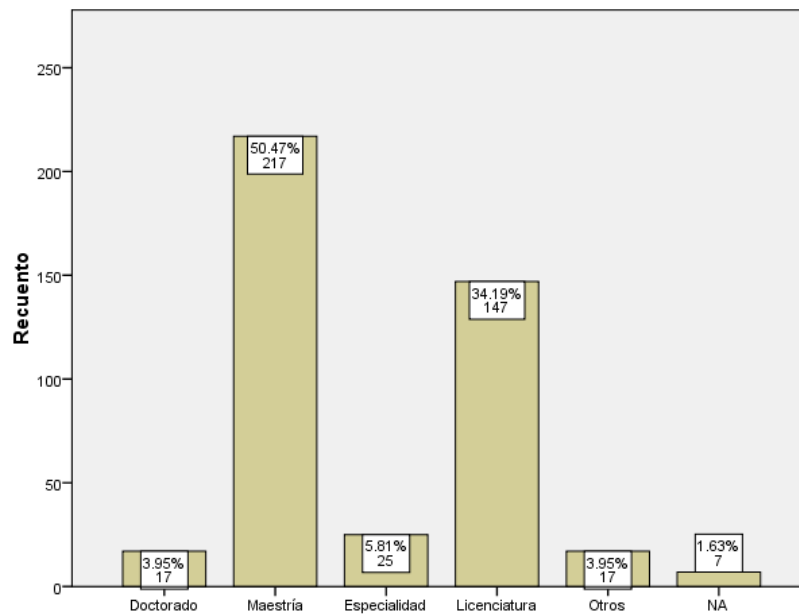
En ese sentido, el 46.65% de los profesores que contestaron el cuestionario vía online cuenta con una categoría de “docente auxiliar”, seguido de los profesores por hora, con un 22.01% y un pequeño grupo de 5.5% son profesores horario. El restante 25.84% (108 de los 430 informantes) tienen una categoría de docentes titulares, en cualquiera de sus 5 escalas.

La tabla N°106, que a continuación se presenta, contiene los resultados obtenidos después de cruzar las variables: edad, años de experiencia y categoría. Se omiten los valores para los docentes mayores de 50 años (que corresponde solamente a 18 docentes con contrato que tienen menos de 5 años de experiencia), para los profesores por hora (por no contar con un contrato permanente en la UNAH), y para los que no respondieron en alguna de estas categorías.

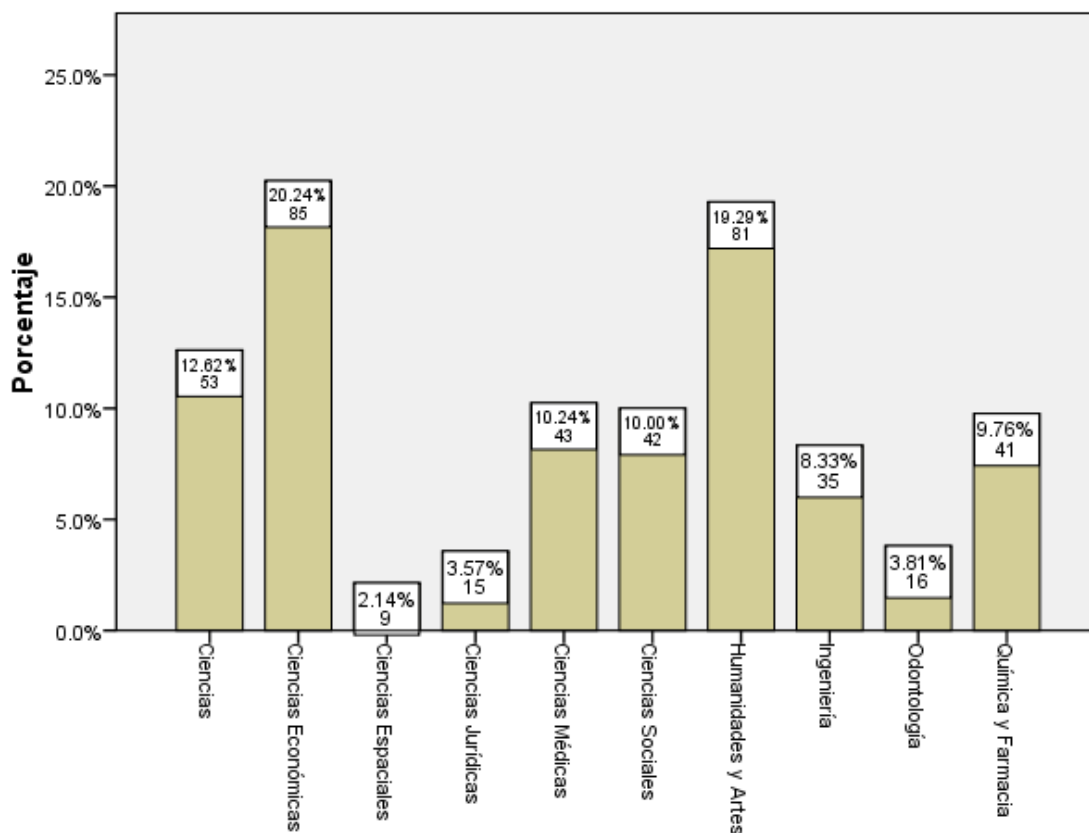
Tabla 101. Relación entre Edad, Años de Experiencia y Categoría Docente en la UNAH

| Edad            | Años de experiencia | Categoría Docente |        |         |         |          |        |           |         |            |        |             |         |            |         |           |       |
|-----------------|---------------------|-------------------|--------|---------|---------|----------|--------|-----------|---------|------------|--------|-------------|---------|------------|---------|-----------|-------|
|                 |                     | Profesor por hora |        | Horario |         | Auxiliar |        | Titular I |         | Titular II |        | Titular III |         | Titular IV |         | Titular V |       |
|                 |                     | F                 | %      | F       | %       | F        | %      | F         | %       | F          | %      | F           | %       | F          | %       | F         | %     |
| De 24 a 30      | De 0 a 5 años       | 12                | 85.70% | 4       | 80.00%  | 10       | 71.40% | 0         | 0.00%   | 0          | 0.00%  | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 6 a 10 años      | 2                 | 14.30% | 0       | 0.00%   | 4        | 28.60% | 0         | 0.00%   | 0          | 0.00%  | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
| De 31 a 35      | De 0 a 5 años       | 12                | 92.30% | 3       | 100.00% | 13       | 76.50% | 2         | 100.00% | 6          | 60.00% | 1           | 100.00% | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 6 a 10 años      | 1                 | 7.70%  | 0       | 0.00%   | 3        | 17.60% | 0         | 0.00%   | 1          | 10.00% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 11 a 15 años     | 0                 | 0.00%  | 0       | 0.00%   | 1        | 5.90%  | 0         | 0.00%   | 3          | 30.00% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
| De 36 a 40      | De 0 a 5 años       | 22                | 88.00% | 1       | 33.30%  | 21       | 56.80% | 2         | 66.70%  | 1          | 14.30% | 1           | 25.00%  | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 6 a 10 años      | 1                 | 4.00%  | 1       | 33.30%  | 7        | 18.90% | 1         | 33.30%  | 4          | 57.10% | 3           | 75.00%  | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 11 a 15 años     | 2                 | 8.00%  | 1       | 33.30%  | 5        | 13.50% | 0         | 0.00%   | 1          | 14.30% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 16 a 20 años     | 0                 | 0.00%  | 0       | 0.00%   | 3        | 8.10%  | 0         | 0.00%   | 1          | 14.30% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
| De 41 a 45      | De 21 a 25 años     | 0                 | 0.00%  | 0       | 0.00%   | 1        | 2.70%  | 0         | 0.00%   | 0          | 0.00%  | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 0 a 5 años       | 9                 | 69.20% | 1       | 33.30%  | 11       | 32.40% | 2         | 28.60%  | 3          | 21.40% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 6 a 10 años      | 1                 | 7.70%  | 0       | 0.00%   | 9        | 26.50% | 1         | 14.30%  | 4          | 28.60% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 11 a 15 años     | 3                 | 23.10% | 1       | 33.30%  | 4        | 11.80% | 1         | 14.30%  | 4          | 28.60% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 16 a 20 años     | 0                 | 0.00%  | 0       | 0.00%   | 9        | 26.50% | 1         | 14.30%  | 2          | 14.30% | 3           | 100.00% | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
| De 46 a 50      | De 21 a 25 años     | 0                 | 0.00%  | 1       | 33.30%  | 1        | 2.90%  | 2         | 28.60%  | 1          | 7.10%  | 0           | 0.00%   | 1          | 100.00% | 0         | 0.00% |
|                 | De 0 a 5 años       | 6                 | 54.50% | 0       | 0.00%   | 7        | 25.00% | 3         | 60.00%  | 2          | 14.30% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 6 a 10 años      | 4                 | 36.40% | 0       | 0.00%   | 5        | 17.90% | 1         | 20.00%  | 2          | 14.30% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 11 a 15 años     | 1                 | 9.10%  | 0       | 0.00%   | 5        | 17.90% | 1         | 20.00%  | 3          | 21.40% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
|                 | De 16 a 20 años     | 0                 | 0.00%  | 2       | 100.00% | 6        | 21.40% | 0         | 0.00%   | 5          | 35.70% | 0           | 0.00%   | 0          | 0.00%   | 0         | 0.00% |
| De 21 a 25 años | 0                   | 0.00%             | 0      | 0.00%   | 5       | 17.90%   | 0      | 0.00%     | 2       | 14.30%     | 0      | 0.00%       | 0       | 0.00%      | 0       | 0.00%     |       |

Tal como puede evidenciarse en la tabla anterior, 94 de los 430 profesores de la UNAH que contestaron el cuestionario en línea cuentan con un contrato permanente, tienen menos de 6 años de servicio y una edad de entre 24 y 50 años. La mayoría de ellos (el 28%) tienen una edad de 36 a 40 años, seguido de un 27% que tiene de 31 a 35 años; 17 de los 94 docentes en mención (que representa un 18%) tienen de 41 a 45 años, y un 13% tienen entre 46 y 50 años; solamente el 15% de esta porción de la muestra tiene una edad de 24 a 30 años. Este grupo podría ser considerado para un programa obligatorio de formación de profesores principiantes. Si bien hay otro grupo de profesores con un contrato permanente con la universidad y que tienen menos de 6 años de servicio, estos cuentan con edades arriba de los 50 años, por lo que podrían participar en el programa en mención, pero no de manera obligatoria.

**Gráfico 5.- Grado Académico de los Profesores**

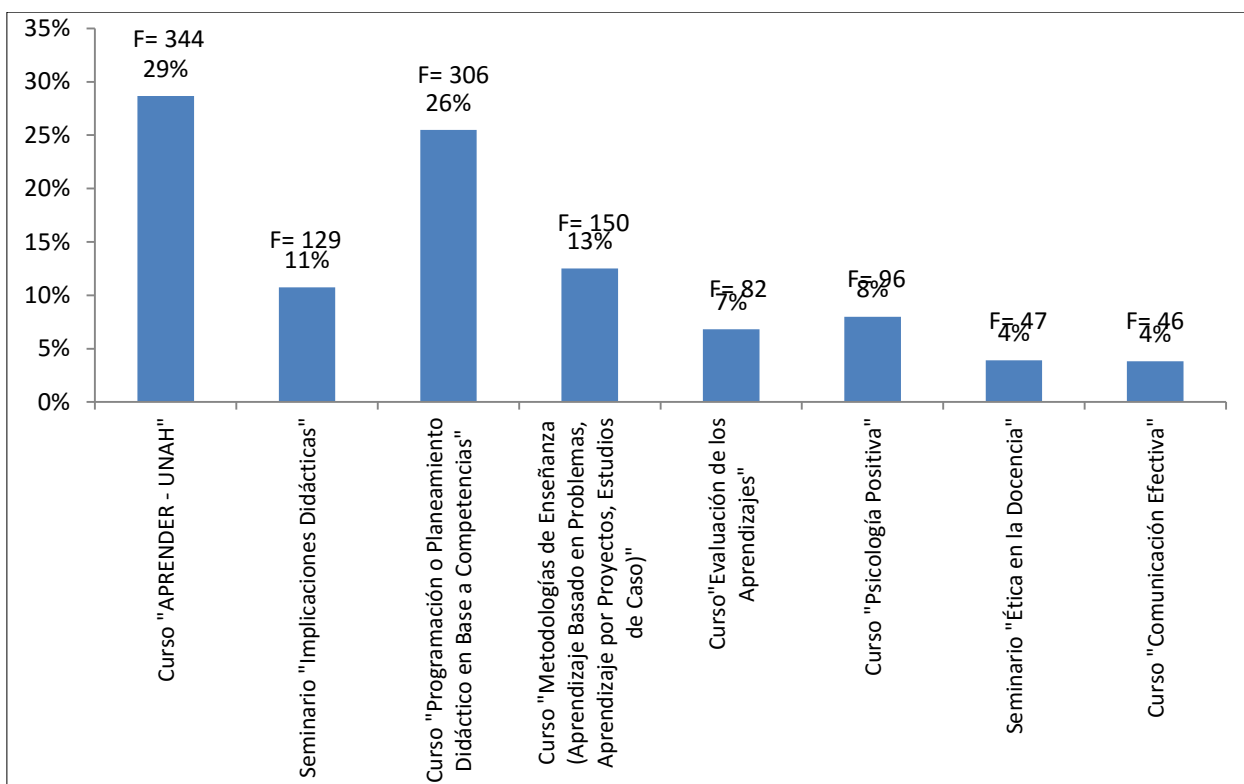
Un considerable 34.19% (que equivale a 147 de los 430 profesores que respondieron el cuestionario online), solamente poseen grado de licenciatura; en ese sentido, cabe mencionarse que hasta el 2014, el requisito mínimo para ser contratado o al menos participar en los procesos de concurso para formar parte de la UNAH era contar con este grado; sin embargo, también se observa que la mayoría de los informantes respondió contar con grado de maestría (50.47%) y solamente un 3.95% (17 de los 430) son doctores; asimismo, un 5.81% de todos los docentes que respondieron el cuestionario tiene especialidad.

**Gráfico 6.- Facultad a la que pertenecen los docentes**

En su mayoría, los docentes que respondieron al cuestionario enviado a sus correos electrónicos pertenecían, respectivamente, a la facultad de Ciencias Económicas (20.24%) y a la de Humanidades y Artes (19.29%), seguido de los docentes de Ciencias (12.62%), Ciencias Médicas (10.24%) y Ciencias Sociales (10%).

Los profesores que menos colaboraron en el llenado del cuestionario fueron los de la Facultad de Ciencias Jurídicas (3.57%) y los de la Facultad de Ciencias Espaciales (2.14%); sin embargo, esto coincide con el hecho de que son muy pocos los docentes de esta última área que laboran en la UNAH.



**Gráfico 7.- Proyectos Formativos Recibidos por los Profesores**

El proyecto formativo que más recibieron los docentes que respondieron al cuestionario en línea es el Curso "APRENDER - UNAH", con 29%, que equivale a 344 de 430 profesores; este tiene más de cinco años de haberse implementado, y en general se ha considerado como requisito previo para participar en los cursos subsiguientes. En segundo lugar, tanto en cantidad de participaciones como en la secuencia establecida por el IPSD, se encuentra el Curso "Programación o Planeamiento Didáctico en Base a Competencias", con 26%, después del cual se ofertan tres cursos relacionados con Metodologías de Enseñanza: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje por Proyectos, o el curso de Estudios de Caso (alguno(s) de los cuales ha sido recibido por 150 de los informantes, representando un 13%).

Desde el mes de noviembre de 2014 se implementó el Seminario "Implicaciones Didácticas" (en el que ya han participado 129 de los 430 informantes, representando un 11%), y ahora se ofrece como un complemento al curso de planeamiento, pudiendo recibirse antes o después del mismo.

El último proyecto formativo en la secuencia requerida por el IPSD es el Curso “Evaluación de los Aprendizajes, en el cual solamente han participado 82 de los 430 profesores que respondieron al cuestionario (esto representa un 7%).

Existen otros dos cursos y un seminario ofrecidos por el IPSD para los cuales no se solicita ningún requisito previo: el Curso “Psicología Positiva” (con 8%), el Seminario “Ética en la Docencia” (con 4%), y el Curso “Comunicación Efectiva” (4%). De hecho, tal como se evidencia, han sido más los docentes que participaron en el curso de Psicología Positiva, que los que han recibido el de Evaluación de los Aprendizajes.

Contrastando las variables “Facultad” y “Total de Cursos Recibidos”, para apreciar cuál de las unidades académicas había participado en más proyectos formativos, de acuerdo a la muestra de 430 docentes, se obtuvieron los siguientes resultados:

*Tabla 102. Relación entre la Facultad y el Total de Cursos Recibidos por los Profesores*

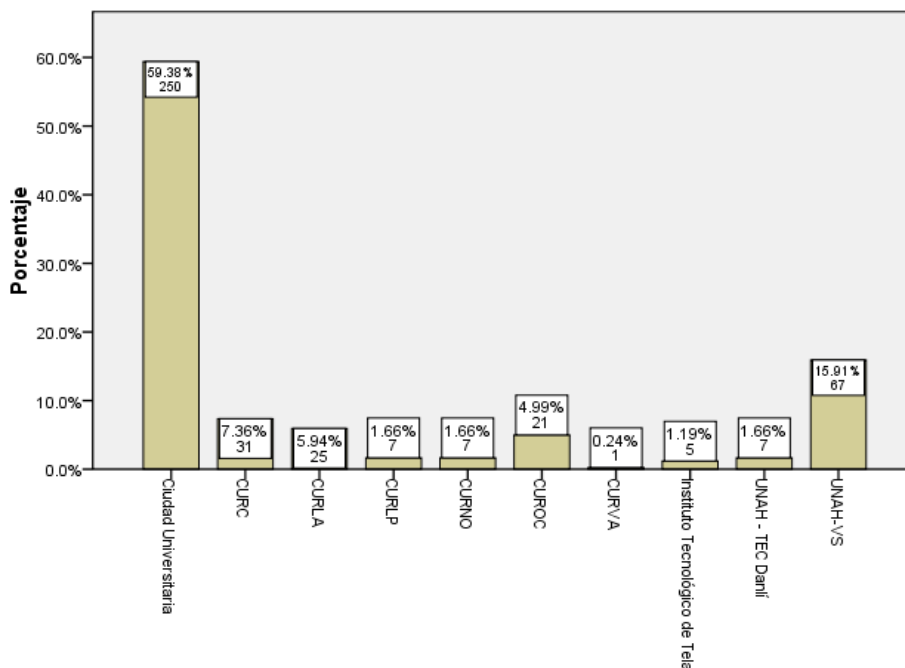
| Facultad            | Total de Cursos Recibidos |       |    |       |    |       |    |       |   |       |    |       |   |       |   |       |   |       |
|---------------------|---------------------------|-------|----|-------|----|-------|----|-------|---|-------|----|-------|---|-------|---|-------|---|-------|
|                     | NA                        |       | 1  |       | 2  |       | 3  |       | 4 |       | 5  |       | 6 |       | 7 |       | 8 |       |
|                     | F                         | %     | F  | %     | F  | %     | F  | %     | F | %     | F  | %     | F | %     | F | %     | F | %     |
| NA                  | 6                         | 85.7% | 4  | 4.5%  | 0  | .0%   | 0  | .0%   | 0 | .0%   | 0  | .0%   | 0 | .0%   | 0 | .0%   | 0 | .0%   |
| Ciencias            | 0                         | .0%   | 13 | 14.6% | 14 | 13.2% | 6  | 11.3% | 3 | 11.1% | 16 | 13.8% | 1 | 4.3%  | 0 | .0%   | 0 | .0%   |
| Ciencias Económicas | 1                         | 14.3% | 18 | 20.2% | 19 | 17.9% | 12 | 22.6% | 4 | 14.8% | 25 | 21.6% | 3 | 13.0% | 3 | 50.0% | 0 | .0%   |
| Ciencias Espaciales | 0                         | .0%   | 6  | 6.7%  | 2  | 1.9%  | 0  | .0%   | 1 | 3.7%  | 0  | .0%   | 0 | .0%   | 0 | .0%   | 0 | .0%   |
| Ciencias Jurídicas  | 0                         | .0%   | 2  | 2.2%  | 0  | .0%   | 2  | 3.8%  | 2 | 7.4%  | 5  | 4.3%  | 2 | 8.7%  | 0 | .0%   | 2 | 66.7% |
| Ciencias Médicas    | 0                         | .0%   | 15 | 16.9% | 11 | 10.4% | 3  | 5.7%  | 6 | 22.2% | 6  | 5.2%  | 1 | 4.3%  | 0 | .0%   | 1 | 33.3% |
| Ciencias Sociales   | 0                         | .0%   | 8  | 9.0%  | 14 | 13.2% | 8  | 15.1% | 1 | 3.7%  | 8  | 6.9%  | 2 | 8.7%  | 1 | 16.7% | 0 | .0%   |
| Humanidades y Artes | 0                         | .0%   | 14 | 15.7% | 31 | 29.2% | 13 | 24.5% | 0 | .0%   | 22 | 19.0% | 1 | 4.3%  | 0 | .0%   | 0 | .0%   |
| Ingeniería          | 0                         | .0%   | 4  | 4.5%  | 4  | 3.8%  | 2  | 3.8%  | 4 | 14.8% | 12 | 10.3% | 8 | 34.8% | 1 | 16.7% | 0 | .0%   |
| Odontología         | 0                         | .0%   | 3  | 3.4%  | 3  | 2.8%  | 2  | 3.8%  | 2 | 7.4%  | 6  | 5.2%  | 0 | .0%   | 0 | .0%   | 0 | .0%   |
| Química y Farmacia  | 0                         | .0%   | 2  | 2.2%  | 8  | 7.5%  | 5  | 9.4%  | 4 | 14.8% | 16 | 13.8% | 5 | 21.7% | 1 | 16.7% | 0 | .0%   |

De manera general puede observarse que solamente 3 de los 430 profesores han recibido los ocho cursos objeto de análisis en esta investigación; dos de ellos pertenecen a la facultad de Ciencias Jurídicas y uno a la de Ciencias Médicas. Existen 6 profesores que han recibido siete de cursos en mención: 3 de ellos pertenecen a Ciencias Económicas, y los otros tres se encuentran repartidos en igual proporción entre las facultades de Ciencias Sociales, Química y Farmacia, e Ingeniería.

En esta línea es importante rescatar también que el 27% de los profesores (116 de los 430 que respondieron al cuestionario) han finalizado cinco de los cursos, prevaleciendo nuevamente los de Ciencias Económicas (21.6% de los profesores de esta muestra han participado en cinco cursos), seguidos de los de Humanidades y Artes (de los cuales 22, es decir el 19% de la muestra que pertenece a dicha facultad), y en tercer lugar los docentes de Ciencias, y Química y Farmacia (en ambas facultades 16 de sus docentes en esta muestra han participado en cinco de los cursos).

En resumen, y según la muestra de 430 docentes que respondieron al cuestionario, tal como se aprecia en el gráfico 6, la facultad que más docentes involucra en los proyectos formativos del IPSD es Ciencias Económicas, y también es la que participa en más procesos de este tipo; esto también corresponde a que es una de las facultades con mayor cantidad de docentes en toda la UNAH.

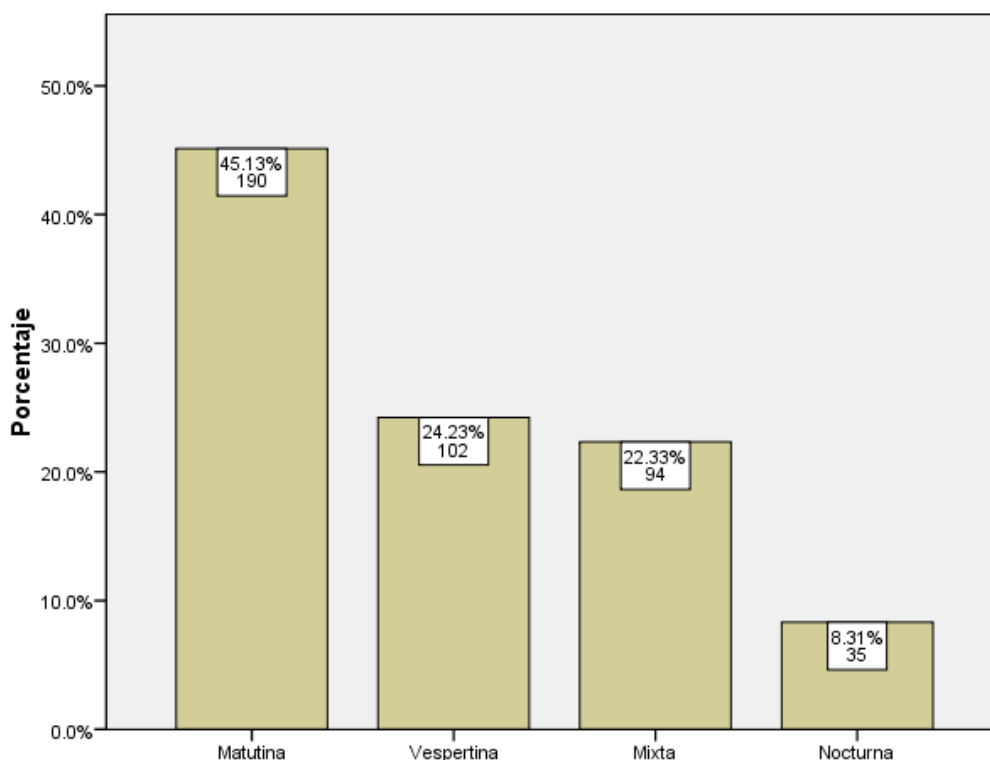
**Gráfico 8.- Centro Regional de Procedencia de los Profesores**



La UNAH cuenta con 9 centros regionales y un Instituto Tecnológico (ubicado en la ciudad de Tela), de los cuales los de mayor población docente son la Ciudad Universitaria y el de Valle de Sula; sin embargo, en la muestra que respondió al cuestionario, participaron pro-

fesores de todos estos centros: el 59.38% fueron de Ciudad Universitaria (ubicado en Tegucigalpa, capital de Honduras), 15.91% de la muestra provino de la UNAH de Valle de Sula (el más numeroso de la zona norte del país), un 7.36% de los 430 docentes era del Centro Universitario Regional de Comayagua (CURC), ubicado en la zona central, 5.94% del Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA), 4.99% del Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC), y en igual proporción, un 1.66% de la muestra pertenecía al Centro Universitario Regional del Litoral Pacífico (CURLP), Centro Universitario Regional del Norte (CURNO) y del campus UNAH – TEC de la ciudad de Danlí, estos dos últimos fronterizos con Nicaragua; del Valle de Aguán, también ubicado en la zona norte (CURVA) respondió al cuestionario uno de sus profesores (representando el 0.24% del total de la muestra de 430 docentes).

**Gráfico 9.- Jornada Laboral de los Profesores**

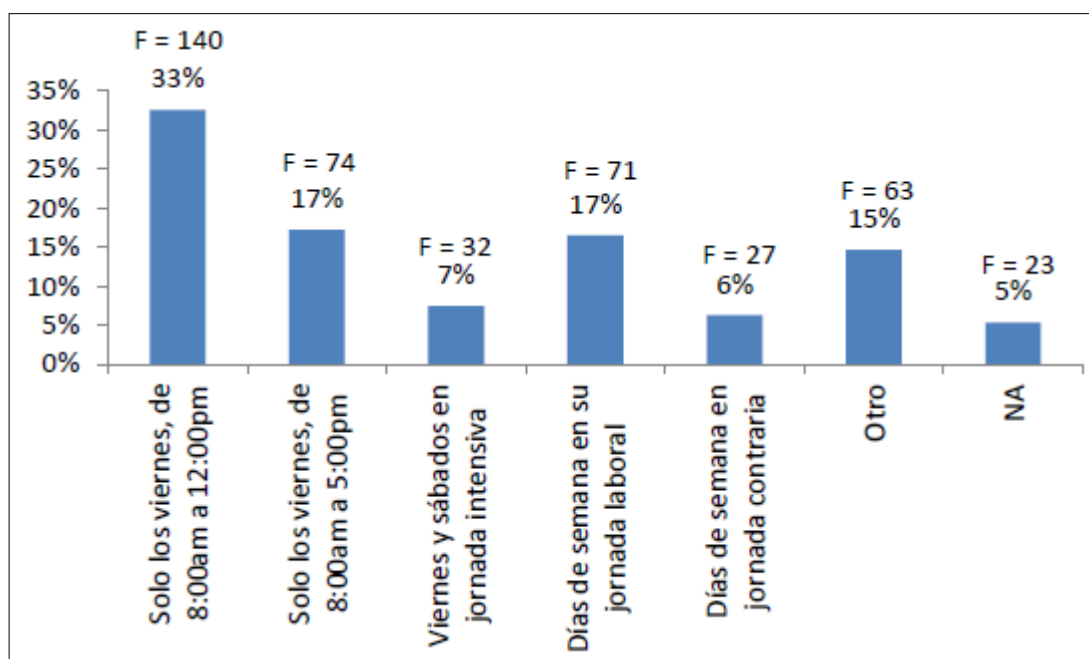


En la UNAH los profesores deben cumplir una jornada laboral de 6 horas, distribuidas por lo general en dos grandes horarios: por la mañana de 7:00am a 1:00pm y por la tarde, de 2:00 a 8:00pm o de 3:00 a 9:00pm; sin embargo, según la disposición de los profesores y las necesidades de los estudiantes, pueden existir algunas variantes, planteándose jornadas mixtas; asimismo, los docentes por hora (por contrato) no están sujetos al cumplimiento de 6

horas, sino solamente impartir las materias asignadas, algunos de las cuales pueden ser establecidas solamente por la noche (de 6:00 a 9:00pm); cabe mencionar que existen docentes que trabajan a medio tiempo (con o sin contrato permanente de parte de la universidad), quienes también podrían laborar durante la jornada nocturna.

Observando el gráfico 9, se aprecia que gran parte de la muestra de los 430 profesores que respondieron al cuestionario laboran en la jornada matutina (45.13%), un considerable 24.32% cumple un horario vespertino, mientras que un 22.33% lo hace en jornadas mixtas, y tan solo 35 de los profesores, que representa un 8.31% trabaja en una jornada nocturna.

**Gráfico 10.- Horarios de Preferencia de los Profesores**



En general, según las opiniones de los profesores que respondieron al cuestionario online, se observa que el día que prevalece para participar en los proyectos formativos del IPSD es el viernes (con un porcentaje acumulado de 50%), en un horario de 8:00am a 12:00pm (33%) o de 8:00am a 5:00pm (17%); el mismo porcentaje aseguró que prefiere los días de semana en su jornada laboral. Un grupo de 63 de los 430 profesores (que equivale al 15%), prefieren otro horario proponiendo algunas alternativas como la virtual (online), horarios nocturnos y los días domingos.

Solamente el 7% del total de esta muestra prefiere recibir los seminarios, cursos o talleres los días viernes y sábados en jornada intensiva y un 6% mencionó que prefiere los días de semana en jornada contraria.

Al cruzar las variables “jornada laboral” y “horario de preferencia”, se obtuvieron los siguientes resultados:

*Tabla 103. Relación entre Jornada Laboral y Horario de Preferencia para Recibir los Proyectos Formativos*

| Horarios                               | Jornada Laboral |       |          |       |            |       |       |       |          |       |
|--|-----------------|-------|----------|-------|------------|-------|-------|-------|----------|-------|
|  | NA              |       | Matutina |       | Vespertina |       | Mixta |       | Nocturna |       |
|  | F               | %     | F        | %     | F          | %     | F     | %     | F        | %     |
| NA                                     | 6               | 66.7% | 10       | 5.3%  | 8          | 7.8%  | 7     | 7.4%  | 1        | 2.9%  |
| Solo los viernes, de 8:00am a 12:00pm  | 0               | .0%   | 91       | 47.9% | 23         | 22.5% | 19    | 20.2% | 4        | 11.4% |
| Solo los viernes, de 8:00am a 5:00pm   | 1               | 11.1% | 28       | 14.7% | 16         | 15.7% | 19    | 20.2% | 9        | 25.7% |
| Viernes y sábados en jornada intensiva | 1               | 11.1% | 7        | 3.7%  | 8          | 7.8%  | 6     | 6.4%  | 9        | 25.7% |
| Días de semana en su jornada laboral   | 0               | .0%   | 28       | 14.7% | 23         | 22.5% | 15    | 16.0% | 3        | 8.6%  |
| Días de semana en jornada contraria    | 1               | 11.1% | 12       | 6.3%  | 7          | 6.9%  | 6     | 6.4%  | 1        | 2.9%  |
| Otro                                   | 0               | .0%   | 14       | 7.4%  | 17         | 16.7% | 22    | 23.4% | 8        | 22.9% |

Se observa que el 47.9% de los docentes que laboran en la jornada matutina prefieren recibir los cursos, seminarios o talleres del IPSD solamente los días viernes, de 8:00am a 12:00pm; los de la jornada vespertina, en su mayoría prefieren formarse ya sea los viernes de 8:00am a 12:00pm (22.5%), o los días de semana en su misma jornada (22.5%). Respecto a los que laboran en jornada mixta, en su mayoría prefieren otro tipo de horario (23.4%); sin embargo, también están dispuestos a participar en los procesos formativos los días viernes, de 8:00am a 12:00pm (20.2%) o de 8:00am a 5:00pm (20.2%), y los profesores que trabajan solamente por la noche, prefieren los viernes, ya sea solo ese día, de 8:00am a 5:00pm (25.7%), o en combinación con el sábado en jornada intensiva (25.7%), pero un considerable 22.9% aseguró estar más cómodo con otro horario.

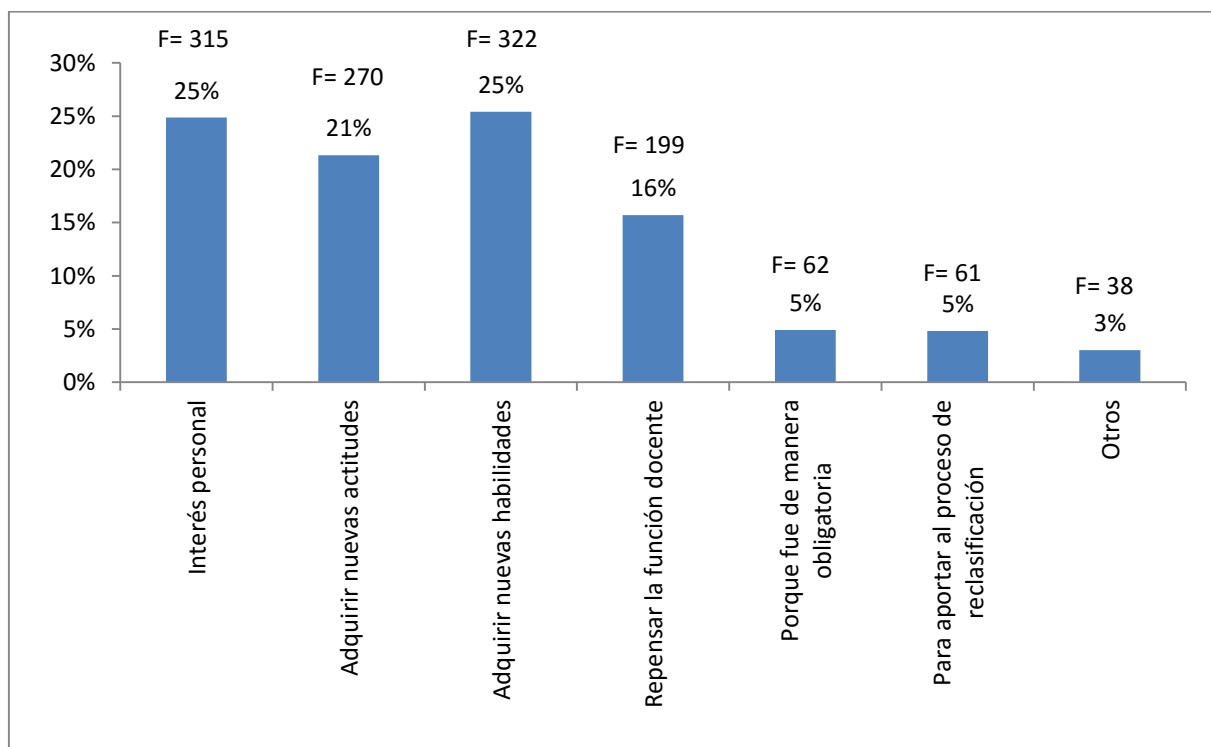
Dentro de los otros horarios propuestos por los profesores se encuentran los **domingos** (Docente 6, Docente 273, Docente 344, Docente 358), por horas de la **noche** (Docente 50, Docente 249), o la modalidad **online o virtual** (Docente 18, Docente 50, Docente 55, Docente 175, Docente 358).

Estas alternativas podrían ser consideradas por las autoridades del IPSD para planificar la oferta formativa, para tomar en cuenta las distintas necesidades de la población docente de la UNAH.

## B) Resumen de las Opiniones de los Docentes Acerca del Diseño e Implementación de los Proyectos Formativos del IPSD

En este segundo apartado se presentan las percepciones de los profesores que respondieron al cuestionario aplicado en línea para evaluar el diseño e implementación de los proyectos formativos que oferta el IPSD en torno a siete aspectos específicos de los ocho proyectos formativos objeto de análisis: la convocatoria; la planificación o propuesta didáctica; las competencias, objetivos o propósitos planteados; los contenidos o saberes; los métodos y técnicas de trabajo; los recursos y medios didácticos; y, los métodos, técnicas o estrategias de evaluación diseñados por los facilitadores. En primer lugar se analizan las motivaciones que tuvieron los profesores para participar en dichos procesos formativos (ver gráfico N°11).

**Gráfico 11.- Motivaciones de los profesores para participar en los proyectos formativos**

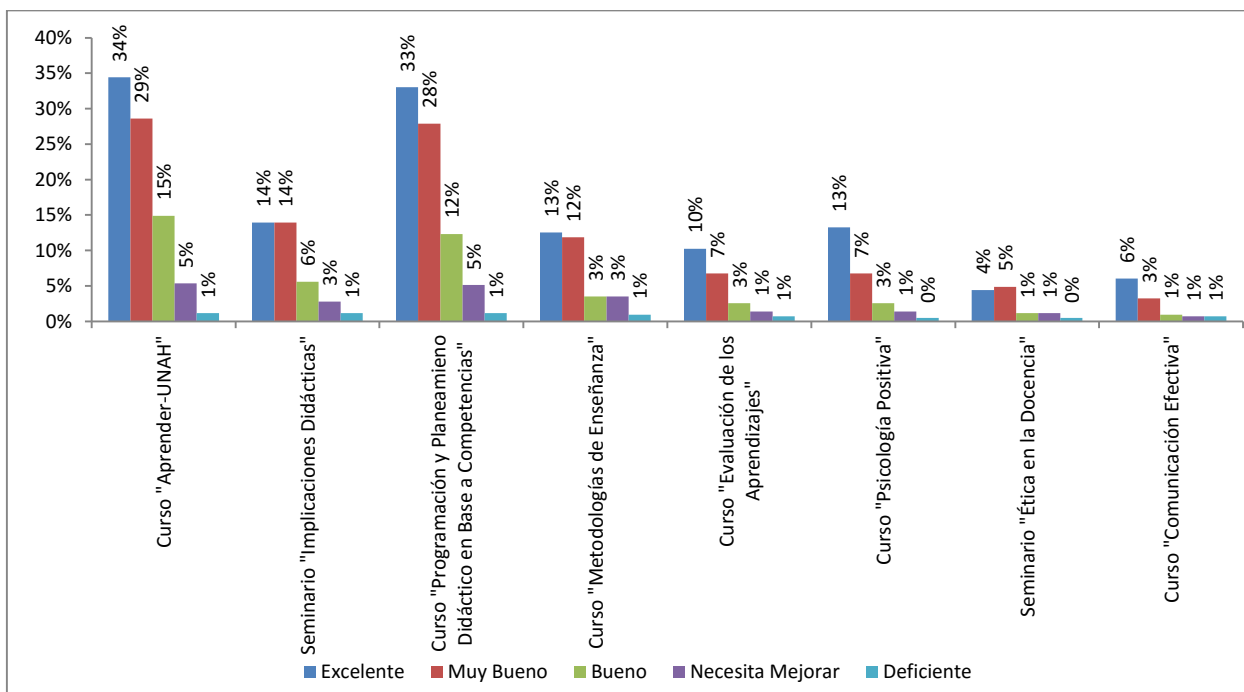


Al revisar los motivos que llevaron a los profesores a participar en alguno o varios de los cursos, seminarios o talleres que oferta el IPSD, prevalece el deseo de adquirir nuevas habilidades (25%, representado por 322 de los 430 docentes que respondieron), seguido de

un interés personal (también con 25%, pero representado por 315 de los 430 profesores). La tercera razón por la cual, según los informantes, formaron parte de estos procesos formativos fue el deseo de adquirir nuevas actitudes (270 docentes, que representa un 21%), y en cuarto lugar, el interés por repensar la función docente (16% de los informantes). Un considerable 10% mencionó haber participado en estos cursos, seminarios o talleres debido a que les era obligatorio (62 de los profesores, que representa un 5%) y también para aportar al proceso de reclasificación (61 de los profesores, que equivale a un 5%). Asimismo, en menor medida pero no con poca importancia, 38 de los 430 profesores, es decir, un 3%, afirmaron haber tenido otras motivaciones, entre las cuales comentaron las siguientes:

**Otras motivaciones (3%):** “mejorar la calidad para beneficio propio y del estudiante (Docente 62), porque la coordinación logró el curso para todos los docentes de su facultad (Docente 166), para comparar el estilo de docencia con el desempeño del docente (Docente 195), para mejorar sus competencias en educación superior (Docente 256), para conocer nuevas herramientas didácticas y nuevas metodologías (Docente 313), para aplicar el conocimiento adquirido y reflejarlo ante sus estudiantes tanto en las clases como en la evaluación (Docente 318), para explotar y fortalecer las competencias de los estudiantes (Docente 384)”.

**Gráfico 12.- Aspecto N°1: Convocatoria de los Cursos**



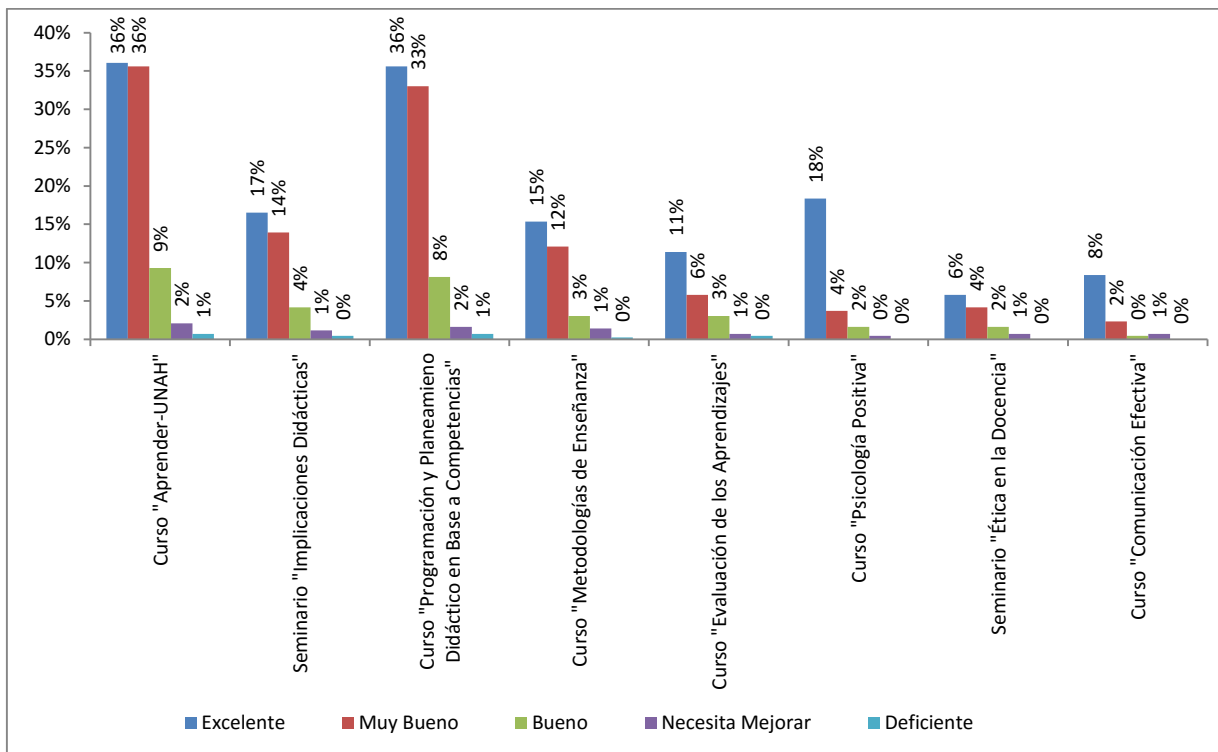
Comparando la convocatoria realizada a cada uno de los 8 proyectos formativos, se aprecia que esta es mejor valorada en los cursos “Aprender – UNAH” y “Programación y



Planeamiento Didáctico en Base a Competencias, evaluada como “Excelente” por el 34% y 33%, y como “Muy Buena” por el 29% y 28%, respectivamente.

En general se observa que muy pocos de los profesores que respondieron al cuestionario en línea consideran que la convocatoria a los cursos necesita mejorar o es deficiente.

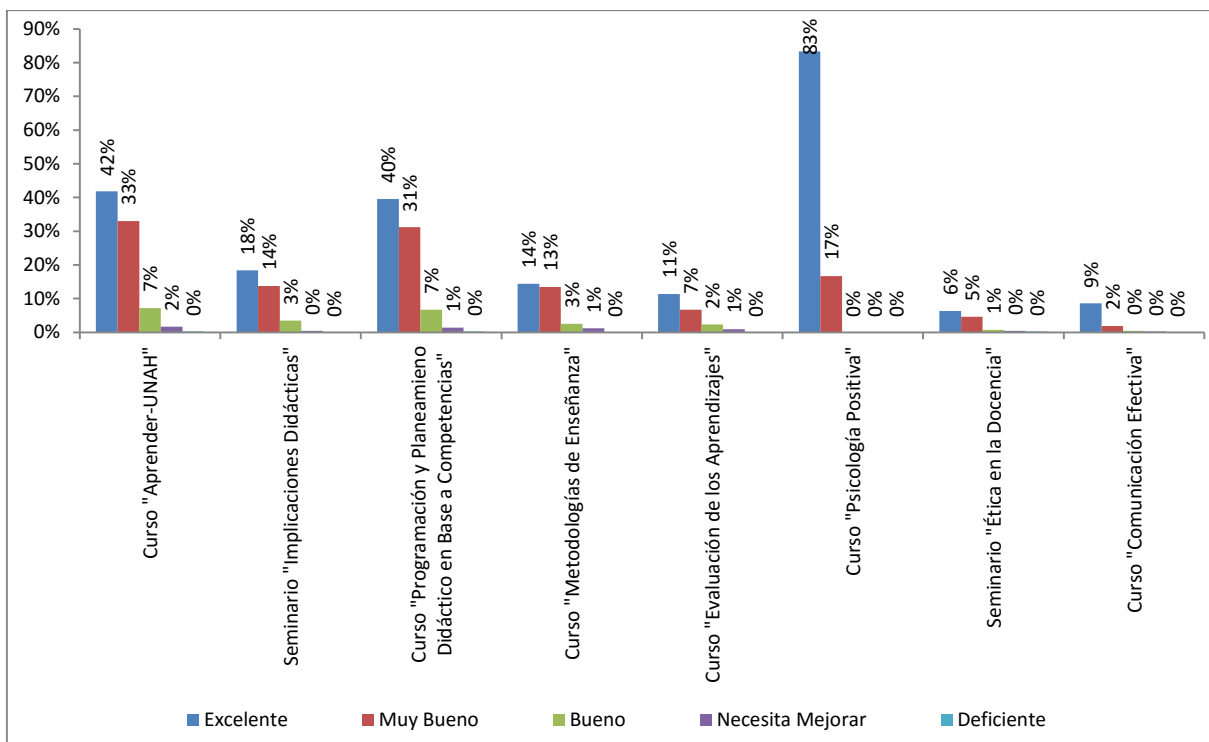
**Gráfico 13.- Aspecto N°2: Planificación o Diseño de los Proyectos Formativos**



Acercas de la Planificación o el Diseño de los Proyectos Formativos, nuevamente los cursos mejor valorados son “Aprender – UNAH” y “Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, ambos considerados como “excelentes” por el 36% de los informantes en este aspecto.

Cabe señalar que estos dos cursos son en los que ha participado mayor cantidad de docentes (344 de los 430, o sea, un 29% para el primero, y 306 de la muestra para el segundo, es decir, un 26%).

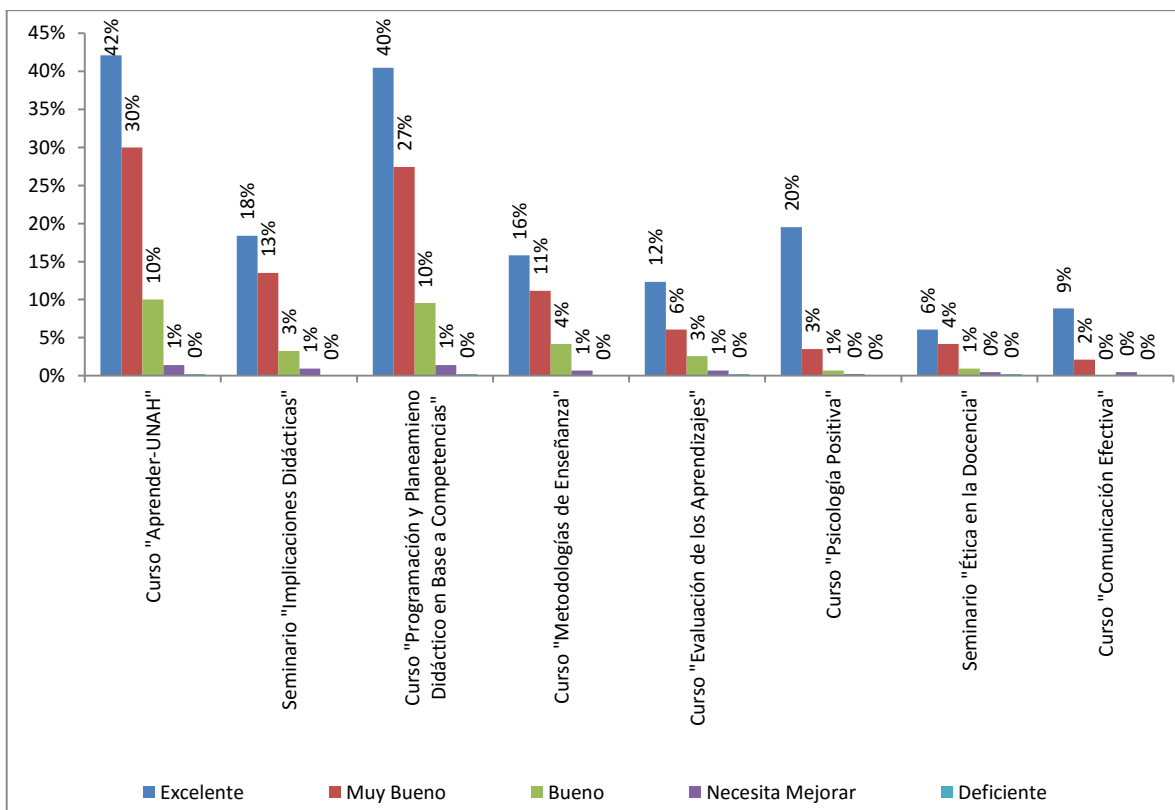
**Gráfico 14.- Aspecto N°3: Competencias, Objetivos o Propósitos Planteados en el Diseño de los Cursos**



El total de profesores que respondieron al cuestionario en línea y que participaron en el curso “Psicología Positiva” (96 de los 430, que corresponde a un 8%) valoran las competencias, objetivos o propósitos planteados por los facilitadores en los diseños de este proyecto formativo como “excelente” (83%) o “muy bueno” (17%).

Otros de los cursos mejor valorados son, nuevamente “Aprender – UNAH” y “Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”: para el primero, el 42% considera este aspecto como excelente y 33% como muy bueno, mientras que para el segundo, el 40% lo valora como excelente y 31% como muy bueno.

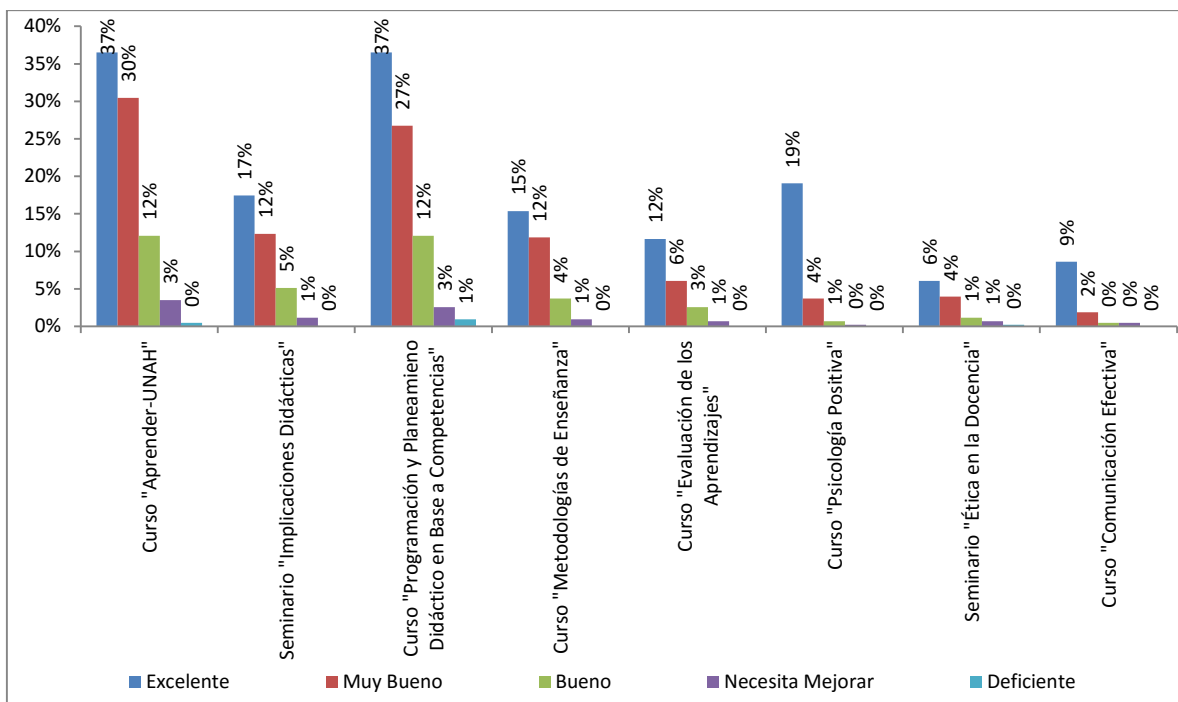
**Gráfico 15.- Aspecto N°4: Contenidos o Saberes Desarrollados en el Diseño de los Cursos**



Los cursos mejor valorados en relación a los contenidos o saberes desarrollados en su diseño son “Aprender – UNAH” (42% consideran este aspecto como excelente, y 30% como muy bueno), y “Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias” (40% lo valoran como excelente y 27% muy bueno). Otro de los cursos valorados como excelente en este aspecto es el de “Psicología Positiva” (por el 20% de la muestra de profesores que han participado en el mismo).

En general, para todos los proyectos formativos solamente un 1% o menos evalúa este aspecto como deficiente o que necesita mejorar.

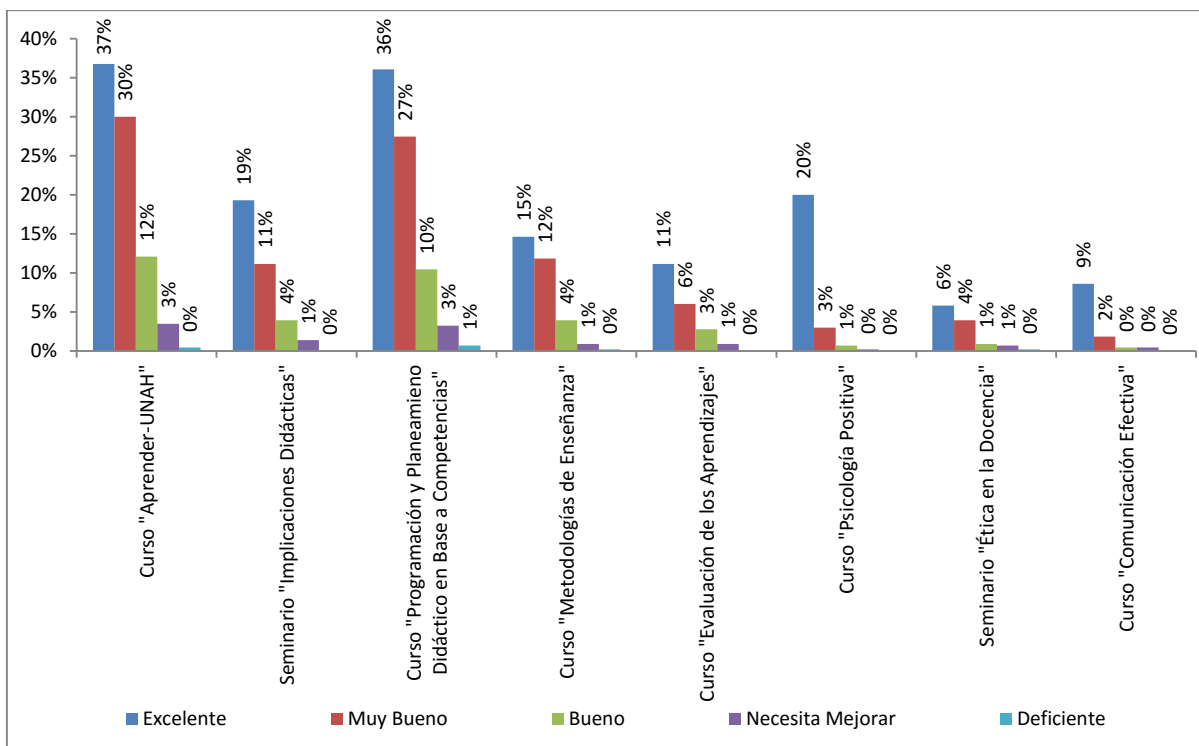
**Gráfico 16.- Aspecto N°5: Métodos y Técnicas de Trabajo Utilizados en el Diseño de los Cursos**



De los 430 docentes que conformaron esta muestra y que han participado en el Curso "Aprender - UNAH", el 37% valora los métodos y técnicas de trabajo plasmados en el diseño del proyecto formativo como "excelente" y el 30% lo considera "muy bueno"; el curso "Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias" también es evaluado con resultados similares en este quinto aspecto: el 37% lo observa "excelente" y el 27% como "muy bueno".

Otro de los cursos valorado positivamente, aunque en menor medida, en cuanto al abordaje metodológico, fue el de "Psicología Positiva" (19% lo consideraron "excelente").

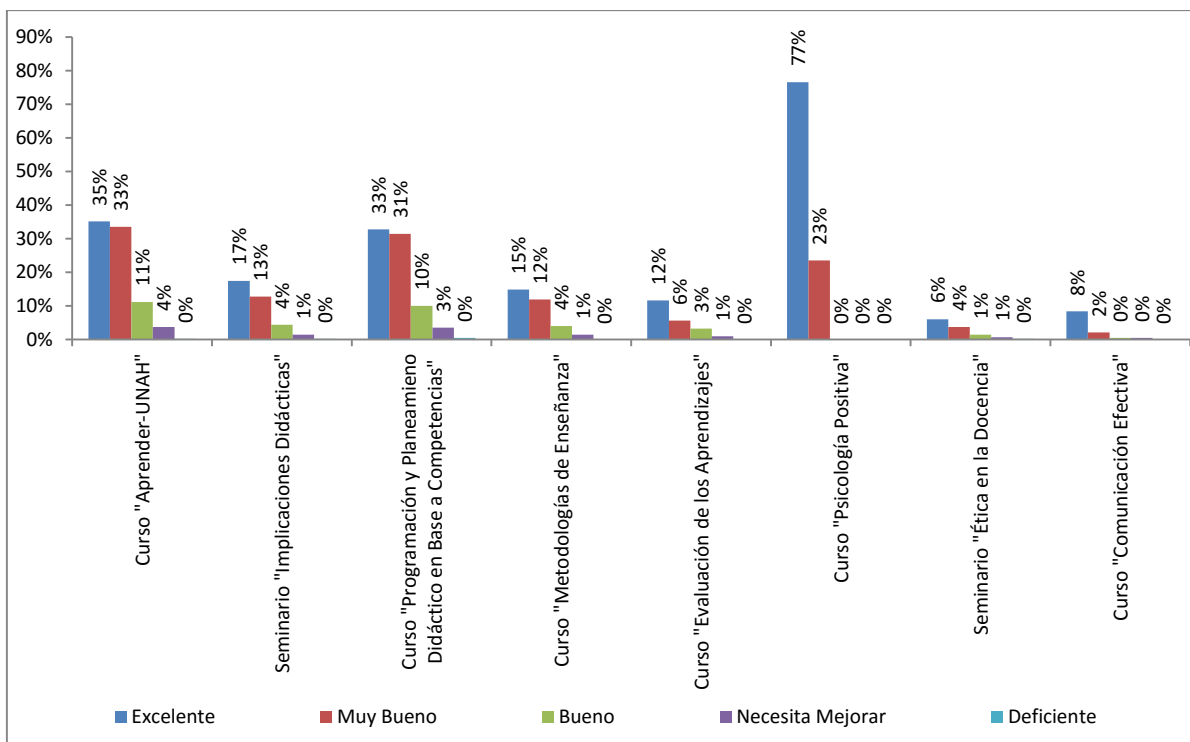
**Gráfico 17.- Aspecto N°6: Recursos y Medios Didácticos Utilizados en el Diseño de los Cursos**



En relación a los recursos, materiales y medios didácticos, sexto aspecto del diseño de los proyectos formativos, se mantiene la tendencia de que la mayor parte de los informantes brinden valoraciones positivas al respecto: cuatro de los cursos son considerados como “excelentes” en este aspecto, por el 19% o más de los profesores que han participado en estos procesos de formación; menos del 4% considera que estos “necesitan mejorar” y ninguno de los informantes asegura que son “deficientes”.

En ese sentido, los cursos mejor valorados son “Aprender – UNAH” y “Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”: para el primero, el 37% asegura que el diseño de los recursos, materiales y medios didácticos es excelente, y el 30% que es muy bueno, y para el segundo, el 36% lo cataloga como excelente y el 27% como muy bueno.

**Gráfico 18.- Aspecto N°7: Métodos, Técnicas o Estrategias de Evaluación Planteadas en el Diseño de los Cursos**



Tal como en el aspecto de Competencias, objetivos o propósitos planteados, el curso mejor valorado en el aspecto de evaluación es “Psicología Positiva”, siendo considerado por el 77% de los profesores que respondieron el cuestionario en línea y que han participado en este proyecto formativo, como “excelente”, y un 23% lo cataloga como “muy bueno”.

Fueron bien valorados también los cursos “Aprender – UNAH” y “Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”; en el primero, el 35% lo valoran como “excelente” en el aspecto de evaluación, y 33% como “muy bueno”, y el segundo es considerado como “excelente” por el 33% de esta parte de la muestra, y 31% lo aprecian como “muy bueno”.

Se mantiene la tendencia en los docentes que respondieron al cuestionario a valorar positivamente los aspectos del diseño de los proyectos formativos, ya que en su mayoría solamente un 5% o menos de ellos afirmaron para todos estos procesos de formación, que necesita mejorar, y solo un 1% o menos los observa como deficientes.

Observándose de cerca los ocho cursos objeto de análisis, en relación a los siete aspectos evaluados sobre el diseño de los proyectos formativos, se encontró que:

- El curso “Aprender-UNAH” fue uno de los mejores valorados en todos sus aspectos, destacándose las competencias, objetivos y propósitos planteados (42% los consideran “excelente” y 33% “muy bueno”) y los contenidos (42% de los profesores consideran este aspecto como “excelente” y 30% como “muy bueno”); sin embargo, aunque en menor medida, algunos de los informantes consideran que este curso necesita mejorar en cuanto a la convocatoria (5%), los métodos, técnicas o estrategias de evaluación (4%), los recursos, materiales y medios didácticos, y los métodos y (ambos con 3%).
- El segundo curso mejor valorado por los informantes es “Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias”, en los mismos aspectos que el curso “Aprender – UNAH”: las competencias, objetivos y propósitos planteados fueron valoradas como excelentes por el 40% y como muy buenas por el 31% y los contenidos se consideraron como excelentes también por el 40%, y muy buenas por el 27% de los informantes que han recibido el mismo. Asimismo, si bien son muy pocas las valoraciones negativas para este curso, se repiten las mismas áreas de mejora: convocatoria (5%, que representa a 22 de los profesores que han recibido este curso, afirmó que se necesita mejorar en este aspecto), y los métodos, técnicas o estrategias de evaluación, los recursos, materiales y medios didácticos, y los métodos y (todos ellos con 3%).
- El curso “Psicología Positiva” también fue uno de los mejor evaluados (aunque en menos aspectos) por los profesores que respondieron al cuestionario: el 83%, que representa a 57 de los 105 docentes que respondieron al cuestionario y que han sido parte de este proceso de formación, consideraron como excelente el planteamiento de las competencias, objetivos o propósitos planteados en el diseño del curso, y el 77% consideró los métodos, técnicas o estrategias de evaluación como excelentes, siendo este proyecto formativo el que obtuvo los más altos porcentajes en estos dos aspectos.
- En general, también se observa que este fue el curso con menos necesidades de mejora identificadas por los informantes: solo 6 de los 105 (equivalente a un 1%) que han participado en el curso y que respondieron al cuestionario consideran se necesita mejorar en cuanto a la convocatoria del curso y 2 profesores (que representa menos del 1%) en cuanto a la planificación o diseño del mismo.

- En relación al seminario “Implicaciones Didácticas” se aprecia que el factor mejor valorado por los profesores que han sido parte de este proyecto formativo es el aspecto Recursos, materiales y medios didácticos, ya que el 19% de esta porción de la muestra los considera excelente y un 11% muy bueno; en segundo lugar se encuentran los contenidos o saberes, y las competencias, objetivos o propósitos planteados en el diseño del seminario, que en ambos casos obtuvieron porcentajes de 18% en la escala de excelente.
- Nuevamente, aunque en menor medida en comparación con el resto de los aspectos (3%, que representa a 12 de 161 docentes que recibieron el seminario), se encuentra que la convocatoria al curso necesita mejorar.
- En promedio, los siete aspectos evaluados en el diseño del curso “Metodologías de Enseñanza” presentan un porcentaje de 15% en la categoría de “excelente” y 12% en la categoría “muy bueno”, siendo el aspecto mejor valorado los contenidos o saberes (16%, que representa a 68 de 139 profesores que han participado en este curso y que respondieron al cuestionario), y en cuanto a las áreas de mejora, se mantiene que es el aspecto de convocatoria el que requiere mayor atención (15 de los 139 profesores que constituyen esta porción de la muestra, es decir un 3% mencionaron que necesita mejorar).
- Los aspectos del curso “Evaluación de los Aprendizajes” fueron valorados en promedio como excelentes por un 11.29% de los 94 docentes que han participado en este proyecto formativo y que respondieron al cuestionario, siendo los aspectos más alto dentro de esta categoría los contenidos o saberes y los métodos y técnicas de trabajo (ambos con 12%).
- De la misma forma, en promedio, 6.29% de los informantes observó todos los aspectos como “muy buenos”, resaltando dentro de estas valoraciones la convocatoria al curso y las competencias, objetivos o propósitos planteados en el diseño (ambos con 7%); no obstante el factor convocatoria vuelve a mostrarse como el de mayor necesidad de mejora, ya que si bien el porcentaje para este curso es de solo 1% (6 de los profesores que constituyen esta porción de la muestra), también 1% indicaron que la convocatoria al curso es deficiente (valorado de esta forma por 3 de los 94 profesores que han participado en el curso y que respondieron el cuestionario en línea).
- El curso “Comunicación Efectiva” ha sido recibido solamente por 48 de los 430 docentes que respondieron al cuestionario en línea; en ese sentido, los aspectos valorados como excelente, por el 9% de esta porción de la muestra, fueron las competencias, objetivos o propósitos planteados en el diseño del curso, los contenidos o saberes desarrollados en el mismo, los métodos y técnicas de trabajo, y los recursos y medios didácticos utilizados.



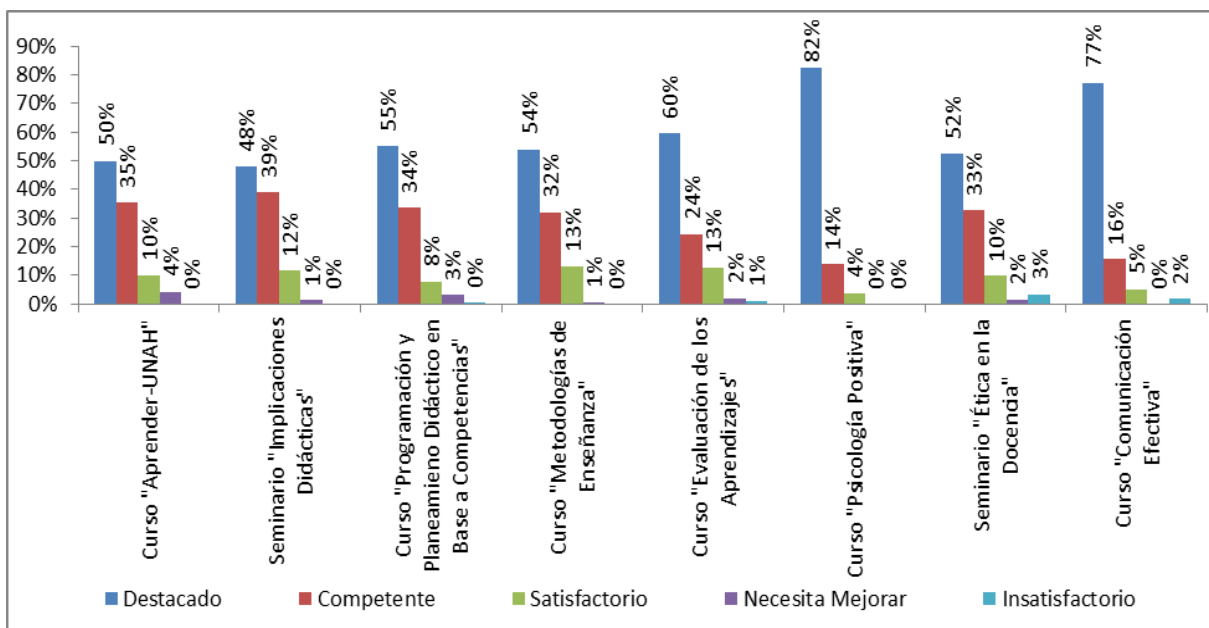
Tres de los informantes, que representan el 1% de la porción de la muestra consideran que el curso es deficiente en la convocatoria, y el mismo porcentaje afirma que necesita mejorar en dicho aspecto, y en cuanto a la planificación o diseño del mismo.

- El Seminario “Ética en la Docencia” es uno de los que han sido recibidos por la minoría de los profesores que respondieron al cuestionario en línea: solamente 50 de los 430 informantes han participado en él, los cuales en su mayoría valoran positivamente todos los aspectos de su diseño, a excepción de la convocatoria al seminario, tal como los otros proyectos formativos que oferta el IPSD que son objeto de análisis en esta investigación; si bien los porcentajes en general son bajos, solamente el 9% de esta porción de la muestra valora la convocatoria entre excelente y muy buena, mientras que para el resto de los aspectos, estas categorías reciben porcentajes de 10% o más.

### **C) Evaluación General del Desempeño del Facilitador**

Este apartado recoge las percepciones de los profesores que contestaron al cuestionario, acerca del desempeño general que demostraron los facilitadores que impartieron los seminarios, cursos o talleres que ellos recibieron, básicamente en relación a la ejecución de cada uno de los aspectos diseñados (competencias, objetivos o propósitos, contenidos o saberes, abordaje metodológico, recursos, materiales y medios didácticos, y evaluación de los proyectos formativos).

**Gráfico 19.- Evaluación General del Desempeño de los Facilitadores, Según Curso**



De manera general, se aprecia que muy pocos profesores valoran el desempeño de los facilitadores como “insatisfactorio”, la mayoría de ellos los observa como “destacados” o “competentes”, y escasamente evalúan su desempeño como “satisfactorio”.

El curso en el que los facilitadores aparecen mejor valorados es el de “Psicología Positiva”, donde un 82% de los informantes los cataloga como destacados y tan solo un 4% asegura que su desempeño fue satisfactorio. En segundo lugar se encuentra el de “Comunicación Efectiva” (77% los valora como destacados).

Comparando los resultados obtenidos en el diseño de los proyectos formativos se aprecia que para los cursos mejor valorados al respecto (APRENDER – UNAH y Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias) el desempeño de sus facilitadores obtiene porcentajes como destacados, por debajo de la media aritmética (60%): el primero fue valorado como destacado solo por la mitad de los profesores (50%) que participaron en él y que respondieron al cuestionario, y el segundo solo por el 55%; fue mejor valorado el curso “Evaluación de los Aprendizajes” (60% consideraron a sus facilitadores como destacados).

También se observa que la percepción que los informantes tiene sobre el desempeño de los facilitadores sigue la misma tendencia reflejada en el impacto que aseguran que los

proyectos formativos tuvieron sobre sus prácticas docentes, donde fueron mejor valorados, respectivamente, los cursos “Psicología Positiva” y “Comunicación Efectiva”.

#### **D) Procesos de acompañamiento y monitoría que desarrolla el IPSD**

Desde el año 2014, el IPSD comenzó un proceso de monitoría y evaluación de los proyectos formativos a cargo de la Coordinación de Monitoría y Evaluación de esta unidad, que si bien anteriormente ya existía, fue hasta dicho año en que inició procesos más formales de seguimiento a los docentes que habían participado en los seminarios, cursos o talleres ofertados, y que surgió a raíz de algunas reprobación masiva en diferentes materias.

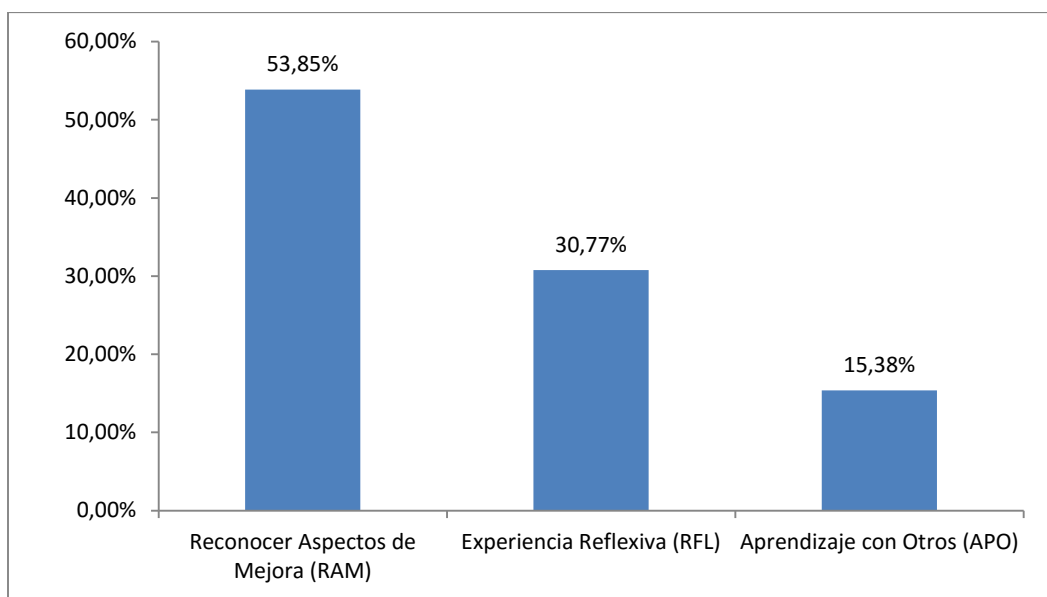
Hasta la fecha, el Instituto ha llevado a cabo este proceso principalmente con los docentes del Centro Universitario Regional de Occidente (CUROC), así como con todos los profesores de las materias Patología I y Patología II, de la Carrera de Medicina, de la Ciudad Universitaria. Cabe mencionarse que estos procesos, hasta el momento, no han alcanzado el nivel de acompañamiento docente

Desde este contexto, a continuación se analizan las declaraciones realizadas por los profesores que respondieron al cuestionario en línea y que han tenido participación en la monitoría realizada por el IPSD, así como los que no lo han hecho, para observar su grado de interés al respecto.

Figura 45. *Árbol de Códigos para las Dimensiones, Categorías y Subcategorías de Análisis de los Datos Cualitativos del Cuestionario Aplicado En Línea*



Los resultados de esta parte se estructuran en torno a las tres categorías: 1) “Experiencia Positiva (EXPOS)” de los profesores que ha tenido alguna “Experiencia al participar en el proceso de monitoría” (dimensión codificada como “EXP\_Monit” tanto para los datos cuantitativos como para los cualitativos del cuestionario), 2) “Aspectos de Mejora (MEJ)”, y 3) “Interés en participar en la monitoría (IPARM)” (ver árbol de códigos de la figura N°45).

**Gráfico 20.- Experiencias Positivas en el Proceso de Monitoreo**

Fuente: Elaboración propia a partir de frecuencia de códigos de Maxqda

Respecto al proceso de acompañamiento, nos gustaría traer a mención la declaración brindada por algunos profesores: “Considero que sería valioso auditar si el esfuerzo que hace la institución con los cursos ha tenido el impacto esperado en el aula; medir en qué porcentaje de la práctica docente hemos implementado técnicas, prácticas, etc. novedosas y evaluar los resultados, valorar los inconvenientes o tropiezos que impiden la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuáles técnicas pedagógicas son más “viables” y cuáles menos (Docente 403); Pienso que deben realizarse pues son una ayuda al docente (Docente 89).

Solo el 3.26% de los informantes han participado en procesos de monitoría, de los cuales se escogieron los siguientes comentarios, ya que el resto se refirió más a la experiencia en los proyectos formativos que al proceso de monitoría y acompañamiento:

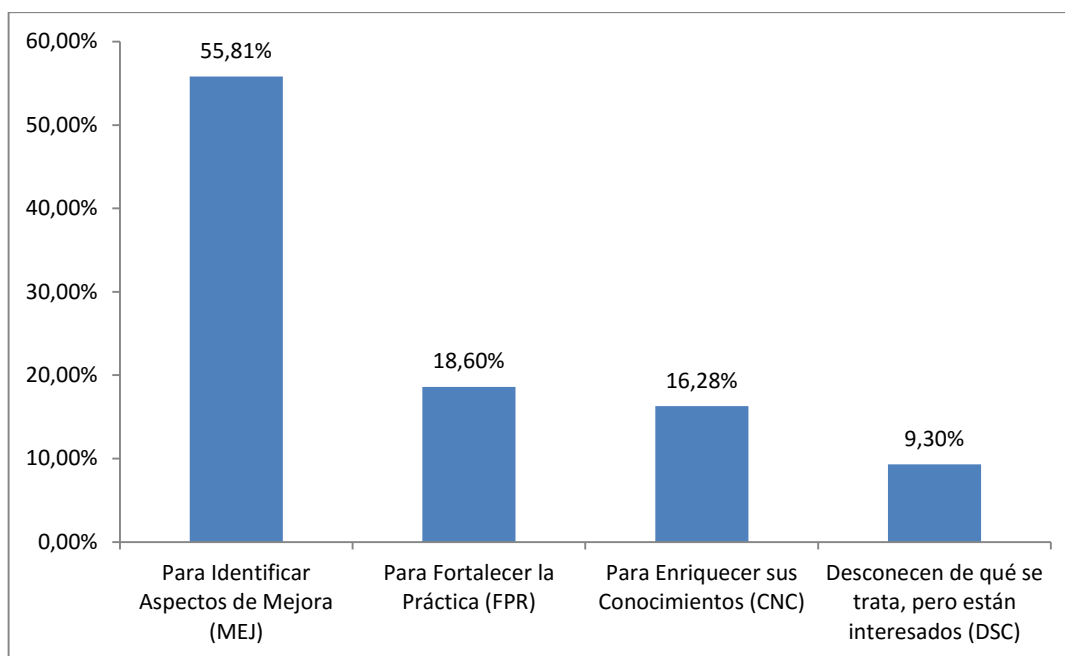
**Reconocer Aspectos de Mejora (EXPOS-RAM):** ...me ha mostrado el camino para ver qué aspectos debo mejorar en mi labor docente (Docente 159); ...se fortalece la enseñanza-aprendizaje (Docente 176); para cambios de actitud y para mejorar competencias en el campo de planeamiento (Docente 195); Ha sido muy útil participar en la evaluación en vista que he podido conocer mis fortalezas y debilidades (Docente 366); En lo particular la experiencia que se tiene a la hora de ser monitoreado es darse cuenta cuales son los puntos de mejora y cuales son los puntos de fortalecimiento que uno tiene como docente a la hora de estar impartiendo la clase, además es bueno decir que los docentes que nos están monitoreando lo hacen de una forma profesional y nos da la confianza de los resultados son reales (Docente 390) ...me ha motivado a ser mejor docente, tener mejor actitud y definitivamente aplicar lo aprendido. (Docente 405); ...ha sido positivo para mejorar el desempeño docente (Docente 429)

**Experiencia Reflexiva (EXPOS-RFL):** Como parte de comité de seguimiento y monitoría docente del CUROC puedo decir que esta experiencia me ha brindado una mejor perspectiva de cómo debe ser el ejercicio docente... (Docente 159); La experiencia es enriquecedora ya que nos permite la monitoría y evaluación en ambas vías como observador y observado y ello nos permite aprender a posicionarnos de

*nuestra labor docente... (Docente 176); Han sido de mucha ayuda en procesos reflexivos de la actividad docente... (Docente 195); ...la experiencia ha sido positiva, enriquecedora, propositiva, llena de mucha información... (Docente 405)*

**Aprendizaje con Otros (EXPOS-APO):** *...Me ha permitido compartir experiencias docentes con algunos compañeros (Docente 155); ...se aprende del compañero(a) mucho... (Docente 176)*

**Gráfico 21.- Interés de los Profesores en Participar en los Procesos de Monitoría**



Fuente: Elaboración propia a partir de frecuencia de códigos de Maxqda

La mayor parte de la población docente de la UNAH no ha participado en este tipo de procesos; sin embargo, comentaron sobre algunos aspectos de su experiencia a partir de los cursos (lo cual se aborda en el apartado x, acerca de la experiencia o aspecto de cambio particular de los docentes después de haber participado en los proyectos formativos del IPSD). 148 de los 430 profesores que respondieron al cuestionario en línea, que representa un 34.42% de la muestra no ha participado en estos procesos; no obstante, se encuentran dispuestos a formar parte de ello; en esta línea, se encontraron declaraciones enmarcadas direcciones principales: De acuerdo a la frecuencia de códigos de Maxqda se observa que 24 de los 148 docentes que conforman esta porción de la muestra, es decir, el 16.22% opinan que el participar en los procesos de monitoría les puede ayudar a identificar los aspectos en que necesita mejorar:

**Para identificar aspectos de Mejora (MEJ):** *Me ayudaría a actualizarme para su aplicación y mejorar el proceso (Docente 74); El acompañamiento siempre mejora el proceso de aprendizaje en las dos vías*

*(Docente 105); Sí, creo que serviría de mucho para identificar las debilidades y mejorar ciertos aspectos. (Docente 166); Por supuesto, estaría con toda la disposición para aprender y así mejorar mi labor como docente universitaria (Docente 194); Creo que podría mejorar la forma de impartir los laboratorios. Siempre hay errores que por sí solos no los percibimos, hasta que nos los hacen ver. Siempre podemos mejorar (Docente 317); La retroalimentación oportuna y objetiva siempre es importante en los procesos de mejora. (Docente 322); ...Con los procesos de monitoría y evaluación se pueden identificar puntos a mejorar, así como aspectos a reforzar que pueden necesitar los capacitados. Considero también que de alguna forma el dar seguimiento nos compromete más a los Docentes a buscar las formas de aplicar lo recibido en nuestra labor diaria (Docente 369).*

Desde el punto de vista de los informantes, los procesos de acompañamiento contribuyen a mejorar las prácticas pedagógicas, siempre y cuando estos se realizan con la ética y profesionalismo respectivo, con miras a fortalecer la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje:

*Creo que los procesos de acompañamiento son muy buenos, pues cada día necesitamos mejorar, por eso debe hacerlo una persona bien profesional, y se debe asegurar que se hacen con el fin de mejorar y no de dañar al observado (Docente 375); Estos procesos siempre vienen a mejorar la enseñanza de los docentes ya que nos identificamos cuáles son las áreas débiles de mejoramiento y poder capacitarlos en dichas áreas del conocimiento (Docente 390); En todo proceso de formación y constante mejora siempre es importante el seguimiento que se les pueda dar a los procesos (Docente 395).*

Otra de las razones que brindan los profesores que respondieron al cuestionario y que aún no han formado parte de los procesos de monitoría, pero que tienen el deseo de participar, es el hecho de que, según ellos, esto les permitiría enriquecer sus conocimientos, tanto a nivel conceptual (4.73% según frecuencia de códigos de Maxqda), como a nivel procedimental (4.73% según frecuencia de códigos), y con ello mejorar sus prácticas docentes:

**Para enriquecer sus conocimientos (CNC):** *Por supuesto que sí, el practicar fija conocimientos (Docente 67); ...ayuda a mantener activos los conocimientos (Docente 115); Creo que sí habría sido útil para consolidar conocimientos... (Docente 209); ...me ayudan muchísimo en la actualización de conocimientos, dado que al recibir nuevos aprendizajes nos ayuda a mejorar cada día como profesionales y a realizar de mejor manera nuestro trabajo docente. (Docente 430); ...pienso que me hace falta más conocimiento pedagógico y didáctico para poder mejorar en mi labor docente. (Docente 285)*

**Para fortalecer la práctica (FPR):** *...algunas veces la falta de información de ciertas técnicas influye en la manera de estructurar la clase (Docente 8); Puede ayudar a conocer qué otras metodologías o técnicas han utilizado los docentes, apoyados en los conocimientos adquiridos en los cursos (Docente 241); Creo que sí habría sido útil... [para] corregir mala praxis o aprender nuevos conocimientos para ponerlos en práctica (Docente 209); Sí, revisar las aplicaciones en mi práctica docente (Docente 233); ...es una manera de poner en práctica de forma adecuada cada uno de los conocimientos que he recibido con los cursos. También permite evaluar si lo hago bien o no. (Docente 396); ...el conocimiento teórico se lleva a la práctica que es la necesaria para orientar el proceso educativo ya que mientras no experimentemos no podremos saber qué se adapta a la necesidad de los estudiantes o al contexto donde se desenvuelven tanto ellos como nosotros. (Docente 409)*

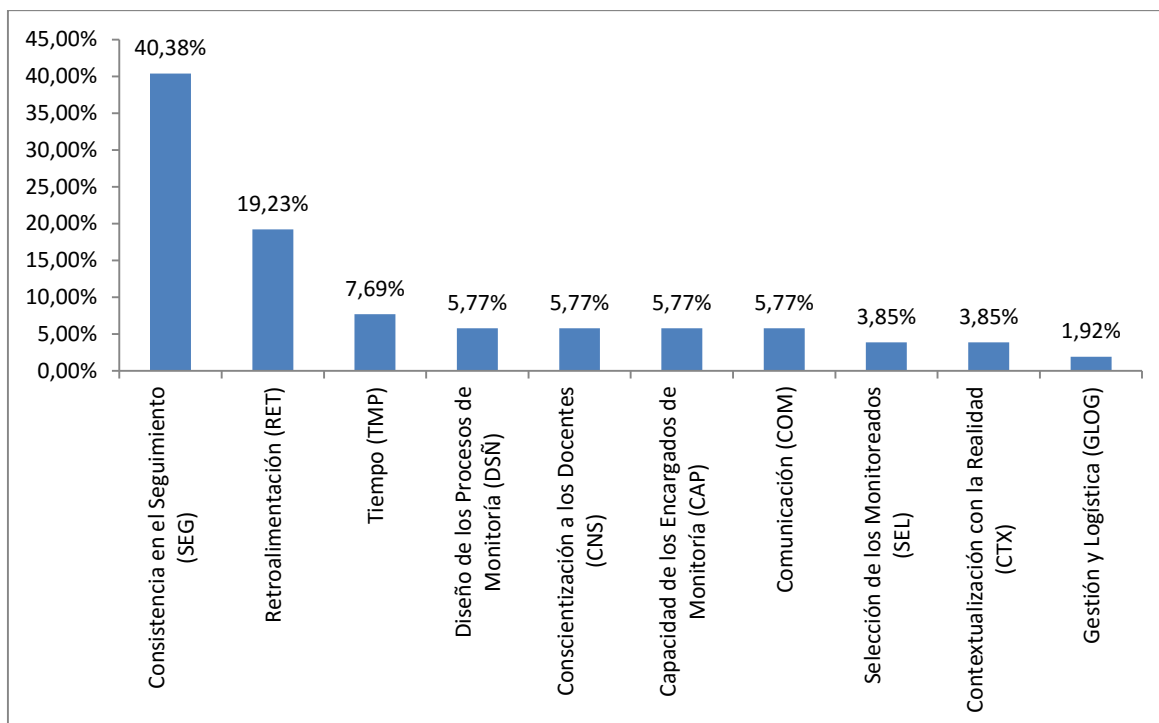
De la misma manera, aunque muchos de los docentes no tienen mayor conocimiento acerca de los procesos de monitoría y acompañamiento, muchos de ellos sí están dispuestos a participar (2.70% según frecuencia de códigos de Maxqda):

*Desconocen de qué se trata pero están interesados (DSC): Sí [esoy dispuesto]; sin embargo las desconozco (Docente 17); Probablemente, [pero] no se puede evaluar o comentar si no se ha puesto en práctica (Docente 161); Creo que sí, pero no estoy segura de lo que [es]. Se debería de dar a conocer o [dar] cierta referencia de lo que trata. (Docente 32); Me gustaría conocer del proceso (Docente 220).*

También se consultó en el cuestionario aplicado en línea a los profesores, qué aspectos de la monitoría podrían mejorarse, codificándose en Maxqda 52 comentarios al respecto, que representan 12.09% de la muestra de docentes, dentro de los cuales se identificaron 10 tendencias al respecto: en relación a la consistencia que debe tener, desde el punto de vista de los informantes al seguimiento y la monitoría para que los procesos formativos del IPSD causen un impacto real a nivel de aula (SEG), sobre la retroalimentación después de realizarse el seguimiento y/o la monitoría (RET), el tiempo en que ésta se programa y la duración de la misma (TMP), algunos factores relativos al diseño de los procesos de monitoría (DSÑ), sobre la necesidad de conscientizar a los profesores acerca de los ajustes que deben realizar para mejorar sus prácticas docentes (CNS), acerca de la comunicación interinstitucional (COM), sobre las capacidades con que debe contar el personal encargado de realizar la monitoría (CAP), la necesidad de que las prácticas de seguimiento y monitoría están acorde al contexto de la realidad social y educativa nacional (CTX), en relación a la selección de los docentes a monitorear (SEL), y finalmente, acerca de algunos aspectos relacionados con la logística de los proyectos formativos, así como de los procesos de gestión del IPSD al interno y con otras unidades (GLOG).



**Gráfico 22.- Aspectos de Mejora de los Procesos de Monitoría, Según los Profesores**



Fuente: Elaboración propia a partir de la frecuencia de códigos de Maxqda

La primera subcategoría relacionada con los aspectos de mejora de los procesos de seguimiento, monitoría y acompañamiento, tiene que ver precisamente con la consistencia que para los profesores deben tener los mismos, reflejando una frecuencia de códigos de 40.38%, pronunciándose en esta línea 21 de los 52 profesores que conforman esta porción de la muestra. A continuación se presentan algunas de las declaraciones al respecto:

**Consistencia en el Seguimiento (SEG):** ...no hay un seguimiento a los cursos dados (Docente 62); ...creo sinceramente que de nada sirve participar en proyectos formativos si al finalizar las capacitaciones nadie está monitoreando si las nuevas habilidades y capacidades desarrolladas se están utilizando para mejorar el proceso de enseñanza (Docente 66); Debe ser frecuente (Docente 147); de los diversos cursos que uno ha recibido se debe de dar un mayor seguimiento para poder aplicar las diferentes técnicas pedagógicas que uno recibe, ya que uno no estudia pedagogía y uno es más técnico (Docente 151); Debe haber un seguimiento continuo sobre la aplicación de lo aprendido por parte de los docentes en su aula con sus estudiantes; esto permitiría ajustar y corregir actitudes negativas de muchos docentes, quienes ven al estudiante como un adversario y enemigo (Docente 154); La verdad que casi no hay seguimiento de los participantes a los cursos (Docente 199)

Dar un seguimiento efectivo a los proyectos finales y verificar si en realidad se están aplicando en el aula de clase, que al final, eso es lo que importa. Digo lo anterior, porque el seguimiento que se le ha dado hasta ahora solo es por vía electrónica, pero no se verifica de manera presencial (Docente 237);

*Si no hay un seguimiento muchos de los docentes que reciben los cursos continúan con sus viejas prácticas, a veces por comodidad, otras veces por renuencia, pero otras veces es porque lo nuevo no nos sale bien, tenemos inseguridad. En ese sentido el acompañamiento debe ser permanente mientras dominamos las nuevas herramientas que el IPSD nos está proporcionando para mejorar el desempeño docente (Docente 337); Quisiera que se evaluaran más seguidas las funciones docentes no solamente un día. (Docente 366); ... todos los cursos deben ser monitoreados por el IPSD, en vista de que existen muchos docentes que los tomas por obligatoriedad, pero no desarrollan en aula lo que se les ha capacitado (Docente 422)*

Otra de las subcategorías con mayor cantidad de comentarios en relación a los aspectos que los procesos de seguimiento, monitoría y acompañamiento deben mejorar es en relación a la retroalimentación (RET), con un porcentaje de (19.23%, que evalúa a 10 de los 52 profesores), en ese sentido, los informantes comentaron que es necesario recibir retroalimentación de parte de sus colegas, para enriquecer sus prácticas pedagógicas (Docente 244); de la misma manera, afirman que es necesario que los resultados de las monitorías sean compartidos con los docentes que forman parte de ellas, para saber qué áreas necesitan corregir (docente 239, Docente 358). Otras de las opiniones al respecto fueron las siguientes:

**Retroalimentación (RET):** *...hacer las observaciones pertinentes para corregir (Docente 56); Creo que las tareas deben ser retroalimentadas para que se hagan a conciencia ya que mucha gente lo hace por salir del paso (Docente 76); La parte de la evaluación, es necesario una retroalimentación de los trabajos o productos que se entregan después de cada formación (Docente 96); Me parece que se debe mejorar en la retroalimentación de estos cursos, el profesional encargado de docencia en el centro regional debe confirmar un equipo psicopedagogía que ayude a monitorear la retroalimentación de estos cursos para ir mejorando (Docente 195); quisiera saber si las sugerencias dadas o problemas planteados por nosotros los maestros al capacitador, han tenido alguna respuesta; Esto con el fin de que se nos informe los resultados de alguna manera (Docente 282); Las evaluaciones son muy tardadas y sin retroalimentación individualizada. (Docente 400); preguntar si le gustaría recibir asesoramiento de algo puntual por si quedaron dudas... (Docente 417)*

En relación al tiempo (TMP) en que se programan y la duración de los procesos de monitoría, 4 de los 52 profesores que conforman esta porción de la muestra (es decir, un 7.69%), afirmaron lo siguiente:

**Tiempo (TMP):** *Se necesita más tiempo, tanto para el curso, como en el acompañamiento (Docente 217); ...personalmente me gustaría que fuesen por un tiempo más largo para darle mayor cobertura y no tocarlos únicamente de forma superficial... (Docente 328); Considerar los tiempos disponibles de los usuarios, sus disponibilidades, posibilidades de avanzar (Docente 70); Considero que se deben hacer los procesos en tiempos oportunos y en horarios que se ajusten a quienes laboramos por hora para la universidad. (Docente 172)*

Un grupo de 3 profesores (que representa el 5.77% de esta porción de la muestra) afirma que uno de los aspectos en que deben mejorarse los procesos de seguimiento, monitoría y acompañamiento es en su diseño, asegurando que “deben ser más dirigidos a la acción

*docente, más sistematizados” (Docente 95); que “[se] deberían diseñar formas adecuadas de monitoreo, que sirvan para llevar a la práctica [las] capacitaciones” (Docente 107), y también comentaron acerca de uno de los instrumentos utilizados para verificar el desempeño de los facilitadores: “en un futuro creo debería de mejorar las encuestas”. (Docente 390).*

Otro grupo, también de 3 docentes (5.77% de la porción de la muestra), asegura que para que los procesos formativos en general, y el seguimiento, monitoría y acompañamiento particularmente, tengan éxito, se debe crear consciencia en los profesores para que pongan en práctica los conocimientos adquiridos en los seminarios, cursos y talleres:

*Conscientización a los Docentes (CNS): ...sobre el logro de [recibir] los cursos por los docentes ...de qué sirve si la persona ha recibido todos los cursos sobre la metodología del aprendizaje y ese maestro no ha cambiado de actitud? Y es esto lo que no viabiliza la pertinencia institucional que cada docente debe de tener (Docente 144); ...la dificultad somos nosotros ya que muchos docentes que tienen años de estar aquí no tienen la apertura a estos procesos de mejoramiento (Docente 348); más compromiso y receptividad por parte de los docentes (Docente 429)*

Uno de los aspectos fuertemente criticado por los profesores que respondieron al cuestionario tanto en relación a la monitoría como sobre los proyectos formativos es la comunicación (COM) por parte del IPSD a las diferentes unidades académicas. En este sentido, el 5.77% de la porción de la muestra comentaron que “al momento de convocar a las reuniones se hagan con la anticipación necesaria puesto que como docentes tenemos nuestros horarios ya establecidos y es necesario organizarnos para cumplir con todas las funciones asignadas. Asimismo que se nos comunique si una observación aúlica se cancela o pospone ya que el tiempo en la docencia es un factor en contra y hay que aprovecharlo al máximo”. (Docente 159).

De la misma forma, siempre relacionado con la comunicación, también rescatan algunos aspectos como por ejemplo el hecho de “abrir espacios de discusión entre docentes... después del curso” y que “2 meses más tarde verificar cuál es la experiencia vivida y qué herramientas está usando en sus clases, y en cual le gustaría ahondar más; de esta manera vamos haciendo expertos también en cada centro de la UNAH”. (Docente 169). Otro de los profesores aseguró que “los criterios deben de darse a conocer al docente” (Docente 95).

En cuanto a la capacidad que debe tener el personal encargado de la monitoría, 3 de los 52 profesores que hablaron sobre los aspectos de mejora de este proceso, comentaron lo siguiente:

***Capacidad de los encargados de monitoría (CAP):** Capacitar a los ejecutores en los objetivos, procesos, metodología y resultados (Docente 245); cuando haya acompañamiento, que se hagan oportunamente las observaciones pertinentes por parte de docencia (Docente 379); ... En el caso de los Centros Regionales donde se nombraron a compañeros docentes ...deben ser monitoreados constantemente por el IPSD para [certificar a los] instructores. Puede mejorarse también el aspecto de monitoria, seguimiento y verificación de implementación; de los proyectos que se entregan como producto final al terminar los cursos. (Doc237)*

Aunque en menor medida (3.85% en la frecuencia de códigos), algunos de los profesores se pronunciaron acerca de la Selección de los Monitoreados (SEL), afirmando que en ocasiones solamente se considera un grupo escogido, debiendo involucrarse a todos los profesores (Docente 394); también opinan que los tutores de la modalidad a distancia siempre son marginados en este tipo de procesos (Docente 194).

En relación a la contextualización que los procesos de monitoría deben tener con la realidad social y educativa de la UNAH, el 3.85% de los docentes aseguraron que es necesario realizar cambios sustanciales para poder poner en práctica los conocimientos adquiridos en los procesos formativos, según la realidad estudiantil (Docente 189); asimismo, declaran que se requiere considerar las limitantes educativas en cuanto al acceso a la tecnología (Docente 163).

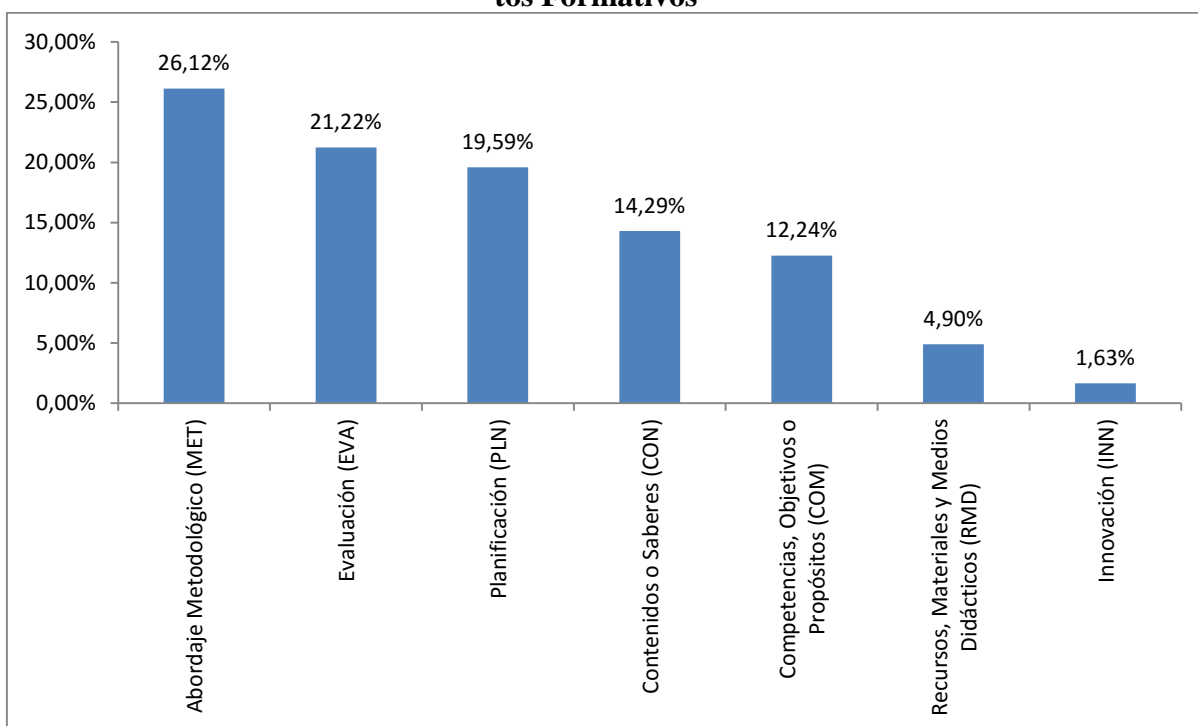
Uno de los profesores que constituyen esta porción de la muestra (1.92% en la frecuencia de códigos), opinando acerca de la Gestión y Logística (GLOG) afirma que se deben considerar los medios didácticos necesarios y elementos de apoyo, así como la total inclusión de las autoridades en el proceso, para que este sea exitoso, ya que sin ellos el docente no podrá implementar a cabalidad lo aprendido (Docente 243).

En relación a los procesos de monitoría, al ser entrevistadas, las autoridades del IPSD comentaron acerca de su disposición en implementar el acompañamiento docente como una estrategia de mejora de los procesos de formación.

### E) Áreas de Cambio de los Profesores, Después de Participar en los Proyectos Formativos

Del total de 430 profesores que respondieron al cuestionario en línea, 245 hablaron de áreas específicas en las cuales han reflejado ciertos cambios después de haber recibido alguno de los proyectos formativos que oferta el IPSD, dentro de las cuales, tal como muestra el gráfico anterior, se encuentran las siguientes: cambios en cuanto al abordaje metodológico de sus clases (MET); forma de realizar su evaluación (EVA); planificación de sus clases (PLN); en relación a los contenidos o saberes que desarrollan (CON); sobre las competencias, objetivos o propósitos que plantean (COM); ajustes acerca de los recursos, materiales y medios didácticos (RMD), y algunas evidencias de innovación (INN).

**Gráfico 23.- Áreas de Cambio de los Profesores, Después de Participar en los Proyectos Formativos**



Fuente: Elaboración propia a partir de la frecuencia de códigos de Maxqda

En general, se observa que la mayoría de los profesores que conforman esta porción de la muestra (64 de los 245, que representa un 26.12%), aseguran haber modificado algunas de sus prácticas docentes:

**Abordaje Metodológico (MET):** *En una clase de Ecología que impartí el periodo pasado, capacité a mis estudiantes en los tipos de contaminación del agua, aire y suelo y también sobre los diferentes ecosistemas, los capacite también en cómo hacer un diagnóstico de una problemática ambiental y como hacer un plan de acción. Luego identifiqué un lugar en una comunidad con una problemática ambiental, luego llevé a los estudiantes y los puse en el sitio de la problemática ambiental sobre la contaminación de un río contaminado por acciones comunitarias y las de un productor de café, los estudiantes hicieron el diagnóstico y el plan de acción y se motivaron mucho en hacer el trabajo, los resultados fueron muy positivos. (Docente 303)*

*...El de Implicaciones Didácticas, me abrió el interés y la toma de conciencia... a explorar nuevas técnicas propias del enfoque (Docente 349); Mejor capacidad didáctica (Docente 298); Las nuevas técnicas y los procedimientos que he aprendido en los cursos, por primera vez estoy desarrollando el contenido de un programa de clase en base a la formación en competencias. Esto es nuevo para mí y me está dando buenos resultados. (Docente 337); Me ha ayudado a mejorar mi práctica docente, porque me ha enseñado varias técnicas pedagógicas y de evaluación que he puesto en práctica. (Docente 338); Me han servido en la mejora de las metodologías para servir una clase, en la forma de ser un tutor y guía en la clase. (Docente 290); Uno de los cambios que tuve que mejora que cuando imparto clase no lo miraba como una amenaza para el aprendizaje, es la de agrupar los estudiantes para que ellos tengan una mejor participación e integración en el aula de clases, cuando se está explicando algún tema específico. (Docente 390)*

En cuanto a cambios en su forma de evaluar los contenidos desarrollados en sus clases, un 21.22% de esta porción de la muestra declara que los seminarios, cursos o talleres recibidos les han ayudado a vencer el temor al cambio y aceptar diferentes formas de evaluación (Docente 20), utilizando criterios de evaluación más objetivos (Docente 42), mejorando de esta y otras formas sus procesos de evaluación (Docente 79). En ese sentido, algunas de las opiniones realizadas por los profesores que respondieron al cuestionario y que afirmaron haber hecho cambios en sus evaluaciones, son:

**Evaluación (EVA):** *He cambiado la evaluación de las asignaturas y las técnicas pedagógicas (Docente 338); Mejoró la calidad de evaluación (Docente 2); Me ha ayudado... a diversificar mis métodos de evaluación (Docente 17); Mayor seguridad en estrategias de evaluación que practicaba tomadas de otras universidades. (Docente 25); Tener en cuenta a los estudiantes en el proceso de formación y evaluación (Docente 45); ...he mejorado las metodologías de evaluación (Docente 54); La Mejora en los procesos de evaluación...ha servido mucho para ser más objetivo en la Evaluación (Docente 79); ...reconsiderar los aspectos evaluativos en relación a las competencias de los estudiantes (Docente 80); mejora en la evaluación, mejora en la forma de hacer los exámenes... (Docente 81); Tener más orden en los formatos de evaluación de las asignaturas que imparto. Aprender a elaborar rúbricas sobre todo (Docente 83).*

Otro considerable grupo de docentes (19.59% que equivale a 48 de los 245 profesores que aseguraron haber tenido cambios específicos después de recibir los proyectos formativos), afirmó haber mejorado sus formas de planificar las clases, definiendo mejor los procesos que esto conlleva (Docente 187, Docente 248). En esta línea, algunas de sus declaraciones fueron:

**Planificación (PLN):** *La planificación es más organizada y me facilita más el proceso de enseñanza - aprendizaje. (Docente 193); Planificación en forma asertiva de las clases enseñanza aprendizaje en*

*doble vía estudiantes-docente (Docente 196); ...la participación en el curso Aprender me permitió mejorar la metodología de planificación y ejecución de la labor docente (Docente 214); ...mejor planificación de las clases (Docente 249); La planificación fue sustituida en su totalidad según la sugerida basada por competencias... (Docente 262)*

*Siento que mejoré en la planificación de mis clases y en la metodología de enseñanza... (Docente 268); En la planificación... más participativa para el estudiante según el método constructiva, humanista y crítico reflexivo (Docente 275); ...mi planificación de la clase ahora es bajo el enfoque de las competencias, también el sílabo. (Docente 285)*

*La planificación en base a competencias es básica ya que le permite tanto al docente como al alumno conocer de forma clara que se va enseñar y como se le va evaluar... (Docente 289); De una u otra forma he tratado de implementar alguno de los conocimientos en mi planificación y desarrollo de clase. (Docente 329).*

En cuanto a los ajustes realizados a la selección y otros aspectos concernientes a los contenidos o saberes desarrollados en las clases, un 14.29% de los profesores afirman buscar mejores formas de escoger los mismos (Docente 2), desarrollando temas de sus disciplinas específicas, aplicando algunos criterios aprendidos en los proyectos formativos (Docente 137). Al respecto, algunos de los comentarios de los profesores que han hecho cambios en esta área fueron:

**Contenidos o Saberes (CON):** *He cambiado mi visión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido que busco la forma de seleccionar mejor los contenidos y estrategias metodológicas para desarrollar los temas que desarrollarán las competencias que el estudiante debe desarrollar. (Docente 3); Después de los seminarios he logrado enfocar mi enseñanza en los temas que Les ayudarán más en el futuro profesional a mis estudiantes (Docente 7); El manejo de nuevos conocimientos ha logrado humanizar la enseñanza, evitando la repetición mecánica de contenidos. Ha ayudado a llevar a la práctica mucha de la teoría vista en la asignatura (Docente 99); ...discriminar contenidos ya que con trimestres solo que los lleva a la carrera (Docente 276); Implementación de los saberes [conceptual, procedimental y actitudinal] en mis salones de clases... (Docente 288); ...a ser más ordenados con los contenidos de cada asignatura... (Docente 289); ...por primera vez estoy desarrollando el contenido de un programa de clase en base a la formación en competencias... (Docente 337); Buscar nuevas formas de presentar los temas de manera que se facilite el aprendizaje (Docente 345); ...planificar mejor los contenidos. (Docente 396).*

También se aprecia, a partir de las opiniones vertidas por los profesores que respondieron al cuestionario en línea y que aseguraron haber realizado ajustes, que muchos de estos (30 de los 245 profesores, es decir, 12.24% de esta porción de la muestra) han repensado las competencias, objetivos o propósitos que plantean en los diseños de las planificaciones de sus materias:

**Competencias, Objetivos o Propósitos (COM):** *...orientarse a las competencias más que a objetivos de curso. (Docente 70); Aprender a diseñar planes de clase de los espacios pedagógicos, plantear competencias alcanzables con los indicadores de aprendizaje y los recursos disponibles. (Docente 106); Planifico en base a competencias y mis esfuerzos se dirigen en ese sentido (Docente 107); Ahora, gracias a las instrucciones del Licenciado... diseño mis programaciones con base en competencias, he mejorado también en la elaboración de mis planes de clase. (Docente 112); Me ha servido para mejorar... la forma de como redactar los objetivos. (Docente 169); He mejorado la programación en base a competencia y resultados (Docente 177).*

*Elaboré el programa de la asignatura de biotecnología en base a competencias, lo he aplicado ya cuatro veces en el aula de clase, en distintos periodos académicos; y me ha funcionado muy bien. Lo interesante es que cada vez que lo implemento en el aula, siempre encuentro qué mejorar y el siguiente periodo lo aplico, lo que demuestra la flexibilidad de dicho plan. Asimismo, esa misma asignatura la he utilizado como base de trabajo para otras capacitaciones en que he participado con la DIE-UNAH, por ejemplo, en el curso de virtualización de contenidos y en el de blogs educativos. En general mis experiencias después de participar en estos cursos o seminarios, han sido muy buenas y provechosas tanto para los estudiantes como para mi persona. (Docente 237)*

*La planificación fue sustituida en su totalidad según la sugerida basada por competencias... (Docente 262); siempre tener pendiente las competencias a formar o fortalecer. (Docente 266); mi planificación de la clase ahora es bajo el enfoque de las competencias, también el sílabo. (Docente 285); La planificación en base a competencias es básica ya que le permite tanto al docente como al alumno conocer de forma clara que se va enseñar y como se le va evaluar. (Docente 289); La planificación basada en competencia me ha llevado a cambiar las estrategias de aprendizaje y de evaluación, entre otros aspectos. (Docente 325); Ahora tengo más claro lo que significa planear en base a competencias ya que antes era una noción vaga para mí. (Docente 327)*

En relación a cambios en los recursos, materiales y medios didácticos empleados en el desarrollo de sus clases, fueron pocos los profesores que opinaron al respecto (4.90%); algunos de estos docentes, luego de haber participado en alguno de los proyectos formativos, asegura considerar las justificaciones que los alumnos dan y optimizar los recursos a su alcance (Docente 94, Docente 106); otros argumentan haber mejorado sus procesos de diseño de materiales y estrategias de aprendizaje (Docente 141), implementando las TIC (Docente 153, Docente 236, Docente 349) y las redes sociales en sus clases (Docente 350); sin embargo, reconocen las limitaciones al respecto, debido a la precaria situación de la UNAH (Docente 209), lo que les ha llevado a diversificar los medios empleados para el desarrollo de los contenidos (Docente 220, Docente 405).

Finalmente, si bien la mayor parte de los docentes afirmaron haber realizado cambios específicos luego de recibir los seminarios, cursos o talleres del IPSD, se observaron muy pocas evidencias de innovación en sus declaraciones (1.63%, que representa a 4 informantes); un ejemplo de ello es lo que plantea el docente 245: “...finalizamos con un proyecto de aplicación práctica, con una participación activa y permanente del estudiante en todo el proceso, que me facilita la evaluación individual, en grupo y en equipo (habilidades, competencias, solidaridad, valores, humanismo)”

En este sentido, coincidimos con lo que afirma el Docente 337: “Estas experiencias son básicas para continuar con el proceso de reforma educativa. Todos debemos involucrarnos en ello para que la reforma tenga los resultados que deseamos... estas iniciativas que actualizan nuestro quehacer.”

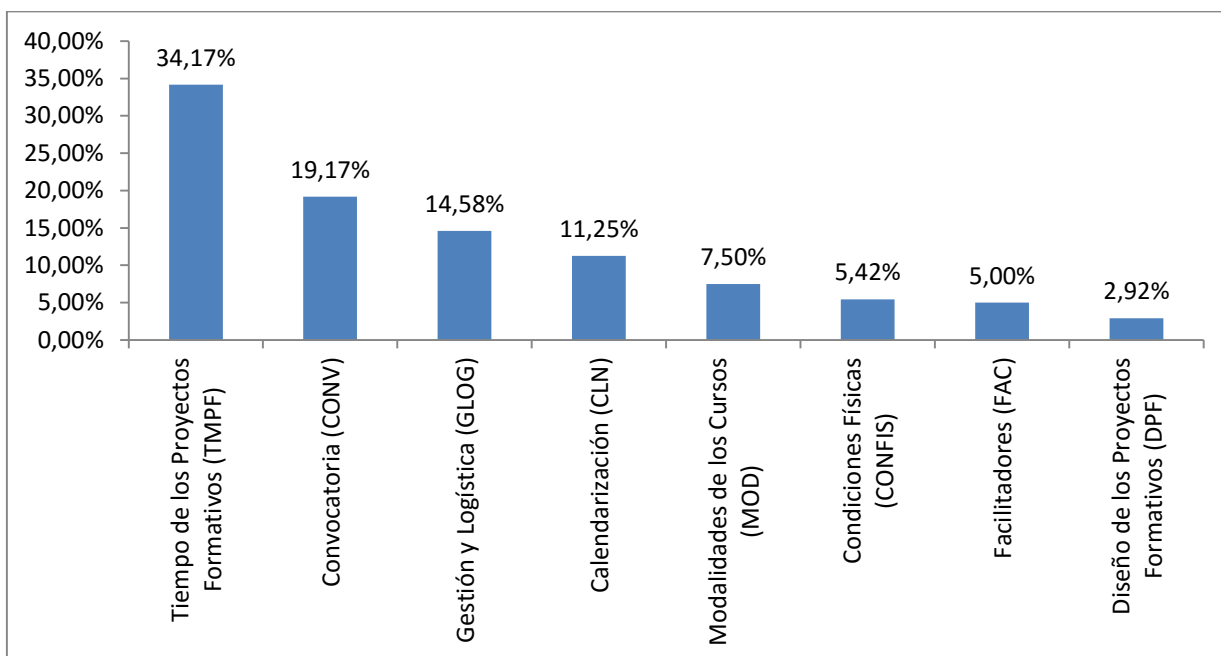
*...todos estos cursos o seminarios deben contribuir a que el enfoque sea más específico pues hay muchos aspectos históricos que necesitan ser abarcados dentro de la pedagogía y didáctica docente. (Docente 285)*



## F) Aspectos de Mejora del IPSD, Desde la Percepción de los Profesores que Respondieron al Cuestionario en Línea

Esta fue una de las preguntas con mayores participaciones por los informantes que respondieron al cuestionario en línea, de lo cual se rescataron 239 segmentos, orientados en 8 tendencias (códigos) principales, tal como muestra el gráfico N°27.

**Gráfico 24.- Áreas de Mejora Identificadas por los Profesores que Respondieron al Cuestionario En Línea**



Fuente: Elaboración propia a partir de la frecuencia de códigos de Maxqda

El principal aspecto que los profesores consideran que el IPSD debe mejorar es en relación al tiempo de los proyectos formativos: 82 de los 240 informantes que conformaron esta porción de la muestra (es decir, el 34.17%) opinan que algunos proyectos formativos pueden desarrollarse de una forma más breve (Docente 47, Docente 215), mientras que otros consideran que, debido a que los contenidos desarrollados en estos procesos son sustanciosos, deben llevarse a cabo con más tiempo (Docente 25, Docente 33, Docente 424). Asimismo, también encontramos comentarios acerca de la necesidad de considerar los horarios en que laboran los profesores, lo cual consideran como una limitante para poder recibir muchas ve

ces los proyectos formativos (Docente 9, Docente 41):

**Tiempo de los Proyectos Formativos (TMPF):** *La accesibilidad de los horarios y la frecuencia con la que se impartirán los cursos. (Docente 3); Horarios más accesibles (Docente 9); Considerar el tiempo del docente y proyectos de planes de estudio, etc. Porque se requiere de tiempo para realizar satisfactoriamente los cursos. (Docente 25); Organización en horarios para no comprometer las horas clase (Docente 41); ...analizar la disponibilidad de horarios de manera a tener el mayor número de participantes... (Docente 48)*

*Cursos más cortos... Sintetizar al máximo posible, si se puede. (Docente 15); Cada curso darlo en jornadas más cortas y no en una sola jornada ya que resulta extenuante y la recepción de la información no es la adecuada (Docente 47);*

*El tiempo de duración a veces muy corto y por ello jornadas muy saturados y productos no tan satisfactorios (Docente 33); El carácter intensivo de algunos de los cursos... (Docente 48); La duración de los cursos y las jornadas se quiere abarcar mucho en un día (Docente 367); ¡El tiempo! ¡Lo llevan a uno como que se fuera acabar el mundo! ...Se requiere un buen tiempo. (Docente 215)*

Otro de los aspectos más criticados por parte de los informantes es la comunicación y la forma en que el IPSD realiza la convocatoria a sus proyectos formativos: 46 de los 240 profesores que conforman esta porción de la muestra (es decir, el 19.25%), opina que “Debería de mejorarse la línea de comunicación del instituto con los docentes en materia de implementación de los cursos” (Docente 8); también aseguran que “la promoción y mercadeo de los cursos se puede hacer de forma más creativa” (Docente 20); en esta misma línea, también se encuentran comentarios como los siguientes:

**Convocatoria (CONV):** *...la comunicación con las diferentes facultades, para informar la secuencia de las capacitaciones. Y así no perder la continuidad, y dar información sobre las capacitaciones disponibles. (Docente 34); Informar más claramente horarios, día, mes de impartirlos con suficiente tiempo para prepararse y poder asistir. (Docente 62); ...no sorprenderlo con las convocatorias sorpresas para que el docente participe en ellos. Estamos atentos y listos para mejorar nuestras competencias docentes. (Docente 95); La convocatoria debe ser más directa al docente porque generalmente no nos enteramos de los cursos. (Docente 197); Mejorar la publicación o convocatorias. Explicar que hay varios cursos disponibles. De hecho hasta este momento [respondiendo el cuestionario en línea] me doy cuenta de todo lo que ofrecen, a pesar de que he estado por interés personal, pendiente de las programaciones. (Docente 268)*

Una de las posibles soluciones que plantean los docentes es que las convocatorias se realicen directamente a sus correos (Docente 205, Docente 300), ante lo que uno de los informantes opina:

*En la convocatoria: Creo que envían la programación al departamento de la facultad, en ocasiones ellos los colocan en un lugar adecuado para verlo, otras veces hay que ir a preguntar a la secretaria o cuando ya ha iniciado lo sabemos por compañeros. Creo que si Uds. tienen nuestros correos es una forma más adecuada para hacernos llegar la programación... (Docente 317)*

En relación a la gestión y la logística del IPSD, el 14.23% opina, entre otras cosas, sobre la certificación, los nexos necesarios con otras unidades de la UNAH, los recursos

necesarios para el buen desarrollo de los proyectos formativos, y acerca del acceso que deben tener a este tipo de procesos:

**Gestión y Logística (GLOG):** *Los tiempos en la entrega de certificados después de recibir el curso. La promoción y mercadeo de los cursos se puede hacer de forma más creativa. (Docente 20); El trámite de los diplomas o constancias debe ser más expedito (Docente 94); Debería de proporcionarse inmediatamente de haber finalizado el curso el respectivo diploma de participación, ya que en ocasiones no lo recibimos (Docente 108); Por qué a los Docente que somos de contrato no se los extiende el Certificado del Programa aprender si no una constancia ¿por qué la discriminación si cumplimos con todos los requerimientos necesarios para tal programa? (Docente 168); Validar las planificaciones que se han realizado teniendo una línea directa con docencia y la vicerrectora académica... (Docente 137)*

*Mecanismos de selección; Mayor acceso a la oferta... (Docente 22); Mejorar la oferta con diplomados, especialidades y maestría en el área didáctica pedagógica. (Docente 63); Didáctica, logística, tiempo, pedagogía, recurso y materiales de la nación. (Docente 161); Considerar las limitantes educativas en cuanto al acceso a tecnología. (Docente 163); En el caso del curso aprender, una semana era parte virtual y no todos tuvimos acceso a la plataforma virtual. (Docente 166)*

Otra de las áreas que si bien solamente obtuvo 27 de los 240 comentarios (11.30%), también fue duramente criticada por los informantes, fue la calendarización de los proyectos formativos, en vista de que para algunos de ellos, esta es una limitante para poder llevar adecuadamente la secuencia de estos procesos de formación (Docente 8, Docente 34); también afirman que debe ponerse cuidado en las fechas de programación, para evitar que haya choques con otras actividades (Docente 47):

**Calendarización (CLN):** *En la planificación de las fechas: dar a conocerlas con suficiente antelación y cumplir con lo planeado en lo posible. No someternos a tanto estrés, debe ser más motivacional que obligatorio. (Docente 96); Calendarización de los cursos en socializarlos con su debido tiempo. Realizar los cursos los jueves y viernes... (Docente 117); Capacitaciones en fechas en que no haya clases, y NUNCA al inicio de un período académico. (Docente 128); ...cuando los talleres sólo son impartidos por la mañana no siempre podemos asistir y cambiar el horario o estar de 8 am - 7pm en la UNAH... en algunos periodos iniciamos labores unos días después de los docentes y finalizamos nuestro contrato antes de la fecha establecida en el calendario, por lo que perdemos la oportunidad de la formación porque no siempre podemos venir fuera de las fechas. (Docente 317)*

*No programar cursos en la última semana del trimestre, porque en esa semana es cuando más trabajo tenemos con los estudiantes. (Docente 337); Las fechas de los cursos deben ser respetadas. Se cambió la fecha del último curso. Y ya cambiaron la fecha para el próximo, esto afecta la programación de actividades (Docente 364)*

*La programación de los cursos debe ser más frecuentes y tener en cuenta las fechas para participar en ellos (Docente 365); En la programación de los cursos que no lo hagan en los días finales del periodo en donde estamos con un gran trabajo con los estudiantes poniendo exámenes, cuadrando notas, dando revisión, etc.. (Docente 396)*

Algunos profesores (18 de los 240, es decir, un 7.53%) también hablaron acerca de las modalidades de los proyectos formativos, planteando como algunas posibles alternativas, la programación de estos procesos de forma virtual o en algunos horarios que ellos consideran

más flexibles:

**Modalidades de los Cursos (MOD):** *Se debe disponer de modalidades en línea para poder optar a estos cursos ya que muchas veces el factor tiempo es el que más conflictos causa para poder aprovechar los cursos, los modelos en línea son flexibles en tiempo (Docente 17); La mayoría de los cursos, excepto aprender UNAH deberían darse de forma virtual para poder hacerlos en nuestro tiempo libre y no sacrificar las horas clase (Docente 55); Disponibilidad de cursos on-line para acceso a docentes de centros regionales (Docente 136); Ofertar los mismos cursos de manera virtual y aumentar otros para fortalecer la labor docente (Docente 142);*

*Cursos en modalidad virtual o semipresenciales. La mayoría de los cursos están centralizados en CU, a los centros regionales tardan en llegar. (Docente 179); En cuanto a los cursos no deben ser tan intensivos porque no da tiempo de internalizar conceptos a parte que la nueva modalidad de no perder clase con los alumnos y asignarles trabajo en el aula, hace que salgamos a cada rato e interrumpamos nuestro proceso formativo.(Docente 409); Estos cursos deben ser interdisciplinarios y no por facultades, he experimentado que cuando es por facultad se forman grupos que generalmente son muy negativos y dañan al resto del grupo (Docente 62).*

De los 240 profesores que conformaron esta porción de la muestra, el 5.44% (es decir, 13 de ellos), hablaron acerca de las condiciones físicas en que se encuentran los espacios donde se desarrollan los proyectos formativos. En ese sentido, traemos a colación algunas de las declaraciones al respecto:

**Condiciones Físicas (CONFIS):** *...después de terminar el curso de Aprender, los docentes desarrollamos en mejor forma la clase. Pero, nos encontramos con algunas necesidades: -Pizarras rotas, gastadas, sin marcos para ubicar el borrador-Pizarras pequeñas y recursos limitados (marcadores de colores, etc.)-Las aulas deberían contar con un proyector y computadora-Falta de asientos para los alumnos (sillas para alumnos que escriben con la izquierda, alumnos con tallas pequeña, etc.). Lugares para el descanso de los docentes-Fuga de gases en las instalaciones sanitarias, adyacentes a las aulas, ya que en la noche no circula el agua por las tuberías). Limitar el acceso al campo universitario (los extraños utilizan los servicios de la universidad y los parqueos)-Falta de un reglamento para el vestuario de los alumnos (Docente 232)*

*...por ejemplo espacio y la utilización tecnológica muchas veces es limitada (Docente 65); El acondicionamiento del lugar donde se recibirá la capacitación. (Docente 273); ...mejorar el espacio físico. El lugar a mi parecer es muy encerrado. (Docente 328); Tratar que los cursos sean próximos a los ambientes de trabajo, caso particular facultad de medicina, por el problema de estacionamiento en ciudad universitaria. (Docente 429)*

Respecto a los facilitadores, si bien solamente se seleccionaron 12 de los comentarios de los profesores, este fue otro de los aspectos en los que los informantes detectaron varias necesidades de mejora; muchos de ellos, de acuerdo a las opiniones vertidas, no cuentan con la capacidad necesaria para impartir estos proyectos formativos (Docente 129, Docente 237, Docente 399, Docente 415); en otros de los casos, también se encontró que, desde la mirada de los profesores que respondieron al cuestionario, muchos de los facilitadores no brindan la realimentación necesaria a los trabajos que involucran estos proyectos formativos:

**Facilitadores (FAC, 5.02%):** *La capacitación de algunos de sus facilitadores. (Docente 129); deben ser monitoreados constantemente por el IPSD para que puedan ser CERTIFICADOS como instructores (Docente 237); ...una más acertada escogencia de los facilitadores. (En algunos casos) (Docente 315);*

*En el caso particular del Programa Aprender, sería conveniente que participen pedagogos como facilitadores. (Docente 399); Monitorear la calidad de los expositores o facilitadores ya que en el de competencias que recibí, no se impartió de manera clara porque se notaba que quien lo impartió no manejaba el tema, a tal punto que deseo volver a tomarlo. (Docente 415).*

*Los facilitadores, me asignaron uno para reponer un módulo y nunca lo vi, envié correos y solo contestaba que podía atenderme durante 10 minutos en la cafetería tal, me pareció poco profesional y muy irresponsable. (Docente 94); En alguna ocasión el facilitador no se tomó el tiempo para dar la retroalimentación adecuada al docente. Y ese curso es básico, pues no somos pedagogos y allí se asumía que lo éramos, pero no manejábamos el tema de las competencias y como elaborar la planificación de los espacios de aprendizaje. (Docente 146); El facilitador está presente, sin embargo no se palpa su orientación al grupo que expone, la preocupación es el tiempo. (Docente 380); La comunicación entre los instructores y los docentes que participamos debe ser más fluida en cuando a la evaluación de trabajos enviados. (Docente 381)*

*Algunos de los facilitadores son exigentes en cuestión de puntualidad y ellos no son puntuales. Además algunos de ellos muestran favoritismo con otros docentes solo porque son docentes nombrados (Docente 210)*

Un pequeño, pero considerable grupo de 7 profesores (que representa el 2.93% de esta porción de la muestra), comentó acerca del diseño de los proyectos formativos, ya que aseguran que muchas veces la planificación de los mismos es limitada y ellos dejan de realizar otras actividades académicas para poder recibir los seminarios, cursos o talleres del IPSD:

***Diseño de los Proyectos Formativos (DPF)*** : *Considero que no hay una planeación al momento de dar los cursos, y muchas veces sacrificamos clases por recibirlos... (Docente 62); Mejor diseño de los cursos, con metodologías participativas, propias del paradigma que promueve... han manejado metodologías conductistas, como si los que tienen en proceso de aprendizajes son nulos o que no cuentan con experiencias (Docente 59); Los cursos son diseñados y pensados en idiomas distintos al Castellano y al ser traducidos pierden cierta objetividad (Docente 152)*

*La propuesta programática de los cursos debería orientarse más a las áreas en las que se desempeñan los docentes. (Docente 315); Los procesos de Capacitación deben incluir no solo aspectos generales del proceso sino acompañar a las especializaciones en cada área del conocimiento que se oferta en la UNAH, invitando a expertos en diferentes temáticas (Docente 388)*

*Sería mejor sistematizar los cursos y elevarlos a nivel de diplomado para que tengan secuencia y un mayor grado de incidencia” (Docente 315); Debe haber un mismo horizonte con las capacitaciones dadas por el IPSD y la DIE (Docente 208)*

*El diseño de los cursos considero debe ser similar al de Aprender, ya que se pueden estar consultando varios aspectos de manera permanente (Docente 142).*

Después de revisar los aspectos que, desde el punto de vista de los informantes, son dignos de mejora, nos pareció importante observar algunas razones por las cuales los profesores no continúan con los proyectos formativos que oferta el IPSD: Muchos de los profesores que no han continuado participando en los proyectos formativos aseguran que se debe a su fuerte carga académica: “No he participado en más cursos, porque la carga académica no me permite. Creo que deben impartirse más continuamente y permitirnos llevarlos (Docente 338); estaba con mucha carga de trabajo por el volumen de estudiantes (Docente 424)”;

aseguran que es porque no se dan cuenta de la convocatoria: “No he participado en todos porque algunos no supe de ellos (Docente 424)”, mientras que algunos afirmaron que no continúan por temor a no finalizarlos: “Participo poco por temor de no terminar, pero son muy buenos. (Docente 70)”.

### G) Otros Temas de Interés para los Proyectos Formativos

Al consultarles acerca de otros temas que consideraran de interés para ser incluidos por el IPSD dentro de su oferta de formación, el 70.47% de los informantes (que representa a 303 profesores) mencionó una serie de distintas temáticas, las cuales fueron agrupadas dentro de 16 categorías, para facilitar su análisis, las cuales se presentan a continuación (ver tabla N°104).

*Tabla 104. Otros Temas de Interés para los Profesores que Respondieron al Cuestionario en Línea*

| Otros Temas de Interés para los Proyectos Formativos | %           | F          |
|--|-------------|------------|
| Didáctica, Pedagogía y Métodos de Enseñanza (DPM)    | 19.14%      | 58         |
| Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)   | 17.82%      | 54         |
| De la Propia Disciplina (DSC)                        | 12.87%      | 39         |
| Otros Sobre Ética, Valores y Relaciones (ETC)        | 8.58%       | 26         |
| Técnicas y Estrategias de Evaluación (EVA)           | 7.26%       | 22         |
| Administración Educativa (ADM)                       | 6.27%       | 19         |
| Otros Sobre Psicología (PSC)                         | 6.27%       | 19         |
| Investigación (INV)                                  | 4.62%       | 14         |
| Comunicación (COM)                                   | 4.62%       | 14         |
| Diseño Curricular y Planeamiento (DSP)               | 3.96%       | 12         |
| Atención a la Diversidad (DIV)                       | 2.64%       | 8          |
| Estadística (EST)                                    | 1.98%       | 6          |
| Estudios en Educación Superior (EES)                 | 1.65%       | 5          |
| Normas Académicas y Modelo de la UNAH (NAM)          | 0.99%       | 3          |
| Supervisión y Acompañamiento (SAC)                   | 0.33%       | 1          |
| Otros (OTR)  | 0.99%       | 3          |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> | <b>303</b> |

En general, prevalece el interés de los informantes en participar en proyectos formativos del área pedagógico-didáctica (19.14%) y del campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (17.82%), pero también se aprecia un alto grado de interés en seminarios, cursos y/o talleres con temáticas relacionadas a las propias disciplinas o áreas de conocimiento a la que pertenecen los docentes (12.87%).

En menor medida, se observa igual disposición de parte de los profesores que respondieron al cuestionario, a participar en procesos de formación con temáticas más generales: “Podrían dar cursos generales para mantener actualizados los conocimientos” (Docente 12).

En relación a los que se interesaron más en que los proyectos formativos fueran encaminados a sus áreas de conocimiento, se encontraron algunas respuestas como las siguientes:

*“ninguno, soy maestro antiguo y la mejoría de los cursos no solo debe ser didáctica, en especial en carreras como la de Farmacia donde todo es práctico y no teórico, serían preferible los curso de la misma área específicamente de la clase que se imparte. (Docente 44)*

*...me gustaría que algún curso fuera específicamente dirigido al área en mi caso al área de odontología (Docente 382)*

Otros mostraron el deseo de que los procesos de formación en el campo pedagógico-didáctico fueran más allá de seminarios, cursos y talleres, sugiriendo la posibilidad de implementar diplomados, especialidades e incluso maestrías: “Sería interesante que al final del programa se considere un título de especialista en docencia o incluir cursos adicionales que eleven el programa a nivel de posgrado teniendo como tesis la aplicación del mismo en el trabajo que realiza el docente sobre las asignaturas que imparte”. (Docente 243)

De la misma forma, algunos informantes aseguraron que el seguimiento y monitoreo podría ayudar a definir las temáticas de los proyectos formativos: “Hay que darle seguimiento debido a las capacitaciones y también en base de las temáticas prioritarias” (Docente 428).

## CONCLUSIONES

Como parte del proceso de investigación sobre la formación permanente del profesorado universitario, y de manera particular sobre el 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, se ha llegado a las siguientes conclusiones, las cuales se estructuran según las dimensiones generales del estudio y sus respectivas categorías de análisis (ver figura No. 11).

### *A) En relación a la dimensión “Planificación y Diseño de la Formación”:*

#### **Conclusiones generales para esta categoría:**

1. No existe un currículum de formación definido como plan general de la formación docente en el aspecto pedagógico-didáctico; no obstante, sí han existido intentos de acciones formativas que han sido programadas con cierta espontaneidad, o de manera emergente, sin responder a una estructura formal, es a partir de las normas académicas publicadas en 2015, que se establece que la UNAH, a través del IPSD tendrá un programa de formación permanente del profesorado universitario.
2. El IPSD sí cuenta hasta el momento, con algunos avances de diseños de programaciones didácticas, que representan un nivel muy operativo, que en primera instancia, eran los formadores o facilitadores quienes hacían la propuesta a quienes solamente se les daba el nombre del curso que se les pedía desarrollaran para que ellos hicieran sus respectivos diseños.
3. Los diseños presentados por los facilitadores o formadores evidencian aspectos de mejora respecto a la finalidad, propósito, competencia u objetivo. Existen ciertas incoherencias entre lo que se pretende lograr a través de las acciones formativas y las estrategias metodológicas; sin embargo, predomina la lectura de artículos y resúmenes, siendo limitado el análisis de casos o problemas.
4. Los diseños didácticos de las acciones formativas, aunque a veces se declaran como talleres, dan un mayor énfasis a actividades asimilativas, atendiendo en menor grado las tareas relacionadas con la gestión de la información, la aplicación, la comunicación, la producción, la experiencia y la evaluación.



5. En general, los profesores perciben que los objetivos, propósitos o competencias de cada una de las acciones formativas tienen un diseño entre bueno y con necesidades de mejora, esto se puede constatar si se revisan las propuestas de los diseños que se encuentran en el apartado de Análisis de Contenido, en el capítulo de Resultados.
6. Los profesores participantes en las acciones formativas declaran estar de acuerdo con los contenidos que se abordan; no obstante, reconocen que les agradecería que se incluyeran contenidos relacionados con sus áreas disciplinares, en otras palabras, abordarlos desde las didácticas específicas.
7. Los profesores están de acuerdo, en general, con las metodologías utilizadas en las acciones formativas; sin embargo, en algunas ocasiones manifiestan que les gustaría que fuesen más prácticas, y con mayor énfasis en sus áreas disciplinares.
8. Respecto a la evaluación de las producciones o trabajos, los profesores manifiestan que estos deberían ser revisados con mayor detalle, recibir mayor realimentación y que se realice en un período menor de tiempo.

#### **Conclusiones específicas para esta dimensión:**

1. Al verificar los objetivos, competencias y/o propósitos planteados por los facilitadores o formadores en sus diseños de programaciones didácticas para las diferentes acciones formativas, se evidencian bastantes necesidades de mejora, en vista de que, si bien las exigencias del IPSD eran que los cursos, seminarios o talleres se desarrollaran desde el enfoque por competencias, algunos de los facilitadores o formadores diseñaron sus propuestas en base a objetivos, demostrando inconsistencia entre lo diseñado y lo implementado; de la misma manera, apreciamos cierta confusión entre estos dos enfoques (por objetivos y por competencias) en los diseños de algunos de los facilitadores, lo cual se vio reflejado al realizar las observaciones.
2. Pese a estas necesidades de mejora, los profesores aseguraron que existió una pertinente socialización de los objetivos.

3. En cuanto a los criterios para la selección de contenidos, los facilitadores aseguran considerar que sean de actualidad, así como tomar en cuenta la participación de los profesores; no obstante, en su mayoría estos últimos declaran no haber participado en realizar ajustes a los contenidos propuestos por los facilitadores.
4. Otra discordancia que pudo observarse entre los resultados a partir de los facilitadores y a partir de los profesores en relación a los contenidos, tiene que ver con la consideración del perfil de los participantes, aspecto que de acuerdo a los formadores o facilitadores, forma parte de los criterios para seleccionar los contenidos de las acciones formativas; sin embargo, los profesores aseguran que no se exploran sus conocimientos ni experiencias previas.
5. En relación al abordaje metodológico, al revisarse los diseños propuestos por los facilitadores encontramos que algunas de las actividades esbozadas no eran coherentes con los objetivos y contenidos que se pretendían desarrollar en las acciones formativas, situación que se vio reflejada al observar el desempeño de los facilitadores o formadores.
6. Uno de los aspectos de mejora más resaltados por los profesores en relación al abordaje metodológico fue el hecho de que algunas de las actividades propuestas por los facilitadores no permitían la optimización en el uso del tiempo, al contrario, propiciaban que muchos de los participantes divagarán e incluso participaran realizando comentarios que no estaban orientados a las temáticas abordadas.
7. En cuanto a la selección de recursos, materiales y medios didácticos, por parte de los formadores o facilitadores, encontramos que, en coherencia con lo antes señalado acerca de la metodología, algunos de estos no eran pertinentes; sin embargo, los informantes reconocen las limitaciones con que cuenta la universidad al respecto.
8. La selección de los facilitadores o formadores es uno de los aspectos de mayores necesidades de mejora, en vista de que, tradicionalmente, y aún hasta la fecha, no existen criterios formales para ello, por lo que la contratación de estos profesionales se basa concretamente en las recomendaciones que realizan los profesores, participantes u otras personas afines al IPSD.

9. En cuanto a los requisitos de inscripción, se reconocen ciertos avances; no obstante, también se identifican algunas áreas de mejora, principalmente relacionadas con la emisión de los certificados por parte del IPSD, ya que esto muchas veces se realiza fuera de tiempo, dificultando la participación de muchos profesores que cuentan con el resto de los requisitos para formar parte de las acciones formativas ofertadas.

### ***B) Sobre la dimensión “Desarrollo o Implementación”:***

#### **Conclusiones generales para esta dimensión:**

1. Hasta el momento, al IPSD le ha faltado delimitar y aprovechar las diferentes modalidades formativas, como ser: conferencias, coloquios, mesas redondas, paneles, cursos, seminarios, talleres, foros de discusión, grupos de innovación, y jornadas científico-metodológicas, entre otras, concentrándose en seminarios y talleres formativos.
2. Los principales motivos por los que los profesores asisten a las acciones formativas que oferta el IPSD, son: interés personal, y adquirir nuevas habilidades y nuevas actitudes, y en una menor medida, para repensar la función docente. Asimismo, cabe destacar que hay un cierto porcentaje de profesores que reconoce participar en los cursos por imposición de sus autoridades académicas.
3. Los profesores encuentran que el curso de Psicología positiva es el que mejor presenta sus objetivos, propósitos o competencias, seguido de los cursos Aprender-UNAH y Programación y Planeamiento Didáctico en Base a Competencias.
4. Los temas en los que los profesores manifiestan interés para seguir formándose están relacionados al área pedagógico-didáctica: métodos de enseñanza, técnicas y estrategias de evaluación, diseño curricular, Tecnologías de la Información y Comunicación, y atención a la diversidad.
5. Otros temas que también son de interés para los profesores, aunque en menor medida, sobre temas relacionados a sus propias áreas de conocimiento, así como con la administración educativa, la ética, psicología, investigación y comunicación.

6. Los profesores prefieren que la calendarización e implementación de las acciones formativas se desarrolle a inicios de los períodos académicos o para otros momentos durante éstos, pero no al final de los mismos, ya que hay congestión de actividades académicas, lo que interfiere tanto su participación.
7. Desde la percepción de los profesores, existe una variedad en cuanto a los horarios en que prefieren que las acciones formativas sean ofertadas, predominando los días viernes, principalmente durante la jornada matutina (de 8:00am a 12:00pm) y en menor grado, en jornada completa (de 8:00am a 5:00pm); no obstante, se inclinan también por los días de semana (lunes a viernes o lunes a jueves), siempre y cuando las capacitaciones sean en su jornada laboral.
8. Cabe mencionar que los profesores también proponen horarios alternativos, tales como los días domingos y las horas de la noche, así como la modalidad online o virtual, para aprovechar al máximo su tiempo.

**Conclusiones específicas para esta dimensión:**

1. Las autoridades del IPSD aseguran que un aspecto que está afectando el desarrollo de los cursos es el hecho de que muchos de los facilitadores o formadores no pertenecen a la universidad, lo que incide en el conocimiento que estos puedan tener del ámbito institucional; no obstante, esto contradice lo declarado por las propias autoridades, quienes aseguraron que uno de los criterios para contratar a los facilitadores era que estuvieran contratados por la universidad.
2. De la misma forma, otro factor que incide en el buen desarrollo de los cursos, seminarios o talleres es, de acuerdo a lo declarado tanto por autoridades como por facilitadores y profesores, la actitud con la que estos últimos asisten a los cursos, ya que muchos de ellos han sido obligados a participar, lo que según ellos, resulta contraproducente, en vista de que no tienen la motivación necesaria como para participar oportunamente en las actividades, ni para poner en práctica los aprendizajes obtenidos a partir de las mismas.

3. Al observar el desempeño de los facilitadores o formadores apreciamos que gran parte de ellos se limita a utilizar estrategias metodológicas tradicionales, basadas en la conferencia magistral, y algunos, aunque hacen uso de recursos tecnológicos y multimedia, se enfocan concretamente en la proyección de diapositivas.
4. Consideramos muy necesario implementar un programa de formación de formadores, que pueda fortalecer, en primer lugar, las competencias pedagógico-didácticas de los facilitadores del IPSD, y en segundo lugar, de los profesores que sean considerados para participar en un programa de acompañamiento entre pares, o de asesores pedagógicos.
5. Existen debilidades en cuanto a la realimentación brindada por los facilitadores a los trabajos y productos presentados por los participantes, lo que de alguna manera dificulta la aplicación que estos últimos puedan hacer de los saberes, habilidades y destrezas aprendidas en los procesos formativos.
6. Otro aspecto resaltado casi por la totalidad de los informantes (autoridades, facilitadores y profesores) como limitante del desarrollo de las acciones formativas es el aspecto de la infraestructura, en vista de que la universidad no cuenta con espacios físicos lo suficientemente adecuados para la implementación de metodologías y modalidades formativas innovadoras.
7. No existe un sistema formal de parte del IPSD que permita valorar el desarrollo de las acciones formativas por parte de los facilitadores; sin embargo, se está comenzando un programa de seguimiento y monitoreo que podría ser provechoso en este sentido.
8. A pesar de las dificultades antes mencionadas, tanto participantes como facilitadores o formadores aseguran que durante la implementación de las acciones formativas existe buena interacción y trabajo en equipo por parte de los profesores, lo que propicia un ambiente agradable.

***C) En relación a la dimensión “Seguimiento y Evaluación de la Formación”:***

**Conclusiones generales para esta dimensión:**

1. Los profesores que han participado en la experiencia de Acompañamiento o Asesoramiento Pedagógico Entre Pares, manifiestan estar de acuerdo con el proceso; no obstante, reconocen que se debe mejorar en cuanto al protocolo del proceso de acompañamiento y a la formación para cumplir este rol, así como el instrumento para el registro de la información.
2. Los profesores manifiestan que el proceso de acompañamiento debe institucionalizarse para que logre impactar de la manera esperada; para ello, deben generarse equipos de trabajo y contar con el apoyo de las estructuras organizativas.
3. Los profesores aseguran estar dispuestos en recibir acompañamiento docente, y a la vez, en formarse para ser asesores de otros colegas.
4. Las autoridades del IPSD están dispuestas en promover procesos de acompañamiento, como una estrategia de mejora; sin embargo, reconocen que se deberá iniciar con un proceso de formación de formadores, en el cual se integren profesores mentores.
5. Respecto a los contenidos de las acciones formativas, son mejor valorados porcentualmente los cursos Aprender-UNAH y Planeamiento didáctico, así como, aunque en menor medida, el curso de Psicología positiva. Esta misma tendencia se observa en relación a los métodos y técnicas de trabajo, así como en los recursos y medios didácticos utilizados en el diseño de estos cursos.
6. Los profesores opinan que los métodos, técnicas o estrategias de evaluación que mejor se plantean en los diseños de las acciones formativas, corresponden al curso de Psicología Positiva, y a menor escala, nuevamente a los cursos Aprender-UNAH y Planeamiento Didáctico.
7. El desempeño de los facilitadores es uno de los aspectos donde se reflejan resultados compartidos, en cierta medida, por parte de los profesores, siendo mejor valorados los curso de Psicología positiva, y Comunicación Efectiva, los cuales se encuentran por arriba de la media; el resto de los cursos fue valorado de forma muy similar por los profesores.

**Conclusiones específicas para esta dimensión:**

1. El IPSD carece de mecanismos formales para evaluar el desarrollo de los cursos, limitándose a la aplicación de cuestionarios en los que los profesores, al finalizar el proceso formativo, valoran el desempeño general de los facilitadores y otros aspectos formales de la implementación de las acciones formativas.
2. Actualmente existe una coordinación de seguimiento y monitoría, por medio de la cual el IPSD gestiona procesos de acompañamiento entre pares y asesoramiento pedagógico; sin embargo, los participantes reconocen algunos aspectos de mejora, como por ejemplo, la calendarización de los eventos de acompañamiento, para los que los acompañantes o asesores deben abandonar sus actividades o quehaceres docentes, lo que les afecta al asumir el rol de asesorados, en vista de que algunos de los contenidos no logran ser abarcados.
3. Otro aspecto resaltado por los profesores que han participado en experiencias de acompañamiento entre pares y asesoramiento pedagógico tiene que ver con la calendarización de las visitas, en vista de que para muchos de ellos, una o dos visitas no son suficientes para conocer y/o acompañar a sus colegas.
4. De la misma forma, los informantes aseguran que, si bien tienen buena disposición en participar en procesos de acompañamiento o asesoramiento pedagógico, deben escogerse con cuidado a las personas que realizarán las visitas, para evitar envidia y otras actitudes que podrían entorpecer el proceso.
5. De manera general, el desempeño de los facilitadores requiere necesidades de mejora; no obstante, existen algunos facilitadores o formadores que cuentan con un buen grado de experiencia pedagógico-didáctica, quienes podrían ser aprovechados para realizar asesoramiento a sus colegas, así como participar en un programa de formación de formadores.
6. De manera general, las principales áreas de mejora identificadas por los informantes tienen que ver, en primer lugar, con la infraestructura, seguido de una pertinente realimentación y seguimiento a los trabajos de los participantes, así como el aspecto de la contratación de los facilitadores, requiriéndose de criterios formales para este propósito.

7. En esta misma línea, se evidencia la necesidad de desarrollar un currículum de formación que responda a las necesidades de los participantes, y en el que se puedan tomar en cuenta los aspectos que, según todos los involucrados, inciden en los procesos formativos.

***D) Respecto a la dimensión “Impacto de las Acciones Formativas”:***

**Conclusiones generales para esta dimensión:**

1. Los profesores reconocen que las acciones formativas les han impactado a nivel conceptual, procedimental y actitudinal; sin embargo, sugieren que debería darse mayor seguimiento y acompañamiento para asegurarse que la acción formativa incide a nivel de prácticas de aula.
2. Parte de los profesores declaran que el asistir a los cursos no indica que se llevará a cabo una implementación directamente en las prácticas docentes, y comentan que hay factores institucionales y organizativos que inciden en ello.

**Conclusiones específicas para esta dimensión:**

1. Como ya se mencionó, el Instituto carece de mecanismos para valorar el impacto de las acciones formativas, limitándose a la aplicación de instrumentos posteriores a los períodos formativos, y a las experiencias de seguimiento y monitoría realizadas por algún personal del IPSD.
2. No obstante, al observar las clases de algunos profesores que han participado en los cursos de “Planeamiento didáctico en base a competencias”, “Metodologías de enseñanza-aprendizaje” (Estudios de caso, Aprendizaje basado en problemas, y/o Aprendizaje orientado a proyectos), y “Evaluación de los aprendizajes”, pudo evidenciarse algunos intentos por parte de estos profesores, de aplicar los conocimientos y habilidades aprendidos en los procesos formativos.
3. Asimismo, los distintos informantes aseguran conocer casos de profesores que se encuentran implementando lo aprendido en las acciones formativas que promueve el IPSD.



4. En general, a partir de las declaraciones de los informantes, se observa que el principal impacto que los profesores reconocen haber sufrido a partir de su participación en las acciones formativas del IPSD es a nivel conceptual, ya que los cursos, seminarios o talleres les han permitido apreciar distintas formas de orientar sus prácticas pedagógicas.
5. De la misma manera, al revisarse los resultados a partir del cuestionario aplicado en línea a los profesores, se aprecia que también ha habido cambios a nivel procedimental, relacionados principalmente con el ensayo de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

***E) En relación a la experiencia de diseño y validación de acciones formativas por parte del investigador:***

Después de revisarse los resultados de la investigación, se observó la necesidad de fortalecer la competencia de planificación o programación didáctica en los profesores universitarios, por lo que, con miras a dar respuesta al séptimo objetivo de nuestra investigación, procedimos a diseñar y validar una propuesta de formación pedagógico-didáctica. En ese sentido, diseñamos la propuesta del curso de Programación o Planeamiento Didáctico en Base a Competencias (ver Anexo No. 41), y también del seminario de Implicaciones Didácticas al Asumir el Enfoque de Competencias (ver Anexo No. 18). El primero de ellos ya fue ejecutado por varias ocasiones, durante los años 2013 al 2015; de la misma manera, en último momento, se diseñó también la propuesta para el curso de Evaluación de los Aprendizajes (ver Anexo No. 43). Esto nos permitió percatarnos de las inquietudes, necesidades e intereses de los profesores que no recibieron formación pedagógica inicial previa a su inserción en la docencia universitaria.

A medida que la implementación de las acciones formativas diseñadas por nuestra cuenta se iban ensayando, se realizaron algunas mejoras respecto a las competencias y saberes que se pretendían desarrollar (ver Anexos No. 42 y No. 44).

La propuesta formativa diseñada por el investigador en los cursos de Planeamiento y Evaluación de los aprendizajes, y el seminario Implicaciones didácticas fue aceptada y se han desarrollado diferentes réplicas para distintos grupos de profesores.

### Lista de Referencias

- Álvarez, C. (2006). Planificar la enseñanza para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, Vol. 24, pp.17-34. URL: <http://revistas.um.es/educatio/article/download/151/134>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador. URL: <https://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliografica3ada-de-referencia-investigacion-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgen-son.pdf>
- Ander-Egg, E. (2004). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces, Documento de trabajo No. S2001/03. URL: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aramburuzabala, P.; Hernández-Castilla, R. y Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), pp. 345-357. URL: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL9.pdf>
- Arànega, S. (2013): *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro, Cuadernos de Docencia Universitaria, No. 25. URL: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/25cuaderno.pdf>
- Ballesteros, B. (2003). *Investigación en Educación Social*. Huelva: Ágora Digital, No. 06. URL: [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06articulos/monografico/pdf\\_6/bellen.pdf](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06articulos/monografico/pdf_6/bellen.pdf)
- Bausela, E. (2011). *La formación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. México: *Revista de la educación superior*, 40(160), pp. 159-163. URL: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a8.pdf>
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G.; y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina (Informe final - Proyecto Tuning - América Latina, 2004-2007)*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. URL: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5)

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Universidad de Granada, Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005), 1. URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92art6.pdf>
- Bozu, Z. (2010). El Profesorado Universitario Novel: Estudio Teórico de Su Proceso de Inducción o Socialización Profesional. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, No. 3, pp. 55-72. URL: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>
- Caballero, K. (2013). La Formación del Profesorado Universitario y Su Influencia en el Desarrollo de la Actividad Profesional. Revista de Docencia Universitaria, 11(2), pp. 391-412. URL: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios: Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Chile: Psicoperspectivas, Vol. 2, pp. 53-82. URL: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Calderhead, J. (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. España: Marfil.
- Carpio, A. y Guerra, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. Profesorado, Vol. 12, N°1. URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL12.pdf>
- Castillo, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la Investigación Educativa. Cuba: Revista Científico Pedagógica Mendive, No. 33. URL: [http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num33/pdf/Art\\_3\\_Niurka.pdf](http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num33/pdf/Art_3_Niurka.pdf)
- Checchia, B. (2009). Las Competencias del Docente Universitario. Argentina: Universidad de Buenos Aires. URL: <http://www.fvet.uba.ar/institucional/subir/adjuntos/userfiles/COMPETENCIASDOCENTES.pdf>
- Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. CEE Participación Educativa, pp. 31-38. URL: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-coba-arango.pdf>

- Cordero, G.; Cano, E.; Benedito, V.; Lleixa, M. y Luna, E. (2014). La Planificación y la Evaluación de la Formación Pedagógica del Profesorado Universitario: Orientaciones para su Definición Institucional. Barcelona: Octaedro, Cuadernos de Docencia Universitaria, No. 28. URL: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/28cuaderno.pdf>
- CPEIP (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Chile: Ministerio de Educación - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 7ª ed. URL: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Cruz, J. R. (2003). Archivos Universitarios e Historia de las Universidades. Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios Sobre la Universidad. URL: [http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/7882/09.archivos\\_universitarios.pdf](http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/7882/09.archivos_universitarios.pdf)
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior, exigencias que conlleva. Universidad de Oviedo. Cuadernos de Integración Europea N°2, pp. 16-27. URL: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_ auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A010.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_ auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A010.pdf)
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Francia: UNESCO. URL: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Delvaux, E.; Vanhoof, J.; Tuytens, M.; Vekeman, E.; Devos, G.; Van Petegema, P. (2013). How May Teacher Evaluation Have an Impact on Professional Development?: A Multilevel Analysis. Teaching and Teacher Education, N°36, pp.1-11. URL: <http://Crossmark.Crossref.Org/Dialog/?Doi=10.1016/J.Tate.2013.06.011&Domain=Pdf>
- DOCV (2013). Consejería de Hacienda y Administración Pública, Resolución de 9 de enero de 2013. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, No. 6944. URL: [http://www.docv.gva.es/datos/2013/01/16/pdf/2013\\_371.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2013/01/16/pdf/2013_371.pdf)
- Elton, L. (1997). Criterios para la Competencia y Excelencia en la Enseñanza en Educación Superior. En Aylett, R. y Gregory, K. Evaluando la Calidad del Profesorado en Educación Superior. Londres: Falmer Press.
- Enríquez, P. (2002). Evaluación de Programas y Elementos para la Mejora del Diseño y Desarrollo de la Formación Inicial de los Docentes en Metodología de Investigación. España: Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Doctorado en Calidad en los Procesos de Innovación Educativa. URL: <http://hdl.handle.net/10803/5014>

- Espejo, R. y González, J. (2014). El Desarrollo de Profesores Universitarios y Escolares en Chile: ¿Brecha o Continuidad?. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 53(2), pp. 3-19. URL: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/246/112>
- Esteban, R., y Menjívar, S. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- EU (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison, an Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD'S Teaching and Learning International Survey (Talis)*. Luxemburg: Europe Union, Education and Culture DG , Office for Official Publications Of The European Union – University of Twente. URL: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf)
- Eulacio, N. (2001). ¿Cómo se forma un docente universitario?. Uruguay: *Pedagogía universitaria: formación del docente universitario*. Facultad de Agronomía. UDELAR. URL: <http://medicina.usac.edu.gt/pfd/apoyo/como.pdf>
- Fabara, E.; Buenaventura, M. y Torres, J. (2004). *Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. UNESCO - PROEDUCA - GTZ. URL: [http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion\\_formacion\\_docente\\_inicial\\_servicio\\_colombia\\_ecuador\\_venezuela\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives*. Estados Unidos: The National Center for Research on Teacher Education, 89-5. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED312261.pdf>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Costa Rica: Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 2(96). URL: <http://www.re-dalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Ferreres, V. (2001). *Desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas*. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 5, N°2. URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART5.pdf>
- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. URL: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>

- Gudmundsdottir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 9, N°2. (Traducción) URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- Guskey, T., R. (2000). Evaluating Professional Development. Estados Unidos: Corwin Press.
- Hernández, E.; Murillo, P.; Mayor, C.; Sánchez, M.; Rodríguez, J.; Altopiedi, M.; y Torres, J. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. Fuentes, N°6, pp. 97-115. URL: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/elena/122.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill, 5ta ed.
- Herrera, L.; Fernández, A.; Caballero, K. y Trujillo, J. (2011). Competencias Docentes del Profesorado Novel Participante en un Proyecto de Mentorización: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Universitario. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(3), pp. 213-241. URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL2.pdf>
- Ibáñez, C. (2007). Metodología para la Planeación de la Educación Superior, una Aproximación desde la Psicología Interconductual. Universidad de Sonora, Colección “Manuales de Prácticas”. URL: [http://books.google.com/books?id=F40p\\_CuIdJ0C&pg=PA76&dq=planificaci%C3%B3n+did%C3%A1ctica+en+educaci%C3%B3n+superior&hl=es&ei=FRaK-TrjDKYTVgQeZ0uD5Cg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=F40p_CuIdJ0C&pg=PA76&dq=planificaci%C3%B3n+did%C3%A1ctica+en+educaci%C3%B3n+superior&hl=es&ei=FRaK-TrjDKYTVgQeZ0uD5Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)
- Imberón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿Conciencia o presión?. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N°38, pp. 37-46. URL: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1223490004.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223490004.pdf)
- Imberón, F. (2007). Asesorar o Dirigir: El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, N°1, 147-148. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55100108.pdf>
- Imberón, F. (2011). La Formación Pedagógica del Docente Universitario. Educación, Santa María, Vol. 36(3), pp. 387-396. URL: <http://www.nebrija.com/medios/encuentrotercera-clase/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Art%C3%ADculo-para-los-V-Encuentros-en-la-Tercera-Clase.pdf>

- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2001). Formación Docente Inicial. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Informes Periódicos para su Publicación, N°5. URL:
- Íñiguez, R. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. Revista de Atención Primaria, Vol. 23, N°8. URL:  
[http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1262/1/Investigao\\_e\\_evolo.pdf](http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1262/1/Investigao_e_evolo.pdf)
- Jato, E.; Muñoz, M.; 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. Revista de Docencia Universitaria, Vol. 12(4), pp. 203-229. URL: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/676/pdf>
- Jiménez, R. y Wamba, A. (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales?: Obstáculos en profesores de ciencias naturales de educación secundaria. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 17, número 001. URL:
- Jonnaert, P.; Barrette J.; Masciotra D. y Yaya M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Observatorio de reformas educativas. Universidad de Quebec, Montreal. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Observatorio de Reformas Educativas (ORE). Universidad de Québec en Montréal (UQAM).
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles. España: Ediciones Gestión 2000, 3ª ed.
- Kuhn, T. S. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. (Traducción) 8a ed., México: Fondo de Cultura Económica. URL:  
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsd-GRvbWFpbxhcG9ydGFjaW9uZXNmaWxvc29maWNhc3xneDozOTExZGFkNT-BkMDg4MTVk>
- Kutner, M.; Sherman, R.; Tibbetts, J. y Condelli, L. (1997). Evaluating Professional Development: A Framework for Adult Education. Estados Unidos: Building Professional Development Partnerships for Adult Educators Project, U.S. Department of Education, Division of Adult Education and Literacy. URL: <http://www.calpro-online.org/pubs/evalmon.pdf>

- LLECE-UNESCO (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131037s.pdf>
- López, D.; Delgado, M.; y Adam, A. (2015). Marco para el Desarrollo de las Competencias Transversales del Profesorado. Andorra La Vella: Actas de la XXI Jornada de la Enseñanza Universitaria de la Informática. URL: [http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2015/lo\\_marc.pdf](http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2015/lo_marc.pdf)
- López, J. (2005). La práctica de la innovación en los centros escolares. Proyecto de investigación y desarrollo tecnológico. España: Universidad de Sevilla.
- López, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 12, N°1. URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART12.pdf>
- López, A., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente: Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(1), pp. 133-148. URL: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736486.pdf>
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación docente. Revista Educación. Porto Alegre - RS, pp. 503-524. URL: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/396/293>
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). Evaluación Educativa. España: Alianza Edit., 2ª ed.
- Malhotra, N. K. (2008). Investigación de Mercados. México: Pearson Educación, 5ta. ed.
- Marcelo, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. En Marcelo, C. y López, J. Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación. Editorial Ariel. URL: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/libroase.pdf>
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Education Policy Analysis Archives, Vol. 10.
- Marcelo, C. (2007). Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente A Través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y A Distancia. OREALC-UNESCO. URL: [http://www.oei.es/pdfs/modelo\\_aad\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/pdfs/modelo_aad_unesco.pdf)



- Marcelo, C. (2008a). Evaluación de la Calidad para Programas Completos de Formación Docente a Través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia. Revista de Educación a Distancia, Número Monográfico VII. URL: <http://www.um.es/ead/red/M7/marcelo.pdf>
- Marcelo, C. (2008b). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (Coord). El profesorado principiante, Inserción a la docencia. España: Octaedro. URL: <http://www.octaedro.com/pdf/10420.pdf>
- Marcelo, C. (2009). La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente: De la Cantidad a la Calidad. Revista Brasileña de Formación de Profesores, Vol. 1, N°1, pp. 43-70. URL:
- 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. Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VII. URL: <http://www.um.es/ead/red/M7/cuestionario.pdf>
- Marcelo, C.; Gago, M. y González, N. (2005). Evaluación de Acciones Formativas de FPO, Aprobados y Desarrollados Bajo la Orden de 25 de Mayo de 2004: Integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación Profesional Ocupacional. Sevilla: Grupo IDEA, Universidad de Sevilla, Dirección General de Formación para el Empleo, Servicio Andaluz de Empleo. URL: [http://prometeo.us.es/qualitas/informe/2004.informe%20final\\_cursos.pdf](http://prometeo.us.es/qualitas/informe/2004.informe%20final_cursos.pdf)
- Martín, A.; Conde, J. y Mayor, C. (2014). La Identidad Profesional Docente del Profesorado Novel Universitario. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 12(4), pp. 141-160. URL: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/678/pdf>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Perú: Revista IIPSI de la Facultad de Psicología de la UNMSM, Vol. 9, N°1, pp. 123-146. URL: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Martínez, M.; García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Educación XXI, N°9, pp. 183-198. URL: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09-09.pdf>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación, una visión desde la epistemología crítica. México: Universidad de Sonora.

URL: [http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)

Más, O. (2011). El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(3). URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

Mayor, C. (Dir.). (2007). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario. España: Universidad de Sevilla.

Mayor, C.; Murillo, P.; Ballesteros, C. y Japón, D. (2008). La Evaluación Como Estrategia de Mejora Educativa: La Evaluación de Programas, Centros y Profesores. Sevilla, Edición Digital.

Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tendencias Pedagógicas, N° 15, Vol. 1. Universidad de Málaga, España. URL: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_15\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_04.pdf)

McKernan J. (2001), Investigación-acción y currículum, editorial: Morata, 2° ed., Londres Inglaterra.

Mertens, L. (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. CINTERFOR. Uruguay: Montevideo.

Mockus, A.; Hernández, C.; Granes, J.; Charum, J. y Castro, M. (1994). Las Fronteras de la Escuela. Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Mora, H. (2004). Criterios de Validez y Triangulación en la Investigación Social "Cualitativa": Una Aproximación Desde el Paradigma Naturalista (Resumen de Presentación). Chile: Universidad Católica de Temuco. URL:

Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación, N°35. URL: <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>

Moreno, J. (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Revista de currículum y formación de profesorado, año/vol. 10, número 001. Universidad de Granada, España.

Morin, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO. URL: [http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria\\_edu/2021082/und1/anexos/siete-saberes.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021082/und1/anexos/siete-saberes.pdf)

- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, N°2. URL: [http://redalyc.uae-mex.mx/redalyc/pdf/551/Resumenes/55110206\\_Resumen\\_1.pdf](http://redalyc.uae-mex.mx/redalyc/pdf/551/Resumenes/55110206_Resumen_1.pdf)
- Murillo, F. (2006). *La formación docente: Una clave para la mejora educativa. Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una propuesta por el cambio*. Chile: Andros Impresores.
- Murillo, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas. En Marcelo, C. y López, J. (1997). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. Editorial Ariel. URL: [www.cec.lu/en/comm/dg22/dg22.html](http://www.cec.lu/en/comm/dg22/dg22.html)
- Murillo, P. (2000). La problemática de la participación en los centros educativos. Una experiencia de colaboración interprofesional. Paper presented at the VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Granada, España.
- Murillo, P. (2005). *Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Nepomneschi, M. (2000). El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. En Lucarelli, E. (Comp.) Nepomneschi, M.; Hevia, I.; Donato, M.; Finkelstein, C. y Faranda, C.. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós: Argentina.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado*, Vol. 12, N°1. URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>
- Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, v.4, 167-179. URL: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?seq>
- Ochoa, J. (2009). Aproximación al enfoque por competencia desde la perspectiva epistemológica. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. URL: [www.eumed.net/rev/cccss/06/jaor.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/jaor.htm)
- Owston, R.; Wideman, H.; Murphy, J. y Lupshenyuk, D. (2008). *Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations*. Toronto: Internet and Higher Education, N°11, pp. 201-210. URL: <http://webpages.csus.edu/~sac43949/PDFs/blended%20professional%20development.pdf>

- Parcerisa, A. (2004). La fase inicial de la secuencia formativa, un momento clave para el aprendizaje. En Del Carmen, L. (2004). La planificación didáctica (pp. 23-28). Edit. Laboratorio Educativo – Graó. URL:  
[http://books.google.com/books?id=tc0N43SfzLAC&pg=PA77&dq=planificaci%C3%B3n+did%C3%A1ctica+en+educaci%C3%B3n+superior&hl=es&ei=FRaK-TrjDKYTVgQeZ0uD5Cg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=tc0N43SfzLAC&pg=PA77&dq=planificaci%C3%B3n+did%C3%A1ctica+en+educaci%C3%B3n+superior&hl=es&ei=FRaK-TrjDKYTVgQeZ0uD5Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Parrilla, A. et al (2007). Orientaciones para la elaboración de un Proyecto de Investigación. Grupo IDEA. España: Universidad de Sevilla. URL: [http://prometeo.us.es:8900/TemucoGen/Proyecto\\_Inv.pdf](http://prometeo.us.es:8900/TemucoGen/Proyecto_Inv.pdf)
- Pérez, M. (2005). Provea con amplitud y equilibrio el contenido curricular. En Villar, L. M. (Coord.; 2005). Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria. Pearson Educación, pp. 215-244: España.
- Pérez, R. (2000). La Evaluación de Programas Educativos: Conceptos Básicos, Planteamientos Generales y Problemática. España: Revista de Investigación Educativa, Vol. 18. N°2, pp. 261-287. URL: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. (Trad. por Nordenflycht, M.) Revista de Tecnología Educativa, Vol. 14, N°3, pp. 503-523. URL: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Perrenoud, Ph. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pinya, C. (2008). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Estado de la Cuestión. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, 1(0), pp. 3-24. URL: [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/pdfs/c\\_pinya.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/c_pinya.pdf)
- Postareff, L.; Lindblom, S. y Nevgi, A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. Elsevier, Teaching and Teacher Education, pp. 557-571. URL: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/The%20effect%20of%20pedagogical%20training%20on%20teaching%20-%20Postareff,%20Lindblom-Y1%C3%A4nne,%20Nevgi.pdf>
- Pozo, J. I. y Gómez, M. A. (2006). Aprender y enseñar ciencia. 5a ed. España: Morata.
- Prados, M. (2000). Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: Algunas claves para saber por dónde vamos. Profesorado, Vol. 4, N°2. URL:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART1.pdf>

PREAL. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica.

Rodríguez, J. (1999). Las Teorías Implícitas Sobre la Enseñanza de los Profesores en Formación Antes de las Prácticas: El Caso de Alicia. España: Revista de Educación, N°1, pp. 133-156.

URL: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/318/b11511345.pdf>

Rodríguez, J. (2007). Planificar y evaluar la formación: La evaluación de necesidades formativas.

España: Universidad de Huelva. URL: [http://www.uhu.es/36102/trabajos\\_alumnos/caso\\_09\\_10/private/presentacionsobreevaluacionnecesidadesyplanesdeformacion.pdf](http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_09_10/private/presentacionsobreevaluacionnecesidadesyplanesdeformacion.pdf)

Rodríguez, J. M. (2001). Modalidades y estrategias para la formación del profesorado: el resultado de una experiencia. En Reyes, M. y Rodríguez, J.M. (coord.). Formación permanente del profesorado. Estudios y experiencias. Huelva, XIZ Ediciones. URL: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/jose/44.pdf>

Rodríguez, J. M. (2005). Innovación a la docencia: ¿una de molinos de viento en tiempos del aniversario del Quijote? Innovamos juntos en la Universidad / coord. por Francisco José Morales Gil, Luis Carlos Contreras González, José María Rodríguez López. Huelva: 15-18. URL: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/jose/16.pdf>

Rodríguez, J. y Moreno, E. (2008). Del Campus a la Escuela: Análisis Crítico de la Formación Permanente en Andalucía. España: Universidad de Huelva. URL: [http://www.tendencias-pedagogicas.com/Articulos/1998\\_e2\\_23.pdf](http://www.tendencias-pedagogicas.com/Articulos/1998_e2_23.pdf)

Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. España: Revista de Docencia Universitaria, Vol. 11, N°3, pp. 17-22. URL: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/746/pdf>

Ruiz, J. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Madrid, España. Revista de Educación, 351. pp. 435-460

Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, Vol. 5, N°2. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44750211.pdf>

- Sánchez, M. (2001) “El asesoramiento”, en Sánchez Moreno, M. (Coord) Coordinación de la Formación Guía II Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Córdoba: UCUA. URL: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/marita/04.pdf>
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 12, N°1. URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7b.pdf>
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los Jóvenes Profesores Universitarios y su Formación Pedagógica: Claves y Controversias. España: Revista de Educación, No. 339, pp. 923-946. URL: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf>
- Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: De las Leyes Subyacentes a la Modernidad Reflexiva. Revista Interdisciplinar Entelequia, No. 16. URL: [http://www.researchgate.net/publication/257842598\\_Paradigmas\\_de\\_Investigacin\\_Educativa\\_Paradigms\\_on\\_Educational\\_Research](http://www.researchgate.net/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacin_Educativa_Paradigms_on_Educational_Research)
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 9, N°2. (Traducción) URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Suárez, C.; Contreras, R. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias su comprensión para la formación del profesional. Acción pedagógica, N°16.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado, Vol. 12, N°3. URL: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tejada, J. (2004). Evaluación de Programas. Grupo Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional (CIFO), Módulo VI: Investigación e Innovación Formativa. URL:
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La Evaluación del Impacto de la Formación Como Estrategia de Mejora en las Organizaciones. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 9, N°2. URL: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.pdf>
- Tobón, S. (2006a). Aspectos básicos de la formación basada en competencias: Proyecto Mesesup, Talca Chile.
- Tobón, S. (2006b). Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. 2º edición, Editorial Ecoe Ediciones, Bogotá D.C.; Colombia.

- Toledo, D. (2015). Reformulando la Carrera Docente en Chile: Evidencia Internacional Seleccionada. Chile: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). URL: <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>
- Torres, J. J. (2010). Evaluación de la Calidad de la Formación Online de ISTAS: Análisis del Impacto y Satisfacción de los Participantes. Madrid: Cátedra Universidad, Empresa, Sindicato: Trabajo, Ambiente y Salud, Universidad Politécnica de Madrid.
- Tünnerman, C. (2009). El rol del docente en la educación superior del siglo XXI. Universidad Nicaragüense de Ciencia y Tecnología. URL: [http://ucyt.edu.ni/Download/EL\\_ROL\\_DEL\\_DOCENTE\\_EN\\_LA\\_ES\\_DEL\\_SIGLO\\_XXI.pdf](http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_ES_DEL_SIGLO_XXI.pdf)
- UHU (2013). Reglamento Sobre Formación e Innovación del Profesorado de la Universidad de Huelva. España: Universidad de Huelva, Vicerrectorado de Calidad y Formación. URL: [http://www.uhu.es/formacion\\_profesorado/reglamento\\_form\\_profesorado\\_18dic2013.pdf](http://www.uhu.es/formacion_profesorado/reglamento_form_profesorado_18dic2013.pdf)
- ULL (2008). Plan Estratégico de la Universidad de la Laguna. España: Comisión del Plan Estratégico de la Universidad de La Laguna. URL:
- UNAH (1997). Manual de Organización y Funciones de la Escuela de Actualización del Docente Universitario.
- UNAH (2000). Marco Estratégico Organizativo y Funcional. Instituto de Profesionalización y Superación Docente.
- UNAH (2009). El Modelo Educativo de la UNAH. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria N°3.
- UNAH (2015). Normas Académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. UNAH: Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria N°6.
- UNIBO (2013). Plan Estratégico 2013-2015. Área de Finanzas y Control de Gestión - Apoyo a la Planificación y Evaluación del Sector, de la Universidad de Bolonia. URL: [http://www.unibo.it/it/allegati/piano-strategico-2013-2015/@@download/file/Piano\\_Strategico\\_2013-2015.pdf](http://www.unibo.it/it/allegati/piano-strategico-2013-2015/@@download/file/Piano_Strategico_2013-2015.pdf)
- Universidad de La Salle (2010). La Formación y el Desarrollo Profesional Docente. Colombia: Oficina de Publicaciones de la Universidad de La Salle, Coordinación de Pedagogía y Didáctica, Colección Documentos Institucionales No. 37. URL:

[http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/cd3bd6fe-48ac-41e2-9bef-bbb2e0212438/Librillo\\_37.pdf?MOD=AJPERES](http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/cd3bd6fe-48ac-41e2-9bef-bbb2e0212438/Librillo_37.pdf?MOD=AJPERES)

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. España: Ediciones Aljibe. URL: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/tareas.pdf>

Vain, P. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Documentos de trabajo. Buenos Aires: CONEAU.

Vain, P. (2012). El Enfoque Interpretativo en Investigación Educativa: Algunas Consideraciones Teórico-metodológicas. Argentina: Revista de Educación, No. 4. URL: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/download/83/146](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/83/146)

Valiente, P.; Góngora, G.; Torres, J., y Otero, Y. (2013). La Experiencia Cubana en la Formación del Profesorado Universitario. España: Revista de Docencia Universitaria, Vol. 11, N°3, pp. 91-123. URL: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/735/pdf>

Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos, Vol. 6, N°7, pp. 113-136. URL: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?articulo=1049473](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=1049473)

Zabalza, M. (2005). Didáctica universitaria. Universidad de Santiago de Compostela: España.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea, 2ª. Ed.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, Vol. 5, pp. 69-81. URL:

<http://www.uh.cu/static/documents/TD/Ser%20profesor%20universitario%20hoy.pdf>

### ***Páginas Web Consultadas:***

Creación de la Universidad de Huelva: <http://www.uhu.es/rectorado/creacionuhu.htm>

Cuadríptico de las VI Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna, 2014-2015: [http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14\\_15/1142\\_VI\\_jornadas/cuadr%C3%ADptico\\_5.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14_15/1142_VI_jornadas/cuadr%C3%ADptico_5.pdf)

Descripción del curso “Actualización para Tutores con Experiencia”, de la Universidad de Cambridge: <http://www.training.cam.ac.uk/event/1401555>



Descripción del curso “Competencias, Resultados de aprendizaje y su evaluación: una aproximación a través de ejemplos”: [http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14\\_15/1126\\_competencias/1126\\_ficha.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14_15/1126_competencias/1126_ficha.pdf)

Descripción del curso “Comunicación Asertiva: Online” de la Universidad de Cambridge: <http://www.training.cam.ac.uk/event/1208946>

Descripción del curso “Coordinación Pedagógica: entre las habilidades de gestión e innovación educativa”, de la Universidad de Bolonia: <http://www.unibo.it/it/didattica/corsi-di-alta-formazione/2014-2015/il-coordinatore-pedagogico-tra-competenze-gestionali-e-innovazione-didattica-cod-8863>

Descripción del curso “Del enfoque de investigación a la resolución de problemas”, de la Universidad Pierre y Marie Curie: [http://www.fc.upmc.fr/\\_resources/document/pluri/formation\\_maitres/R025.pdf?download=true](http://www.fc.upmc.fr/_resources/document/pluri/formation_maitres/R025.pdf?download=true)

Descripción del curso “Diseño y uso eficaz de las rúbricas en la Universidad: una herramienta para integrar enseñanza, aprendizaje y evaluación”, de la Universidad de Valencia: [http://www.uv.es/sfpie/formacio/2013\\_FC\\_fitxes/38%20-%202013FC.GAR-CIA\\_ROS\\_Rubricas.pdf](http://www.uv.es/sfpie/formacio/2013_FC_fitxes/38%20-%202013FC.GAR-CIA_ROS_Rubricas.pdf)

Descripción del curso “El estudio de casos como método de aprendizaje”, de la Universidad de Valencia: [http://www.uv.es/sfpie/formacio/Formacio\\_continua/2015/PDI/FC32\\_C.pdf](http://www.uv.es/sfpie/formacio/Formacio_continua/2015/PDI/FC32_C.pdf)

Descripción del curso “El proyecto docente: elaboración y defensa de la materia”, de la Universidad de Salamanca: <http://solis.usal.es/2015/pdfs/2015-020101.pdf>

Descripción del curso “Elaboración del proyecto docente e investigador”, de la Universidad de Valencia: [http://www.uv.es/sfpie/formacio/2013\\_FC\\_fitxes/27%20-%202013FC.MARTINEZ\\_USURRALDE\\_Elab\\_Proyecto\\_Doc.pdf](http://www.uv.es/sfpie/formacio/2013_FC_fitxes/27%20-%202013FC.MARTINEZ_USURRALDE_Elab_Proyecto_Doc.pdf)

Descripción del curso “Elaboración del Proyecto Docente e Investigador”, de la Universidad de Valencia: [http://www.uv.es/sfpie/formacio/2013\\_FC\\_fitxes/27%20-%202013FC.MARTINEZ\\_USURRALDE\\_Elab\\_Proyecto\\_Doc.pdf](http://www.uv.es/sfpie/formacio/2013_FC_fitxes/27%20-%202013FC.MARTINEZ_USURRALDE_Elab_Proyecto_Doc.pdf)

Descripción del curso “Formación Tutorial Intergeneracional”, de la Universidad Pierre y Marie Curie: [http://www.fc.upmc.fr/\\_resources/document/pluri/formations\\_formateurs/Formation\\_des\\_tuteurs.pdf?download=true](http://www.fc.upmc.fr/_resources/document/pluri/formations_formateurs/Formation_des_tuteurs.pdf?download=true)

Descripción del curso “La evaluación formativa por competencias del alumnado universitario”, de la Universidad de Huelva: [http://www.uhu.es/formacion\\_profesorado/11-12/FranciscoPozuelos.htm](http://www.uhu.es/formacion_profesorado/11-12/FranciscoPozuelos.htm)

Descripción del curso “La intervención psicológica, educativa y social: sus temas”, de la Universidad de Bolonia: <http://www.unibo.it/it/didattica/corsi-di-alta-formazione/2015-2016/lin-tervento-psicologico-educativo-e-sociale-sui-temi-lgbti-cod-8959>

Descripción del curso “La planificación didáctica como inicio del proceso de enseñanza aprendizaje”, de la Universidad de Huelva: [http://uhu.es/formacion\\_profesorado/cursos\\_1314/Ficha\\_Planificaci%C3%B3n\\_Asuncion%20Moya\\_.pdf](http://uhu.es/formacion_profesorado/cursos_1314/Ficha_Planificaci%C3%B3n_Asuncion%20Moya_.pdf)

Descripción del curso “Mejorar la docencia universitaria. Innovación de la sesión expositiva y fomentar la participación del alumnado” de la Universidad de Salamanca: <http://solis.usal.es/2015/pdfs/2015-010501.pdf>

Descripción del curso “Metodologías activas: estudio de casos”, de la Universidad de Huelva: [http://www.uhu.es/formacion\\_profesorado/cursos\\_1314/Ficha\\_Metodologias%20activas\\_Francisco%20Paula\\_.pdf](http://www.uhu.es/formacion_profesorado/cursos_1314/Ficha_Metodologias%20activas_Francisco%20Paula_.pdf)

Descripción del curso “Programa Asociado de Enseñanza”, de la Universidad de Cambridge: <http://www.training.cam.ac.uk/event/1228713>

Descripción del curso “Tutoría: Apoyo a los nuevos nombramientos”, de la Universidad de Cambridge: <http://www.training.cam.ac.uk/event/1486828>

Descripción del curso: “Concebir, diseñar y desarrollar proyectos (en el ámbito de la educación y la formación de adultos)”, de la Universidad de Porto: [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur\\_general.cur\\_view?pv\\_curso\\_id=7101](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_general.cur_view?pv_curso_id=7101)

Descripción del seminario “La evaluación de la actividad docente del profesorado (Docencia-ULL)”: [http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14\\_15/1151\\_docencia/Ficha\\_1151\\_1.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14_15/1151_docencia/Ficha_1151_1.pdf)

Descripción del seminario: “Camino a la práctica en educación superior (PHEP)”, de la Universidad de Cambridge: <http://www.training.cam.ac.uk/event/1309435>

Descripción del Taller “Estrategias para mejorar la docencia y la participación en el aula”: [http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14\\_15/1105\\_estrategias\\_mejorar\\_docencia/1105\\_Ficha.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/Cursos14_15/1105_estrategias_mejorar_docencia/1105_Ficha.pdf)

Descripción del taller de utilización de herramientas para docencia virtual, de la Universidad de Salamanca: <http://solis.usal.es/2015/pdfs/procentros/2015-ETSB01.pdf>

Díptico del Curso de Formación Integral del Profesorado Universitario de la Universidad de Valencia: [http://www.uv.es/sfpie/formacio/Titols\\_compactes/FIPU\\_2015/fipu\\_diptico.pdf](http://www.uv.es/sfpie/formacio/Titols_compactes/FIPU_2015/fipu_diptico.pdf)

Grupo 9 Universidades (Uni-g9), Formación del Profesorado Universitario: <http://www.uni-g9.net/formacion-del-profesorado-universitario>

Historia de la Universidad de Bolonia: <http://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostri-storia/luniversita-dal-xii-al-xx-secolo>

Historia de la Universidad de Cambridge: <https://www.cam.ac.uk/about-the-university/history>

Historia de la Universidad de La Laguna: <http://www.ull.es/view/institucional/ull/Historia/es>

Historia de la Universidad de Porto: [https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=historia](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=historia)

Historia de la Universidad de Salamanca: <http://campus.usal.es/web-usal/Universidad/Historia/Historia.shtml>

Historia de la Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/universitat/conocenos/historia-1285853103887.html>

Historia y Cifras de la Universidad Pierre y Marie Curie, de Francia: [http://www.upmc.fr/fr/universite/histoire\\_et\\_personnalites.html](http://www.upmc.fr/fr/universite/histoire_et_personnalites.html)

Libro Digital de los Proyectos Presentados a la III Feria de Talento emprendedor de la Universidad de La Laguna: [http://www.talentoempreendedor.ull.es/wp-content/uploads/2015/05/Proyectos\\_FETE\\_2015.pdf](http://www.talentoempreendedor.ull.es/wp-content/uploads/2015/05/Proyectos_FETE_2015.pdf)

Listado de Actividades Formativas 2014/1015, de la Universidad de La Laguna: [http://www.ull.es/view/institucional/ull/Plan\\_de\\_formacion\\_1/es](http://www.ull.es/view/institucional/ull/Plan_de_formacion_1/es)

Listado de Cursos de Alta Formación y Formación Permanente de la Universidad de Bolonia para el período 2015/2016: <http://www.unibo.it/it/didattica/corsi-di-alta-formazione/2015-2016>

Listado de cursos de formación continua de la Universidad de Porto Para el Año Lectivo 2014/2015, 2º Semestre: <http://sec.fpce.up.pt/secpt/cursos/catalogo>

Listado de cursos del Plan de Formación de centros y Formación Abierta de la Universidad de Salamanca: [http://solis.usal.es/2015/cursos\\_procentros.php](http://solis.usal.es/2015/cursos_procentros.php)

Listado de cursos del Plan de Formación General de la Universidad de Salamanca: <http://solis.usal.es/2015/cursos.php>

Objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (en español): <http://www.eee.es/es/objetivos>

Página de Formación de la Universidad de Cambridge: Cursos del Área de Desarrollo Personal y Profesional: <http://www.training.cam.ac.uk/theme?providerId=36612>

Página Principal del Consorcio Interuniversitario de Acceso a Sistemas Integrados (CISIA), de Italia: <http://www.cisiaonline.it/>

Página Principal del Espacio Europeo de Educación Superior (en español): <http://www.eees.es/es/home>

Página Web de la Formación para Docentes de la Universidad de Porto: [https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=1006750](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1006750)

Página Web de la III Feria de Talento Emprendedor de la Universidad de La Laguna: <http://www.jovenesemprendedores.ull.es/2015/05/iii-feria-del-talento-emprendedor-de-la-ull.html>

Página Web del Curso de Formación Integral del Profesorado Universitario de la Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/uvweb/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa/es/formacion/oferta-formativa/titulos-compactos/fipu/presentacion-1285871873462.html>

Página Web del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) de la Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/uvweb/servicio-formacion-permanente-innovacion-educativa/es/formacion/oferta-formativa/colectivos/pas/formacion-continua-1285878796199.html>

Plan de Actualización Docente 2014/1015 de la Universidad de Huelva: [http://www.uhu.es/formacion\\_profesorado/pad\\_14-15\\_bis.html](http://www.uhu.es/formacion_profesorado/pad_14-15_bis.html)

Plan de Formación Docente 2015 del Profesorado de la Universidad de Salamanca: <http://iuce.usal.es/formacion/>

Programa del Módulo 4 del Curso de Formación Integral del Profesorado Universitario, de la Universidad de Valencia: [http://www.uv.es/sfpie/formacio/Titols\\_compactes/FIPU\\_2015/programa\\_mentores\\_2015.pdf](http://www.uv.es/sfpie/formacio/Titols_compactes/FIPU_2015/programa_mentores_2015.pdf)

Ranking de Universidades de Estados Unidos: <http://www.webometrics.info/es/Americas/USA>

Ranking Web de Universidades de España: [http://www.webometrics.info/es/Europe\\_es/España](http://www.webometrics.info/es/Europe_es/España)

Ranking Web de Universidades de Francia: [http://www.webometrics.info/es/Europe\\_es/Francia](http://www.webometrics.info/es/Europe_es/Francia)

Ranking Web de Universidades de Inglaterra: [http://www.webometrics.info/es/Europe\\_es/Reino Unido](http://www.webometrics.info/es/Europe_es/Reino Unido)

Ranking Web de Universidades de Italia: [http://www.webometrics.info/es/Europe\\_es/Italia](http://www.webometrics.info/es/Europe_es/Italia)

Ranking Web de Universidades de Latinoamérica: [http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es)

Ranking Web de Universidades de Portugal: [http://www.webometrics.info/es/Europe\\_es/Portugal](http://www.webometrics.info/es/Europe_es/Portugal)