



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY.**

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**La gestión institucional en la formación de los recursos humanos: la
capacitación y actualización de profesores, un estudio de caso**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Presenta

Ruth Padilla Muñoz

Asesora:

Mtra. Hortensia Jiménez Díaz

Guadalajara, Jalisco, México

Noviembre de 2005

Hoja electrónica de firmas

El trabajo que se presenta:

La gestión institucional en la formación de los recursos humanos: la capacitación y
actualización de profesores, un estudio de caso

Por

Ruth Padilla Muñoz

Fue

APROBADO POR UNANIMIDAD

Por el comité formado por los siguientes académicos:

Asesora: Mtra. Hortensia Jiménez (hjimenez@itesm.mx)

Tecnológico de Monterrey, Campus Veracruz

Sinodal 1: Dra. Alma Elena Gutiérrez Leyton (alma.gutierrez@itesm.mx)

Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey

Sinodal 2: Mtra. Daphne Ann Macris Jensik (dmacris@yahoo.com)

Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la dirección de Escolar del
Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, como lo requiere la legislación
respectiva en México.

A Pável y Eber

Agradecimientos

Debo dar las gracias y reconocer el esfuerzo de quienes me apoyaron en todo momento para que este trabajo llegara a su término, a la Mtra. Hortensia Jiménez Díaz cuya asesoría durante el proceso de desarrollo y culminación de la tesis fue fundamental, a Teresita Serna y Donají Padilla por su constante presencia y ayuda, a las Maestras María Arcelia López Miranda y Guadalupe Becerra por sus orientaciones y sugerencias para mejorar el proyecto. A la Dra. Laura de Ávila y al Mtro. Guillermo Cruz por haberme otorgado todas las facilidades de acceso a la información institucional. Al Dr. Víctor Manuel González Romero por el valioso apoyo brindado a través del IDEA del Centro Universitario de la Costa (U de G)

Gracias también a todos aquellos que me brindaron la oportunidad de dialogar y conocer sus opiniones, a los directivos, profesores, asesores y alumnos que atendieron a mi solicitud de colaboración respondiendo encuestas, contestando preguntas y participando activamente. Espero que los resultados obtenidos sean útiles a la institución que me abrió generosamente sus puertas para realizar la investigación.

En especial quiero dar las gracias a mis hijos, que soportaron con paciencia estos tres años de presencia intermitente y atención limitada, con la esperanza de que aprendan que la tenacidad y la persistencia son el único camino para lograr lo que se quiere.

Resumen

La presente investigación es un estudio de caso sobre un programa institucional de capacitación y actualización del profesorado en una universidad pública del estado de Jalisco. Los objetivos fueron analizar el proceso de institucionalización de la formación docente, evaluar la pertinencia del programa y conocer tanto la percepción de su impacto en la calidad de la enseñanza de los usuarios como el nivel de satisfacción de los mismos. Se usaron como instrumentos para recabar la información el análisis documental, la entrevista y la encuesta. En el trabajo se describe la génesis, evolución y evaluación del programa institucional. Los resultados obtenidos se agruparon en tres unidades y sus correspondientes categorías analíticas. Basándose en los resultados se propusieron modificaciones para su mejora.

Índice

Resumen	iv
Capítulo 1: El escenario particular de la formación de profesores, una breve introducción.....	1
Capítulo 2: Un acercamiento a las concepciones del profesor y la formación docente. Marco teórico.....	10
El Rol del docente en educación superior.....	11
El papel del docente en la sociedad del conocimiento.....	12
Un perfil para la docencia: habilidades para promover aprendizajes.....	16
La formación y actualización del profesorado.....	20
La formación docente como factor de la calidad en la enseñanza.....	22
La evaluación de los programas de formación docente.....	26
La formación docente como estrategia de desarrollo de los recursos humanos.....	29
Consideraciones finales.....	33
Capítulo 3: El contexto institucional: la formación docente en la Universidad de Guadalajara.....	35
Los antecedentes.....	35
La génesis del programa.....	39
La evolución del programa.....	46
Capítulo 4: Planteamiento del problema.....	48
El concepto de formación docente.....	49
El concepto de calidad.....	50
El concepto de evaluación.....	51
El concepto de gestión.....	52
El problema.....	52
Capítulo 5: Metodología para el estudio de caso.....	54
Fundamentación.....	54
Diseño metodológico.....	56
Diseño de instrumentos para la recogida de datos.....	57
Selección de las muestras y aplicación de los instrumentos.....	63
Organización y análisis de la información.....	66
Confiabilidad y validez de la información.....	68
Construcción de significados.....	69

Capítulo 6: La gestión institucional: resultados y análisis inicial.....	71
La gestión institucional.....	71
El diagnóstico de las necesidades de formación.....	76
Planeación y seguimiento de la formación.....	80
Toma de decisiones sobre la capacitación y actualización de los profesores.....	84
Capítulo 7: La percepción sobre el impacto del programa: un acercamiento a la realidad. Resultados de la unidad temática.....	88
Información institucional.....	88
Concordancia con el modelo educativo.....	93
Datos generales de identificación de los informantes.....	98
Operación del programa	103
Percepción sobre el desempeño de los profesores en los cursos.....	108
Perfil del profesor.....	113
Capítulo 8: La satisfacción de los usuarios: correspondencia con las necesidades institucionales.....	118
Resultados del estudio de percepción.....	118
Percepción sobre la pertinencia del programa.....	118
Satisfacción de las necesidades de formación de los usuarios.....	126
Objetivos que persigue el profesor en su formación.....	131
Demandas de formación de los usuarios.....	134
Elementos de insatisfacción de los profesores.....	138
Capítulo 9. El estudio de caso, una oportunidad para conocer y comprender. Análisis y discusión de resultados.....	140
El acercamiento inicial.....	140
La gestión de la formación de los recursos humanos académicos.....	145
Capítulo 10: Reemprendiendo el camino: conclusiones y recomendaciones.....	153
Referencias.....	160
Apéndice A: Cursos ofertados por el PICASA por eje de formación.....	166
Apéndice B: Instrumentos aplicados.....	173
Apéndice B1: Encuesta aplicada a profesores.....	173
Apéndice B2: Guía para el ingreso a la plataforma Moodle.....	178
Apéndice B3: Encuesta aplicada a los asesores.....	182
Apéndice B4: Cuestionario para alumnos.....	185

Apéndice B5: Guía para entrevista semiestructurada a directivos.....	188
Apéndice C: Organización por categorías de los contenidos de las entrevistas realizadas a funcionarios.....	189
Apéndice C1: Entrevista realizada a G. R.	189
Apéndice C2: Entrevista realizada a C. C.	191
Apéndice C3: Entrevista realizada a D. R.	192
Apéndice C4: Entrevista realizada a A. V. Z.	194
Apéndice C5: Entrevista realizada a B. N. S. G.....	196
Apéndice C6: Entrevista realizada a V. M. R. A.....	198
Apéndice C7: Entrevista realizada a F. D. S. A.....	201
Apéndice C8: Entrevista realizada a S. V. A.....	203
Apéndice C9: Entrevista realizada a V. H. D. M.....	205
Apéndice C10: Entrevista realizada a B. A. G. S.....	206
Apéndice D: Relación de las unidades de análisis y categorías con los instrumentos aplicados.....	210
Apéndice D1: Construcción de las Unidades de análisis y categorías.....	210
Apéndice D2: Categorización de las respuestas de los asesores a las preguntas abiertas de la encuesta.....	211
Apéndice D3: Categorización de las respuestas de los profesores a las preguntas abiertas de la encuesta.....	213
Apéndice D4: Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos.....	216
Apéndice E: <i>Currículum vitae</i> de la autora.....	219

Capítulo 1

El Escenario Particular de la Formación de Profesores, una Breve Introducción

El presente trabajo de tesis se inscribe en el ámbito de la administración educativa y el papel fundamental que ésta juega en el éxito de una institución cuya misión esencial es la formación de los miembros de una sociedad, dentro del espacio organizado que comúnmente llamamos escuela. Duncan (2000) señala que “La administración es la coordinación de los recursos humanos y materiales encaminados hacia el logro de los objetivos organizacionales de manera que resulten aceptables para la sociedad en general” (p. 24), definición que es aplicable también a las instituciones educativas.

Los administradores educativos entonces deben cumplir con las funciones propias de un gerente: planean, organizan, mandan y controlan (Fayol, citado por Duncan, 2000), pero también propician cambios mediante una visión clara de futuro que comparten con sus colaboradores, en un medio donde sus decisiones tendrán un impacto significativo en el porvenir de los estudiantes que acuden a la escuela. De ahí la importancia de atender la necesidad de convertirlos en administradores eficientes de instituciones exitosas que avancen hacia nuevos horizontes. En otras palabras, en la actualidad es necesario que los administradores educativos abandonen el paradigma funcionalista de la administración y se incorporen a una perspectiva de cambio permanente, mediante colectivos que se constituyan en verdaderas comunidades de aprendizaje bajo el liderazgo de un administrador visionario.

Un aspecto que deben cubrir los administradores educativos es el de evaluar los procesos y resultados de la institución que dirigen, hoy el centro de la enseñanza está ubicado en los resultados de sus estudiantes cuyo desempeño en gran medida depende del modelo educativo y los profesores. Los docentes necesitan contar con los medios para capacitarse y mantenerse permanentemente actualizados y la tarea de su formación también es responsabilidad de un administrador educativo. La investigación que aquí se presenta está inserta en el campo de la administración de procesos de desarrollo académico y profesional de los profesores de una institución de educación superior pública, así como de la evaluación institucional.

Los profesores de una institución constituyen uno de los elementos básicos para lograr la calidad de la educación. El reconocimiento de este hecho se ha visto reflejado incluso en las políticas públicas sobre educación superior en México a través de las cuales se han promovido los procesos de formación y desarrollo de la planta académica. Gradiaga y De Vries (citados en Jiménez, Gradiaga, Padilla y Campos, 2003), mencionan el año de 1996 como el que marca una diferencia en la lógica de las políticas para el sector: hasta ese momento habían sido orientadas hacia la evaluación, pero a partir de la segunda mitad de la década se agregan la planeación institucional y el desarrollo formativo de la planta académica.

Al igual que Fierro, Fortoul y Rosas (1999), conviene preguntar ¿tiene sentido realizar programas de formación docente para mejorar la calidad de la educación? El presente estudio de caso busca dar respuesta a preguntas como ésta mediante el análisis

y evaluación de un programa de formación en una institución pública de educación superior del occidente del país, la Universidad de Guadalajara (U. de G.)

En las universidades es común encontrar que los profesores ingresan con un perfil proveniente del ámbito profesional o de la investigación pero difícilmente cuentan con formación específica para la docencia, y además, la formación para la enseñanza que llegan a recibir, “está aún enormemente organizada en torno a las lógicas disciplinarias. Funciona por especialización y fragmentación...” (Tardif, 2004, p. 177), por lo que las instituciones de educación superior tienden a solventar las deficiencias con acciones diversas que van desde cursos aislados hasta verdaderos programas de capacitación y actualización.

El tema de la formación del profesorado se encuentra circundado por múltiples factores y principios que inciden en la práctica docente pero que, en cualquier caso, procuran relacionar el conocimiento previo de los sujetos de la formación con un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica, abordadas como parte del proceso. La práctica debiera ser el resultado de una reflexión teórica a partir del conocimiento consciente y aplicado por el docente. Ramírez y Piña (2005) sostienen que “éste es el fin último, el sueño de todo educador: guiar sus acciones a partir de la estructuración conceptual de su trabajo” (p. 2) y agregan que la formación del profesorado es una disciplina en desarrollo cuyos orígenes se encuentran en la Didáctica y la Organización Escolar, citando a Honoré para afirmar que es un encuentro entre personas adultas, mediante la interacción entre el formador y el formado unidos por una intención transformadora en un ambiente institucional organizado.

La formación docente, vista de esa manera, es considerada como un proceso donde la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes llevan al desarrollo personal del sujeto en formación y mediante el cual éste aprende a enseñar. El docente logra un bagaje de saberes, competencias y valores coherentes con su rol, para apoyar a sus alumnos en su propio aprendizaje, sustentado en lo que Ramírez y Piña (2005) llaman los cuatro puntos cardinales: aprender a ser, saber, hacer y querer.

Cuando la formación del profesorado se produce en una institución de educación superior no puede estar ajena al ámbito de desarrollo profesional de un docente toda vez que el objetivo de éste es preparar a las nuevas generaciones de profesionales en su campo, lo que significa que deberá ayudar a sus alumnos a lograr conocimiento especializado y entrenarlo en las competencias específicas que lo convertirán en un egresado exitoso. La formación de los profesores universitarios está encaminada a mejorar el perfil de especialización de los docentes mediante maestrías y doctorados y solo marginalmente busca dotarlos de otras competencias útiles para la promoción de aprendizajes en sus estudiantes.

La Universidad de Guadalajara ha desarrollado, desde la década de los 70s, múltiples acciones de formación docente, que durante mucho tiempo estuvieron inconexas, carentes de una visión institucional de conjunto y sin seguimiento de sus resultados. Fue hasta 1995, con la creación del Sistema de Educación Media Superior, que aparece la primera dependencia dedicada a la formación de los profesores, aunque exclusivamente para el nivel de bachillerato. Posteriormente, en 1999, el Sindicato de Trabajadores Académicos exige, en su revisión contractual, la sistematización de la

capacitación de sus agremiados. La institución crea entonces el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA), “para integrar una política de formación de sus recursos humanos, que posibilite enfrentar los problemas de formación y profesionalización del personal académico” (PICASA, Catálogo 1999, U. de G., p. 7) en congruencia con lo establecido en el Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001 “Certidumbre y Esperanza” (Universidad de Guadalajara, 1996).

El PICASA ha evolucionado a lo largo de sus seis años de vida reflejando los cambios de las políticas institucionales sobre el modelo educativo de la institución y el perfil de sus profesores. La penetración y aceptación del programa en las distintas dependencias de la universidad es cada vez mayor, lo que se hace evidente si se observa que 6,851 profesores participaron en alguna acción de formación durante 2004 (Informe 2004 de la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico de la Coordinación General Académica, U. de G., 2005).

El presente trabajo de tesis tuvo como objeto evaluar, como un estudio de caso, al PICASA en relación a la percepción de su pertinencia, del posible impacto en la calidad de la enseñanza mediante la conformación de un nuevo perfil de profesor y la satisfacción de los usuarios directos e indirectos. El análisis partió de conocer cómo se produjo la institucionalización de la formación docente, desde su génesis hasta el momento en que se hizo la presente investigación. Se eligió el estudio de caso por las posibilidades que brinda para conocer y entender un fenómeno en su particularidad y su contexto.

La tesis está estructurada en 10 capítulos. En el primero, denominado “El escenario particular de la formación de profesores, una breve introducción”, se aborda de manera muy general el significado de la formación docente, el problema en estudio y el marco contextual en que éste se produce, así como un avance de los resultados obtenidos.

El Marco Teórico se encuentra en el capítulo 2 y se titula “Un acercamiento a las concepciones del profesor y la formación docente”, donde se aborda el rol del profesor y su caracterización y la relación que guarda con las exigencias de la educación superior. Se buscó sentar las bases para analizar qué tanto se promueve el nuevo rol del docente como facilitador, guía, asesor o instructor, a través del PICASA y, desde una gestión pertinente de los recursos humanos académicos, cuáles serían las habilidades, destrezas y valores que debería tener el profesor en la sociedad del conocimiento, en donde el saber por qué y el saber cómo son sus principales armas para ayudar al desenvolvimiento exitoso de sus estudiantes, es decir, para realizar una enseñanza con calidad.

En el capítulo 3, cuyo título es “El contexto institucional: la formación docente en la Universidad de Guadalajara”, se hace una breve revisión de los antecedentes. En él se incluyen ya algunos de los resultados de la investigación documental y de campo, tratando de hacer más ágil la presentación y la lectura y evitar repeticiones innecesarias.

En el capítulo 4 llamado “Planteamiento del problema”, se delimita el objeto de estudio: el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA) y se definen las preguntas y los temas que guiarán la

investigación. También se establecen los conceptos de formación docente, calidad, gestión y evaluación, como referentes mínimos para guiar la metodología, la organización de los resultados y el análisis de los mismos.

En el capítulo 5 se explicita la Metodología utilizada para abordar el problema: el estudio de casos. Se describe su fundamento teórico y el diseño metodológico que se siguió en la investigación, los instrumentos utilizados, cómo se realizó la recolección de los datos y las dificultades encontradas en el proceso. De igual manera se enuncian las unidades temáticas y las categorías analíticas que las integran.

Los resultados se presentan a lo largo de tres capítulos, 6, 7 y 8, uno por unidad temática, con la intención de organizar el material basado en la propuesta categorial para confrontar los resultados con el marco teórico y con la visión personal de la autora.

En el capítulo 6 se registran los resultados relativos a la unidad temática denominada “La gestión institucional”, misma que agrupa las categorías de: El diagnóstico de las necesidades de formación; Planeación y seguimiento de la formación y Toma de decisiones sobre la capacitación y actualización de profesores. Al respecto se puede comentar que se encontró evidencia de un diagnóstico insuficiente de los requerimientos de formación, capacitación y actualización, ya que por un lado, este ejercicio no es parte de la cultura de los departamentos y las escuelas y, por el otro, existen concepciones muy diversas sobre lo que constituye un diagnóstico. Situaciones semejantes se presentan para la planeación y el seguimiento de la formación. La toma de decisiones sobre en qué, para qué y por cuánto tiempo se llevarán a cabo acciones de

formación, depende en mayor medida de las autoridades unipersonales, con poca o nula oportunidad de opinión o discusión de los sujetos de la formación.

El capítulo 7 contiene los resultados de la unidad de análisis a la que se llamó “La percepción sobre el impacto del programa”, que se presentan organizados en las categorías: Información institucional; Concordancia con el modelo educativo; Datos generales de identificación de los informantes; Operación del programa; Percepción sobre el desempeño de los profesores en los cursos y Perfil del profesor. Es con mucho el capítulo más extenso de los resultados, por el número y la relevancia de las categorías que agrupa. En general se encontró que el programa ha visto incrementado el número de dependencias y profesores participantes, con una distribución equilibrada en la red universitaria. Los resultados permiten apreciar una aparente concordancia entre el modelo institucional y el modelo de formación, que deberá demostrarse posteriormente mediante el diagnóstico, evaluación y seguimiento del programa.

El capítulo 8 contiene los resultados de la unidad de análisis “Nivel de satisfacción de los usuarios”, que contiene a las categorías Percepción sobre la pertinencia del programa; Satisfacción de las necesidades de formación de los usuarios; Objetivos que persigue el profesor en su formación; Demandas de formación de los usuarios y Elementos de insatisfacción de los profesores. Los resultados arrojan que los profesores tienen una elevada aceptación del programa y su nivel de satisfacción es alto. Se confirma que los usuarios buscan, en primer lugar, una formación pedagógica que les ayude a resolver sus problemas en el aula, y en segundo término pretenden mantenerse

actualizados en la disciplina y en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el capítulo 9 se discuten los resultados obtenidos a la luz de los conceptos teóricos revisados a lo largo del presente trabajo y se establece la posición personal de la autora en ese diálogo entre la teoría, la interpretación de los resultados y el conocimiento que el estudio de caso aportó para comprender y conocer mejor el fenómeno estudiado.

Finalmente, en el capítulo 10 se presentan las conclusiones del estudio y las recomendaciones y propuestas a ser consideradas en el futuro para la mejora y, en su caso, transformación del PICASA dentro de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

Capítulo 2

Un Acercamiento a las Concepciones del Profesor y la Formación Docente

Marco Teórico

¿La formación del profesorado ayuda a conformar un perfil docente idóneo para educar a los futuros profesionales de la sociedad del conocimiento? ¿Cuál es el rol del profesor en un modelo educativo que pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje en un mundo globalizado y cambiante, con avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología? Para precisar los supuestos teóricos sobre los que se construye la presente investigación y que conforman este capítulo, se hace necesario abordar temas como el rol del docente en la educación superior, la formación y actualización del profesorado, su relación con la calidad de la enseñanza, el perfil ideal de habilidades para la docencia y el desarrollo de los recursos humanos, ya que el profesor de educación superior enfrenta un desempeño profesional complejo: ser un experto de un campo de conocimiento dado, con pleno dominio de sus avances, ser un investigador capaz de generar y aplicar conocimiento, tener competencias reconocidas para transferir conocimiento a sus estudiantes y propiciar en ellos aprendizajes significativos, contar con conocimientos y habilidades sobre el currículo, la pedagogía, la epistemología, el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, entre muchas otras demandas que debe atender y resolver.

Tardif (2004) sostiene que el profesor ocupa una posición estratégica, aunque socialmente devaluada, entre los distintos grupos que actúan en el campo del

conocimiento. El hecho de que los profesores se relacionen con los distintos saberes como transmisores o portadores de objetos de conocimiento, pero que no los produzcan, hace que se ponga en duda la legitimación social de su función. Esta percepción se agrava y agudiza en la educación superior donde cada día se acepta menos a un profesor que no sea capaz de conjugar la investigación con la docencia.

El Rol del Docente en la Educación Superior

Becerra (2003) afirma que el discurso de los sistemas educativos ha cambiado con relación al profesor, al que se le llama ahora facilitador, tutor, moderador, monitor, guía, consejero, asesor o instructor; lo que significa más que un simple cambio de términos, toda vez que los modelos educativos están cambiando y por ejemplo, ahora se habla de metodología del aprendizaje en lugar de metodología de la enseñanza. El cambio del rol del profesor, de ser un transmisor de conocimientos a un promotor de aprendizajes en el estudiante está relacionado con la conformación de la llamada sociedad del conocimiento.

Lo que es un hecho es la necesidad de preparar a los estudiantes para que puedan vivir plenamente en un mundo nuevo, por lo que hay que proporcionarles la oportunidad de adquirir conocimientos, destrezas, habilidades y valores que les serán imprescindibles para la sociedad global, compleja y competitiva. Por tal motivo los profesores, más que nadie, deben estar atentos y bien preparados para la revolución que se avecina en el futuro cercano (De Vicente, 2001).

El papel del docente en la sociedad del conocimiento

La universidad como organización, responde a las demandas del entorno local y mundial; en ese sentido, se incluye en lo dicho por Jones (en Hesselbein, Goldsmith y Beckhard, 1998), cuando vaticina que la organización de liderazgo del siglo XXI estará basada en la tecnología, orientada a los servicios al cliente y será en parte una escuela para adultos. Esta visión de futuro se origina en el surgimiento y expansión acelerados de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, para el caso de las universidades, en la renovada importancia otorgada a la educación y al énfasis en el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, de la sociedad del conocimiento y por lo tanto, de la sociedad del aprendizaje (Torres, 2001).

Hargreaves (2003) menciona que la sociedad del conocimiento fue definida mejor que nadie por Drucker, quien dijo que el recurso más importante de la sociedad ya no es el económico, representado por el capital o la mano de obra, sino que hoy lo es y lo será el conocimiento. El conocimiento es un recurso fluido, flexible, que se expande y se mueve y constituye la forma clave del trabajo y la producción en sí. El aprendizaje para adquirir nuevos conocimientos de manera continua se convierte en una necesidad a lo largo de la vida.

El conocimiento, la creatividad y la inventiva, dice Hargreaves (2003), son intrínsecos a lo que la gente hace hoy. Las personas no se limitan a obtener y utilizar el conocimiento experto de las universidades, sino que recurren a multiplicidad de sitios

para aprender; incluso las empresas exitosas pueden convertirse en verdaderas organizaciones de aprendizaje.

En este contexto, para la universidad, el aprendizaje se define como un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural que involucra a estudiantes y profesores en una diversidad de actividades recíprocas de formación. El aprendizaje se considera como un proceso no acabado; cada nueva experiencia es una herramienta que se va incorporando a la resolución de problemas, brindando nuevas alternativas para enfrentar otras distintas. Como lo señalan Boyett y Boyett (1999), el aprendizaje tiene dos significados:

Adquirir conocimiento y adquirir habilidad, el conocimiento es el saber por qué (*know-why*), es la parte conceptual del aprendizaje: saber por qué algo funciona u ocurre. La habilidad es el saber cómo (*know-how*), es la parte de la aplicación: tener la habilidad para utilizar el saber por qué para hacer que algo ocurra. (p. 98)

Los profesores universitarios, cuando cursan la maestría o el doctorado, adquieren el saber por qué y el saber cómo de su área de especialidad, pero desafortunadamente sólo en la práctica de la docencia, mediante el ensayo y el error, aprenderán a transferir esos conocimientos de manera adecuada a los estudiantes. La práctica docente se hace entonces compleja; no basta con el conocimiento especializado, se requieren competencias didácticas para ser profesor. El enfoque que hoy tiene la profesión docente es el de preparar a las jóvenes generaciones para vivir y trabajar en un contexto cambiante y turbulento; en otras palabras, enseñar a aprender (Bazdresch, 1998).

Si se considera que el docente emprende acciones estratégicas para responder a las condiciones particulares de su práctica, puede decirse que este saber por qué, lo somete a

una reflexión continua a través de una interacción dialéctica entre la teoría curricular y la práctica educativa, y constituye la base de su conocimiento empírico:

El componente teórico del conocimiento profesional –proposiciones y procedimientos- sirve al docente como guía de actuación en el aula, y la totalidad del saber teórico-práctico integra un sistema cognitivo de creencias, conocimientos, habilidades, destrezas, disposiciones y actitudes que al interrelacionarse y retroalimentarse entre sí componen el saber hacer en la acción del maestro. (McDiarmid, en López Ruiz, s.f.)

Ambas, teoría y práctica, se combinan en ambientes inciertos, complejos e inestables. La teoría no puede aplicarse de manera general, es decir, el docente no puede generalizar su práctica porque esto negaría su actuación cotidiana en el aula así como su fuente de conocimiento experto (Elliott, 2000) y, por otra parte, su práctica docente está influenciada por el contexto en el que se encuentra inmerso.

Una muestra de ello es la citada por De Vicente (2001) cuando hace referencia a la influencia que ejercen los cambios sociales, administrativos y tecnológicos sobre el proceso educativo, por ejemplo la comunicación por medios electrónicos, la desregulación y la integración social, que afectan la naturaleza misma de la profesión docente. Los cambios demandan metodologías innovadoras, que incluso integren nuevos cuerpos de conocimiento, y obligan a una permanente actualización del profesorado, cuyo entrenamiento debe incluir varias disciplinas, el dominio de herramientas computacionales y de la tecnología para la enseñanza.

En palabras de Jacques Delors, “La educación debe ser tan amplia como la vida misma y abarcar sus distintos aspectos y debe preparar a las personas para: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (citado en Guerra, 2003, p. 71). Para hacer realidad estos supuestos, es necesario involucrar en la práctica

docente del profesor universitario modos de actuar con valores y principios éticos, porque resulta imprescindible reconciliar los objetivos económicos y sociales en la educación de los estudiantes del nivel superior.

De acuerdo a Elbaz (en López Ruiz, s.f.), el conocimiento profesional de los docentes no es solamente teórico sino que se complementa con un carácter práctico; esta integración a su práctica de componentes teóricos y técnicos, le ayuda a optimizar su actuación, opinión que es compartida por Ramírez y Piña (2005). Por lo anterior, y dada la combinación compleja que existe entre teoría y práctica del quehacer docente, para algunos autores como Bazdresch (1998), este conocimiento necesario en los profesores es mejor denominarlo como *competencia docente*, entendiendo como competencia el adquirir una capacidad que implica pericia en el comportamiento social, aprendizaje en el empeño y desempeño del trabajo, así como cultivar las cualidades humanas.

La UNESCO presentó el 18 de julio de 1997 una recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior, manifestando que el docente de este nivel es una preocupación de la organización en el ámbito de la educación. En su resolución 29/12, define a los profesores como sigue:

“Personal docente de la enseñanza superior” significa todas aquellas personas que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar y/o realizar estudios académicos o investigaciones, y/o a prestar servicios educativos a los estudiantes o la comunidad en general mediante sistemas audiovisuales o informatizados, bibliotecas o servicios de asesoramiento. (Anexo de la resolución 29/12, p. 3)

En el punto No. 6 de la misma resolución reconoce a la docencia en la educación superior como una profesión que requiere dedicación especial como proyecto de vida y carrera, con características distintivas que la particularizan:

La docencia en la enseñanza superior, que se logra y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida, constituye una profesión: es una forma de servicio público que requiere del personal docente de la enseñanza superior profundos conocimientos y un saber especializado; exige además un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de proporcionar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y la investigación. (Anexo de la resolución 29/12, p. 4)

Estas recomendaciones están retomadas de distintas maneras en las políticas para el nivel superior en México y están presentes en las normas que rigen el desarrollo del personal académico en las instituciones de educación superior, de tal manera que el mayor reconocimiento, el de más impacto en la categoría del profesor y su retribución salarial es el máximo grado académico logrado, seguido de su capacidad para generar y aplicar conocimiento y difundirlo; solo al final se enuncian las habilidades para la docencia, las cuales generalmente se vinculan con un programa de capacitación y actualización que se deja al arbitrio de los centros educativos conforme a sus necesidades.

Un perfil para la docencia: habilidades para promover aprendizajes.

Esteve (2003) menciona que la responsabilidad del sistema educativo para educar es hoy parte del pensamiento colectivo y se pretende resolver los múltiples problemas sociales de nuestro tiempo a través de la educación formal, volcando sobre los profesores y las escuelas una carga que no están en condiciones de sobrellevar. Todo proceso educacional contiene una intencionalidad respecto al tipo de sociedad y de sujeto que se propone formar, expresada a través de un modelo educativo; éste otorga los rasgos esenciales distintivos de una institución educativa y le aporta identidad y sentido.

Por ello, el diseño del modelo educativo marca las pautas para la transformación de un espacio escolar, porque en su aplicación cotidiana promueve, delimita, incide y perfila los procesos vitales de los sujetos sociales que serán formados en la escuela; incidirá en las relaciones educativas que podrán construirse y será determinante para los procesos administrativos en que éstas se sustentarán, generando con todo ello lo que Bordieu (en Lamas, 2004), denominó *habitus*.

La educación es esencialmente relación entre personas; ello determina los roles de los actores principales: docente y estudiante, este último considerado como el centro de atención del proceso de aprendizaje y de las interrelaciones que en él se establecen. El aprendizaje es un proceso que comprende todas las dimensiones del ser humano: política, cultural, social y emocional; se aspira a que el aprendizaje modifique la manera de actuar en la realidad para transformarla y mejorarla, por lo que debe vincularse con experiencias previas de los sujetos y sobre todo con la realidad profesional y académica.

Basado en esta concepción de aprendizaje, el rol del docente consistirá en ayudar y orientar a quien aprende, y la docencia será entendida como la gestión de ambientes adecuados para los procesos de aprendizaje, propiciando una práctica educativa con creatividad, imaginación y voluntad para el cambio, con actitudes de indagación de nuevos paradigmas educativos, nuevas maneras de relación entre quienes participan en un proceso educativo, en ambientes de aprendizaje diversificados y mediante el aprovechamiento de los avances tecnológicos.

La formación de un profesor y su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen del modelo educativo de una institución, pero en todo caso contemplan la

orientación filosófica y social, el conocimiento del entorno educativo, el ámbito pedagógico y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC'S), además del conocimiento especializado de la disciplina y la capacidad de gestión (Modelo educativo para el siglo XXI, 2004, U. de G.).

Fernández (en De Vicente, 2001) dice que el dominio de la materia comprende un profundo conocimiento disciplinar y didáctico particular de la materia que enseña, este saber didáctico se adquiere en la práctica reflexiva y es el conocimiento mas genuinamente docente como destreza profesional, porque permite transformar conocimiento académico en contenido enseñable y

Lo integran cuatro elementos esenciales: la comprensión de la materia, el aprender a pensar en la materia desde la perspectiva del alumno, el aprender a representar el contenido de la materia y, finalmente, el aprender a organizar a los alumnos para el aprendizaje de la materia. El conocimiento didáctico del contenido requiere un conocimiento profundo del modo de aprender que siguen los alumnos; el conocimiento de los medios y recursos didácticos; el conocimiento de estrategias y procesos instructivos con relación a la disciplina y el conocimiento de los objetivos finales de la enseñanza de la materia. En definitiva se trata de un conocimiento que capacita al docente para organizar el contenido académico en un discurso de enseñanza comprensivo para los alumnos. (p. 278)

De lo que se habla es de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes del profesor necesarias para promover aprendizajes con calidad y que se han resumido en la Tabla 1, a partir de los diversos conceptos descritos hasta ahora, a manera de una síntesis organizada, que no agota las posibilidades existentes, y construida especialmente para el presente trabajo.

Tabla 1.

Competencias, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes y valores del docente universitario

Característica	Orientación filosófica social	Conocimiento del entorno	Ámbito pedagógico y manejo de TIC's	Área de conocimiento especializado	Capacidad de Gestión
Competencias	Analíticas Autorreflexivas Proyectivas	Comunidad en la que se inserta la escuela o la universidad.	Diseño y operación de mediaciones entre el objeto de conocimiento y el estudiante	Para generar y aplicar conocimiento	Generación y uso de los ambientes de aprendizaje
		Cultura dominante	Interacción cognitiva con los alumnos	Promover el aprendizaje de una ciencia particular	Planeación y administración de los contenidos curriculares
		Cuidado del medio ambiente	Organización de los contenidos curriculares Evaluación		Diseño de proyectos Gestión del proceso educativo
Destrezas	En el manejo e interpretación de la normativa institucional y de la filosofía universitaria	Para detectar conflictos y diferencias de origen racial o cultural	Uso de la computadora, la internet, correo electrónico, software especializado y plataformas para la educación a distancia	Manejo de equipo (talleres, laboratorios)	Consecución de recursos para proyectos de investigación Participar en redes académicas
Habilidades	Aplicación de las normas	Interacción con la comunidad	Informativas y de comunicación	Para diseñar estrategias didácticas Para presentar conceptos	Interactuar con el campo profesional de formación de sus estudiantes
	Sensibilidad Compromiso social	Abierta al cambio y a las opiniones de los demás	Motivación Disposición para el trabajo colaborativo	Innovación Cooperación Creatividad	Visión
Valores	Solidaridad Respeto Tolerancia Responsabilidad	Respeto a tradiciones y creencias de la comunidad	Aprecio por la carrera docente		Honestidad

En síntesis, la docencia es entendida como una actividad académica con sus propias bases científicas, su planteamiento social, sus enfoques metodológicos e instrumentación tecnológica, que demanda una dedicación especializada y de alta exigencia profesional; por lo tanto requiere de una formación integral que parta de los conocimientos y experiencias previas, formación profesional básica, recuperación de los aprendizajes cotidianos, capacitación y actualización permanente, para que se logre la excelencia en su ejercicio (Modelo educativo para el siglo XXI, 2004, U. de G.). Pero en todo caso, como asevera Bullough (en Biddle, Good y Goodson, 2000):

Convertirse en profesor es un proceso que continúa mucho después de que la formación universitaria como profesor acabe, y que, en último término, una formación respetuosa del profesorado implica relacionar la formación anterior al ejercicio de la enseñanza con la formación posterior, cuando la enseñanza ya se ejerce como profesión. (p. 100)

La Formación y Actualización del Profesorado

Como mencionan López y Arteaga (2000), la profesionalización en cualquier campo del saber implica valorar los propios conocimientos, indagar el sentido de la práctica y reconocer los vacíos y preguntas que surgen a partir de un ejercicio profesional significativo. El paradigma actual del desarrollo profesional se centra más en la integración de una cultura que promueva el aprendizaje y el desarrollo de habilidades docentes en forma continua, de manera que se relacionen los nuevos conceptos con los conocimientos previos (Cochran-Smith y Lytle, en Lanksear y Knobel, 2003).

Es deseable un cambio de actitud de los docentes, donde el principio rector sea el compromiso por transformar la práctica educativa, mediante el fomento de los aspectos mencionados por Iglesias (2002): a) ser reflexivos y autónomos, capaces de aprender y

reaprender; b) desempeñar un papel activo y autónomo en el diseño, la evaluación y reformulación de estrategias pedagógicas y c) ser sensibles a las exigencias de la educación y a la necesidad de trabajar con actitud positiva en la mejora de la sociedad.

Así, la tarea de formación y capacitación del profesorado puede ser un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas o competencias para el desempeño de la función docente (PICASA, 2004). Sin embargo, como mencionan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), transformar la práctica educativa no es una tarea fácil. Los formadores y capacitadores de profesores pueden hacer mucho “para apoyar y mantener el crecimiento de una cultura profesional reflexiva en las escuelas, que lleva consigo la promoción de la autorreflexión metodológica, esencial para resolver los dilemas de la investigación interna” (Elliott, 2000, p. 86), pero la pregunta es ¿cómo puede fomentarse en el docente la autorreflexión y el análisis crítico de su práctica educativa? López y Arteaga (2000) mencionan que ése es uno de los objetivos a considerar en los cursos de capacitación y formación de profesores, proporcionando a los docentes las herramientas que les faciliten la recuperación de su experiencia, su sistematización y enriquecimiento para entender su situación específica y, en compañía de sus colegas, estar en condiciones de mejorar su práctica docente.

Marchesi y Martín (1998) sostienen que la tarea de enseñar obliga a un permanente aprendizaje, porque los cambios en las condiciones sociales, en el comportamiento de los alumnos, en la amplitud de los contenidos de la enseñanza y el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología hacen indispensable aprender de manera continua, así que la formación permanente de los profesores es la única manera posible

de afrontar los cambios. Los autores mencionan que, a pesar de la importancia de la formación para el desarrollo profesional de los profesores y “a pesar del esfuerzo que se ha realizado en muchos países durante muchos años, la opinión más extendida es que el impacto de los programas para incrementar la competencia de los profesores y cambiar la enseñanza es bastante limitado” (p. 154).

Al respecto, Fierro et al. (1999) sostienen que el reducido éxito de los programas de apoyo a los profesores en ejercicio se debe a que son propuestas que no toman en cuenta las necesidades del quehacer cotidiano de los maestros, ya que éstos han sido los grandes ausentes de los programas de formación y agregan que “Existen muchas razones por las cuales los maestros deben perfeccionarse continuamente. El éxito de nuestros alumnos y la calidad de la educación que impartimos dan un significado profundo al ser docente” (p. 19). Asimismo, consideran que la práctica docente trasciende la concepción de la simple aplicación de técnicas de enseñanza en el aula, ya que el trabajo del maestro se sitúa en la intersección del sistema escolar –el currículo y la organización- y los grupos sociales particulares, como un mediador entre el proyecto político (oferta educativa) y sus destinatarios.

La formación docente como factor de la calidad de la enseñanza

Los académicos, según Gradiaga (1999), son el corazón de la educación superior, porque a través de su desempeño pueden realizarse las tareas correspondientes a la función social de las instituciones en este nivel educativo; ellos controlan el currículo, generan y aplican conocimiento y participan en el gobierno de las organizaciones. Este

rol de los profesores universitarios los convierte en el elemento más importante cuando se habla de la calidad de la enseñanza y del éxito de un programa educativo. Ruiz (1998) destaca la alta prioridad que se otorga a este aspecto en la política federal para la educación superior en México, y como consecuencia, la gran relevancia que se le ha dado a la formación y actualización del profesorado, ya que alrededor de ésta se han orientado muchas de las acciones para mejorar este nivel educativo. Desde hace más de una década se diseñaron y pusieron en marcha distintos programas para mejorar el desempeño de los académicos, entre los que destacan el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA – ANUIES) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) cuyo propósito es elevar el nivel de formación (habilitación) de los docentes de educación superior mediante el otorgamiento de becas para cursar estudios de postgrado. En consonancia con lo anterior, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 declara:

La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. (p. 183)

Y más adelante el mismo documento hace explícita la concepción gubernamental sobre la calidad en la educación superior:

Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico

de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo. (p. 183)

Desde esta perspectiva, se asignan al profesor una multiplicidad de roles, entre los que la docencia es sólo uno más. La exigencia para la formación del profesor universitario enfatiza el nivel de preparación en el área disciplinar para realizar las tareas de generación y aplicación del conocimiento mediante la obtención de un grado de maestría o doctorado que lo prepara para la investigación, pero que en general no le proporciona herramientas para la enseñanza. Si uno de los indicadores de calidad de las instituciones de educación superior es la competencia profesional de sus egresados y la formación de éstos recae en los profesores, es indispensable que ellos cuenten también con una capacitación especializada para la docencia.

Segura (1997) asevera que la calidad académica será concebida como una forma de actividad institucional centrada en el desempeño y la comunicación entre los individuos que realizan el trabajo universitario, y dentro de éste la enseñanza sigue siendo, al menos en la mayoría de las universidades, su misión más importante.

Espíndola (1996), al referirse a la capacitación para la docencia, cita a Latapí para afirmar que la formación de maestros en México ha estado siempre rezagada de las modificaciones en los planes y programas de estudio, e incluso de los grandes esfuerzos de reforma educativa. La propia autora señala que

En cuanto a la formación docente de nivel profesional, existen problemas similares, pues las estadísticas muestran que un 70% de los docentes no reciben capacitación docente en el primer año de trabajo, que realizaron su trabajo bajo su exclusiva responsabilidad, y que el 80% fueron reclutados de la misma universidad donde hicieron sus estudios. (s/p)

Al respecto, De Miguel (1998) señala que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior “no asumen como criterio prioritario establecer políticas orientadas a fomentar la selección y formación de buenos profesores que mejoren la calidad de la docencia” (p. 67); sin embargo, se está produciendo una corriente distinta a la descrita por De Miguel; las instituciones de educación superior, en su búsqueda interna por alcanzar la calidad de sus programas, de manera paulatina han incrementado su interés por atender las políticas internacionales en el ámbito educativo de contar con personal académico formado en su campo disciplinar y con habilidades docentes, para mejorar o asegurar la calidad del servicio educativo.

El nuevo discurso de la calidad universitaria se dirige ahora a “una nueva cultura y sociología del conocimiento educativo: las influencias no se reducen a las interacciones sociales o ambientes del aula” (Villar, 1999, p. 301), sino que en la búsqueda de cumplir con el mito de la eficiencia, se persigue la satisfacción del cliente, entendido éste como el egresado, el empleador que lo contratará, la familia que pagó por sus estudios y en general, la sociedad en su conjunto, que demanda mejores ciudadanos.

Un programa de formación docente puede constituirse en un proceso de perfeccionamiento continuo e implica la creación de un espacio, un tiempo y un método de trabajo que les permita a los profesores apropiarse como individuos y como grupo de una experiencia facilitadora de la reflexión sobre el quehacer docente, de experimentar nuevas oportunidades de aprendizaje, ampliar sus horizontes de conocimiento y generar proyectos innovadores para el aula y la institución educativa (Fierro et al., 1999).

La reflexión expresa una orientación hacia la acción, es una práctica que manifiesta el poder de los profesores para transformar y reconstruir la vida social participando en la toma de decisiones, en el ejercicio pleno del pensamiento crítico que habrá de traducirse en el aprendizaje reflexivo de los estudiantes y la consecución de los objetivos de un curso o un programa educativo. Eso es enseñar con calidad (Fernández, en De Vicente, 2001).

La Evaluación de los Programas de Formación Docente

La formación docente, en tanto programa institucional, estará sujeta a procesos de evaluación para conocer su impacto y resultados. Evaluación, según Sanders (1994), es la investigación sistemática del valor o mérito de un objeto; en el caso de la formación del profesorado, los programas dedicados a este fin serían el objeto de la investigación sistemática. Existen múltiples matices en los distintos conceptos de evaluación, que pueden ser conciliados, de acuerdo a lo señalado por Mayor (1998), al considerar la capacidad extensiva de la evaluación, en el sentido de incluir a todo hecho, suceso o fenómeno educativo y a la organización secuencial que supone todo proceso evaluativo, compuesto por la recolección de información, su valoración y la posterior toma de decisiones.

Al ser el presente trabajo una investigación fundamentada en el estudio de caso, los resultados que se obtengan serán útiles como elementos significativos en la evaluación del PICASA de la Universidad de Guadalajara. Conforme a lo señalado por

Stake (1998), la evaluación de programas puede estar dominada por la búsqueda de explicaciones fundamentadas en hechos, al igual que se procede en el estudio de casos.

Los programas de capacitación, formación y desarrollo del profesorado implementados por las instituciones educativas requieren ser revisados para saber si están cumpliendo con el objetivo de propiciar la reflexión y el análisis crítico en sus profesores. La evaluación permite comprender la naturaleza de un programa destinado a lograr un determinado perfil docente en los profesores de una institución y, en tanto sistemática investigación del valor o el mérito del objeto que se evalúa, cuestiona obligadamente su verdadero valor y sentido (Santos Guerra, 1996). No se trata de utilizar un solo criterio para evaluar sino de encontrar si un modelo formativo se asienta en la racionalidad práctica de una institución y está alineado con su misión, metas y objetivos, y si ha logrado desarrollar en los docentes los conocimientos, competencias y destrezas establecidas como metas a lograr en los cursos, talleres, seminarios o diplomados que lo conforman.

La evaluación puede llevarse a cabo en distintos momentos: al concluir la actividad de capacitación para recuperar la opinión de los participantes; como parte de un informe anual o convertirse en un estudio de mayor envergadura, que busque medir el impacto de la formación del profesorado en la práctica docente y en la calidad de la educación que ofrece una institución. Mayor (1998) sostiene que la evaluación es parte integral de un programa formativo, pero que es difícil aplicarlo a la formación de profesores en la medida que genera desconfianza en un ambiente carente de cultura

evaluativa, por lo que con frecuencia se convierte en un problema político más que técnico.

Sin duda alguna, la evaluación de la formación docente es uno de los procesos de la educación más difíciles de realizar por la multiplicidad de factores que involucra. Juárez (en Berruecos, 1998) menciona que esto se debe, en parte, a que se confunde evaluación con medición, y a la dificultad de evaluar mediante el otorgamiento de una calificación numérica a un profesor, misma que siempre estará sujeta a la subjetividad de los evaluadores. El objetivo último de la formación y capacitación docente es mejorar la calidad de la enseñanza que ofrece; entonces ¿los alumnos deben igualmente evaluar a su profesor?; en este sentido es valioso recordar lo que Barber (citado por Santos Guerra, 1996) dice al respecto: “Para mejorar la enseñanza a través de la evaluación formativa, un profesor debe admitir que él o ella están haciendo algo imperfectamente y que la acción del profesor debe mejorar a través de la evaluación” (p. 47). Lo más importante es entender que el propósito de la evaluación es mejorar integralmente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo a Natriello (en Santos Guerra, 1996), es posible afirmar que “Los propósitos son aquellas razones por las que se pone en marcha la evaluación. Efectos son aquellos resultados del proceso de evaluación” (p. 49).

La tarea de evaluar se hace aún más compleja cuando debe aplicarse a los capacitadores y formadores de docentes. De acuerdo con Santos Guerra (1996), la evaluación es un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza basado en evidencias; para comprender y mejorar la práctica educativa, ¿se entiende también como práctica educativa la acción de los formadores de docentes? Si la respuesta es afirmativa,

entonces también debe ser incluida en el marco de una evaluación integral de un programa.

Entre los objetivos de la evaluación de la capacitación docente se encuentran: a) promover una cultura de evaluación que apoye el proceso de mejora continua en el desempeño de los profesores; b) hacer acopio de información sobre el proceso institucional de formación y capacitación para la toma de decisiones; c) evaluar la función de los capacitadores y d) colaborar con la aplicación de políticas de desarrollo institucional de los docentes.

La evaluación se orienta a acrecentar el conocimiento sobre el programa de formación y capacitación a docentes y constituirse en una instancia de aprendizaje más que de control; de ahí que es conveniente incorporar al abordaje de la evaluación el cómo logramos conocer más y de qué modo se asimilará ese saber (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000). Como resultado de la evaluación se obtendrán estrategias de mejora del desempeño docente, porque, como sostienen Baker y Foote (en Hargreaves, 2003), todo sistema –industrial o educativo- que no preste atención a las mejoras sostenibles, es un sistema predispuesto a los desastres.

La Formación Docente como Estrategia de Desarrollo de los Recursos Humanos

Una organización requiere desarrollar sus recursos humanos para lograr sus metas y objetivos. Esto es especialmente válido en las instituciones educativas, donde los profesores son profesionales con elevados niveles de especialización que requieren de una relativa autonomía para ejercer sus funciones con eficiencia, así como de

condiciones particulares para su desarrollo. Según Torrado y Swanson (en Knowles, Holton y Swanson, 2001), el Desarrollo de Recursos Humanos (DRH) es tan importante como otros procesos internos en las organizaciones, como las finanzas, la producción y la mercadotecnia. El valor más importante de una institución está en sus recursos humanos, por lo que es justificable la inversión que al respecto se haga para mejorar su calidad y desempeño.

Para que el DRH apoye el logro de las metas y las estrategias institucionales debe centrarse en mejorar el desempeño de la institución en su conjunto, los procesos y los individuos. El DRH en las empresas es, de acuerdo a Swanson (en Knowles et al., 2001)

Un proceso de desarrollo o de desencadenamiento de las destrezas humanas mediante el crecimiento de la empresa y la capacitación y el desarrollo de personal con el propósito de mejorar el desempeño de los planos de la organización, los procesos y los individuos. (p. 131)

McLagan (en Knowles et al., 2001) agrega al desarrollo de la organización, el desarrollo de la carrera del personal como parte integral de mejora de la eficacia de los individuos, los grupos y la empresa. Las instituciones de educación superior, como organizaciones que son, también requieren de procesos para impulsar sus recursos humanos y con ello lograr la mejora en el desempeño de sus funciones sustantivas, ya que deben responder al ambiente externo en el que se ubican y en el cual llevan a cabo su misión.

Los recursos humanos más importantes en las instituciones educativas son los profesores, pues son ellos los responsables de las funciones de docencia, investigación,

extensión y difusión de la cultura; la administración está ahí para proporcionar el soporte en el cual estas funciones, denominadas sustantivas, se desempeñan eficazmente.

Para mejorar el desempeño de los recursos humanos se requiere de un proceso que Davenport (en Knowles et al., 2001) define como “Un ordenamiento específico de las actividades de trabajo a través del tiempo y el espacio, con un principio y un final, e insumos y productos claramente identificados: una estructura para la acción” (p. 288). La formación docente debe ser vista de esa manera, como la generación de una estructura que aporte condiciones para la acción docente y la mejora de su desempeño y por ello debe formar parte de la gestión de los recursos humanos institucionales, con una política definida, un programa diseñado conforme a las necesidades de un centro educativo, con recursos asignados para su operación y un proceso de evaluación que garantice el cumplimiento de sus objetivos, metas y fines.

La gestión, dice De Vicente (2001), “está interesada en la realización, las cuestiones operativas, la transacción, los medios y en hacer las cosas bien” (p. 35), y agrega que se ocupa del aquí y el ahora, más allá que preocuparse por los propósitos y la identidad de la organización, sin embargo no puede haber gestión desvinculada de esos propósitos y esa identidad. La gestión debe obedecer a un principio de subsidiaridad, donde las decisiones se toman por aquellos que están más cerca de la operación, en este caso a la realidad educativa, teniendo como orientación la filosofía de la institución, su misión y su plan estratégico de desarrollo. La participación directa del personal directivo y de los profesores, incrementa el compromiso y la corresponsabilidad y ayudarán al éxito de un programa de formación docente.

El papel del directivo en las instituciones educativas se concreta en la capacidad y oportunidad para tomar las decisiones más adecuadas para el contexto particular de su centro o escuela (Medina, en De Vicente, 2001) y es una garantía para propiciar la colaboración en un proceso educativo de calidad. Incentivar a los profesores para asumir su responsabilidad en el espacio de proyección profesional que ofrece la docencia, favorece un clima de trabajo colaborativo y de compromiso compartido con los programas educativos.

Una gestión de calidad de la formación de profesores requiere considerar los factores que afectan y condicionan el aprendizaje del adulto. Fernández (en De Vicente, 2001) establece tres grandes perspectivas para el aprendizaje del adulto como aprendiz (y los docentes lo son): la edad y las funciones asociadas a ella, el nivel de desarrollo cognitivo y el estilo personal de aprendizaje y la identidad profesional de los docentes.

Se espera que, como resultado de su participación en los procesos de formación, el docente cambie su concepción de la enseñanza y adopte una nueva visión de su práctica profesional en el aula y en la materia curricular y que desarrolle su propia reflexión sobre la mejora de la enseñanza. Fernández (en De Vicente, 2001) propone el paradigma de la colaboración como el mejor escenario posible de desarrollo organizativo para la profesionalización de la docencia, proposición con la que está de acuerdo López (2000).

La gestión, dice Coronel (en De Vicente, 2001) citando a Ball,

Constituye un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares, reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio...que convierten a los demás (subordinados) quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y en receptores de los procedimientos. (p.216)

Pero esa es la gestión que está condenada al fracaso en la formación docente, porque se contrapone al espíritu de colaboración, de corresponsabilidad y de toma de decisiones conjuntas en un modelo de gestión participativa. Para prevenir el fracaso, Coronel (en De Vicente, 2001) propone trasladar el núcleo de las actividades de gestión al centro de la pirámide organizativa, promoviendo los patrones de interacción entre los miembros de la escuela, lo que está en consonancia con lo que propone Elliot (2000) al hablar de la investigación-acción como estrategia de formación del profesorado.

Consideraciones Finales

A manera de conclusión del capítulo es necesario señalar que el tema de la gestión de los recursos humanos académicos en una institución educativa toca múltiples campos de estudio: la formación del profesorado, la evaluación institucional, la gestión y administración del conocimiento, la dirección de programas educativos y académicos, el perfil del profesorado, el desempeño docente y los modelos educativos, por citar algunos. Esta multiplicidad de aspectos hizo compleja la tarea de elegir a los autores más representativos de cada campo, sin embargo se seleccionaron aquellos que, por su solidez teórica y conceptual, fueron recomendados en los distintos cursos del programa de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas.

Para el tema de formación del profesorado los autores de elección fueron Fierro, Fortoul y Rosas (1999), Biddle, Good y Goodson (2000) y Knowles, Holton y Swanson (2001); de igual manera se consultaron autores nacionales como Ramírez y Piña (2005) y locales como López y Arteaga (2000) y Becerra (2003), éstos últimos por sus

aportaciones en el contexto en que se llevó a cabo la investigación. Adicionalmente se consultaron otros autores para reafirmar la postura teórica que sustenta el trabajo.

En el campo de la evaluación se tomaron como base a Valenzuela (2004), Mayor (1998) y Santos Guerra (1996). En el tema de la dirección de instituciones educativas y la gestión, De Vicente (2001) fue el soporte fundamental, mientras que de Boyet y Boyet (1999) se tomaron conceptos de la gestión del conocimiento y de Hargreaves (2003) y Esteve (2003) los relativos a la sociedad del conocimiento.

Era inevitable consultar a otros autores como Elliot (2000) para la investigación-acción como método para la formación de profesores y de aquellos que han abordado desde distintas perspectivas el papel del docente en la educación superior, tal es el caso de Gradiaga (1999) o de Villar (1999) y De Miguel (1998). Las múltiples visiones presentaron los puntos de contacto y coincidencia necesarios para darle solidez al marco teórico, objeto de este capítulo y de los subsecuentes cuando así ha sido requerido.

Capítulo 3

El Contexto Institucional: La Formación Docente en la Universidad de Guadalajara

Esta investigación está referida al caso de la formación docente en el contexto de una institución de educación superior, la Universidad de Guadalajara, a diez años de una reforma universitaria que la transformó estructural y organizacionalmente y en un momento en que se promueve la evaluación de los programas institucionales para el ajuste del Plan de Desarrollo Institucional.

Los Antecedentes

La gestión institucional de la formación docente en las universidades se ha relacionado desde hace al menos diez años con las políticas federales que proponen hacer de ella el núcleo de la transformación educativa. En el caso de la Universidad de Guadalajara, sus políticas al respecto están en consonancia con las que se han dictado a nivel nacional: apoyo a los estudios de postgrado para los profesores; impulso a la investigación para generar, aplicar y transferir conocimientos; readecuación de la normativa vigente en función de nuevos criterios de desempeño para la promoción de categorías académicas y el otorgamiento de estímulos económicos al desempeño docente. Por las características del presente trabajo, el análisis y la narración se limitarán a las acciones de capacitación, actualización y formación continua del profesorado de la institución. El proceso de profesionalización –o habilitación como lo llama el Programa de Mejoramiento del Profesorado-, que tiene como objetivo que los profesores

universitarios estudien un postgrado en el campo de conocimiento en el que realiza la docencia y la investigación, tiene su propia dinámica, muy distinta a la de capacitación, actualización y formación continua, por lo que no será abordado en el presente estudio.

La formación docente tiene ya una larga historia en la máxima casa de estudios de Jalisco. Inició formalmente en la década de los 70 como parte de una corriente impulsada por la Universidad Nacional Autónoma de México para la modernización de la educación, en la que destacó la creación de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica, primeros reproductores del discurso de la tecnología educativa en México, a la que se adscribió también la Universidad de Guadalajara (López, 2000).

En 1973, la Universidad de Guadalajara creó el Centro Regional de Tecnología Educativa (CRETE), como instancia responsable de actualizar y formar a los docentes mediante distintos cursos, para familiarizarlos con la tecnología educativa. De igual manera, el entonces Departamento de Enseñanza Preparatoria organizaba cursos de actualización disciplinar para los profesores de bachillerato, que en ese momento se encontraban inmersos en la aplicación de un plan de estudios bivalente que fue puesto en operación en 1974 (Castellanos et al., 1996).

Al respecto, la Profra. C. C. al ser entrevistada para esta investigación, explicó:

Durante el proceso de cambio en el bachillerato que se realizó en 1972, se generaron junto con esta reforma curricular, los primeros cursos de capacitación para profesores... a través de dos instancias: una de ellas era el Centro Regional de Tecnología Educativa (CRETE), que tenía como función atender, tanto al profesorado de la Universidad de Guadalajara como a todos los profesores... de la región Centro Occidente registrada en la ANUIES... se buscaba que... el profesor tuviera claridad de las tendencias que había en ese momento en la educación... el planteamiento era positivista, de corte conductista. Esto se mantuvo... hasta 1980,

donde surge ya una corriente crítica en torno a la formación docente. Como parte de esta corriente se generan una serie de acciones de capacitación para profesores de diferentes universidades del país. (Entrevista del 19 de mayo de 2005)

La transición hacia nuevas concepciones se produjo a través de un proceso difícil no exento de rupturas con las concepciones que hasta ese momento se tenían de la enseñanza, la propia Profra. C. C. lo expresa como sigue:

...Este equipo que se organiza en la Unidad de Pedagogía empieza a generar una propuesta alternativa de formación y desde ahí se hace un replanteamiento de la reforma del 72 y se empieza a impulsar una nueva reforma al bachillerato... también se empieza a difundir ya, todavía no muy fuerte, la teoría constructivista... En ese proceso, había un grupo que se empezó a dedicar más a la investigación que a la formación y había más interés de generar, desde la investigación, propuestas formativas... se vincula a un planteamiento que hace la Subsecretaría de Educación Superior a través de grupos de investigadores... El impacto que tenían estas nuevas formas de la capacitación docente, era fuerte... esto fue de 1980 a 1985. (Entrevista del 19 de mayo de 2005)

Durante el diálogo con la Profra. C. C. surgió un aspecto interesante sobre la formación docente en la Universidad de Guadalajara que solo puede ser entendido en el contexto de un momento de la historia del país y en particular del Estado de Jalisco: el periodo comprendido entre 1970 y 1980, en el que la cultura institucional tenía una fuerte base ideológica y de grupos de poder impregnando todos los procesos y que la Profra. C. C. refiere así:

Hicimos un análisis de los orígenes y el devenir de la formación docente, en donde uno de los aspectos a los que llegamos, a partir de las entrevistas y de la investigación de campo, fue concluir que el principal espacio de capacitación y formación que la Universidad tenía era la FEG¹, porque la mayor parte de los profesores habían transitado por ahí, y posteriormente, una vez concluida su vida estudiantil, eran incorporados como profesores, esporádicamente asistían a algún curso, no porque fuese obligación ni mucho menos, sino por interés personal.

¹ N. de la R. La Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG) era la organización estudiantil mayoritaria en la Universidad de Guadalajara y ejercía un enorme poder y control al interior de la institución.

Básicamente la cultura institucional que el profesorado en lo general manifestaba, era la cultura fegista... El espacio formador de manera informal era la federación de estudiantes, y de ahí es de donde surgían los principales cuadros que alimentaban a la planta académica de la Universidad. (Entrevista del 19 de mayo de 2005)

Lo expresado por la entrevistada refleja una realidad vivida por la universidad, que condicionó durante mucho tiempo el ejercicio de la docencia. Los profesores eran reclutados en muchos de los casos con criterios meramente políticos o discrecionales de quienes tenían un puesto directivo o de liderazgo en la institución. Una de las consecuencias de estas formas de incorporación a la universidad fue el crecimiento de una plantilla académica con muy distintos perfiles, incrementando las dificultades y retos a su formación, capacitación y actualización. A lo anterior se sumó el crecimiento explosivo de la matrícula que vivieron las universidades públicas durante el mencionado periodo, que obligó a una contratación masiva de profesionistas carentes de formación para la docencia y sin experiencia en el campo.

Durante algunos años los esfuerzos de formación continuaron con diferentes resultados y con poco o nulo seguimiento, hasta que en 1989 se creó la Dirección de Desarrollo Académico. La nueva dependencia retomó el Primer Plan Institucional de Formación Docente elaborado en 1986 y que no había sido puesto en operación. En ese momento se organizaron también cursos, seminarios y talleres y se inició con una modalidad novedosa para la época, la educación abierta y a distancia.

En el periodo se formalizaron propuestas para la creación de posgrados en el campo de la educación como consecuencia de todo el movimiento al que hace referencia la Profra. C. C. y se generaron programas de especialidad, maestría y doctorado en la

Dirección de Desarrollo Académico, coordinadamente con la entonces Escuela de Graduados:

El programa de formación básica para la docencia, siguió evolucionando, porque tenía una línea obligatoria y una de cursos optativos... Durante el período de la reforma funcionó y avanzó muchísimo, y todo el período de la gestión de Raúl Padilla², avanzó y se consolidó, de 1989 a 1995. (Entrevista del 19 de mayo de 2005)

El siguiente gran cambio se produjo con la reforma académica de la universidad, iniciada en 1992 y consumada en 1994, al crearse la red universitaria de Jalisco con una administración general, los centros universitarios temáticos y regionales y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS). En ese momento, la única instancia de formación que permaneció fue la Dirección de Formación Docente e Investigación, adscrita al SEMS, y cuyo universo de atención eran los profesores de este nivel educativo, dejando a cada centro universitario la responsabilidad de organizar la formación del profesorado para el nivel superior.

C. C. comenta con relación al proceso:

En 1995 hubo un corte porque al Rector en turno no le interesaba tanto la formación docente. Se le cortaron los apoyos a lo que era formación y capacitación y fue hasta que se llegó a un acuerdo para que fuese una obligación institucional para con el trabajador docente, que se logró un estatus de relevancia, esto se dio casi al final de la gestión del Rector, como parte de un acuerdo que se tuvo con el Sindicato de Trabajadores Académicos. (Entrevista del 19 de mayo de 2005)

La Génesis del Programa

Ante este panorama, se realizó en la Universidad de Guadalajara un *Estudio diagnóstico de la formación docente en la red universitaria de Jalisco* con el propósito

² Rector General de la Universidad de Guadalajara en el periodo 1989-1995

de dar cuenta de la situación en que se encontraba el tema e “identificar las necesidades de formación docente desde la perspectiva de los profesores y de los departamentos” (Farfán, Alvarado, López y Gutiérrez, 1997. p.14). Sus resultados se citan aquí por haber sido este estudio el que dio el sustento inicial para desarrollar el Programa Institucional para la Capacitación y Superación del Personal Académico (PICASA) como respuesta a las peticiones sindicales en la negociación de contrato colectivo en el año de 1999.

El estudio demostró la existencia de una demanda generalizada de programas de formación y actualización para el personal docente del nivel superior en lo pedagógico y lo disciplinar, que no parecía haber sido atendida mediante los esfuerzos aislados que llevaban a cabo los centros universitarios. En general se percibía falta de rigor metodológico y pertinencia de los cursos, especialmente en los centros universitarios regionales, donde la necesidad de formación era mayor por tener una planta docente joven, sin experiencia y de reciente incorporación a la institución. Sistematizar los procesos de formación era difícil, sobre todo por el alto porcentaje de profesores contratados por horas, que necesitaban laborar en otros espacios además de los universitarios para complementar sus ingresos (Farfán et al., 1997).

Lo anterior es corroborado por la propia Profra. C. C. al ser entrevistada:

Parte de las cosas que se hacían, era ir, convocar en las regiones a los profesionistas que hubiera, invitándolos a procesos de capacitación docente durante dos semanas en forma intensiva, luego se les hacía un examen, y los que más o menos se veía que sí demostraban habilidades didácticas, se les invitaba como profesores de los futuros centros regionales. (Entrevista del 19 de mayo de 2005)

El PICASA, como ya se ha mencionado, nació en el año de 1999, fundamentado en el Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001 y su objetivo era “tener profesores e

investigadores profesionales, actualizados, competentes, responsables, bien remunerados y comprometidos con el desarrollo de la institución” (Catálogo 1999, p. 7). Un papel importante en la génesis del programa lo desempeñó el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara (STAUdeG), que participó “a través de la Comisión Mixta, para integrar una política institucional de formación de sus recursos humanos que posibilite enfrentar los problemas de formación y profesionalización del Personal Académico” (p. 7). En el mismo Catálogo 1999 se aludía al diagnóstico realizado por Farfán et al. en 1997, al reconocer el rezago existente en los distintos ámbitos de la formación y la capacitación, mientras que también se hacía notar la atomización de las acciones de formación de los recursos humanos con una variedad de orientaciones e intenciones al interior de la red universitaria.

Al respecto, el entonces Rector General de la institución, a la pregunta de ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a abrir un programa institucionalizado de formación docente para el nivel superior?, respondió:

Creo que hubo dos motivos en este caso, al menos los que tengo presentes. Uno era la necesidad de tener un programa de formación que ayudara a los profesores y que no fuera el postgrado, para capacitar y tener actualizados a los profesores tanto en la disciplina como en sus métodos. Y la otra, fue una necesidad de las condiciones que se fijaron con el Sindicato, tal y como lo establecen las leyes laborales. Se buscó unir estos dos y de ahí nacen gran parte las ideas del PICASA. (Entrevista a G. R. del 24 de mayo de 2005)

El PICASA se estructuró, según se declara en su primer Catálogo para

Integrar y fortalecer las áreas que apoyan directamente el desempeño de los académicos. Es decir, se espera contribuir a readecuar los perfiles, funciones y tiempo de dedicación al trabajo académico, capacitar al personal en aquellos aspectos que el cambio de modelo académico ha implicado en la materia de trabajo, además de impulsar estudios y diagnósticos que permitan definir

estrategias viables para consolidar una planta académica profesionalizada.
(Catálogo 1999, p. 8)

En función de lo anterior se determinó el objetivo del programa. Se pretendía atender la actualización disciplinar, la formación pedagógico – didáctica, la adquisición de habilidades especiales para la autoformación, la tutoría académica y el uso de nuevas tecnologías, teniendo siempre como destinatario último al alumno, toda vez que la aspiración planteada era que “los académicos se apropiaran de un conjunto de herramientas para promover en los alumnos una actitud permanente de aprendizaje y compromiso social” (Catálogo 1999, p. 10). Los ejes de formación del PICASA fueron inicialmente: 1) procesos y prácticas pedagógico-didácticas; 2) modelo académico y currículo; 3) innovación de los ambientes de aprendizaje; 4) normatividad universitaria; 5) disciplinar y 6) de programas específicos por demanda, que dieron lugar a más de 91 cursos de distinta duración.

En su primera versión, el PICASA proponía su evaluación y seguimiento, basado en los siguientes principios descritos en el Catálogo 1999

- La evaluación se concibe como un proceso valoral mediante el cual se emiten juicios respecto a la calidad y pertinencia de una acción realizada.
- La información o datos emanados de ella sirve de base para analizar la pertinencia y la demanda, entre otras cosas.
- El proceso incluye la evaluación por parte de los participantes, los coordinadores y las instancias participantes.
- Para evaluar y dar seguimiento a las acciones se consideran los siguientes aspectos: Pertinencia; Congruencia; Coherencia interna y externa; Aprendizajes; Productos intermedios y finales; Efectos en el ámbito áulico, en los programas de docencia e investigación de los departamentos y carreras; Prospectiva. (p. 74)

La propuesta de evaluación era de gran alcance, pero solo se llevó a cabo parcialmente, una muestra de lo realizado es el llenado del cuestionario de evaluación

que responden los profesores asistentes a los distintos cursos de formación. Esta información se encuentra documentada y se sistematizó como una de las actividades de este trabajo, por considerar que es una valiosa fuente de datos.

Para el año 2000, el número de cursos ofrecidos había disminuido y no se tienen documentados los motivos, permaneciendo sin cambio durante el año 2001.

Las demandas de formación de los centros universitarios y el SEMS con relación a un nuevo perfil de profesor obligaron a crear en el año 2002 dos nuevos ejes de formación: Lenguas extranjeras y Desarrollo de habilidades informativas. Los objetivos fueron ofrecer herramientas que facilitaran el acceso a la información en una segunda lengua y promover el uso de los centros de información y documentación, respectivamente. Tanto las habilidades de comunicación como las de información son consideradas indispensables en el modelo educativo de la universidad, en especial para la generación y adecuada utilización de los ambientes de aprendizaje y para inducir en el estudiante los procesos de aprendizaje autogestivo.

Además, se reorientaron los cursos de los ejes restantes, incorporando algunos nuevos y cancelando aquellos que no tuvieron demanda durante el año inmediato anterior y se replanteó la propuesta de evaluación del programa, aunque no se lograron avances al respecto.

El 2003 se caracterizó por la atención a los cursos y acciones estructuradas por los propios centros universitarios y el SEMS para actividades especializadas de formación, tales como cursos para la autoevaluación, procesos de acreditación externa de los programas educativos y seminarios de actualización en las disciplinas, por mencionar

algunos, con el objetivo de fortalecer los procesos de calidad y mejora continua desde la perspectiva de las dependencias de la red universitaria, sin menoscabo de los cursos que se seguían ofreciendo a través del Catálogo, con nuevas temáticas de interés para los profesores como la inteligencia emocional o los talleres de creatividad (Informe 2004 de la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico de la Coordinación General Académica, U. de G.).

C. C. señala con relación al programa:

Son procesos que se consolidan a partir de la propuesta que se construye para PICASA, porque eso cubre dos necesidades: la necesidad del docente de capacitarse para la vida institucional y para avanzar en nuevas tendencias. A mí me parece que lo exitoso de PICASA es eso, da respuesta a dos necesidades muy sentidas: la de la propia institución y la de los profesores, de manera objetiva y permanente. (Entrevista del 19 de mayo)

El 2004 fue el año con los indicadores más altos para el PICASA, se impartieron un total de 470 cursos correspondientes al Catálogo, con 6,888 asistentes. Para dimensionar este dato cabe señalar que la U. de G. cuenta con 12,799 plazas de académicos de las cuales 4,271 son profesores de carrera (de tiempo completo o medio tiempo), 1,530 son técnicos académicos (de tiempo completo o medio tiempo) y 6,998 son de asignatura o contratación por horas (Padilla, 2005).

El PICASA ha sido a lo largo de casi seis años un mecanismo permanente de generación y desarrollo de recursos humanos académicos para la institución y su evolución se entiende en términos de la transformación que ha vivido la propia universidad al paso del tiempo. Esta percepción es compartida por directivos y profesores, como se pudo constatar en las entrevistas y encuestas.

Se le preguntó al ex Rector ¿Tiene alguna apreciación personal sobre cómo evolucionó el programa PICASA durante los dos primeros años, encuentra alguna diferencia como lo ha visto ahora, del 2001 en adelante? Y respondió:

Yo creo que en esos dos primeros años sería muy difícil decir si funcionó o no, o cómo funcionó, porque realmente lo importante fue que arrancó...Lo importante es que se desarrolló, se dio la necesidad de tener un programa que en un principio iba ligado al concepto de calidad según recuerdo, porque en aquella época se le daba énfasis a todo lo que venía de cursos para calidad. El programa después del 2001 se ha formalizado más, ha tomado ya la seriedad que debe tener un programa de esta naturaleza. Se le conoce. Se le identifica por toda la comunidad como el programa PICASA. Todo mundo sabe para qué es. Entonces, creo que ha logrado consolidarse de alguna manera, y en los dos primeros años cuando me tocó estar al frente de la institución, siento que todavía no se lograba. (Entrevista a GR del 24 de mayo de 2005)

La percepción de los profesores es coincidente con lo expresado por la Profra. C. C. y por el Dr. G. R. Para corroborarlo se transcriben algunas respuestas encontradas en las encuestas al preguntarles la razón por la cual les interesaba seguir participando en cursos del PICASA:

Me interesa participar, porque deseo mejorar mi desempeño como docente e integrarme en el campo de la investigación, además que mis alumnos desarrollen competencias de acuerdo a sus necesidades de formación personal y profesional, que logren finalizar sus estudios.

Considero que el buen profesor, debe seguirse preparando. Buscar las nuevas estrategias de aprendizaje, además de utilizar las nuevas tecnologías educativas. Es necesario el seguirse capacitando en los nuevos recursos pedagógicos y didácticos.

Ante los estudiantes siempre es necesario contar con nuevas estrategias, nuevos conocimientos y habilidades, a fin de lograr el objetivo y misión de la universidad pública a la que pertenezco. Por otro lado me interesa mejorar mis actividades de investigación.

Los profesores asocian la mejora en su desempeño con una mayor formación y actualización, percepción que es reforzada en la normativa universitaria para promoción de categorías académicas u obtención de estímulos por la calidad en el trabajo docente y de investigación.

La Evolución del Programa.

Los ejes de formación del PICASA desde su origen se asignaron a distintas dependencias de la Administración General para su diseño y supervisión, por ejemplo, el correspondiente a Procesos y Prácticas Pedagógico Didácticas y el de Modelo Académico y Currículo fueron responsabilidad de la Unidad de Innovación Curricular, en tanto que el de Innovación de ambientes de aprendizajes se encontraba bajo la tutela de la hoy extinta Coordinación General de Sistemas de Innovación para el Aprendizaje, el eje de Normatividad estaba a cargo del Sindicato de Trabajadores Académicos de la U. de G., el eje de Habilidades Informativas se ubicó al cuidado de la Coordinación de Bibliotecas y el de Lenguas Extranjeras directamente bajo la responsabilidad de la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico, dependencia que administra y opera la totalidad del Programa. Los acuerdos sobre incorporación de nuevos cursos o la modificación del Catálogo se toman en la Comisión Mixta de Capacitación.

Si bien las Actas de la Comisión Mixta de Capacitación (conformada por el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara y Representantes Institucionales) no explican el por qué dejaron de impartirse una serie de cursos, los cambios que se han producido en la estructura de la universidad se reflejan en

la mayor o menor oferta de cursos en un eje en particular, un caso que puede ejemplificar esto es la desaparición de la Coordinación General de Sistemas para la Innovación del Aprendizajes durante 2004, que se hacía responsable del Eje de Innovación, para constituirse en el Sistema de Universidad Virtual, o la desaparición en los hechos de los cursos sobre Internacionalización al cambiar el titular de la dependencia responsable de su diseño y desarrollo.

La evolución del programa conforme a los cambios producidos en los ejes y los cursos puede observarse en la tabla del Apéndice A, construida a partir de lo encontrado en los archivos de la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico, los informes anuales de esa dependencia y los Catálogos del PICASA de 1999 al 2004, es de hacer notar que se reportan juntos los años 2002 y 2003 porque no pudieron ser diferenciados en los archivos y que el Catálogo de 2004 es bianual.

Capítulo 4

Planteamiento del Problema

El presente trabajo de tesis tiene por objeto investigar, como un estudio de caso, el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA) de la Universidad de Guadalajara, para comprender lo que ha ocurrido en la institución con la gestión de la formación docente, la pertinencia del programa, la percepción que existe sobre su impacto en la calidad de la enseñanza y la satisfacción de los usuarios directos e indirectos, a la vez que se aportan elementos para la toma de decisiones sobre su permanencia y transformación.

El entorno actual de los sistemas educativos a nivel nacional se caracteriza por la urgencia de que los docentes cubran una serie de exigencias en su práctica profesional, lo que obliga a revisar si las acciones formativas que se implementan institucionalmente, en este caso en la Universidad de Guadalajara, satisfacen los requerimientos de las instituciones de educación superior para alcanzar los parámetros de calidad que exige una nueva visión de la educación.

Para ubicar el objeto de estudio en su contexto, conviene partir del concepto mismo de formación docente, sus implicaciones en los centros educativos y el proceso de evaluación como parte de la gestión institucional de formación en sus niveles de capacitación y actualización de los recursos humanos académicos. El capítulo concluirá con la formulación de las preguntas que orientarán la investigación.

El Concepto de Formación Docente

Como bien lo señala López (2000), el concepto de formación docente es uno de los más polémicos en el campo educativo y cita a Palacios para reconocer que “es un medio para la profesionalización de la docencia, un ‘producto’ relativo al conjunto de conocimientos teóricos, científicos, pautas valóricas, experiencias profesionales y prácticas docentes que posee el profesor” (p. 27). Enseguida destaca su característica de práctica social y de proceso y concluye diciendo: “La formación docente puede consistir en el conjunto de teorías impuestas o estereotipadas construidas a partir del modelo educacional, o, a la inversa, traducirse en un proceso continuo de reflexión y análisis sobre su práctica” (p. 27).

Farfán et al. (1997) coinciden en señalar que la formación docente es un proceso social complejo “que alude al uso que se puede hacer del conocimiento y en algunos casos a su producción” (p. 25) y que puede ser abordado desde distintas perspectivas. Los mismos autores sostienen que, en tanto proceso, puede pasar por distintos niveles: la capacitación, la actualización, la especialización y la profesionalización, ésta última como una tendencia en las instituciones educativas.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2003) define a la capacitación docente, citando a Zobeida Ruiz, como “Todas aquellas actividades de tipo académico formales o no formales que las instituciones ofrecen a sus docentes, tendientes a elevar su nivel de formación o mejorar sus condiciones prácticas para el mejor desempeño profesional” (p. 47).

Sea cual fuere la concepción que se asuma, en el caso de los sistemas y centros educativos, la formación docente requiere ser gestionada como parte sustancial del desarrollo de los recursos humanos académicos, lo cual le otorga características distintas dependiendo del contexto en que se produce, la importancia que se le concede, el modelo educativo en el que se sustenta, su carácter –si es o no obligatoria para los docentes- y, en ocasiones hasta el papel político que juega frente a las relaciones con los organismos sindicales o la política de la administración en turno.

Dada la orientación de la presente investigación, la autora entiende a la formación docente como el proceso institucionalizado de desarrollo de los recursos humanos académicos en el área de conocimiento profesional de los sujetos a nivel de postgrado, así como en la capacitación y actualización permanente y continua para la docencia. Sus objetivos deben ser lograr en los profesores un perfil pertinente para hacer realidad un modelo académico, propiciar la reflexión permanente del docente sobre su práctica y obtener una mejora constante de la calidad de la docencia.

El Concepto de Calidad

Delors (1996) sostiene que una educación de calidad supone contar con profesores experimentados y con investigadores que trabajen en sus campos respectivos; el fortalecimiento de una flexible formación continua puede contribuir mucho a elevar el nivel de competencia y motivación del profesorado y a mejorar su condición social.

Para la autora del presente trabajo, educación superior con calidad significa proporcionar una formación con flexibilidad para la creatividad y la inventiva, con

énfasis en la resolución de problemas, que prepare para una vida de toma de decisiones apoyada en la confianza del desempeño profesional, con competencias para la localización, uso y discriminación de la información, mediante el apoyo de profesores con el máximo grado de estudios en su campo de conocimiento o con reconocida competencia en su desempeño profesional y con competencias, habilidades y vocación para la promoción de aprendizajes.

El Concepto de Evaluación

Se pueden encontrar tantas definiciones de evaluación como autores han escrito sobre ella. Cardozo (en Berruecos, 1998) cita a algunos para ejemplificar la diversidad. En primer lugar menciona lo dicho por Mény: “La evaluación consiste en identificar y medir los efectos propios de una acción... una evaluación es un juicio hecho sobre un dato con referencia a un valor”; en seguida cita a Weiss para decir que “Evaluar... es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar” (p. 70).

La autora del presente trabajo considera la evaluación como un proceso que implica considerar integralmente al objeto a evaluar, mediante la investigación sistemática de las acciones, hechos e impactos producidos por dicho objeto en los sujetos y en los distintos escenarios de actuación, con la finalidad de comprender un fenómeno y explicarlo. Coincide con Cardozo (en Berruecos, 1998) cuando señala que

Evaluar constituye una forma particular de hacer investigación, cuyo objetivo puede circunscribirse a conocer y explicar una realidad, pero que, en la mayor parte de los casos, pretende también aportar elementos a un proceso de toma de

decisiones que permita mejorar los efectos de la actividad evaluada (investigación aplicada). (p. 72)

El Concepto de Gestión

La gestión puede ser entendida como la capacidad de generar las mejores condiciones para que los procesos institucionales ocurran con eficiencia y eficacia, en el cumplimiento de los objetivos y metas que se propone alcanzar dicha institución, para lo cual se requiere lograr una relación adecuada entre la estructura, las estrategias, los liderazgos y las capacidades de los recursos humanos disponibles (Casassus, 2004).

La gestión es mucho más que administrar programas y procesos, se requiere tener una visión amplia de los más altos objetivos institucionales y una capacidad a toda prueba para no quedarse en el aquí y el ahora y poder trascender hacia la consecución de las metas propuestas, conciliando voluntades, buscando recursos financieros y moviendo a la organización hacia el logro de sus fines.

El Problema

Stake (1998) menciona que la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas para la investigación que dirijan el proceso de búsqueda, recolección de datos e interpretación de la información. Las premisas que dan lugar a las preguntas constituyentes del eje del análisis de este trabajo se centran en la identificación de los procesos establecidos en la operación del PICASA, cuya institucionalización articula la presente investigación, a fin de evaluar lo que representa la participación de los profesores en este programa.

Considerando que la misión de la Universidad de Guadalajara establece que “Generar ambientes de aprendizaje a todas las personas interesadas en su formación y desarrollar sus capacidades analíticas, competencias profesionales y responsabilidad social es nuestra tarea y compromiso, guiados por valores humanos” (Puesta a Punto de la Red Universitaria. Plan de Desarrollo Institucional 2002 – 2010. Universidad de Guadalajara, 2003), cabe hacerse las siguientes preguntas:

¿El actual PICASA es percibido por sus usuarios como un instrumento útil y pertinente para lograr el perfil docente propuesto en el Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara para el Siglo XXI?

¿Cuál es la percepción del impacto del PICASA en los departamentos y las carreras dentro de los centros universitarios y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS)?

¿Cuál es el nivel de satisfacción de los usuarios directos -los profesores-, y de los indirectos, jefes de departamento y directivos de los Centros Universitarios y del SEMS?

Capítulo 5

Metodología para el Estudio de Caso

Fundamentación

El presente proyecto se basa en la metodología de investigación con estudio de caso, que Stake (1998) define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11) y cita a Smith para describir al caso como un sistema acotado e integrado gracias a la interrelación de sus elementos.

El estudio de caso según Mendoza (1997) implica en sí mismo un proceso de evaluación, entendida ésta como un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. El estudio de caso entonces ayuda a conocer y comprender el objeto que se evalúa, lo que corresponde al objetivo planteado para la presente investigación.

Para Wittrock (2003), a diferencia de Stake, los casos no son hechos únicos sino ejemplos de una clase más amplia. El caso es la unidad básica de la investigación en un estudio de este tipo, lo que permite confrontarlo con otros que presenten similitudes para hacer más amplia su comprensión (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). El estudio de casos no es intervencionista porque trata de comprender la perspectiva y la visión de las personas estudiadas.

Los estudios de caso pueden tener orientación cualitativa o cuantitativa pero también pueden combinarse las orientaciones; lo que no debe olvidarse es que,

independientemente de la orientación, el lugar central lo ocupa la interpretación, como corresponde a una evaluación de corte cualitativo donde la función del investigador al recoger los datos es “mantener con claridad una interpretación fundamentada” (Stake, 1998, p.21) y que los resultados de la investigación no son tanto descubrimientos como asertos (Ericsson, en Stake, 1998), opinión que es compartida por Hernández et al. (2003).

El objeto de estudio de la presente investigación es la institucionalización de la formación docente como estrategia de desarrollo de los recursos humanos y las interacciones que se producen entre el programa institucional y los sujetos involucrados en él: profesores, formadores, directivos y alumnos. Se busca encontrar las percepciones y significados que el programa de formación produce en los distintos actores, entendiendo la subjetividad que puede estar presente en la medida que esos significados son construidos desde la esfera de participación –u observación- de cada uno de los involucrados. Para comprender lo que ocurre es necesario dar voz a quienes de una u otra manera se ven afectados por el programa. Si se considera que siempre existirá un punto ciego para un observador dependiendo del lugar desde donde esté observando la acción, la posibilidad de anular esos puntos ciegos que impiden una visión global existe cuando se toman en cuenta las visiones de distintos sujetos que miran desde diferentes perspectivas. De igual manera, la consideración de los distintos actores de un hecho permite confrontar la información para obtener similitudes y contradicciones que lleven a una verdadera comprensión del fenómeno que se investiga, lo que ayudará a plantear las preguntas *émicas*.

Por la naturaleza del objeto de estudio, el método de investigación con estudio de casos es el indicado para la evaluación del PICASA, para tratar de comprenderlo en su particularidad, su situacionalidad y su contexto político, razones que aducen Scriven et al. (citados en Stake, 1998), que insisten “en la responsabilidad del evaluador de programas como autor de descripciones e interpretaciones específicas” (p. 44), pero igualmente porque como lo señalan Hernández et al. (2003), el estudio de casos es de utilidad para asesorar y desarrollar futuros procesos de intervención que proponen recomendaciones o cursos de acción a seguir, expectativa final de la investigación propuesta.

Diseño Metodológico

Los pasos a seguir en la presente investigación fueron los siguientes:

1. Formulación del problema de investigación: objetivo, justificación, elaboración de preguntas y temas.
2. Revisión documental del origen y evolución de la formación docente en la Universidad de Guadalajara, de los planes institucionales, catálogos del PICASA, informes anuales, archivos y datos relativos al programa en estudio, tales como número y tipo de cursos impartidos en el 2003 y 2004, profesores asistentes, centros universitarios y escuelas participantes, evaluación de los capacitadores en los cursos, por citar algunos.
3. Diseño de instrumentos cualitativos y cuantitativos: a) encuestas a profesores; b) entrevistas no estructuradas a directivos que en 1999 fueron sujetos clave

para el inicio y evolución del PICASA, Jefes de Departamento, Directores de División y Coordinadores de Servicios Académicos de los Centros Universitarios, porque son ellos quienes solicitan los cursos; c) encuestas a los asesores de los cursos PICASA y d) encuestas a alumnos.

4. Descripción del contexto en que se desarrolló el caso.
5. Trabajo de campo: Aplicación de instrumentos y recogida de datos.
6. Triangulación de la información para la validación de los datos.
7. Discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones.

Diseño de instrumentos para la recogida de datos.

Con el objeto de obtener la información necesaria se recurrió al análisis documental y al uso de instrumentos para recoger los datos. En este apartado se habla solo de éstos últimos, ya que lo relativo al análisis documental está presente a lo largo de todo el trabajo de tesis.

Las encuestas. La encuesta, conforme lo dicho por Valenzuela (2004) se basa en la construcción de un cuestionario con formato predeterminado, que “se aplica al informante para conocer su opinión sobre cierta situación” (p. 85). Se optó por este instrumento para recabar información por las dimensiones de la población objetivo.

1. *La encuesta para profesores.* En primer lugar se diseñó la encuesta que habría de aplicarse a los profesores participantes en el PICASA para conocer su percepción sobre el impacto y la utilidad del programa, su nivel de satisfacción con los cursos, los

objetivos que persigue el profesor al asistir a los mismos, las sugerencias de mejora y sus demandas de formación.

La encuesta debía contener preguntas relativas a los elementos anteriores, así como datos generales del profesor, tales como nivel educativo y dependencia de adscripción, antigüedad, tipo de nombramiento, número de cursos en los que había participado en los dos últimos años, entre otras.

Se hizo una primera versión que contenía 20 preguntas y se sometió a la consideración de los responsables del programa institucional, de capacitadores, de un Jefe de Departamento que apoyaría en el montaje en línea de la encuesta, de profesores que habían tomado cursos del PICASA y del personal operativo de la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico para conocer si las preguntas eran claras y suficientes y si provocaban el interés de quien respondía. Gracias a sus sugerencias y comentarios, la encuesta se reestructuró para quedar con 36 preguntas en total.

La segunda versión de la encuesta se administró a manera de prueba piloto a un total de 35 profesores adscritos a los centros universitarios de la Costa y de Ciencias Económico Administrativas, con el objeto de conocer su reacción ante la encuesta y recibir sus opiniones y sugerencias. Las opiniones que expresaron sobre la encuesta pueden agruparse como sigue:

- a) Longitud del cuestionario: se sugirió reducir su extensión.
- b) Se sugirió aplicar cuestionarios distintos para profesores y directivos.
- c) Se propuso eliminar o modificar preguntas que eran confusas o parecían inducir las respuestas, y

d) Se propuso la inclusión de preguntas referentes a las necesidades de docencia e investigación.

Tomando en cuenta los comentarios de los profesores, se modificaron algunas preguntas, se eliminaron aquellas que pudieran parecer confusas o repetidas, dejando aquellas que permitían corroborar la información solicitada. Finalmente, de las 36 preguntas se mantuvieron cinco de respuesta abierta y las 31 restantes se hicieron de opción o con algún tipo de escala según la naturaleza de la pregunta, con el objeto de facilitar el llenado de las encuestas (Apéndice B1).

Para hacer más accesible y rápido el llenado de la encuesta, se montó en línea en la plataforma Moodle y gracias al apoyo del Instituto de Estudios para el Aprendizaje (IDEA) del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, estuvo disponible desde junio y hasta el pasado 31 de julio de 2005 en la dirección <http://eduline.cencar.udg.mx/moodle>. Simultáneamente se diseñó una guía para el ingreso a la plataforma y a la encuesta para aquellos que no estuvieran familiarizados con la herramienta utilizada (Apéndice B2). Entendiendo que no todos los profesores responderían al llamado para contestar la encuesta en línea, se previó la aplicación en papel directamente con grupos de profesores que se encontraban tomando cursos durante el periodo señalado; de igual manera, se montó en línea directamente en la página del Centro Universitario de Ciencias de la Salud para los profesores de esa dependencia universitaria.

2. *La encuesta para los asesores de los cursos.* Se construyó con un total de 13 preguntas, 9 con opciones y/o escalas de jerarquización y 4 de respuesta abierta. Las

preguntas se refieren a datos generales del asesor, a los ejes del PICASA en los que participa, a la organización y operación del programa, las estrategias de aprendizaje utilizadas y su percepción de los profesores a los cuales asesoró. Dichas preguntas se relacionan con las contenidas en la encuesta para los profesores, para triangular la información.

La encuesta inicial se sometió a la opinión de 10 asesores del PICASA y se modificó conforme a sus observaciones, quedando como formato final el incluido en el Apéndice B3.

3. La encuesta para alumnos. Con la finalidad de contar con las percepciones de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores, las estrategias de aprendizaje que emplean y las cualidades que a su juicio caracterizan a un buen profesor, se diseñó también un cuestionario para ser respondido por estudiantes. La encuesta consta de 20 preguntas, 15 de respuestas en escala Likert, 2 de jerarquización, 2 de opción binaria y 1 de respuesta abierta (Apéndice B4). Para su diseño se tomó en cuenta el contenido de los cuestionarios aplicados a profesores y asesores, así como el Cuestionario para la Evaluación de Profesores de Valenzuela (2004, p. 168) y el Cuestionario de Evaluación de la Docencia propuesto por Luna, Valle y Tinajero (2003).

La entrevista. La guía para la entrevista a funcionarios y directivos (Apéndice B5) es muy sencilla y se elaboró sobre todo para no perder el hilo conductor de la conversación. Las preguntas detonadoras están relacionadas con la operación del programa en las dependencias universitarias; también con la necesidad de conocer si existen diagnósticos previos a la solicitud de actividades de formación, cómo y quienes

toman las decisiones sobre los cursos que se solicitan, cuál es la percepción de los directivos sobre el impacto de la capacitación y actualización en la calidad de la docencia de sus profesores, qué seguimiento se hace posterior a la capacitación, entre otros aspectos. Las entrevistas fueron no estructuradas y permitieron la libre expresión de los entrevistados; se grabaron en audio con la debida autorización de los interesados y se transcribieron para su análisis (Apéndice C).

Se eligió la entrevista como instrumento para recuperar la historia del PICASA y para recoger las descripciones y las interpretaciones que al respecto tienen los directivos de la institución que toman decisiones sobre la capacitación. Como lo dice Stake (1999), “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 63).

Mediante una “conversación con propósito” (Valenzuela, 2004, p. 85), el evaluador interactúa con el informante y recupera las experiencias de distintos actores de un proceso institucional, haciéndose posible la construcción de una visión que considere las múltiples percepciones de los sujetos frente a una misma realidad.

En la presente investigación se tuvo acceso a dos informantes clave para entender la evolución de la formación docente en la institución: la actual jefa de la Unidad de Innovación Curricular, quien ha estado presente en el ámbito de la formación de profesores de la Universidad de Guadalajara durante los últimos 25 años y el ex-Rector General de la institución, en cuyo periodo de gestión nació el PICASA.

Se entrevistaron además dos directores de división, una coordinadora de servicios académicos de centro universitario temático, un ex-jefe de departamento de centro universitario regional, dos jefes de departamento de otro centro universitario temático,

un secretario de escuela y una responsable de formación docente de una preparatoria, ambas de la zona metropolitana de Guadalajara. La selección se hizo con base en el mayor número de cursos solicitados por las dependencias de la red universitaria durante los años 2003 y 2004 y bajo el criterio de accesibilidad y disponibilidad.

Las entrevistas se transcribieron y se enviaron individualmente a cada informante para su revisión vía correo electrónico, con la solicitud de incorporar o eliminar lo que a su juicio debería ser corregido o rectificado y contar con la aprobación del informante de la versión definitiva de la entrevista.

Durante las entrevistas se tomaron notas sobre los aspectos más relevantes de las descripciones de los entrevistados y posteriormente a la transcripción se hicieron las fichas con los comentarios que permitirían una adecuada interpretación ulterior. Todos los diálogos se llevaron a cabo en las oficinas de los informantes, previa cita y habiendo entregado al inicio de la entrevista la guía de preguntas, a la vez que se explicaban los motivos de la visita.

Las bases de datos. Para poder analizar la información institucional disponible sobre el PICASA se hizo necesaria su sistematización mediante la construcción de bases de datos.

Una de las bases se construyó con los cuestionarios de Evaluación del Curso que se aplican a los profesores asistentes al finalizar cada una de las actividades de formación con el objeto de conocer su opinión sobre el curso que tomaron. Este cuestionario fue diseñado por la Comisión Mixta de Capacitación y Superación Académica, la cual supervisa la operación del programa. La base de datos permitió

organizar la información de los años 2003 y 2004, misma que se considera importante para triangular las respuestas de los profesores cuando tomaron un curso, con las emitidas en las encuestas aplicadas durante los meses de junio y julio del presente año. La base de datos se hizo inicialmente en Excel y posteriormente se migró la información al paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para realizar el análisis de los datos.

Selección de las Muestras y Aplicación de los Instrumentos.

Según Valenzuela (2004), “llamamos *muestra* al conjunto de datos que se extraen de una población para ser analizados. Al proceso de adquisición de una muestra se le denomina *muestreo*; y al número de datos que contiene la muestra, *tamaño de la muestra*” (p.77).

Para el caso de investigación se seleccionó el Muestreo Intencional porque permitía la flexibilidad suficiente sobre el número de unidades seleccionadas y la modificación de las mismas con base en la disponibilidad, así como suspender el muestreo cuando al analizar la información colectada, fuera evidente que no se encontrarían nuevos datos (Martínez, 1998).

Para determinar la población de análisis se tomó como criterio al conjunto de profesores que hubieran tomado al menos dos cursos durante los años 2003 y 2004. Haciendo una revisión de los archivos correspondientes a los 364 cursos de 2003 se encontró que asistieron 5,816 profesores, en tanto que a los 470 cursos impartidos

durante 2004 asistieron 6,888 profesores. En ambos años el número aproximado de participantes que reunían las características establecidas en el criterio fue de 3,000.

Por el periodo del año en que se aplicaron las encuestas (fin de semestre), parecía muy difícil encuestar al 100% de los profesores, por lo que se buscó contar con una muestra confiable, que se calculó utilizando la herramienta denominada STATS (Hernández et al., 2003), considerando un error máximo aceptable de 4, un porcentaje estimado de la muestra de 50 y un nivel de confianza del 95%. El número deseable de profesores a encuestar resultó ser de 500.

Se tomaron los datos de los profesores adscritos a Centros Universitarios Temáticos y Regionales y a las escuelas preparatorias del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) para enviarles correos electrónicos con la solicitud de entrar a la página Web del IDEA para responder la encuesta. En el mismo comunicado se anexó un archivo con la guía para el ingreso a la plataforma y a la encuesta, misma que fue diseñada por el IDEA (Apéndice B2). Simultáneamente se pidió apoyo a las autoridades de los Centros Universitarios y del SEMS para invitar a los profesores a contestar la encuesta en línea, para lo cual se les proporcionó el listado de los profesores de la dependencia a los que se había enviado correo electrónico.

Considerando que no todos los profesores tendrían acceso o querrían contestar la encuesta en línea, se aplicaron también encuestas en papel. Para el caso de las escuelas de educación media superior, ésta era prácticamente la única alternativa que podría seguirse para garantizar el llenado del cuestionario. En el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, una de las dependencias más participativas en el PICASA, la

encuesta se instaló directamente en su servidor para ser contestada por los profesores, quienes mediante cita previa y durante dos días, fueron invitados a pasar a un salón de cómputo para responderla.

Los resultados de todas las encuestas fueron vaciados a una base de datos en Excel con la finalidad de que fueran compatibles con los obtenidos de la encuesta aplicada en Moodle.

Finalmente y como resultado de las tres estrategias descritas, se logró contar con 493 encuestas válidas, lo que hace que la muestra tenga un buen nivel de confianza, aún cuando existe el riesgo de que algún grupo de académicos esté sub-representado porque no respondieron a la invitación de participar llenando la encuesta en el formato electrónico. Esto aplica para los profesores de centros universitarios y escuelas preparatorias regionales a donde no fue posible acudir a solicitar el llenado en papel, por la distancia y la brevedad del tiempo disponible.

En el caso de los asesores, la información que se obtuvo de la base de datos construida para ese fin a partir de los expedientes que obran en poder de la institución, arrojó que durante 2003 y 2004 estuvieron activos 103 asesores. Se contaba con los datos para localizar a 65 de ellos, por lo que se les envió la encuesta por correo electrónico explicando la finalidad de las mismas y solicitando que la respondieran. Solo 22 de ellos lo hicieron y con ese número de respuestas se vaciaron los resultados.

En cuanto a los alumnos, que por el cierre del semestre no podían ser contactados, se eligió aplicar la encuesta en el Centro Universitario de la Ciénega, por lo que los resultados solo se tomarán como referencia para triangulación y para apoyar las

construcciones sobre percepción y significados, en especial lo que respondieron a las preguntas de respuesta abierta. La elección de este centro obedeció también al criterio de muestreo intencional, porque ahí se cuenta con un grupo de profesores que participaron en un proceso de formación adecuado a las necesidades de la dependencia, durante 2003 y parte de 2004, bajo la dirección del Jefe de Departamento (también fue entrevistado). Los alumnos de estos docentes fueron convocados para aplicar la encuesta y hacer un grupo de enfoque; se consideró que sus aportaciones serían valiosas para triangular la información.

Por otra parte, cabe aclarar que la revisión documental se produjo desde el momento mismo de la elección del estudio de caso y se continuó a lo largo de todo el proceso de investigación, por lo que los resultados de la revisión y el análisis se reflejan en todo el capitulado del presente documento, aunque es necesario reconocer que fueron la materia prima fundamental para los capítulos 2 y 3.

Organización y Análisis de la Información

En primer término se hizo el acopio de la literatura y los documentos institucionales que podían aportar información de la génesis y evolución del PICASA, para hacer el análisis de cómo se institucionaliza la formación docente en la universidad en estudio. El análisis documental se complementó con las entrevistas realizadas a informantes clave y con el resultado se elaboró el capítulo 3 del presente trabajo, correspondiente al contexto institucional.

Paralelamente, se procedió a ordenar, codificar y analizar la información proveniente de las entrevistas y las encuestas aplicadas a directivos, asesores, profesores y alumnos. Se entiende por análisis “la categorización, ordenamiento, manipulación y resumen de datos para responder a las preguntas de investigación” (Kerlinger y Lee, 2001, p. 172).

Para realizar el análisis de los datos se procedió a dividir los contenidos de las encuestas y entrevistas en unidades temáticas que comprendieran los conceptos centrales a manera de ejes articuladores para integrar la información y dar respuesta a las preguntas de investigación, lo que dio lugar a la construcción de las primeras categorías analíticas, es decir, se clasificaron, conceptualizaron y codificaron los contenidos o ideas centrales de cada unidad (Martínez, 1998).

Las categorías se agruparon a su vez en tres grandes unidades temáticas o familias, a las que Strauss y Corbin (1990, citados por Martínez, 1998), llaman “*codificación axial*” (p. 78). Estas unidades estuvieron estrechamente relacionadas con las preguntas de investigación y fueron: la gestión institucional, la percepción sobre el impacto y la pertinencia del programa y el nivel de satisfacción de los usuarios.

En la unidad temática *Gestión institucional* están incluidas las siguientes categorías analíticas:

- Diagnóstico de necesidades de formación
- Planeación y seguimiento de la formación
- Toma de decisiones sobre la capacitación y actualización de los profesores

En la segunda unidad de análisis, *Percepción sobre el impacto y la pertinencia del programa*, se agruparon las siguientes categorías:

- Información institucional
- Concordancia con el modelo educativo
- Datos generales de identificación de los informantes (encuestas y entrevistas)
- Operación del programa
- Percepción sobre el desempeño de los profesores en los cursos
- Perfil del profesor

En la unidad de análisis *Nivel de satisfacción de los usuarios* se incluyeron las categorías descritas a continuación:

- Percepción sobre la pertinencia del PICASA
- Satisfacción de las necesidades de formación de los usuarios
- Objetivos que persigue el profesor en su formación
- Demandas de formación de los usuarios.
- Elementos de insatisfacción de los profesores

Confiabilidad y validez de la información

El haber utilizado el método de estudio de caso en esta investigación indica su carácter naturalista y fenomenológico, por lo que la confiabilidad y la validez se orientaron a la concordancia entre la información proporcionada por los participantes en las entrevistas y encuestas con los hallazgos del análisis documental, de manera que se pudiera garantizar la consistencia interna del diseño de los instrumentos y los resultados

obtenidos. La consistencia externa se logró con una adecuada selección de los informantes, de los métodos de recolección de la información, de la descripción del contexto en que se recabaron los datos y el análisis de los mismos (Martínez, 1998). Adicionalmente se calculó la muestra para la aplicación de las encuestas conforme se comenta en el apartado de selección de las muestras y aplicación de los instrumentos en este mismo capítulo.

La validez de la información se basó en la triangulación de las fuentes de datos, corroborando lo que decían los documentos sobre la formación docente y la evolución del PICASA, con las percepciones de los sujetos que fueron protagonistas de su creación y evolución, y ambas con los registros relativos a la administración del programa; de igual manera, se confrontó con la teoría existente para establecer un diálogo que confirmara o negara los asertos construidos. Asimismo se contrastaron los resultados de las encuestas a profesores con lo encontrado en los cuestionarios de evaluación que se aplican al terminar los cursos del programa institucional, y ambos con los resultados de la encuesta a asesores y las entrevistas a directivos, buscando encontrar similitudes entre los significados producidos por los diferentes autores. Ésta última puede ser considerada una triangulación metodológica (Stake, 1999).

Construcción de significados

Dice Stake (1999) que los investigadores pueden hacer uso de dos estrategias para encontrar los significados en un caso: “la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se puede decir algo sobre ellos como

conjunto o clase” (p. 69), y ambos métodos fueron empleados en el presente trabajo para construir categorías.

Los significados que se construyeron tenían como punto de partida mantener la unicidad del caso en la interpretación de los hallazgos, desde una perspectiva constructivista, tratando de comprender lo que ha ocurrido con la formación docente en una institución específica de educación superior, como programa institucional basado en políticas de mejora de la calidad de la enseñanza. Se buscó entonces encontrar relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos para la comprensión y la explicación. El presente estudio de caso fue a la vez un estudio de evaluación, por lo que se eligieron una serie de criterios y se hicieron interpretaciones que ayudaran a revelar las virtudes y defectos, los aciertos y errores del programa evaluado (Stake, 1999).

Capítulo 6

La Gestión Institucional: Resultados y Análisis Inicial

El objetivo del presente capítulo es organizar los hallazgos y presentar los resultados que llevan a la construcción de asertos en las categorías analíticas correspondientes a la unidad de análisis llamada Gestión Institucional. Se presenta la triangulación de la información y se inicia el diálogo con los referentes teóricos que habrá de concluir en el capítulo correspondiente al Análisis de los resultados obtenidos.

La Gestión Institucional

Se entiende la gestión como la “capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades de la gente y los objetivos superiores de la organización considerada” (Casassus, 2000, p. 4), es decir, la capacidad de generar condiciones óptimas para que los procesos institucionales se produzcan con eficiencia y eficacia. En el caso de la formación de profesores la gestión se encamina al desarrollo de los recursos humanos académicos para apoyar el logro de las metas y las estrategias institucionales. En ese sentido se coincide con Swanson (en Knowles et al., 2001) al asegurar que un proceso de desarrollo o de desencadenamiento de las destrezas humanas permite el crecimiento de una organización, y la capacitación y el desarrollo del personal es un requerimiento esencial para mejorar el desempeño institucional, el de sus procesos y de sus integrantes.

Como organización formal, la universidad es compleja y tiene múltiples niveles de dirección y mando. En el presente estudio de caso se distinguen diferentes niveles en la gestión para el desarrollo de los recursos humanos: el nivel más alto corresponde a la administración general de la institución o alta dirección, el intermedio a las administraciones de los Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior y el tercer nivel es el más cercano al proceso mismo, en las escuelas y departamentos. La distancia existente entre los niveles de gestión provoca percepciones muy distintas y frecuentemente contradictorias entre los actores que se encuentran en uno u otro nivel y resulta difícil establecer la articulación entre las diferentes visiones del fenómeno estudiado: la evolución y operación del PICASA, su pertinencia y las ventajas o desventajas que presenta para satisfacer a sus usuarios.

De los resultados obtenidos en las entrevistas se puede suponer que la visión de un sujeto cambia al paso del tiempo y de la posición que ocupa en la institución, el observador, al cambiar de perspectiva, modifica también su percepción de la realidad, como el ejemplo que se muestra a continuación.

Durante su periodo como alto funcionario en la universidad, G.R. tenía, según sus colaboradores de entonces, poco interés en la formación docente, ahora, desde otra posición en la organización, que le permite una relación directa con los profesores en uno de los departamentos, expresa con relación al PICASA:

Lo que debe quedar claro es que lo que se quiere no es que el profesor tome cursos. Parece que lo que estamos haciendo es buscarles chamba a quienes organizan o hacen esos cursos, y no realmente buscando desarrollar las competencias que se requieren en el profesor. Si dejamos claro qué competencias queremos que desarrollen, cómo vamos a medir esas competencias, hacemos una especie de procesos de certificación de esas competencias con los cuidados que se

deben tener en el ambiente académico y medimos si las desarrollamos en los profesores, resolveremos una de las grandes ausencias, porque no sabemos si realmente logramos que desarrollaran las competencias, sólo medimos que tomen el curso. (Entrevista a G. R. el 24 de mayo de 2005)

Parece asomar su viejo escepticismo con relación a la formación docente y continúa en una postura crítica al respecto, pero ahora considera que es posible que algunas experiencias y actividades puedan llegar a ser importantes para el desarrollo del profesor y señala, “los investigadores que tienen doctorado le dan vuelta a otros cursos, porque sienten que no necesitan nada, y creen que por tener un nivel académico de profundidad en la disciplina, con eso basta para ser buenos profesores” (Entrevista a G.R., el 24 de mayo de 2005), para luego agregar en relación a las posibilidades de mejora del programa:

Nos hemos quedado cortos. Hablamos de aprendizaje centrado en el estudiante, del constructivismo, pero lo hablamos como los políticos hablan de democracia. Creo que hace falta de alguna manera que los cursos se unan a otras políticas. Tomando este ejemplo del constructivismo, habría que buscar no solamente los cursos, sino toda una serie de lineamientos, de estímulos a los profesores –porque esto los mueve mucho-, que hubiera una serie de programas, de planes para ellos. Pensar más integralmente, creo, es lo que ayudaría, se podría potenciar más si se define muy bien cuál es la política, y si muchos programas y muchas acciones se orientan en el mismo sentido. Simplemente que se debe tener cuidado y debe quedar claro a todo mundo cuál es el objetivo y ese objetivo es el que se debe lograr, y no quedarse en el esfuerzo para lograrlo. Si un profesor toma mil cursos de bongo y maraca, a lo mejor no va a lograr tocar bongo y maraca. Hay que ver cuál es el objetivo y lograr que haya un conocimiento de esto por parte de todos y que quede muy claro y que no solamente se consiga el objetivo, sino que se determine cómo se va a medir su logro. (Entrevista a G. R. el 24 de mayo de 2005)

La perspectiva de C. C. varía de lo expresado por G. R., porque el lugar que ella ocupa en este momento está en la administración general de la institución, es responsable de dos ejes del PICASA y ha participado en el diseño del modelo educativo para la institución, y expresa:

Creo que como institución tiene que haber una obligatoriedad de cuando menos un año de capacitación para la docencia, para asegurar que el profesor, sea del nivel que sea y tenga los grados que tenga, transite por un mínimo de habilitación para el desarrollo de competencias docentes. En este tipo de capacitación tendría que haber un curso para adentrarse en el conocimiento de la institución, su filosofía y su sistema, y luego trabajar a profundidad en las competencias básicas de la docencia: nociones en la construcción y organización del conocimiento para un propósito educativo, que es distinta a la que se necesita para la investigación. Un mínimo de metodologías educativas y de capacidad para el diseño instruccional, y también un mínimo de competencias de comunicación educativa. (Entrevista a C. C. el 19 de Mayo de 2005)

Subyace la necesidad de hacer un diagnóstico de las necesidades educativas, que corresponde realizar al tercer nivel de gestión: las escuelas y los departamentos. A la administración general como alta dirección de la institución, le compete establecer las políticas de formación, capacitación y actualización, diseñar las estrategias para su aplicación colectiva y la asignación de recursos para las prioridades institucionales, que se hacen explícitas en la operación del PICASA, con una administración centralizada y con ejercicio en red. A través del Catálogo de Cursos se establece cuáles competencias docentes son necesarias para lograr el perfil del profesor que requiere el modelo educativo y la misión de la universidad.

Pero por lo anterior, se encuentra limitada a mantener el rol de instancia de coordinación, evaluación y supervisión, así, la visión de quienes administran el programa centralmente es muy amplia pero poco profunda, a diferencia de los otros niveles de gestión, que pueden profundizar en la operación misma del programa.

Los asesores fungen en los hechos como puentes de enlace entre el primero y el tercer nivel de gestión y su visión con relación al funcionamiento de la administración

general en la ejecución del PICASA, aporta elementos al esclarecimiento del proceso institucional. Uno de los asesores comentó en la encuesta:

Después de algún tiempo estoy retomando los cursos de PICASA como asesor y observo de entonces a la fecha un avance significativo en la administración de este programa. Pero observo que PICASA no tiene pleno control de la asistencia y promoción de los cursos, y al parecer siguen siendo solicitados en función de los gustos o intereses de los directivos. Por parte de PICASA encontramos todo el apoyo posible y es excelente pero lo que encontramos en las escuelas es otra situación, es decir la participación de los profesores es muy inestable, pues no saben hasta ese momento de qué tratará el curso. Por otra parte me pregunto qué pasaría si PICASA ofreciera en el edificio administrativo los mismos cursos al margen de una escuela y dejar abierta su inscripción. (Encuesta a asesores, 2005)

En el nivel intermedio de gestión se ubican los titulares de los Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior, así como los Coordinadores de Área y los Directores de División. Éstos últimos son quienes en la práctica realizan muchas de las gestiones necesarias para llevar a sus dependencias los cursos del PICASA; a ellos les correspondería administrar los recursos financieros que se entregan para el apoyo logístico de las acciones de formación, hacer el seguimiento y la evaluación del impacto en sus instancias de responsabilidad. En el presente estudio se entrevistó a dos directores de división y un coordinador de servicios académicos, sus aportaciones permitieron conocer la perspectiva de los Centro Universitarios.

En el tercer nivel de gestión se encuentran los Jefes de Departamento en los Centros Universitarios y los Directores de Escuela en el Nivel Medio Superior. Ambas instancias son consideradas las células básicas de la organización educativa, a los Departamentos y las Escuelas están adscritos los profesores e investigadores de la universidad, en ellos se ejecutan las funciones sustantivas de docencia, investigación,

extensión y vinculación. En términos de gestión, les corresponde establecer el perfil de profesor requerido en la dependencia, realizar la detección de necesidades de formación, actualización y capacitación y la planeación de la formación del profesorado para la realización de estudios de postgrado y la promoción de competencias docentes. De lo anterior, se desprende que una de las responsabilidades primordiales de los Departamentos y Escuelas es el diagnóstico de las necesidades de formación, que deberían de subir al nivel intermedio de dirección, a fin de construir programas integrales para sus profesores.

El Diagnóstico de las Necesidades de Formación.

Se entiende por diagnóstico de las necesidades de formación al ejercicio que permita conocer los perfiles de los profesores adscritos a un departamento o escuela, sus competencias para la docencia y la investigación, con el objeto de analizar si corresponden al perfil deseable en el modelo educativo de la institución. Idealmente, como consecuencia del diagnóstico se realizaría la gestión para lograr su habilitación, capacitación y actualización, de manera que se acercaran paulatinamente al perfil ideal.

Como se ha descrito en el capítulo 3, uno de los grandes problemas en la historia de la formación de profesores en la universidad que se estudia, ha sido el diagnóstico insuficiente de necesidades en este ámbito. A pesar de contar con una oferta amplia de cursos, talleres y diplomados articulados en ejes de formación, las competencias que se promueven en los docentes fueron determinadas con base en el perfil de profesor que, en

teoría, corresponde al modelo educativo, pero sin considerar los requerimientos reales de los docentes para llevarlos hacia ese perfil.

El problema se refleja en todos los niveles de gestión, los directivos del nivel intermedio que fueron entrevistados lo expresan así:

El diagnóstico no existía, actualmente estamos trabajando en él. En este Centro Universitario, lo que se hacía con PICASA era en forma centralizada a través de la Coordinación de Estudios Académicos, y por el otro lado, los delegados académicos eran los que justificaban el programa. Apenas a partir del año pasado empezamos prácticamente a utilizar los cursos PICASA que nos han sido muy útiles. Hemos visto las debilidades que tenemos a través de este programa y otros, los que representan un apoyo para fortalecer los recursos humanos. (Entrevista a V. R. A. el 21 de junio del 2005)

Llama la atención el contraste entre las opiniones del Director de División y de la responsable de la Coordinación, aparentemente porque ésta tiene una visión de conjunto del Centro Universitario, a diferencia de la visión parcial de V. R. A. que corresponde a una sola División, porque ella expresó:

De hecho el programa de formación docente que tenemos planteado como Centro Universitario se estructuró a partir de un sondeo que se hizo entre los académicos de las tres Divisiones del Centro, en relación a sus necesidades y prioridades de formación. Este fue un elemento que se tomó en cuenta, pero paralelamente a esto también se debieron considerar otras necesidades institucionales, como aquellas que responden a los programas universitarios y extra-universitarios de evaluación, acreditación y todos estos procesos a los que estamos sujetos como institución en el contexto local y nacional. (Entrevista a F. D. S. A. el 1º de junio de 2005)

La mención que hace F.D.S.A. a la influencia que han tenido los procesos de evaluación externa es de tomarse en consideración, porque provocaron demandas emergentes de formación para desarrollar algunas competencias específicas, por ejemplo la capacitación para dar tutorías, -la razón es que el número de alumnos tutorados es un indicador relevante para los organismos evaluadores-, sin embargo, esta

necesidad no había sido detectada por los Centros Universitarios antes de la evaluación externa a pesar de estar señalada su importancia en el modelo académico. Un ex jefe de Departamento de otro Centro Universitario comentó

Solicitamos una serie de cursos –varios-, por las siguientes consideraciones: como Jefe del Departamento, tenía la encomienda de llevar a cabo una mejora, la de coadyuvar en la excelencia académica que nos exigían las acreditaciones y las certificaciones. A raíz de eso, la primera carrera que fue evaluada por CIEES³ fue químico farmacobiología, y para ella nos pusieron objetivos a corto y mediano plazo. Uno de los principales fue el de contar con gente especializada en el área, para impartir cada una de las diferentes materias que se ofertaban en la carrera. (Entrevista a D.R. el 26 de Mayo de 2005)

En este caso, la demanda de formación se encaminó a la actualización en las disciplinas y así lo expresa el mismo Jefe de Departamento

Teníamos carencia de profesores con perfil en estadística, en cálculo, en precálculo, en general en matemáticas; en física, y en lo que sí estábamos muy bien reforzados era en química. De ahí entonces aparecen las primeras necesidades y por eso buscábamos una persona especializada que nos diera cursos pero de forma disciplinaria, muy puntuales en las necesidades del Departamento. Nuestro primer curso fue la enseñanza de la estadística y su aplicación. (Entrevista a D. R. el 26 de Mayo de 2005)

Es entonces la urgencia de capacitar en un campo de conocimiento a los profesores para cursos de los programas educativos o de solventar observaciones de los organismos acreditadores lo que ha motivado en muchos de los casos la solicitud de los cursos al PICASA, mas que un ejercicio serio de diagnóstico de necesidades, aquí se confirma lo señalado por Tardif (2004), en el sentido de que la formación para la enseñanza en la educación superior, con frecuencia se organiza en torno a las lógicas disciplinarias, con tendencia a la especialización y la fragmentación del conocimiento, en lugar de articularse alrededor del modelo educativo o del desarrollo de competencias para

³ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

promover aprendizajes en los alumnos. Esta realidad es distinta también a lo propuesto por Cochran-Smith y Lytle (en Lanksear y Knobel, 2003) cuando aseveran que el desarrollo profesional debe centrarse en una cultura de promoción del aprendizaje y el desarrollo de habilidades docentes en forma continua para relacionar los conocimientos previos con los nuevos.

En otros casos, especialmente en el nivel medio superior, la capacitación y actualización es más un elemento reconocido por la costumbre como parte del trabajo fuera del aula, que el resultado del diagnóstico o la planeación. Desde hace algunos años se solicitan actividades de formación para los docentes, sobre todo en los espacios intersemestrales cuando los profesores no están frente a grupo, en apariencia sobre una base diagnóstica, la responsable de la formación en una escuela decía:

El diagnóstico se lleva a cabo de acuerdo a cada departamento y cada jefe de departamento a través de las academias, que establecen las necesidades de formación, o sea, cuales son las necesidades reales y de acuerdo a las necesidades reales en cada departamento ellos hacen las propuestas, los planteamientos de qué cursos requieren para sus profesores. Después de esto, a través del Coordinador Académico, se comenta en reunión departamental y ahí se determina cuáles cursos se van a solicitar en el semestre. (Entrevista a B. A. G. S. el 27 de Junio de 2005)

Sin embargo, una profesora de la misma escuela comentó que revisaban de cuál eje del Catálogo del PICASA no habían tomado cursos y sobre esa base se establecían las necesidades de formación. Sería deseable encontrar la relación existente entre el perfil propuesto por el PICASA y el que mantienen los docentes de esta escuela.

Un dato de interés es el resultado de las respuestas a una pregunta de la encuesta aplicada a los profesores con relación a los cursos del Catálogo del PICASA que dice ¿Cubren todas las necesidades de formación y actualización? Los resultados expresan

que solo el 2% considera que nunca o casi nunca (10 respuestas), frente al 26.4% que consideran que se cubren algunas veces (130 respuestas), 42% opina que varias veces o regularmente (207 respuestas) y un 25.2% de los encuestados considera que siempre o casi siempre (124 respuestas), lo que permite suponer que, a pesar del inadecuado diagnóstico de las necesidades de formación, los profesores que han tomado cursos del PICASA consideran que sus necesidades de formación están cubiertas, aún cuando el 35% de los profesores encuestados reconocieron no haber participado nunca en la selección de los cursos que recibían.

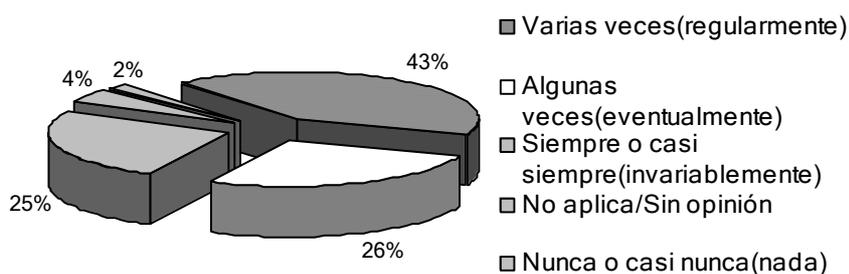


Figura 1: Respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Los cursos del PICASA cubren todas las necesidades de formación y actualización?

Planeación y Seguimiento de la Formación

Se describió en el apartado anterior que el diagnóstico es poco frecuente o insuficiente y en muchos casos no existe; ocurre algo similar con la planeación y

seguimiento de la formación, elementos indispensables para inducir el cambio educativo y conocer sus efectos. Fierro et al. (1999) proponen el perfeccionamiento continuo de los profesores para garantizar el éxito de los alumnos y la calidad de la educación, pero ese objetivo no puede lograrse si no se conocen las deficiencias que tienen los docentes para ayudarles a superarlas y tampoco si no se tienen elementos para analizar y entender lo que ocurre con las acciones de formación que se llevan a cabo. La planeación implica un conjunto de decisiones interdependientes tomadas antes de ejecutar una acción para lograr uno o más futuros deseados (Miklos y Tello, 2003).

En el capítulo 2 de este trabajo se mencionaba ya que las políticas federales sobre la formación de los profesores se enfocan a la especialización a través de las maestrías y los doctorados para contar con expertos en los distintos campos del conocimiento, pero que se desentienden de las competencias para una práctica docente exitosa. No es extraño entonces que la planeación, evaluación y seguimiento de la formación docente tengan significados muy distintos para los responsables de la toma de decisiones en este campo, un Jefe de Departamento comentaba al respecto

Hay una comisión que se llama de evaluación del desempeño docente del Departamento de Administración, que fue creado por el Colegio Departamental. Toma en cuenta las evaluaciones que hacen los estudiantes del desempeño profesional, así como comentarios de los profesores en cuanto a eficiencia de áreas pedagógicas, didáctica, de comunicación, etcétera. En consecuencia, existen acuerdos colegiados y consenso en las necesidades que requerimos cubrir en materia de capacitación y formación. Existe una comisión que conoce de las necesidades de los profesores en materia de necesidades de formación y actualización, al interior del Departamento. (Entrevista a A. V. Z. el 1º de junio de 2005)

En este caso, parece existir una adecuada vinculación entre evaluación y capacitación sobre la base del desempeño del profesor y sus resultados, pero cuando se

preguntó si existía seguimiento de ese desempeño después de las acciones de formación, la respuesta que se obtuvo fue la siguiente:

No. En este sentido no se ha hecho. Lo único que se hace es la evaluación por parte de los profesores en los materiales que ustedes nos envían, para cada curso. Hemos hecho algo diferente, en base al documento “Imagen del docente y aprendizaje escolar”⁴, tiene que ver con la actividad en el currículum de los cursos, en el sentido de que la motivación al aprendizaje para los muchachos se da por otro tipo de factores. Entre ellos, es la percepción de los profesores, si saben enseñar, si saben comunicar, cómo visten, cuál es su situación, y a partir de ahí se pueden o no motivar al aprendizaje. Específicamente de los cursos, del impacto, no hemos hecho ningún estudio como Departamento, pero sí tenemos toda la estadística de cuántos han asistido, copias de acreditación, y tenemos seguimiento y de las evaluaciones tenemos fotocopias, pero no tenemos una investigación. (Entrevista a A. V. Z. el 1º de junio de 2005)

La formación de los profesores entonces se considera como un indicador para el llenado de requisitos institucionales, pero no se confronta con el perfil deseable del profesor para un departamento, escuela o programa educativo. Una perspectiva distinta es la que tiene un ex Jefe de Departamento en un Centro Regional:

De todos los cursos, el que más sobresalió y tuvo impacto sobre las carreras, fue el de enseñanza de las matemáticas, sobre todo para las carreras que llevan un área de matemáticas: administrativas e ingenierías. A grandes rasgos eso es. Como consecuencia del curso de biotecnología, tres profesores estamos estudiando el Doctorado en Biotecnología Vegetal. Vamos en tercer nivel y creo que ya vamos más encaminados, sobre todo por la parte de la investigación. (Entrevista a D. R. del 25 de mayo de 2005)

Nuevamente se privilegia la formación en el postgrado por encima de la adquisición de competencias docentes, ya que la primera les permitirá a los profesores avanzar en la carrera académica con resultados significativos sobre su salario, beneficios y proyección profesional, este efecto de la formación se considera positivo porque apoya una característica del perfil deseable en el profesor, el conocimiento de la disciplina, si

⁴ Documento interno del Departamento

se logra conciliar ese conocimiento con competencias pedagógicas, el profesor estará en condiciones de desarrollar el diseño y operación de mediaciones entre el objeto de conocimiento y el aprendizaje, en beneficio de sus estudiantes.

Otra Jefa de Departamento percibe la necesidad de transformar la gestión de sus recursos humanos académicos, y expresa con relación a la planeación y seguimiento de la formación

Aunque hay esquemas rígidos y tradicionales, la dinámica propia, el movimiento actual, no nos puede dejar seguir igual, así como las presiones de los estudiantes por incorporar nuevas metodologías de enseñanza. Las tecnologías son constantes. Ellos (los profesores) saben que están en una situación distinta y tienen que hacer cambios. Desde ahí creo que es el momento fundamental para que un programa consistente, sólido, sistemático de formación y actualización, les dé de alguna manera la posibilidad de incorporarlo directamente en su enseñanza. (Entrevista a B. N. S. el 7 de junio de 2005)

En algunos casos se considera que los productos de la formación pueden ser equivalentes a una acción de seguimiento. Una Coordinadora de Servicios Académicos explicaba que anualmente se hace un Encuentro de Profesores para compartir sus experiencias

Creemos que los productos que los profesores presentan, son un reflejo del impacto de la formación, vamos para el segundo encuentro. Creo que los productos pueden ser de calidad variable, hay que decirlo, pero creo que también reflejan nuestra situación y que igualmente muestran una evolución. Seguramente para este segundo encuentro tendremos trabajos más acabados, más depurados, y será una manera de evaluar nuestro trabajo y su impacto. (Entrevista a F.D.S.A. del 1º de junio de 2005)

El Encuentro proporciona a los profesores de esa entidad universitaria la oportunidad de compartir sus experiencias, proponer alternativas de formación y reflexionar sobre su práctica docente en el campo de las ciencias de la salud, elemento

de gran importancia para mejorar su desempeño e incrementar la calidad de los aprendizajes que promueven como profesores.

Con relación a esta alternativa, se demuestra que hace falta encontrar nuevas formas de capacitación y actualización de los docentes, como lo proponen Fierro et al. (1999) cuando señalan la investigación-acción como una alternativa de formación que permite el intercambio de experiencias entre los profesores.

Uno de los entrevistados expresa su pensamiento en el mismo sentido que F.D.S.:

Creo que hace falta espacio en donde se aprenda más de los demás. Se han desaprovechado todas las estrategias de aprendizaje colaborativo, en donde, digamos, profesores muestren qué cosas les han funcionado en ciertos cursos, las compartan con los demás compañeros que tienen, y aprendan unos de otros, en lugar de tener un profesor que sea sólo el expositor. (Entrevista a G. R. el 24 de mayo de 2005)

Siguiendo a Miklos y Tello (2002) se considera que la planeación es un proceso de reflexión sobre el qué hacer para pasar a un futuro deseado, bajo este enfoque adquiere sentido lo expresado por una Directora de División entrevistada:

Para quienes somos usuarios, sí nos debe quedar claro y debemos poder demostrárselos a ustedes, que tenemos objetivos y metas concretas por los que debemos iniciar el programa, y que sea éste uno de los privilegios para otorgar los apoyos, porque también pudiéramos pensar que hay gente que trajo a sus amigos para una acción de formación. Su amigo puede ser valioso, pero no necesariamente podemos integrar lo valioso que trajo a la dinámica del Departamento o de la Academia. (Entrevista a S.V.A. el 3 de junio de 2005)

Toma de Decisiones sobre la Capacitación y Actualización de los Profesores.

Rossi, Lipsey y Freeman (2004) definen a quienes hacen las políticas o toman las decisiones, como las personas responsables para decidir si el programa es iniciado, se continúa, se discontinúa, se expande o se restringe. Valenzuela (2004) menciona que la

evaluación orientada a la administración sigue el modelo de Stufflebeam y que su propósito es proveer información acerca del programa a quienes toman las decisiones sobre el mismo.

Las decisiones sobre en qué, cuándo y para qué se forman los profesores recae en los tres niveles de gestión, pero principalmente en los Jefes de Departamento y Directores de Escuela, quienes con frecuencia recurren a las instancias colegiadas como soporte para legitimar la solicitud de cursos, talleres, seminarios y acciones de formación para los profesores; esto es evidente en sus comentarios sobre el tema, algunos de los cuales se transcriben a continuación,

Dentro del Plan Institucional de Desarrollo del Centro, estaba que para el 2003-2004 había que tener al menos ya dos líneas nuevas de investigación, y que fue precisamente la aparición del área de genética humana y biotecnología vegetal, fueron a las que se tomó la decisión de impulsar para que salieran a flote. (Entrevista a D. R. el 26 de mayo de 2005)

Decide el Colegio Departamental. Muchas veces también algún profesor propone alguna temática específica. Para este nuevo período, dos profesores me dijeron que necesitaban leer más rápido, porque no hay una cultura del profesor de leer, y estamos promoviendo un curso que tiene que ver con lectura rápida, con técnicas de lectura, en calidad y cantidad. La socializamos con el Colegio Departamental y todos dijeron que sí. (Entrevista a A. V. Z. el 1° de junio de 2005)

Es acordado entre los cuatro presidentes de las academias que integran el Departamento a través del Colegio Departamental. (Entrevista a B. N. S. el 7 de junio de 2005)

En primer lugar tenemos una persona para la coordinación específica de este programa, hemos establecido con ella que este tipo de programas debe enfocarse a lo que nosotros tenemos en nuestro plan de desarrollo institucional, como son cursos de superación continua para nuestros docentes, en áreas que tanto la universidad a nivel central como el centro universitario estamos queriendo trabajar, desarrollar más, como lo es por ejemplo, las nuevas tecnologías, el fortalecimiento de un segundo idioma y el uso racional de la computadora, porque

frecuentemente los profesores no saben ni siquiera acceder a SIIAU⁵ o prender la computadora. (Entrevista a V. M. R. A. el 21 de junio de 2005)

Los profesores, que son los sujetos de la formación, parecen tener poca presencia en la toma de decisiones sobre aquello que requieren aprender o en lo que desean o necesitan actualizarse para convertirse en facilitadores del aprendizaje, guías y asesores de sus estudiantes e impulsarlos a aprender a lo largo de toda su vida en la sociedad del conocimiento, bajo el enfoque citado por Bazdresch (1998), de preparar a sus jóvenes alumnos para vivir y trabajar en un contexto cambiante y turbulento. Este aserto se constata en la Figura 2.

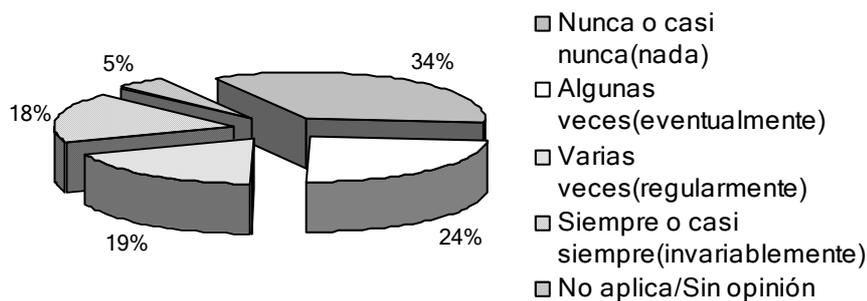


Figura 2: Respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Interviniste en la selección de los cursos?

A pesar de no participar en la toma de decisiones, los profesores consideran que la selección de cursos es adecuada, como se comentó en el apartado de Diagnóstico de Necesidades. A la pregunta: ¿Consideras adecuada la selección de cursos?, las

⁵ Sistema Integral de Información y Administración Universitaria de la Universidad de Guadalajara

respuestas de “varias veces (regularmente) y siempre o casi siempre (invariablemente) corresponden a un 66.1% de profesores que están conformes con los cursos que se seleccionan en su dependencia.

Capítulo 7

La Percepción sobre el Impacto del Programa: un Acercamiento a la Realidad

Dentro de esta unidad de análisis se agruparon las siguientes categorías:

Información institucional; Concordancia con el modelo educativo; Datos generales de identificación de los informantes (encuestas y entrevistas); Operación del programa; Percepción sobre el desempeño de los profesores en los cursos y Perfil del profesor.

Un acercamiento a la forma de operar del programa y a la percepción que tienen del mismo sus usuarios implica recuperar la información que resguarda la dependencia de la administración general responsable del mismo para tener una visión integradora de su operación. El PICASA cuenta con objetivos precisos y en sí mismo es la estrategia institucional para la formación de los profesores, pero carece de metas contra las cuales se pueda evaluar el cumplimiento de sus objetivos y tampoco se cuenta con una evaluación sistemática e integral que aporte información para la toma de decisiones.

Información Institucional

Los informes presentados anualmente por la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico, dependiente de la Coordinación General Académica, reflejan cómo, para la Administración General de la institución, el impacto se mide a través del número de cursos impartidos, dependencias solicitantes y cobertura de la demanda de formación, es decir, con información cuantitativa, dejando de lado los estudios cualitativos. El informe del año 2004 dice que se atendió el 97% de las solicitudes en la

red universitaria, con un incremento del 29% con relación al 2003, y señala que “en el transcurso de los años se ha visto una buena aceptación del programa PICASA por parte de los académicos de la institución, aumentando considerablemente en los últimos años” (Informe UDPA/CGA/UdeG, 2004, p. 73), lo que se ilustra en la Tabla 2.

Tabla 2

Histórico de cursos impartidos y beneficiarios por año

Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Cursos impartidos	87	59	97	293	364	470
Académicos beneficiados	1612	2212	2125	5514	6216	6851

Fuente: Informe UDPA/CGA/UdeG, 2004

A nivel de la alta dirección, los datos estadísticos, indicadores y recursos invertidos son elementos muy importantes para la toma de decisiones y definirán el rumbo del programa en el futuro, además de que le permiten comprobar el cumplimiento de los compromisos de capacitación y actualización frente al sindicato y a las dependencias que regulan las relaciones laborales. Los reportes que reciben las autoridades de la institución son semejantes al gráfico que se presenta a continuación para informar del impacto del PICASA durante los años 2003 y 2004. Los resultados se expresan en términos del número de cursos impartidos, dependencias participantes y profesores que tomaron los cursos. Los datos son meramente estadísticos, pero no se hacen estudios de satisfacción de los usuarios, ni se buscan formas de evaluar el impacto de la formación en los resultados que obtienen los estudiantes de aquellos profesores que participaron en las actividades de formación.

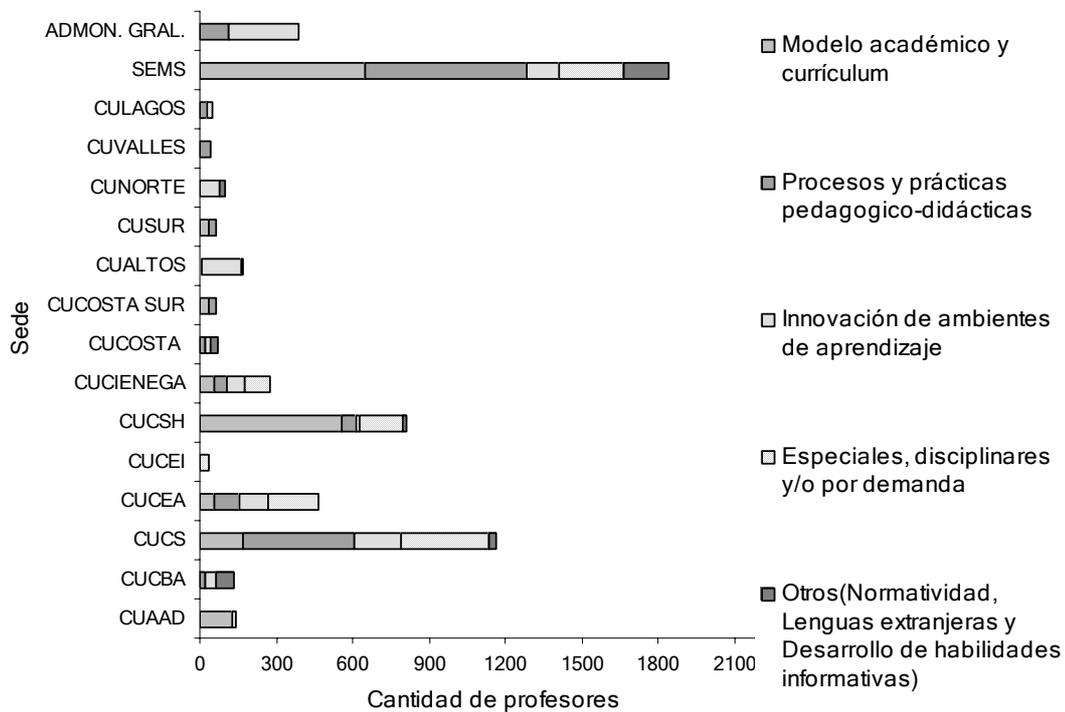


Figura 3: Académicos beneficiados por sede y eje de formación en el 2003. Fuente: UDPA/UdeG.

Puede observarse que durante 2003, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) y el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) tuvieron más académicos participantes en el programa, coincidente con que son dependencias que agrupan un elevado número de académicos. En el siguiente gráfico se observa la distribución de cursos por eje de formación en el mismo año 2003, en el que destacan los ejes de Modelo Académico y Currículo con un 21%, Innovación de Ambientes de Aprendizaje con 22%, Procesos y Prácticas Pedagógico Didácticos con 24% y Especiales, disciplinares y/o por Demanda con 29%, cifras menos significativas se observan para el resto de los ejes.

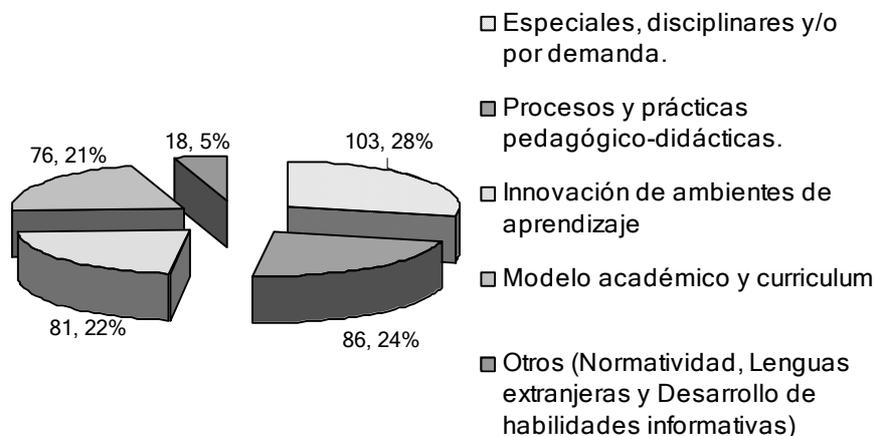


Figura 4: Cursos realizados por eje en el 2003. Fuente UDPA/UdeG

Lo que muestran los datos es que las dependencias universitarias solicitan preferentemente cursos de aquellos ejes de formación que apoyan las necesidades emergentes de las mismas, como tutorías, diseño curricular, aplicación de nuevas tecnologías a la educación y de especialización disciplinar, lo que hace suponer que promueven las características del perfil ideal del profesor propuesto en el modelo académico de la institución. Llama la atención que los nuevos ejes como Desarrollo de Habilidades Informativas y Lenguas Extranjeras, cuentan con menor demanda, tal vez porque se abrieron justo en el año de donde se tomaron los datos.

A continuación se presenta el comportamiento de las solicitudes de cursos por dependencia universitaria y los que fueron impartidos por eje temático para 2004.

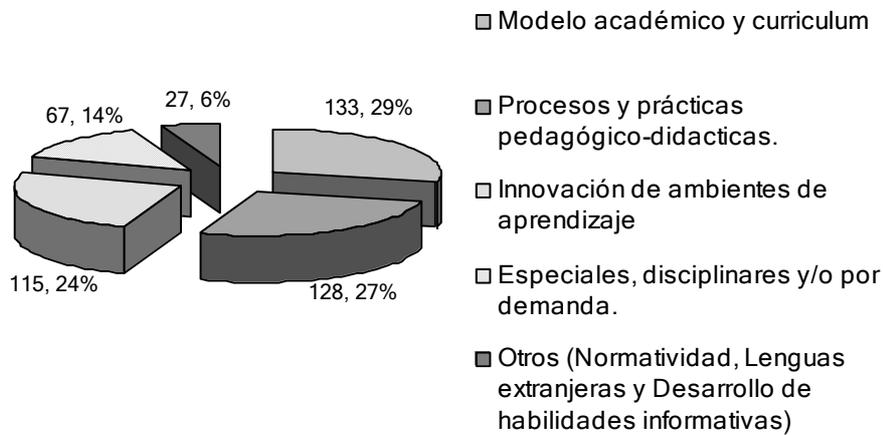


Figura 5: Cursos realizados por eje en el año 2004. Fuente UDPA/UdeG

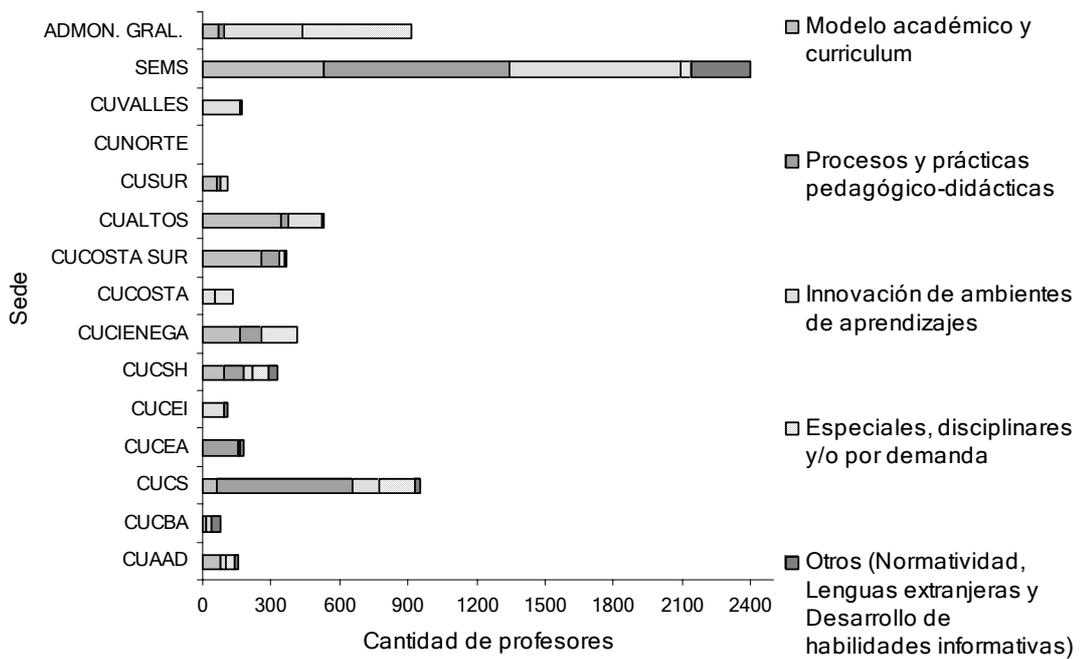


Figura 6: Académicos beneficiados por sede y eje de formación en el 2004 (se suprime CULAGOS, por no haber ofertado cursos en este año). Fuente: UDPA/UdeG

Concordancia con el Modelo Educativo

El modelo educativo de la universidad propone centrar el aprendizaje en el estudiante, por lo que el profesor debe ser un facilitador y un guía para sus alumnos, eso supone que cuenta con las características que ya se enunciaban en el capítulo 2 de este trabajo en la Tabla 1: competencias analíticas, auto-reflexivas y proyectivas; destrezas en el manejo e interpretación de la normativa institucional y la filosofía universitaria; habilidades para aplicar las normas, interactuar con la comunidad, informativas y de comunicación, para diseñar estrategias didácticas e interactuar con el campo profesional de formación de sus estudiantes; sensibilidad y compromiso social y ser portador de valores. La percepción de los mandos medios y directivos es coincidente con las características enunciadas, se corrobora con algunas opiniones vertidas en las entrevistas, como la siguiente:

Serían cinco variables fuertes. Una sería el conocimiento especializado de la temática que enseña. El perfil ideal sería el mismo que para los egresados, el saber ser y el saber hacer. El saber como conocimientos teóricos, el saber hacer como habilidades y destrezas prácticas, con actitudes, valores en el área conductual. Los profesores debemos trabajar en esas tres grandes áreas. En el área teórica a través del conocimiento preciso de la temática del curso que impartimos; en el proceso de motivación y comunicación del estudiante para el aprendizaje y la realización de la investigación. Finalmente, evaluar el perfil con base a necesidades del mercado laboral. Si se requiere un profesionista con aptitudes en manejo de tecnología administrativa, es una de las deficiencias fundamentales de la planta docente. Ese sería otro perfil importante: docencia-investigación-comunicación-motivación. (Entrevista a A. V. Z. el 1º junio de 2005)

Es recurrente la necesidad de capacitación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo que se explica cuando se observa que la antigüedad promedio de los profesores en la institución es de 20 años. Es una planta académica que envejece y no

está tan familiarizada con el uso de la computadora como las nuevas generaciones, por lo que a menudo se ven rebasados por sus estudiantes con los consecuentes sentimientos de frustración e impotencia. A pesar de que el comentario de los directivos es en el sentido de incrementar la capacitación en nuevas tecnologías, en las respuestas abiertas de la encuesta a profesores sólo el 15% de los que respondieron solicitaron cursos de apoyo para el manejo de nuevas tecnologías, especialmente *software* de apoyo al trabajo docente y herramientas que permitan el diseño y el manejo de cursos *on line*.

Resulta interesante observar que el 86% de los profesores encuestados (ver Figura 7) opinan que los cursos son congruentes con la misión de la Universidad, que dice

Somos una Universidad Pública, autónoma y estructurada como una red de centros universitarios y escuelas de educación media superior, con presencia en todo el estado de Jalisco y con una tradición bicentenaria. Generar ambientes de aprendizaje a todas las personas interesadas en su formación y desarrollar sus capacidades analíticas, competencias profesionales y responsabilidad social es nuestra tarea y compromiso.

Realizamos y difundimos investigaciones científicas, humanísticas y tecnológicas de reconocida calidad y relevancia nacional e internacional. Nuestra contribución al desarrollo de Jalisco y del país consiste en generar, transmitir y aplicar conocimiento. Guían el quehacer de académicos, estudiantes, trabajadores y egresados, los principios de solidaridad social, respeto a la dignidad humana, cuidado del ambiente y corresponsabilidad ciudadana con sus comunidades de vida.

Preservamos y difundimos los valores de nuestra cultura en todas sus expresiones y sostenemos el compromiso de extender los beneficios del saber a los todos los miembros de la sociedad. (Puesta a Punto de la Red Universitaria 2002-2010, U. de G., 2003, p. 15)

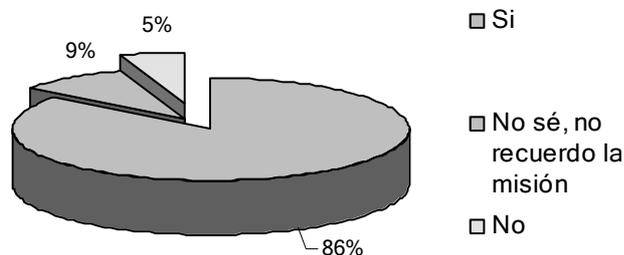


Figura 7: Respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Considera que los cursos son congruentes con la Misión de la Universidad?

Sin embargo, la misión institucional destaca las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión, aunque menciona en primer término la función de docencia. Al respecto, se puede afirmar que los profesores encuestados privilegian la docencia entre las responsabilidades que deben cumplir como profesores. A la pregunta de: ¿Qué lugar de importancia relativa le asignas a las funciones de docencia, investigación, gestión académica y tutoría que realizas? el valor promedio asignado por la población de muestra a la docencia fue de 3.49 (entre un valor mínimo de 1 y un máximo de 4), en tanto que para la investigación el valor promedio fue de 2.64, de 2.27 para la tutoría y de solo 2.0 para la gestión.

En concordancia con lo anterior, los profesores consideraron que la función que más debe apoyarse para su capacitación y actualización es la docencia. Como respuesta a la pregunta: ¿Cuál función debe apoyarse más con cursos PICASA?, la escala para las respuestas era de 1 a 4, donde 1 era la menos importante y 4 la más importante, se

encontró que el valor promedio para la docencia fue de 3.45, de 2.65 para la investigación, de 2.38 para la tutoría y, nuevamente, de solo 1.77 para la gestión; lo anterior es coincidente y confirma su opinión sobre la importancia de cada una de las funciones analizadas como parte de su perfil. La misma tendencia se presentó cuando la pregunta fue sobre las competencias que debe promover el PICASA, como se muestra en la Figura 8.

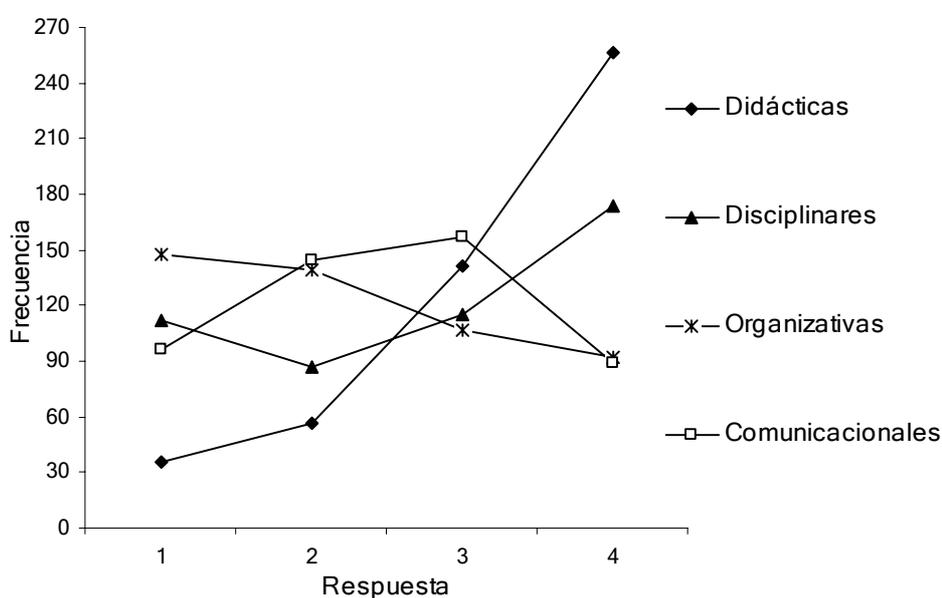


Figura 8: Respuesta de los docentes al cuestionarlos sobre las competencias que requieren mayor atención por parte del PICASA, evaluadas en una escala descendente de 4: mayor atención a 1: menor atención.

Sorprende ver la poca importancia que conceden los profesores a las competencias comunicativas, que si bien no están explícitas en la misión o en el modelo educativo, se entiende que son indispensables para aplicar estrategias de aprendizaje en donde los estudiantes tengan claridad sobre lo que se espera de ellos; solo el 10.8% consideró que merecían mayor atención por el PICASA, en tanto que a la pregunta ¿Qué tipo de cursos

sugieres que se ofrezcan a través del PÍCASA adicionalmente a los que ya se ofrecen?, el 24% de los que respondieron lo hicieron sugiriendo cursos formativos dirigidos a mejorar la comunicación y el desarrollo humano del docente.

Con relación a la capacidad de comunicarse, uno de los jefes de departamento durante la entrevista comentaba que la comunicación –indispensable para la motivación de los alumnos-, empieza con la imagen y señalaba:

La imagen se divide en imagen profesional, imagen verbal, imagen física e imagen personal. Un alumno se ve motivado al aprendizaje si el profesor sabe la materia en la que enseña el curso, segundo, si la sabe comunicar, la sabe expresar, y además de esto tiene cuidado de su aspecto. Este tema surgió como observación de los propios estudiantes. Una vez le pregunté a una alumna, que fue mi prestadora de servicio social: ¿cómo te fue con tu maestro? Respondió: ¿Usted cree que pueda aprender algo? Véale la panza de mesero. Parece un borracho. Tenía una percepción negativa. En cambio, tenemos un profesor cubano y lo veían bien. Estaban motivados al aprendizaje y a hacer investigación, basados en la imagen. (Entrevista a A.V.Z. el 1 de junio de 2005)

En cambio, su percepción sobre las competencias organizativas es coincidente con la importancia que le otorgan a la gestión.

Como una conclusión preliminar para este apartado, el discurso de directivos y profesores deja ver coincidencia entre el modelo educativo de la universidad y la capacitación y actualización institucionalizada de los profesores, sin embargo, la demostración de esta coincidencia tendría que hacerse al menos a través de dos mecanismos: los resultados de los estudiantes y los egresados y la observación en el aula, lo que puede constituirse en una investigación futura, que deberá individualizarse por centro universitario y por escuela de educación media superior.

Datos Generales de Identificación de los Informantes

Del total de 493 profesores encuestados, 323 se desempeñaban en el nivel superior (65.5%), en tanto que 170 (34.5%) reportaron que el nivel educativo en donde tenían su mayor carga horaria era el medio superior, pudiendo ver en la Figura 9 la distribución del total de la muestra.

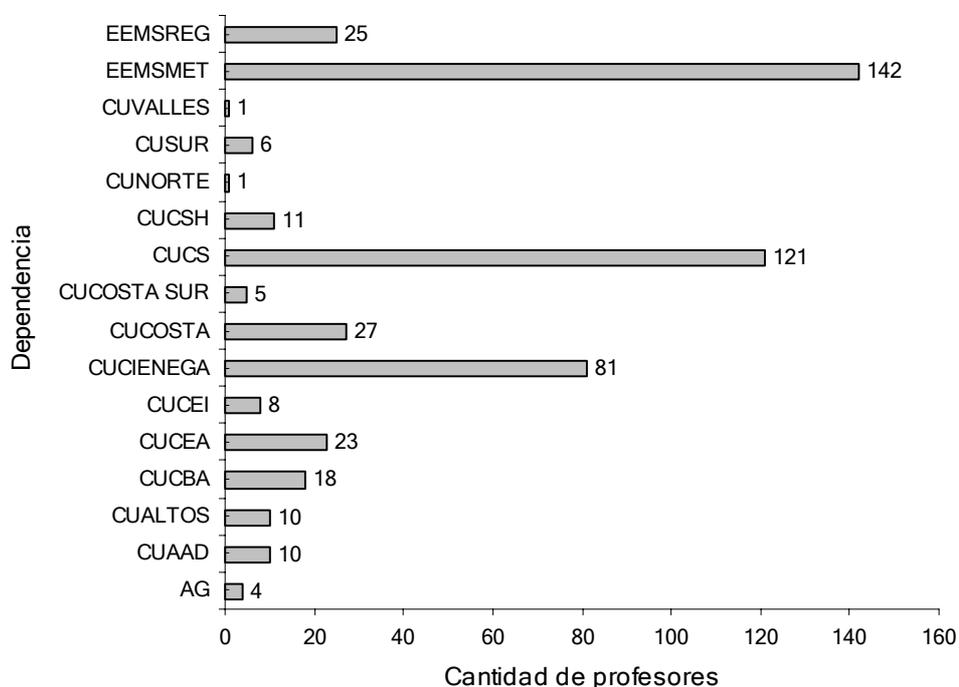


Figura 9: Localización de la dependencia de adscripción de los docentes encuestados.

La antigüedad laboral de los profesores es variable, conforme se observa en la Figura 10:

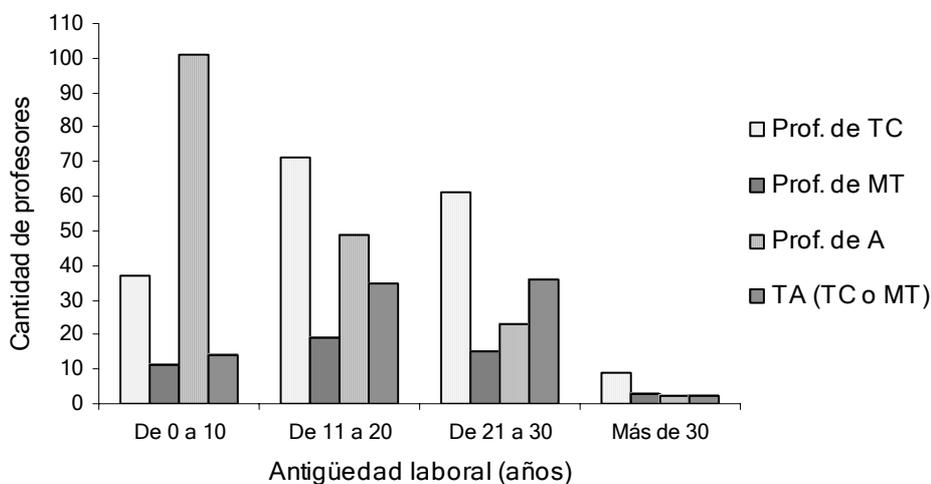


Figura 10: Antigüedad laboral por tipo de nombramiento de los docentes encuestados. Nota. 5 profesores encuestados no contestaron a esta pregunta; TC = Tiempo Completo; MT = Medio Tiempo; A = Asignatura; TA = Técnico Académico.

En tanto que por el tiempo de dedicación el 38% correspondió a profesores de carrera de tiempo completo, 35% a profesores de asignatura o por horas, 18% a técnicos académicos y 9% a profesores de medio tiempo (Figura 10). El 46% corresponde a personal femenino, en tanto que el 54% corresponde al masculino.

La distribución obtenida, aunque fue resultado del azar, permitió contar con la opinión de los distintos grupos de académicos, tanto por su antigüedad como por el tipo de contratación, por lo que si bien la muestra no es representativa, si se puede considerar con un buen nivel de confiabilidad.

La distribución por grado máximo de estudios alcanzado por el personal demuestra que 195 (40%) cuenta con grado de maestría o especialidad mayor de dos años, 24 (5%) tienen estudios de doctorado y el 55% restante son estudiantes de postgrado, cuentan con licenciatura o son pasantes de licenciatura. Lo anterior hace pensar que los profesores

que cuentan con grado de doctor acuden en menor proporción a los cursos de capacitación o actualización, tal vez porque es cierto lo señalado por uno de los entrevistados: suponen que contar con el máximo grado académico de estudios es suficiente para ser buen profesor. Perry (en Tejedor, 1996) dice al respecto que la universidad prepara a los profesores para su función científica e investigadora en demérito de su función docente, probablemente porque se cree que la habilidad de enseñar es específica de la materia y entonces basta con un profundo conocimiento de la misma porque las habilidades didácticas se irían desarrollando por sí mismas con el paso del tiempo.

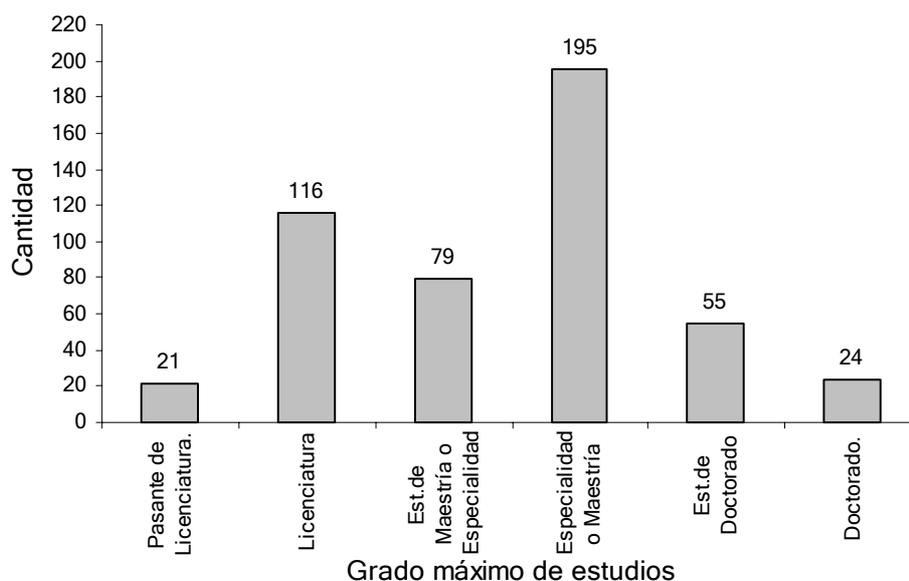


Figura 11: Grado máximo de estudio de los profesores encuestados.

De los 22 asesores que respondieron las encuestas se tienen los siguientes datos: 10 eran mujeres y 12 eran hombres; 2 contaban con menos de 10 años de experiencia

académica y solo uno con más de 30; el mayor número de encuestados se ubicaba en una antigüedad de 11 a 20 años, como se muestra en la Tabla 3. En apariencia, los asesores tienen en promedio una antigüedad o experiencia académica equivalente a la de los profesores que atienden en los cursos.

Tabla 3.
Antigüedad o experiencia académica de los asesores encuestados

Antigüedad	Frecuencia absoluta
De 0 - 10 años	2
De 11- 20 años	13
De 21- 30 años	6
Más de 30 años	1

El grado académico de los 22 asesores entrevistados se expresa en la Tabla 4:

Tabla 4.
Grado académico de los asesores encuestados

Grado	Frecuencia absoluta
Licenciatura	4
Pasante de Maestría	4
Maestría	11
Pasante Doctorado	2
Doctorado	1

Este es un punto que la dependencia responsable del PICASA debe revisar para evitar la incongruencia de exigirles a los profesores que cuenten con el grado de Maestría o Doctorado en el nivel superior y en cambio los asesores pueden tener

simplemente la licenciatura o ser maestrantes, por más que sean expertos en su campo de especialización.

De los asesores, 18 habían impartido más de 4 cursos en los últimos dos años, el mayor número de ellos (8) asesoró más de 10 cursos. En cuanto a los ejes en los que participaron los asesores los resultados se exponen en la Tabla 5, para el análisis de los cuales habrá de tomarse en cuenta que la suma total supera los 22 encuestados porque algunos de ellos participan en más de uno de los ejes del programa:

Tabla 5
Asesores encuestados por eje en el que participan

Eje en que participa	Número de asesores
Modelo Académico y currículo	11
Normatividad Universitaria	3
Procesos y prácticas pedagógico-didácticas	8
Innovación de ambientes de aprendizaje	4
Lenguas Extranjeras	1
Desarrollo de habilidades informativas	0
Disciplinar o por demanda	2

En cuanto a los directivos entrevistados, todos son profesores de tiempo completo con más de 20 años de antigüedad en la institución y con trayectoria reconocida, conocen el programa que se investiga y tienen contacto directo con los profesores que toman los cursos. Uno de ellos fue rector general, otra es jefa de un área importante de la administración general, dos son directores de división, una es coordinadora de servicios

académicos, 3 son jefes de departamento, uno es secretario de una preparatoria y otro más es responsable de la formación docente de una escuela preparatoria.

Operación del Programa

En la operación del programa influyen distintos factores, la gestión de los cursos, las condiciones materiales y ambientales en que se llevan a cabo las actividades de formación, la calidad de los programas y los materiales de apoyo, el desempeño de los asesores y las facilidades que se les brindan a los profesores para asistir a los cursos, por citar algunos, en otras palabras, los mismos elementos que encuentra el docente en el ejercicio cotidiano de su función en el aula.

De Vicente (2001) afirma que la escuela en estos tiempos quiere ser un espacio en donde se aposenten “las culturas caracterizadas por dar respuesta al cambio continuo, a la incertidumbre, la inestabilidad y la conflictividad que distinguen la enseñanza” (p. 27). Cualquier programa de formación de profesores requiere considerar al espacio escolar como el lugar privilegiado para que, como lo dice el propio De Vicente, los profesores encuentren nuevas formas de aprender continuamente para responder a las complejas cuestiones que se presentan cotidianamente en el proceso de enseñanza y para que el desarrollo profesional combine el entrenamiento centrado en los contenidos del curso, en sus estudiantes y en la propia escuela, que son parte de los objetivos del PICASA y están presentes también en el modelo que se deriva de la misión de la universidad.

Para dar cuenta de los resultados de la operación del programa es pertinente recordar que su diseño responde a la concepción institucional del modelo educativo y del perfil deseable del docente, como parte de una política cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación que ofrece la universidad. El PICASA es la gran estrategia de formación del personal académico en los procesos de actualización y capacitación para la enseñanza, que tiene rutas de acción a seguir, los ejes de formación y acciones específicas a través de los cursos, sin embargo sus metas no son cuantificables, porque están establecidas en función del número de dependencias universitarias atendidas y los profesores que toman los cursos, pero no en las competencias que se deben lograr en los profesores atendidos, de la misma manera carece de mecanismos de evaluación para medir el impacto de la formación en la práctica docente y por tanto en el beneficio que genera para los estudiantes.

Esta tarea tampoco ha sido asumida por los directores de las escuelas y por los jefes de departamento, que como directivos responsables de los profesores y de los programas educativos de la institución, serían los que de forma más intensa podrían incidir en la mejora de sus espacios escolares, porque el liderazgo de un director –o su equivalente, el jefe de departamento-, puede en la mayoría de los casos inducir o acrecentar la mejora de una escuela, ejerciendo su liderazgo para el desarrollo de su personal y de la institución (De Vicente, 2001).

Tal vez tenía razón uno de los asesores encuestados cuando opinaba que había que formar también a los directivos para que atendieran y entendieran los procesos de formación, capacitación y actualización del personal académico. Uno de ellos escribió lo

siguiente como respuesta a la pregunta ¿Cuáles son tus sugerencias para mejorar el PICASA?

Valdría la pena que se considere la formación de directivos, que en muchos casos es deficiente para la actividad que realizan tanto académica como administrativa, ya que al interior de las dependencias solicitantes se encuentra uno con desorganización, no se informa a los profesores con la debida antelación de la programación de los cursos, con frecuencia se cruza esta actividad con otras que programa la misma escuela y los maestros están entrando y saliendo del taller. El director no parece estar enterado ni comprometido con la formación de sus profesores.

Esta visión del asesor es compartida por uno de los directivos de alto nivel que fueron entrevistados, quien como propuesta para mejorar el programa expresaba:

Hay una parte que nos haría falta, que es tener espacios de capacitación para directivos, para que sepan orientar estrategias de administración de su planta académica. Quizás si se pensara desde PICASA o en otro espacio un tipo de formación destinada al directivo, esto podría ayudar a que el Directivo oriente y organice a su planta académica de la mejor manera, aprovechando todo su potencial. (Entrevista a C. C. el 14 de mayo de 2005)

Una vez más aparece como un problema para la operación del programa la distancia existente entre los niveles de gestión. El nivel más cercano a la operación en ocasiones parece distante, poco informado o poco interesado, pero en la mayoría de los casos, no aparece liderando una actividad estratégica para que la escuela o departamento brinden los resultados que se esperan, la calidad de un programa educativo, cuya base son los profesores profesionalizados en su tarea docente.

Coronel (en De Vicente, 2001) cita a Ball para hacer ver la manera en que la gestión puede imposibilitar la discusión sobre cualquier otra posibilidad de organización, cuando dicha gestión se convierte en un mero discurso que reclama para un directivo los dominios y procedimientos con los cuales subyuga a los subordinados y los convierte en

meros objetos discursivos y receptores de los procedimientos por él instrumentados, situación que en apariencia está presente en las dependencias solicitantes de los cursos y talleres.

Por otra parte, a la instancia de la administración general que realiza la gestión en el primer nivel, se le atribuyen bondades y defectos en la operación del programa. En el primer caso se le ve como proveedor de adecuadas condiciones materiales, con una función de enlace y comunicación, de respuesta y soporte; en el segundo, es responsable del retraso en el pago de asesores, de la pertinencia de los programas y de los materiales o de la calidad de los asesores que imparten los cursos y talleres. Al respecto, uno de ellos contestó a la pregunta ¿De qué manera influyen las condiciones materiales y normativas del PICASA en tu práctica como asesor?, con el comentario siguiente:

Influyen favorablemente puesto que se trabaja en un ambiente adecuado con recursos suficientes y tanto los docentes estudiantes como los instructores pueden desempeñarse en un nivel conveniente para el cambio paradigmático y la mejora en sus prácticas profesionales.

Otro de los asesores señalaba como respuesta a la misma pregunta de la encuesta:

PICASA es una instancia decisiva para facilitar los cursos puesto que atiende las necesidades básicas que demanda su realización, tales como el programa del curso, los materiales de apoyo y servicio de café para los profesores. Por otra parte, en el campo administrativo, es fundamental contar con sistemas y procedimientos que permitan el control y registro de los grupos que van a participar en cada curso, dado que a través de PICASA se coordinan las labores de calendarización y asignación de los distintos asesores, esto es importante porque en ocasiones se genera confusión y conflicto. En general, en mi calidad de asesor de algunos cursos del programa, simplemente no podría desempeñar esta labor si el PICASA no otorgara apoyos.

La queja recurrente de los asesores se refiere a la tardanza en el pago de honorarios, que durante el año 2004 fue particularmente conflictivo al desconcentrarse el

proceso administrativo de tramitación del contrato y del pago correspondiente, así como la impresión de los materiales que se entregan a los asistentes a los cursos y talleres, que disminuyeron en calidad. Uno de ellos expresaba lo siguiente como propuesta para mejorar el programa, que resume las percepciones de los asesores sobre las áreas de oportunidad del PICASA:

Agilidad en los trámites administrativos para el apoyo en viáticos y honorarios de los instructores y el pago de sus honorarios; estandarización en cuanto a la calidad, pertinencia y actualidad de los materiales de apoyo y los diseños de los cursos; exploración de las potencialidades de la educación a distancia en esta propuesta de capacitación y actualización; revisión de los instrumentos de evaluación para los diferentes tipos de cursos que se ofrecen; rediseño de los instrumentos de evaluación del desempeño de los asesores y retroalimentación a los asesores a partir de la evaluación que hacen los alumnos.

En general profesores, asesores y directivos tienen la percepción de que la operación del programa es adecuada y que puede mejorar si se atienden aspectos administrativos que faciliten y agilicen los trámites, que se mejoren los materiales de apoyo a los cursos, que se reorienten algunos de los ejes y, sobre todo, se ponga una mayor atención a las necesidades y requerimientos de los docentes. Los distintos entrevistados y encuestados hicieron énfasis en la necesidad de difundir más y con mejores estrategias al PICASA, lo que ofrece en su Catálogo, cómo se tramitan sus apoyos, porque los profesores y asesores solo conocen los cursos que han tomado o que han asesorado, pero no tienen el referente general. Al respecto, es ilustrativo mencionar que el 24% de los profesores encuestados sugirieron que se mejorara la difusión del programa.

Percepción sobre el Desempeño de los Profesores en los Cursos

El desempeño de los profesores en los cursos sólo puede ser entendido en función del ejercicio de su práctica docente. Al respecto Fierro et al. (1999) definen ésta como

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21)

El desempeño de los profesores está relacionado entonces con las dimensiones de la práctica docente: la dimensión personal, la dimensión institucional, la dimensión interpersonal, la dimensión social, la dimensión didáctica y la dimensión valoral, mismas que proponen Fierro et al. (1999). De ellas interesa destacar la dimensión didáctica porque según los mismos autores, a través de ella el docente orienta, dirige, facilita y guía la interacción del alumno con el conocimiento organizado. Es en esa dimensión en la que el profesor diseña las estrategias de aprendizaje que habrá de seguir para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos en la disciplina que es su responsabilidad.

De igual manera, es importante recuperar la dimensión valoral, porque como bien lo señalan Fierro et al. (1999), la práctica docente está intencionalmente dirigida al logro de los fines educativos, por lo que siempre tiene una referencia axiológica personal, institucional o social. En la Tabla 1 del capítulo 2 de este documento se propuso que entre los valores deseables en el profesor se encontraban la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la honestidad.

Por estos motivos se solicitó a los asesores encuestados que registraran, en una escala predeterminada, su percepción sobre el desempeño de quienes fueron sus alumnos temporales, con el objetivo de relacionarla con la probable práctica docente del profesor. Se les solicitó su opinión sobre seis variables del desempeño de los profesores en sus cursos: participación, asistencia, motivación, responsabilidad y cumplimiento, disposición para el trabajo en equipo y habilidades para la docencia. Los resultados que se expresan en términos de frecuencia y de porcentaje para relativizar los resultados (el número de encuestados fue de 22) se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6.
Desempeño de los profesores en los cursos

Variables a calificar	Regular		Bueno		Excelente	
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)
Participación	0	0	8	36	14	64
Asistencia	4	18	15	68	3	14
Motivación	3	14	9	40	10	46
Responsabilidad y Cumplimiento	6	27	10	46	6	27
Disposición para el trabajo en equipo	1	5	10	45	11	50
Habilidades para la docencia.	6	27	13	59	3	14

Nota. FA: frecuencia absoluta; FR: frecuencia relativa expresada en porcentaje.

La variable mejor calificada fue la de participación, donde todos los asesores otorgaron un bueno (36%) o un excelente (64%), la variable de asistencia tiene el mayor número de respuestas en la calificación de bueno, en tanto que en la de motivación va mayoritariamente de bueno a excelente; sin embargo, la calificación baja de manera significativa en las variables de responsabilidad y cumplimiento y disposición para el

trabajo en equipo y es aún menor para habilidades para la docencia, donde un 27% de los asesores la consideró regular y solo un 14% como excelente.

Los alumnos encuestados tienen una percepción del desempeño de sus profesores que en algunos aspectos es coincidente con la expresada por los asesores. En el grupo de enfoque que se realizó con ellos en el mes de junio del año en curso, hicieron distintos comentarios al respecto, entre los que destacan sus problemas por el manejo del tiempo en el curso por parte del profesor, su necesidad de contar con un enfoque más práctico en sus materias, la evaluación, la ausencia de estrategias didácticas, entre otros, y lo expresan así:

En cierto modo, en el Centro Universitario tenemos maestros muy capacitados, saben demasiado, poseen una inteligencia muy buena... lo que a algunos les hace falta es un poquito más de dedicación hacia los alumnos, de tomar en cuenta que la materia que están dando no es nada más de decir: aquí tienen esto, tienen que sacar aquello, sino que nos den el porqué; sí lo saben ellos, nadie lo duda, el problema es ¿nosotros sabremos? (Grupo de enfoque, 5 de junio de 2005, transcripción)

Lo anterior puede significar que los docentes tienen un adecuado perfil disciplinar, son expertos en su campo de especialidad, pero les faltan estrategias para que los estudiantes puedan acercarse al objeto de conocimiento para desarrollar sus propios constructos, lo dicho por el alumno hace recordar lo mencionado por G. R. en una de las entrevistas, cuando señalaba que los profesores consideraban que por contar con el máximo grado de estudios, el doctorado, los profesores sentían que con eso bastaba para ser buenos docentes. Al respecto, De Vicente (2001) sostiene que un profesor experto a menudo se considera a sí mismo como el poseedor de todo el conocimiento y de las habilidades necesarias para su trabajo, y por lo tanto, nada puede aprender ya, esta actitud es típica de los profesores individualistas poco dispuestos a cambiar su práctica

docente a favor de sus estudiantes. En el mismo grupo de enfoque, Luis, uno de los alumnos, comentaba con relación a lo que le gustaría en sus profesores:

Saber aplicar a los alumnos la materia, los conocimientos, porque hay algunos que sí son buenos y, si se pone uno a analizar, saben de lo que están hablando ellos, pero a la hora de enseñar no se les entiende, como que falta un poquito. (Grupo de Enfoque, 5 de junio, transcripción)

De igual manera, los estudiantes del Centro Universitario que participaron en la sesión, manifestaban su necesidad de un manejo adecuado de la clase y del curso. Iván comentó:

Más que todo sería un poquito más de experiencia, porque hay maestros que no saben cómo exponer una clase frente a un grupo completo, o sea, están acostumbrados a tener grupos de no sé, 35 o 40 alumnos, donde se presentan a grupos que hay 50, 55 alumnos, no saben qué hacer.

Jesús completa el comentario diciendo:

Bueno... lo que pasa es que si un doctor nos da una clase, el doctor nos va a dar la clase como si nosotros estuviéramos en su papel, como si estuviéramos en un nivel de doctores, y no se dan el tiempo o la oportunidad de explicarnos como alumnos, como licenciados que vamos a ser; ellos nos ven en un nivel más alto y lo que ellos saben nos lo expresan a su nivel.

Iván refuerza:

Digamos bajarse al nivel del alumno, no que el alumno suba al nivel del maestro, yo pienso que ahí sí hay algunos maestros que están un poquito equivocados, o sea, venimos a aprender, más que todo a obtener el conocimiento que ellos tienen, adquirirlo nosotros, no llegamos con el mismo conocimiento que ellos; no todos, eh, aclarando, sí hay algunos. (Grupo de Enfoque del 5 de Junio, transcripción)

Los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes (Apéndice D4), confirman lo dicho por los asesores y por los alumnos en la sesión del grupo de enfoque.

Los resultados de dos de las preguntas se exponen en la Tabla 7, en el primer caso se

estableció una escala de 4 (Siempre o casi siempre = muy bien) a 1 (nunca o casi nunca = muy mal).

Tabla 7

Respuestas de los estudiantes a la pregunta: ¿Cuáles son las principales habilidades que debe tener un buen maestro?

Habilidades de los profesores	Calificación (expresado en porcentaje)			
	4	3	2	1
Cuenta con un sólido conocimiento, amplio y actualizado de los temas del curso	93	7	0	0
Lleva una buena conducción de la clase (introduce el tema, desarrolla los puntos principales, interactúa con los estudiantes e induce su participación)	20	13	67	0
Sabe cómo motivar a los alumnos y se preocupa por ellos	6	47	27	20
Propicia que los alumnos construyan su propio conocimiento, los orienta sobre los temas y las fuentes de información, utiliza poco la exposición y aplica múltiples estrategias de aprendizaje	27	47	6	20

Calificaciones expresadas en una escala de 4 = Siempre o casi siempre/muy bien a 1 = Nunca o casi nunca/ muy mal.

Respecto a la proposición: En general los profesores que me han dado clase los dos últimos semestres, utilizaron múltiples estrategias para la comprensión de los temas del curso y muy pocas veces la exposición, la mayor frecuencia de respuestas correspondió al valor 2 de la escala propuesta, con un 47% de las respuestas.

Con relación a la pregunta: En tu opinión, ¿tus profesores requieren de formación pedagógica y/o didáctica para mejorar la calidad de su docencia?, el 86.7% respondió que sí, en tanto que un 13.3% respondió negativamente.

Sin embargo, en cuanto a la opinión de los estudiantes sobre las principales habilidades de un buen profesor, le otorgan el mayor peso específico al conocimiento de la disciplina, como se puede ver en la Tabla 7.

Estas opiniones nos permiten conectar con la siguiente categoría, el perfil del profesor.

Perfil del Profesor

En la Tabla 2 del capítulo 2, se propone una síntesis de las competencias, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que demanda en el perfil del profesor el modelo educativo de la institución. El perfil propuesto se basa en una concepción del docente como aquel que ayuda y orienta a quien aprende, donde la docencia se entiende como la gestión del aprendizaje en los estudiantes mediante el uso de los ambientes adecuados y el diseño y planeación de estrategias para los contenidos de un curso. Valenzuela (2004) dice que el profesor ideal es aquel que ayuda a sus estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje.

Para evaluar el programa institucional de formación docente era necesario conocer cuáles son, para los profesores de la Universidad de Guadalajara, los elementos más importantes en su desempeño profesional, así como la opinión de los directivos sobre el perfil deseable de un docente.

En la encuesta aplicada a los profesores se les pidió que jerarquizaran la importancia de las funciones que deben desempeñar mediante la pregunta: ¿Qué lugar, de importancia relativa, le asignas a las funciones de docencia, investigación, gestión académica y tutoría que realizas? Asigna un solo lugar a cada función, utilizando una escala descendente de 4 (más importante) a 1 (menos importante). Favor de no repetir valores. Como puede observarse en la Figura 12, los

participantes le asignaron una importancia mayor a la docencia que las otras funciones mencionadas

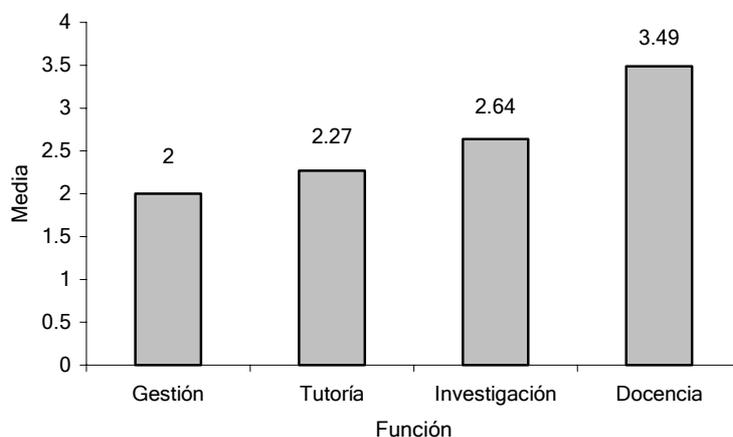


Figura 12. Importancia relativa que los profesores encuestados dan a funciones universitarias (en una escala de 4: más importante a 1: menos importante).

En la Tabla 8 se puede observar cuales son las competencias que les parecen más relevantes a los profesores encuestados para promoverse a través de los cursos de formación y actualización.

Tabla 8
Competencias sobre las que se sugiere dar cursos PICASA.

Competencia	Promedio
Disciplinares (actualización de contenidos de cursos, nuevos conocimientos)	2.7
Didácticas (estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, uso de tecnología, etc.)	3.3
Comunicacionales (comunicación efectiva, motivación, aprendizaje colaborativo, etc.)	2.5
Organizativas (Planeación, organización, y desarrollo de actividades de aprendizaje)	2.3

Pareciera que los profesores están más interesados en mejorar su práctica docente –le conceden el valor más alto en promedio- que en la actualización en su disciplina o en la mejora de sus habilidades de gestión y comunicación.

Los asesores respondieron a la pregunta: De las siguientes competencias que caracterizan la práctica docente ¿cuáles deben ser promovidas a través del PICASA?, asigna un valor numérico utilizando una escala decreciente de 6 (más importante) a 1 (menos importante), tal como se expresa en la Tabla 9:

Tabla 9.

Competencias que deben ser promovidas por el PICASA según los asesores

Competencias	Promedio
Operativas	3.4
Didácticas	5.0
Disciplinares	4.2
De planeación	4.8
Instrumentales	4.5
Comunicativas	4.6

Las opiniones de los asesores coinciden con la de los docentes en dejar en primer lugar a las competencias didácticas, la diferencia es que los asesores privilegian las competencias para la planeación, las instrumentales y las comunicativas, relegando al quinto lugar a las competencias disciplinares.

Los directivos tienen percepciones propias sobre el perfil del docente, esto probablemente tenga que ver con lo ya comentado en otro momento, las percepciones cambian dependiendo de la posición que ocupa el observador.

Una de las entrevistadas sostenía que lo más importante de la formación era la capacidad para la actualización permanente y que las competencias que debería tener un profesor eran

Competencias de comunicación educativa. Saber desarrollar procesos de diseño instruccional desde una perspectiva que no agote todo en el tiempo aula. Que puedan aprender a diseñar guías de aprendizaje para los alumnos. (Entrevista a C. C. el 19 de mayo de 2005)

La perspectiva de uno de los jefes de departamento coincide parcialmente con lo señalado por C. C.:

Serían cinco variables fuertes. Una sería el conocimiento especializado de la temática que enseña. El perfil ideal sería de los egresados, el saber ser y el saber hacer...más el acceso a las nuevas tecnologías de la información aplicadas al mejoramiento de la docencia... Ese sería otro perfil importante: docencia-investigación-comunicación-motivación. (Entrevista a A. V. Z. el 1° de junio de 2005)

En cambio, otra jefe de departamento señalaba que las competencias más descuidada era la disciplinar porque la parte didáctica, aunque dispersa y con posibilidades de mejorar, estaba siendo atendida mediante un esfuerzo importante, por lo que en adelante se debería poner mayor énfasis en la formación para la investigación (Entrevista a B. N. S. G. el 7 de junio de 2005).

La responsable de coordinar la formación docente en un centro universitario respondía así a la pregunta sobre las competencias que debieran tener los profesores:

Creo que las mismas que estamos pidiendo promover en nuestros alumnos. Que sean capaces de manejar equipo de cómputo, dominar una lengua extranjera, hacer

uso de recursos de información, tanto impresos como en línea; manejar técnicas instruccionales centradas en el alumno, que eso es crucial, ya que tenemos un modelo que es por competencias profesionales centrado en el alumno, y creo que básicamente eso sería. (Entrevista a F. D. S. A. el 1º de junio de 2005)

Como puede observarse, solo conjuntando las distintas visiones sobre el deber ser del docente es posible encontrar el perfil de profesor que demanda el modelo educativo de la universidad. El conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, destrezas y valores reconocidos por los participantes en el estudio hacen pensar que existe una coincidencia con De Vicente (2001) cuando sostiene que la enseñanza como profesión demanda metodologías innovadoras y cita a Rosenblatt e Inbal, para mencionar que incluso deben integrarse nuevos cuerpos del conocimiento, estableciendo la necesidad de una formación más diversificada, entrenamiento en varias disciplinas, dominio de bases de datos poderosas, nuevas ayudas tecnológicas, además de las habilidades administrativas y sociales.

Capítulo 8

La Satisfacción de los Usuarios: Correspondencia con las Necesidades Institucionales

Resultados del Estudio de Percepción

En esta unidad de análisis se presentan los resultados de las categorías: Percepción sobre la pertinencia del programa, Satisfacción de las necesidades de formación de los usuarios, Objetivos que persigue el profesor en su formación, Demandas de formación de los usuarios y Elementos de insatisfacción de los profesores.

Conforme a lo que expresa Mayor (2003), un programa de formación de profesores contempla al menos “tres ámbitos de interés: problemas, expectativas y preocupaciones profesionales; aprender a enseñar; e inquietudes formativas” (p. 185) y sostiene que las dinámicas de formación se producen en torno a la autoformación y la formación institucionalizada, la primera corresponde al resultado de su práctica docente y contiene un elemento intuitivo y la segunda es la relacionada con los planes de formación que ofrecen las instituciones. Estos elementos son muy importantes cuando se pretende evaluar la satisfacción de los usuarios en un programa de formación.

Percepción sobre la Pertinencia del Programa

La pertinencia del programa considera dos elementos: el primero es la concordancia con las necesidades institucionales del perfil del profesor y el segundo en qué medida da respuesta a las necesidades detectadas o sentidas por los profesores y los

directivos y mandos medios. Los problemas demandan estrategias para superarlos, las expectativas del profesor están centradas en aprender a enseñar y las preocupaciones inciden en procesos de cambio del profesor, elementos que parecen estar presentes en el PICASA. Al respecto, la coordinadora de servicios académicos de un centro universitario comentaba en la entrevista:

Creo que el catálogo sí tiene los elementos, porque contempla una amplia variedad de acciones de formación, desde las propiamente docentes hasta el desarrollo de competencias para el manejo de una lengua, que tienen que ver con el planteamiento de esta misión, aunque lo que falta, creo, es lograr que el cien por ciento de los maestros se involucren en este proceso de formación. Aquí, aunque tenemos un avance importante, a mí sí me gustaría llegar a más maestros, y un poco incidir en esa división que hay entre profesores docentes y profesores investigadores que todavía es muy manifiesta. (Entrevista a F. D. S. A. el 1º de junio de 2005)

En la Tabla 10 se presenta un resumen de las respuestas de los profesores encuestados a un conjunto de preguntas orientadas a conocer la percepción sobre la pertinencia de los cursos. Los valores representan porcentajes. Destaca en los resultados un alto nivel de aceptación de los cursos PICASA. De esta forma, las hipótesis que plantean las preguntas en opinión de los participantes parecen confirmadas, ya que:

- Responden a las necesidades de formación para resolver los problemas que se presentan en la práctica docente.
- Proporcionan métodos y estrategias novedosas para promover el aprendizaje en los alumnos.
- La calidad de la docencia de los profesores mejora después de asistir a los cursos del PICASA.

- Proporcionan herramientas básicas para el diseño y producción de materiales educativos y para la evaluación de cursos.
- Proporcionan estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo conceptual, crítico y propositivo en los estudiantes.

Tabla 10.

Resumen de las respuestas de la encuesta sobre percepción de la pertinencia de los cursos.

Pregunta	Sin opinión	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Varias veces	Siempre o casi siempre
¿Los cursos que ofrece el PICASA responden a tus necesidades de formación para resolver los problemas que se presentan en tu práctica docente?	1	3	22.7	30	43.4
Los cursos de PICASA, ¿proporcionan métodos y estrategias novedosas para promover el aprendizaje en los alumnos?	1.6	4.5	18.7	37.1	38.1
¿Consideras que la calidad de la docencia de los profesores mejora después de asistir a los cursos del PICASA?	1	3.5	27.2	30.5	37.8
¿Proporcionan los cursos PICASA herramientas básicas para el diseño y producción de materiales educativos y para la evaluación del curso o materia que impartes?	1.4	5.3	20.6	35	37.7
¿Proporcionan los cursos PICASA estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo conceptual, crítico y propositivo en los estudiantes?	1.4	4.5	20.5	38	35.6

Nota: Los datos son los porcentajes de individuos que contestaron cada opción.

Es frecuente que las demandas de formación provengan del reconocimiento de los profesores de su falta de preparación para la docencia universitaria que se agrava con el desconocimiento de la materia que enseñan; al respecto conviene recuperar la opinión de un secretario de escuela, que decía con respecto a las solicitudes que habían hecho al programa:

En esta ocasión le pedimos apoyo a PICASA para ofrecer lo que nosotros queríamos que fuera un diplomado en el área de Histórico-Sociales por que nosotros detectamos que los maestros que están dando Economía, Historia (ya sea Historia Nacional, Internacional o Regional), Sociología u otra asignatura de las

ciencias sociales, son todos ingenieros. Hay que entender que esta preparatoria, anteriormente era el Centro Vocacional de Actividades Industriales (CVAI)⁶ y se convirtió en preparatoria. Todos los docentes eran ingenieros: Ingenieros Electricistas, Ingenieros Químicos, Químicos Fármaco-biólogos etc., es decir no había Licenciados en Economía, Licenciados en Administración; a los maestros se les tenía que reubicar en las distintas materias del nuevo plan de estudios. Pues ¡claro que se han preparado! pero obviamente no es su ámbito. (Entrevista a V. H. D. M. el 28 de junio de 2005)

Lo anterior es ilustrativo de que los cursos, talleres, seminarios o diplomados ofrecidos con apoyo del PICASA, son pertinentes en la medida que los usuarios consideran que dan respuesta a las necesidades emergentes de formación en las distintas dependencias universitarias, o bien a las surgidas de un diagnóstico particular, pero también ratifica lo señalado en el capítulo 3, cuando se habla de cómo se improvisaron los profesores y, en consecuencia, del por qué tuvieron que ser capacitados para llevar a cabo su labor docente.

Un director de división respondió a la pregunta sobre el nivel de satisfacción que su dependencia tenía con relación al PICASA:

Creo que el catálogo que tiene PICASA cumple con lo que la Universidad tiene en su parte de misión y visión. Creo que está muy bien. Está completo en términos generales. ¿Qué hace falta, desde mi punto de vista? Una estrategia de marketing para que sepamos que existe este programa. (Entrevista a V. M. R. A. el 21 de junio de 2005)

⁶ N. de la R. En el plan de estudios del Bachillerato Unitario, que estuvo vigente de 1972 a 1995, un bloque de materias agrupadas en lo que se denominaba Adiestramiento se impartía en Centros Vocacionales, al concluir los últimos grupos del plan al actual Bachillerato General, los Centros Vocacionales se transformaron en escuelas preparatorias en el año de 1997 y los profesores fueron asignados a materias del nuevo plan de estudios, independientemente de su formación y perfil.

A manera de colofón se expone a continuación el comentario de un jefe de departamento que hizo del PICASA su estrategia fundamental de formación de los recursos humanos académicos del departamento a su cargo.

Yo soy de las personas más conformes con la existencia del PICASA. A veces el beneficio no se ve de manera inmediata, sino en un plazo de año o año y medio. Yo pienso que en la mayoría de los casos está acorde a la misión y visión de lo que está perfilando la Universidad de Guadalajara. Puedo decir esto: hay programas muy buenos en lo que queremos, como para capacitación, ¿qué será?, en relaciones humanas, en métodos de evaluación, interacción alumnos–profesores. (Entrevista a D.R. el 26 de mayo de 2005)

Otro de los aspectos relacionados con la satisfacción de los usuarios está representado por cómo perciben a los asesores de los cursos y talleres y qué opinan de la forma en que éstos evalúan el desempeño de los asistentes al finalizar la actividad de formación. Al respecto se encontró que las respuestas sobre la conducción de los instructores y los criterios de evaluación reportan resultados altamente satisfactorios, los cuales se presentan en las tablas 11 y 12.

Tabla 11.

Respuestas a la pregunta: Los cursos ¿Tienen una adecuada conducción por parte del instructor?

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
No aplica, sin opinión	8	1.6%
Nunca o casi nunca (nada)	7	1.4%
Algunas veces (eventualmente)	66	13.4%
Varias veces (regularmente)	162	32.9%
Siempre o casi siempre (invariablemente)	250	50.7%
Total	493	100.0%

Tabla 12.

Respuestas a la pregunta: ¿Son adecuados los criterios de evaluación?

Opinión	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
No se aplica/sin opinión	12	2%
Nunca o casi nunca (nada)	12	2%
Algunas veces (eventualmente)	72	15%
Varias veces (regularmente)	169	34%
Siempre o casi siempre (invariablemente)	230	47%

Como puede observarse, el 83.6% de los profesores encuestados respondieron regularmente o invariablemente la conducción por parte del asesor fue adecuada, resultado que es muy similar a la opinión sobre los criterios de evaluación a los que se les considera adecuados varias veces o siempre en el 81% de los casos. Aún considerando que en las encuestas de opinión se tiende a dar respuestas favorables, el resultado es significativamente elevado.

Se preguntó también en la encuesta aplicada sobre el desempeño de los asesores en los cursos con relación a la didáctica empleada, conocimientos sobre el tema, puntualidad, responsabilidad y calidad de los cursos PICASA y de nueva cuenta se asigna una calificación alta a estas variables, en donde los promedios son superiores a 4 en una escala de 1 a 5, lo que equivale a un resultado entre *bien* y *excelente*. En la Figura 13 se pueden encontrar los resultados a la solicitud de *Favor de calificar cada uno de los siguientes aspectos*, la escala sugerida fue de 1 = pésimo, 2 = mal, 3 = regular, 4 = bien y 5 = excelente.

El valor más alto correspondió a la variable de responsabilidad con 4.23 y la más baja a didáctica con 4.03, el resto de las variables ocuparon valores intermedios entre estas dos. Es interesante hacer notar que, a pesar de los resultados tan positivos, cuando se cruza esta información con los motivos de insatisfacción, uno de ellos es el de profesores mal preparados, opinión que comparten mas del 12% de los que manifestaron estar insatisfechos, como se comentará en el apartado correspondiente a la categoría Motivos de insatisfacción de los usuarios.

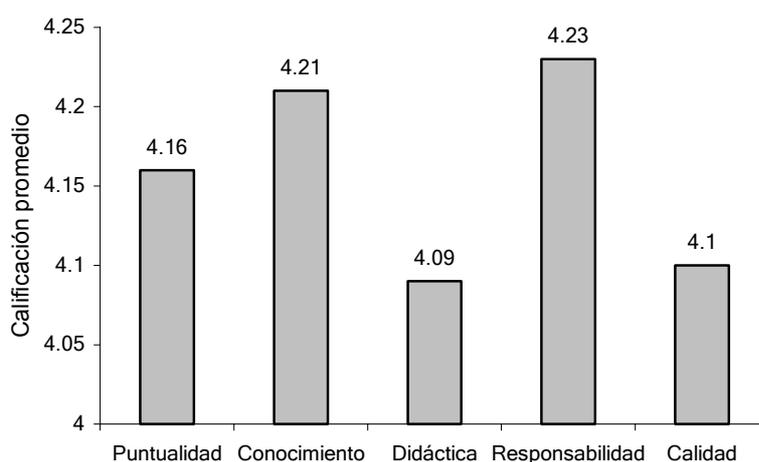


Figura 13. Calificación asignada por los profesores a las variables Puntualidad, Conocimiento, Didáctica, Responsabilidad y Calidad de los asesores.

Mayor (1998), cuando habla de la evaluación de programas de desarrollo profesional dice que, para responder a la pregunta ¿Para qué se evalúa?, la evaluación debe responder a tres cuestiones básicas: conocer la calidad de los programas formativos, los programas deben ser mejorados durante el proceso y cumplir con la

retroalimentación del programa de formación (evaluación formativa), e implicar y responsabilizar a los protagonistas del proceso. En ese sentido, la percepción sobre la calidad que tienen los usuarios del PICASA es buena, y la evaluación resultante del estudio de caso podrá eventualmente mejorar el programa si se consideran todos los hallazgos surgidos en el mismo, pero más importante aún es que los asesores se sientan responsables de su participación y asuman la necesidad del cambio para mejorar.

Al respecto se puede citar la siguiente área de oportunidad. Cuando se les preguntó a los asesores sobre cuáles eran las estrategias de aprendizaje que utilizaban en sus cursos, solo 8 de los 22 asesores que participaron respondiendo la encuesta, contestaron que usaban alguna de las siguientes estrategias: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, metacognición, estudio de casos, foros de discusión, uso de mapas conceptuales o alguna otra; el resto contestaron de manera imprecisa hablando de trabajo en equipo, exposición, debate o lectura de materiales. A reserva de que se haga un estudio más preciso sobre este aspecto, es necesario reflexionar si los asesores están enseñando con el ejemplo a los profesores en formación mediante el uso de estrategias de aprendizaje que puedan ser utilizadas por los docentes al volver a las aulas, o solo están reforzando la resistencia de los profesores con la repetición de aquellas actitudes que se pretenden desterrar mediante los cursos, seminarios y talleres de capacitación y actualización.

Satisfacción de las Necesidades de Formación de los Usuarios

Algunos elementos relacionados con esta categoría ya han sido tratados en otros apartados del presente documento, por lo que a continuación se presentan los resultados más relevantes para la categoría de satisfacción de las necesidades de formación.

Mayor (2003) sostiene que los profesores manifiestan tres tipos de problemas profesionales que deben atenderse mediante un programa de formación: docentes, formativos y estructurales. Los primeros se centran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y son los más frecuentes; los formativos se relacionan con el dominio de la materia que enseñan y su dificultad para comunicarse con los alumnos y hacerla accesible; y los estructurales, que son ajenos al profesor porque pertenecen al entorno institucional.

Alrededor de estas necesidades es posible recuperar la percepción de los profesores en relación a su satisfacción con el PICASA, en especial con sus expectativas de encontrar alternativas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que era importante conocer la percepción del profesor sobre el impacto que los cursos de formación han tenido en su práctica docente. En la Figura 14 se concentran los resultados de la pregunta relativa a este aspecto que fue incorporada en la encuesta a los profesores, en donde puede observarse que 258 de los 493 docentes que respondieron a la pregunta, consideraron que su práctica docente había mejorado significativamente como consecuencia de su participación en los cursos, en tanto que 192 consideraron que había mejorado un poco.

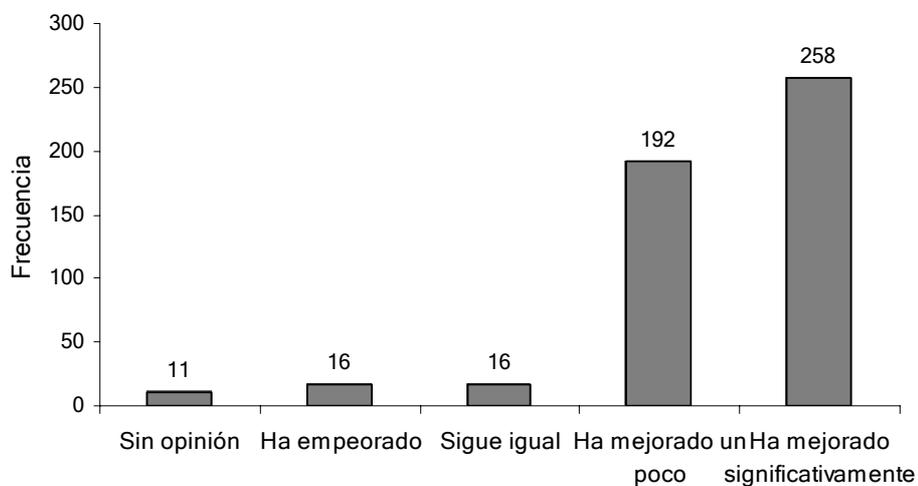


Figura 14. Frecuencia de respuestas a la pregunta: Después de los cursos PICASA, ¿consideras que tu práctica docente ha empeorado, sigue igual, ha mejorado un poco o ha mejorado significativamente?

Lo anterior se corrobora cuando se revisan las respuestas a la pregunta *¿Cuál es la razón por la cuál asiste a los cursos PICASA? (selecciona solo una, la que consideres más importante)*, se les brindaron cuatro alternativas: Deseo mejorar mi práctica docente, Para contar con puntos para el programa de estímulos, Me obliga el Jefe de Departamento y Sin opinión; de los resultados que se muestran en la Figura 15 se puede concluir que la gran mayoría asisten a los cursos por un deseo personal de superación con relación a la docencia.

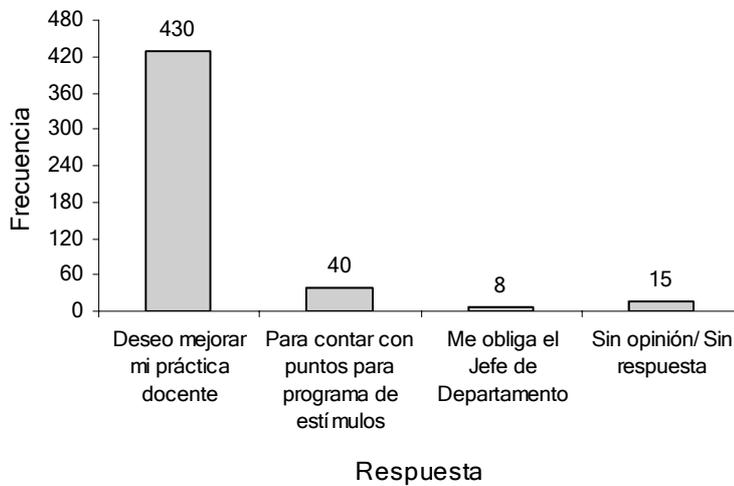


Figura 15. Respuestas a la pregunta: Razón por la cuál asiste a los cursos PICASA

Al hablar de la respuesta a la pregunta ¿qué se evalúa?, Mayor (1998) cita los tres criterios de Villar y Marcelo, quienes dicen que para evaluar las actividades de perfeccionamiento de los profesores deben considerarse el valor de la actividad, el mérito o la calidad con que se lleva a cabo el proceso y el éxito de los resultados que se alcanzan. A lo largo de este apartado se han descrito elementos relacionados con esos tres criterios, mismos que se pueden resumir en lo que expresan los usuarios con relación a su satisfacción con el programa PICASA, resultados que se reflejan en la Figura 16, donde se demuestra que el 61% de los encuestados expresó que su nivel de satisfacción es alto, en tanto que el 34% consideró que es regular y solo el 4% expresó que era bajo.

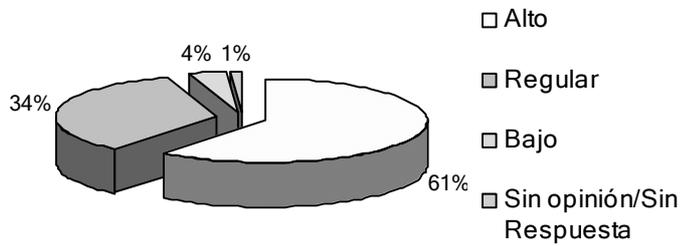


Figura 16. Nivel de satisfacción con el PICASA

Los profesores consideran también que los cursos PICASA cubren sus necesidades de formación, de acuerdo a sus respuestas a la pregunta: *¿Consideras que los cursos del PICASA responden a tus necesidades de formación?*, cuyos resultados se muestran en la Figura 17. Se puede observar que 214 (43%) respondieron que siempre o casi siempre (invariablemente) y 148 (30%) dijeron que varias veces, 112 (22%) respondieron que algunas veces y que nunca o casi nunca contestaron 15 (3%), el restante 3% se manifestó sin opinión.

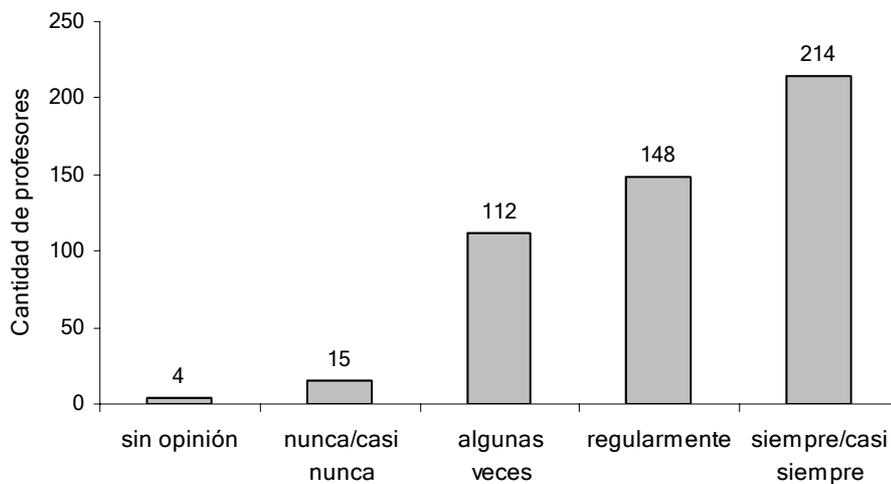


Figura 17. Respuestas a la pregunta: ¿Los cursos responden a tus necesidades de formación?

Los usuarios consideran que no reciben suficiente información relativa a los cursos, como lo demuestran sus respuestas a la pregunta *¿Has recibido información suficiente y oportuna sobre el PICASA?*, lo que afecta sus posibilidades de obtener una respuesta eficiente y oportuna a sus necesidades, los resultados pueden observarse en la Figura 18, el porcentaje mayor, 33% reporta que solo algunas veces.

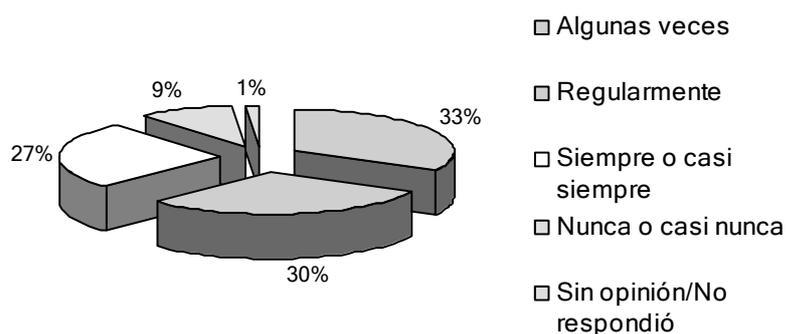


Figura 18. ¿Has recibido información suficiente y oportuna sobre el PICASA?

Objetivos que Persigue el Profesor en su Formación

Fernández (en De Vicente, 2001) cita a Shulman para abordar el análisis entre formación y profesionalidad, en el cual destaca que la docencia requiere el dominio de un conjunto de conocimientos académicamente establecidos, indispensables para el trabajo del profesor relacionado con su formación, en tanto que su capacidad para actualizarse se relaciona con su profesionalidad. La labor del docente consiste en transformar el conocimiento académico en conocimiento enseñable, es esta capacidad la que preocupa al profesor, y en su búsqueda asiste a aquellos cursos que pueden brindarle herramientas para dominar el arte de enseñar. Cuando se les preguntó a los profesores si estaban dispuestos a seguir participando en actividades de formación promovidas por el PICASA, el 99% contestó que sí.

¿Cuáles son los objetivos que persigue un profesor al participar en procesos de formación?, se les preguntó a los encuestados por qué asistían a los cursos del PICASA y un 87% eligió la respuesta “Deseo mejorar mi práctica docente”, un 8% contestó “Para contar con puntos para estímulos u otras promociones” y solo el 2% seleccionó la opción “Me obliga el jefe de departamento (u otras autoridades), un 3% se manifestó sin opinión. Lo anterior se corrobora con lo expresado por ellos mismos cuando respondieron a la pregunta de ¿Cuál es la razón por la cuál te interesa seguir participando en los cursos del PICASA?, de los 486 que contestaron que sí querían seguir participando, 366 docentes dieron al menos una razón para hacerlo y sus respuestas pueden agruparse como sigue:

1. 61 profesores (17%) dijeron que les interesa seguir tomando cursos PICASA como apoyo a la superación personal.
2. 8 profesores (2%) respondieron que los seguirán tomando porque no tienen otra opción y así lo exigen las convocatorias de promoción o de estímulos al desempeño docente. Textualmente señalaron “porque los reglamentos de promoción así lo exigen” (Encuesta a profesores).
3. 106 docentes (29%) respondieron que los cursos son una herramienta que les permite mejorar su práctica docente, por lo cual manifiestan que seguirán tomando curso PICASA.
4. 91 respuestas (25%) eran en el sentido de que representan una forma de actualización.
5. 30 docentes (8%) respondieron que los cursos representan un apoyo para mejorar el aprendizaje de los alumnos (mejorar prácticas de enseñanza para propiciar aprendizajes centrados en el alumno).
6. 47 docentes (13%) mencionaron que son de gran apoyo para lo formación didáctico-pedagógico.
7. 23 docentes (6%) dieron otras razones.

En síntesis, los objetivos que persiguen los profesores al participar en acciones de formación son: mejorar su práctica docente (conocimientos, metodología, estrategias de aprendizaje), capacitarse en el uso de herramientas tecnológicas (uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mejora de sus prácticas de laboratorio)

y superarse profesional y personalmente, lo que es coincidente con lo expresado por Fernández (en De Vicente, 2001).

Su opinión sobre los cursos que les han parecido mejores y que deben ofrecerse a sus colegas, orientan también sobre sus objetivos. Se tuvieron respuestas de 369 profesores a la pregunta *Favor de mencionar que cursos PICASA (que has tomado) te han parecido muy buenos (o excelentes) y consideras que debe ofrecerse a otros profesores*, y es en la Tabla 13 donde presentan ordenadas de mayor a menor frecuencia.

Tabla 13
Opiniones de los profesores sobre los cursos que consideran buenos y excelentes y deben ser impartidos a otros docentes.

Cursos recomendados	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Cursos de didáctica y de pedagogía ,así como el diseño curricular con base en competencias profesionales	98	30%
Cursos que forman parte del Diplomado de Tutoría Académica	72	22%
Cursos relacionados con la tecnología y el desarrollo de cursos en línea	67	20%
Cursos pertenecientes a Desarrollo Humano y algunos que permitan mejorar las habilidades comunicativas en los docentes, incluyendo los cursos de lecto-comprensión en alguna lengua extranjera, principalmente el inglés.	67	20%
Cursos para apoyar el desarrollo de la investigación por los docentes	15	4%
Cursos de Normatividad universitaria y otros cursos diversos	15	4%

Un asunto que queda pendiente es el análisis y confrontación de las diferencia de objetivos que persiguen los profesores en lo que se ha dado en llamar profesionalización o habilitación, relacionado con la obtención de un grado académico superior a licenciatura, y la capacitación, actualización y educación continua. En otros apartados se

han aportado algunos comentarios al respecto, pero la dimensión del problema rebasa con mucho el presente estudio de caso.

Demandas de Formación de los Usuarios

Las categorías precedentes prefiguran a la categoría de este apartado, por lo que en él se han agrupado solamente las propuestas y opiniones de los profesores sobre las competencias que deben ser promovidas por el programa institucional, el tipo de cursos que les gustaría que se ofrecieran y las propuestas de mejora que hacen los distintos usuarios del programa.

Las respuestas sobre lo que desean los profesores del programa institucional se pueden obtener de la pregunta: *De las siguientes competencias que caracterizan la práctica docente ¿cuál consideras que requieren mayor atención a través del PICASA?* En una escala descendiente de 4 (mayor atención) a 1 (menor atención), el promedio más alto se encuentra en las competencias didácticas (3.2) seguido de las competencias disciplinares (2.7), como puede observarse en la Figura 19

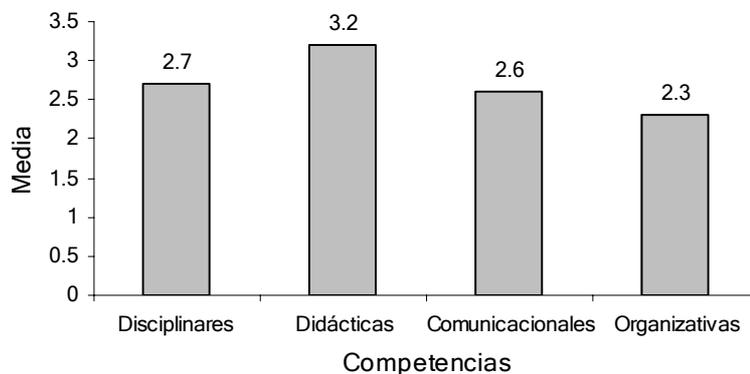


Figura 19. Comparativo de los promedios (medias) obtenidos de la pregunta: ¿Qué competencias requieren mayor a través del PICASA?

La anterior percepción de los profesores se corrobora con las respuestas que dieron a la pregunta abierta *¿Qué tipo de cursos sugieres que se ofrezcan a través de PICASA, adicionalmente a los que ya se ofrecen?*, se organizaron las 315 respuestas que ellos brindaron con alguna propuesta, quedando los siguientes resultados:

1. Un 32% de los docentes (100 respuestas) manifestaron requerir cursos didácticos-pedagógicos y que deben ofrecerse a través de PICASA.
2. Un 24% de los profesores (76 respuestas) sugirieron cursos formativos dirigidos a mejorar la comunicación y el desarrollo humano del docente.
3. El 18% de los profesores (57 respuestas) mencionan que los cursos del PICASA deben enfocarse a robustecer el área disciplinar, principalmente aquellos cursos que les permitan actualizarse en el área de conocimiento que imparten.
4. El 15% de los docentes (47 respuestas) respondieron que se requerían cursos de apoyo para el manejo de nuevas tecnologías, especialmente *software* para apoyar

al trabajo docente, así como herramientas para el diseño y el manejo de cursos *on line*.

5. El 11% de los docentes (35 respuestas) recomendaron que PICASA ofrezca cursos de metodología para la investigación, redacción y comprensión de textos en otros idiomas, pues una de sus tareas es la investigación y la actualización constante y requieren al menos un segundo idioma.

En realidad, y con excepción de los cursos sobre metodología de la investigación, las sugerencias de los profesores son atendidas mediante el actual PICASA, por lo que tal vez las sugerencias se deban al desconocimiento que tienen del Catálogo de Cursos, porque como ya se había mencionado en otro apartado, la difusión del mismo debe ser mejorada, pero en general refuerza lo que se ha dicho ya, los docentes requieren actualizar sus conocimientos en la disciplina y en cómo enseñarla, entrenarse en el uso de herramientas tecnológicas y contar con la oportunidad de superarse personal y profesionalmente.

Estos requerimientos se han reflejado durante los cursos a los que asisten los docentes. Para satisfacer las demandas de los profesores, los asesores han tenido que hacer ajustes en los programas y adecuar los materiales de apoyo que se les proporcionan, pues a la pregunta *¿Has realizado ajustes en los contenidos, procesos de evaluación, materiales de lectura o en las estrategias y técnicas establecidas en los programas de los cursos o talleres que has impartido?*, el 100% rescindió que sí. Los motivos de los cambios en general se debían a la necesidad de hacer ajustes para el contexto y necesidades particulares de los asistentes. A continuación se transcriben dos

de las respuestas que dieron los asesores a la pregunta *¿por qué?* y que reflejan el conjunto de respuestas que proporcionaron los asesores.

Los adapto al grupo, a la región, busco ejemplos, otras lecturas para reforzar. No todo se puede impartir de igual forma; como asesor descubro que ningún grupo de personas aprende con las mismas técnicas y me gusta cambiar mi metodología de la enseñanza-aprendizaje.

Porque en algunas ocasiones los artículos o materiales de lectura que se incluyen no son apropiados, por ejemplo: para el nivel de licenciatura que es donde participo, se incluyen textos o ejemplificaciones de nivel de bachillerato. Los cambios en general son con base en el objetivo propuesto y solo hago adecuaciones. También incorporo algunas otras estrategias o complemento actividades que tengo la certeza que podrán utilizar después en otras actividades o en otros cursos.

Los profesores encuestados hicieron propuestas de mejora para el PICASA, que fueron agrupados por la temática que abordaban. Los resultados se exponen en la Tabla 14.

Tabla 14
Sugerencias para mejorar el PICASA

Propuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Mayor difusión del programa y del Catálogo de Cursos	63	24%
Mejorar la planeación y organización de los cursos y entregar las constancias de asistencia oportunamente.	67	26%
Adecuar e innovar los cursos tomando en cuenta las demandas reales de los docentes de acuerdo a las necesidades de cada centro de trabajo	58	23%
Contar con instructores altamente capacitados	33	13%
Diversificar los cursos y dar mayor continuidad al proceso de capacitación y actualización de los profesores	22	8%
Mejorar la calidad y pertinencia de los materiales proporcionados en el curso como son las antologías	16	6%

Los directivos coinciden con los profesores en las áreas de mejora para el PICASA, pero hacen énfasis en incrementar las oportunidades de formación especializada en las áreas conocimiento particular de las dependencias. Igualmente consideran que se deben impulsar acciones que permitan a los docentes acercarse a las labores de investigación para eliminar las brechas existentes entre quienes se dedican preponderantemente a la investigación y quienes se dedican más a la docencia. Al respecto parece muy oportuna la sugerencia de uno de los entrevistados que comentaba:

Creo que en todos hace falta espacio en donde se aprenda más de los demás. Se han desaprovechado todas las estrategias de aprendizaje colaborativo, en donde, digamos, profesores muestren qué cosas les han funcionado en ciertos cursos, las compartan con los demás compañeros que tienen, y aprendan unos de otros, en lugar de tener un profesor que sea sólo el expositor. (Entrevista a G.R. del 24 de mayo de 2005)

Los asesores por su parte sugieren mejorar los procesos administrativos relacionados con contratación y pago, que resultan demasiado largos y desalentadores, así como poner atención en la calidad de la reproducción de materiales que, como los hacen las propias dependencias, en ocasiones dejan mucho que desear.

Una propuesta generalizada es mejorar la planeación y distribución de los cursos a lo largo del año con base en decisiones que tomen en cuenta las necesidades de los profesores y no solo la opinión de los directivos.

Elementos de Insatisfacción de los Profesores

Si bien es cierto que el nivel de satisfacción de los usuarios con el programa es alto, es importante destacar los motivos de insatisfacción que permitan diseñar estrategias de mejora. Por una parte 27 profesores proponen eliminar algunos cursos del

catálogo, tales como uno del Diplomado en Tutorías (12 profesores), los cursos sobre crecimiento humano (3 docentes), un curso de comunicación (4), los cursos de diseño curricular por competencias (4) y los de normatividad u otros cursos (4).

Con relación a los problemas que encuentran en los cursos del PICASA, los resultados se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15

Respuestas de los profesores a la pregunta: Marca los problemas que consideras tienen los cursos PICASA (puedes marcar todos los que consideres existen)

Problema	Frecuencia	Porcentaje
Instructores mal preparados	48	12.5%
Temas inadecuados	62	16.1%
Provocan que se pierdan clases	52	13.5%
Demandan demasiado tiempo del profesor	92	24.0%
Ninguno de los anteriores, no creo que tengan problema alguno	216	55.2%

A manera de conclusión preliminar se puede decir que en general el nivel de satisfacción de los usuarios es alto y el PICASA atiende las necesidades de formación de los profesores universitarios y cumplen con sus objetivos al respecto.

Capítulo 9

El Estudio de Caso, una Oportunidad para Conocer y Comprender

Análisis y Discusión de Resultados

En esta sección se busca contestar las preguntas temáticas provenientes del planteamiento del problema alrededor del cual ha girado la presente investigación, a partir de los resultados obtenidos y de su organización en unidades analíticas y categorías.

El Acercamiento Inicial

La metodología de investigación con estudio de caso permite acercarse a un objeto de estudio desde su singularidad, con los múltiples elementos que lo componen y lo hacen complejo, único y, por lo tanto, distinto de todos los demás (Stake, 1998). Gracias a esa mirada inquieta que pretende explorar y descubrir, más que corroborar o generalizar, es posible alcanzar una comprensión amplia e integradora de aquello que se estudia, en un momento particular de su desarrollo. Realizar un estudio de caso, en tanto proceso continuo, integral y participativo que permite conocer e identificar problemas, obtener información y analizarla, es contar con la oportunidad única para evaluar a partir del conocimiento del hecho o fenómeno (Mendoza, 1997). Por estas razones, la metodología del estudio de caso resultó particularmente útil para revisar con mirada atenta, la evolución de un proceso común pero poco estudiado en las universidades: la

formación docente como programa institucional para el desarrollo de los recursos humanos académicos.

Conocer obliga a entender como nace un proceso, qué lo antecede, cómo y por qué se gesta, bajo que condiciones lo hace, cómo logra sobrevivir y afianzarse en la compleja trama institucional, por qué logra su continuidad y no es abortado como tantos y tantos otros intentos de institucionalización que fracasan, o en el mejor de los casos, son poco exitosos.

Las respuestas a las preguntas planteadas en la investigación son el resultado de conocer y comprender, luego de mirar, descubrir, interrogar, analizar y volver a mirar cada vez con mayor agudeza, para encontrar particularidades y detalles que habían pasado desapercibidos en un primer momento.

La primera acción en ese tránsito de conocer fue sumergirse en los documentos producidos formal e informalmente sobre el objeto de estudio, como un primer acercamiento a la realidad que se pretendía desvelar. La cantidad de información disponible y su notable desorganización se constituyeron en el primer reto para abordar el estudio de caso. El ordenamiento de los materiales para su estudio fue el primer resultado del trabajo realizado, gracias a ello, éstos estarán disponibles en bases de datos y formatos electrónicos para su consulta. Si bien la sistematización documental no era parte de la investigación, aunque si una acción necesaria, representó un aporte hacia el programa institucional.

La revisión documental dio paso a las entrevistas con actores clave del fenómeno analizado. Con los datos obtenidos y con el soporte de los referentes bibliográficos

encontrados, se pudo reconstruir parte de la historia del programa y encontrar las fuerzas que permitieron la creación y supervivencia del PICASA. Entre estas se encontraron, a pesar de la intermitencia de los trabajos de formación docente, la experiencia acumulada a lo largo de tres décadas en el campo, la presencia de recursos humanos formados y disponibles para fungir como asesores o capacitadores y la participación de la universidad a nivel regional como nodo de formación docente.

Un hallazgo que puede resultar anecdótico pero no sorprendente, es la interrelación existente entre la participación de los sujetos como activistas en la organización estudiantil de la universidad y su ingreso posterior como profesores universitarios. Este tipo de cosas fueron frecuentes en una época turbulenta de la historia de la educación superior pública en México, durante los 70's y 80's, periodo en el que se registró un crecimiento explosivo de la matrícula en este nivel educativo –incluida la educación media superior- y por lo tanto también se presentó una contratación masiva de profesores. Los esfuerzos de la institución por otorgar una capacitación para la docencia nacen en ese contexto de masificación de la matrícula.

Los profesores que ingresaron en esa época, producto de la improvisación de la planta docente, requerían ayuda para trabajar en el aula. En la mayoría de los casos contaban con una formación profesional en algún campo del conocimiento, pero carecían de la mínima formación para la docencia, situación que prevaleció a lo largo de muchos años. Lo anterior corrobora lo expresado por Espíndola (1996) cuando afirma que el 70% de los docentes en la educación superior no reciben capacitación durante el

primer año de trabajo y un 80% de los profesores se reclutan de las mismas instituciones donde éstos realizan sus estudios.

Resulta inédita la gestión que realizó el sindicato universitario en el marco de una negociación contractual, para que los profesores contaran con un programa que les permitiera obtener capacitación para el ejercicio de su función. Es probable que el esfuerzo sindical estuviera asociado a lograr mayores oportunidades de participación en los programas de estímulos al desempeño y a informar a sus agremiados sobre los cambios estructurales y normativos que se estaban produciendo en esos momentos en la institución.

Al hacerse cargo de una iniciativa para formar a los profesores, la institución la incorporó al plan de desarrollo institucional y al concepto de calidad que promovía en todos sus procesos, tal como lo expresó G. R. cuando comentaba con relación al PICASA “se dio la necesidad de tener un programa que en un principio iba ligado al concepto de calidad, porque en aquella época se le daba énfasis a todo lo que venía por cursos de calidad” (Entrevista, 24 de mayo de 2005). Se entiende entonces que se buscó conciliar la necesidad del docente para capacitarse, con las tendencias institucionales hacia el cambio, la calidad y la innovación.

Siguiendo a Delors (1996) la calidad en la educación supone contar con profesores experimentados y con investigadores que trabajen en sus campos respectivos. En la educación superior es difícil convencer a los profesores con el máximo grado académico (doctorado), de la necesidad de reflexionar sobre su quehacer docente y adquirir nuevas competencias, ya que el profesor experto considera que posee todos los conocimientos y

habilidades para realizar su trabajo, entonces no tiene ya nada que aprender (De Vicente, 2001) y se resiste a participar en acciones de formación para la docencia. Con ello coincidía uno de los entrevistados al señalar “sobre todo los investigadores que tienen doctorado le dan vuelta a otros cursos, porque sienten que no necesitan nada, y creen que por tener un nivel académico de profundidad en la disciplina, son buenos profesores” (Entrevista a G. R. el 24 de mayo de 2005).

En cambio es más sencillo promover la reflexión y la capacitación entre los profesores que cuentan con licenciatura o maestría, en especial si están adscritos a alguna escuela del nivel medio superior. Los resultados de los profesores encuestados son indicativos al respecto, ya que de los participantes solo el 5% tenía grado de doctor, un 40% eran maestros y el 55% restante estudiaban una maestría o tenían un grado de licenciatura. Si bien la muestra no fue probabilística, los resultados sí concuerdan con la estadística que guarda el PICASA.

Lo importante es que todos los profesores reconozcan que la docencia es una profesión, que como señala la UNESCO, se logra y se mantiene gracias a un esfuerzo de estudio y de investigación de alto nivel durante toda la vida, por lo que requiere conocimiento profundo y especializado, responsabilidad y compromiso personal permanente (Anexo de la resolución 29/12 de la UNESCO, 1997). Este reconocimiento es importante porque los profesores son el corazón de la educación superior y realizan, mediante sus actividades, la función social de las instituciones educativas y se constituyen en el elemento más importante para lograr la calidad de la educación (Gradiaga, 1999).

La Gestión de la Formación de los Recursos Humanos Académicos

La gestión, como actividad que hace posible interrelacionar la estructura de la organización, las estrategias, los objetivos y las metas, representa un papel importante en la formación de profesores (Cassasus, 2000). Lo que se encontró en el estudio fue que la desarticulación entre los distintos niveles de gestión provoca visiones y percepciones distintas que, en no pocas ocasiones, entorpece la operación y reduce la eficacia del programa.

En la alta dirección se determinan los elementos del perfil del profesor que requiere el modelo educativo y se establece, con base en las necesidades institucionales, la gran estrategia de formación: el PICASA. Se presenta el problema de que las metas son eminentemente cualitativas y no puede cuantificarse su cumplimiento, están enunciadas como sigue: “integrar y fortalecer las áreas que apoyan directamente el desempeño de los académicos...capacitar al personal en aquellos aspectos que el cambio de modelo académico ha implicado en la materia de trabajo...para consolidar una planta académica profesionalizada” (Catálogo 1999, p. 8). La programación no se hace centralmente y carece del elemento de control por parte de la administración general, como consecuencia la mejora del desempeño institucional no será homogéneo en los procesos y los individuos (Swanson, en Knowles et al., 2001), toda vez que está sujeta a la voluntad de las partes para su operación en la red.

Si bien existe un objetivo preciso, es necesario proponer metas que permitan acortar la distancia entre la realidad y lo deseable. El conocimiento de la realidad exige

saber cual es el actual perfil del personal académico en cada dependencia universitaria y en qué requieren ser formados de acuerdo a sus particularidades para inducir una mejora homogénea en la práctica docente y el acercamiento al perfil deseable del profesor. De los resultados obtenidos se desprende que los esfuerzos por contar con diagnósticos de este tipo han sido asimétricos e insuficientes, problema que se refleja en todos los niveles de gestión. En el mejor de los casos es un proceso que apenas se inicia de manera sistemática, pero que todavía se ubica en el nivel directivo y no ha logrado tocar los requerimientos directos de los profesores.

Al respecto, Fierro et al. (1999) sostienen que los programas de apoyo a la formación de profesores en ejercicio tienen poco éxito precisamente porque no toman en cuenta las necesidades del quehacer cotidiano de los docentes, opinión que comparten Marchesi y Martín (1998) cuando afirman que el impacto de los programas para incrementar la competencia de los profesores y producir un cambio en la educación es bastante limitado. Es cierto que el PICASA ha logrado llegar a un importante número de académicos, pero para saber si la práctica docente está cambiando como resultado de la formación, sería necesario hacer una evaluación y seguimiento en aula de los profesores que han tomado los cursos, y aún más, al desempeño de los estudiantes que han sido sus alumnos.

Un aspecto positivo del PICASA es que los ejes de formación cubren prácticamente todas las necesidades de capacitación para la docencia, así como para albergar algunas variantes que resultan de las demandas emergentes de los centros. Prácticamente todos los que participaron dando opiniones o puntos de vista en las

entrevistas y las encuestas coincidieron en que esa flexibilidad es una de las virtudes del programa y éste se ve como una fortaleza para el desarrollo de los recursos humanos.

Habría que revisar, con otro tipo de evaluación, cuánto se están relacionando los conceptos adquiridos en los cursos con los conocimientos previos de los profesores para inducir el cambio y producir mejoras en la formación de los estudiantes (Cochran-Smith y Lytle, en Lanksear y Knobel, 2003).

En algunos de los casos pareciera que ese objetivo no se cumple de inmediato pero se proyecta en la carrera del profesor al mediano y largo plazo, como en el caso del centro universitario regional que inició solicitando formación disciplinar para cubrir sus necesidades en el área de matemáticas y biotecnología, lo que llevó a algunos profesores a ingresar en un postgrado de esos campos de conocimiento y que regresarán a fortalecer la planta académica de la dependencia con una mayor especialización y compromiso (Entrevista a D. R. del 26 de mayo de 2005).

El PICASA parece cubrir las necesidades de formación y actualización de los profesores desde la perspectiva de éstos, con lo que concuerdan el 67% de los encuestados que opinan que lo hace regularmente o siempre, pero encuentra dificultades en la planeación de la formación a nivel de las escuelas y departamentos. La planeación, según Miklos y Tello (2003) implica un conjunto de decisiones interdependientes tomadas antes de ejecutar una acción para lograr uno o más futuros deseados.

A nivel central se generan las condiciones para el desarrollo de los cursos del Catálogo, se prevén recursos presupuestales y disposiciones administrativas para que la operación se lleve a cabo con eficiencia. Esto coincide con el rol que De Vicente (2001)

le asigna a la gestión, como la función que se interesa por la realización, las cuestiones operativas, la transacción, los medios y por hacer las cosas bien. Como la gestión debe obedecer a un principio de subsidiaridad, a las dependencias de la red les corresponde planear y programar los cursos que habrán de llevarse a cabo durante el año, conforme a sus necesidades y a su propia planeación.

Los profesores, quienes son los sujetos de la formación, tienen poca oportunidad de decidir cuándo, cómo y en qué serán formados, a pesar de ello, un alto porcentaje de profesores considera que la selección de cursos que se les ofrece en sus dependencias es adecuada para cubrir sus necesidades. Aparentemente las decisiones que toman los directivos se ajustan al contexto particular de sus dependencias, lo que será una garantía para propiciar la colaboración de los docentes en un proceso educativo de calidad (Medina, en De Vicente, 2001).

Las dependencias universitarias solicitan cursos preferentemente de los ejes de formación que apoyan sus necesidades inmediatas: tutorías, diseño curricular, aplicación de nuevas tecnologías a la educación y especialización disciplinar, que por su orientación se consideran estrechamente vinculados con el modelo educativo centrado en el estudiante. Durante 2004 el eje más solicitado fue Modelo académico y currículo con un 29% de los cursos impartidos, seguido por Procesos y prácticas pedagógicas con un 27% e Innovación de ambientes de aprendizaje con un 24%, lo que demuestra la anterior afirmación.

En el modelo educativo de la U. de G., donde el estudiante es el centro del aprendizaje, el profesor debe asumir un rol de guía e intermediario entre el sujeto que

aprende y el objeto de aprendizaje, para hacerlo requiere de competencias analíticas, autoreflexivas, informativas, didácticas, motivacionales y de comunicación para ayudar a sus estudiantes a aprender en ambientes de aprendizaje adecuados, elementos que están explícitos o implícitos en la misión de la universidad. Para conocer cual era la percepción de los profesores al respecto se les preguntó si consideraban que los cursos del PICASA se encontraban alineados con dicha misión, un 86% de los profesores encuestados respondieron afirmativamente.

Para la mayoría de los profesores la función más importante que realizan es la docencia y consideran que a esa actividad se le debe dar preponderancia en la capacitación y actualización, lo que está en concordancia con las competencias que consideran que deben ser promovidas: didácticas y disciplinares en primer término y después las organizativas y de comunicación (figuras 8 y 19).

Es preocupante encontrar que los docentes le otorgan muy poca importancia a la comunicación, cuando es la herramienta indispensable para cumplir con los cuatro elementos esenciales que Fernández (en De Vicente, 2001) dice que requiere el docente para transformar conocimiento académico en conocimiento enseñable: comprensión de la materia, aprender a pensar la materia desde la perspectiva del alumno, aprender a representar el contenido de la materia y aprender a organizar a los alumnos para el aprendizaje de la materia. El profesor requiere de comunicarse con fluidez, haciendo atractivos y asequibles los conocimientos para el estudiante.

Lo anterior fue reconocido por los alumnos cuando mencionaron que sus profesores están muy capacitados, pero que no se ponían al nivel de los alumnos para

facilitar que ellos aprendieran lo que sus maestros ya sabían (Grupo de enfoque, 2005). Esto confirma lo dicho por De Vicente (2001) cuando menciona que un profesor experto se considera a si mismo el poseedor de todo conocimiento, es individualista y poco dispuesto a cambiar su práctica docente. Uno de los estudiantes comentó que se notaba que sus profesores sabían muy bien lo que hablaban (conocimiento experto) pero que a la hora de enseñar no se les entendía (Grupo de enfoque, 2005). En un caso como éste parecen conjugarse un profesor experto e individualista, con poca capacidad de comunicación y ausencia de estrategias para promover el aprendizaje.

Surge entonces una aparente contradicción: los profesores consideran que el PICASA cubre sus necesidades de formación, los directivos y docentes perciben que facilita la adquisición de competencias para llevar a cabo el modelo educativo en las aulas, pero los resultados en los estudiantes no parecen confirmar lo anterior. Al respecto cabe aclarar que los alumnos hicieron hincapié en que sus comentarios no eran aplicables a la totalidad de sus profesores, que esas actitudes se producían con mayor frecuencia en aquellos que tenían el máximo grado de estudios (doctorado). Al respecto cabe recordar que los profesores con este nivel de habilitación no son proclives a asistir a cursos de formación para la docencia a pesar de que es claro que los necesitan. La encuesta aplicada a los alumnos contenía una pregunta que decía: En tu opinión, ¿tus profesores requieren de formación pedagógica y/o didáctica para mejorar la calidad de su docencia? Un 86.7% de los estudiantes respondió afirmativamente, pero le otorgan más peso específico a que un profesor tenga un profundo dominio de su disciplina que a propiciar que sus alumnos construyan su propio conocimiento.

En síntesis, la respuesta a la pregunta ¿El actual PICASA es percibido por sus usuarios como un instrumento útil y pertinente para lograr el perfil docente propuesto en el Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara para el Siglo XXI?, es afirmativa. Repetiremos aquí lo que ya se había mencionado en el capítulo 7, el discurso de los actores universitarios deja ver coincidencia entre el modelo educativo de la universidad y la capacitación y actualización institucionalizada de los profesores, pero sería deseable introducir estrategias que fomenten el trabajo colaborativo, la reflexión sobre el quehacer docente, el compartir experiencias para aprender unos de otros y lograr un desarrollo homogéneo de los recursos humanos para la docencia.

De igual manera puede afirmarse que la pregunta ¿Cuál es la percepción del impacto del PICASA en los departamentos y las carreras dentro de los centros universitarios y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS)?, recibe una respuesta de percepción positiva. Mayor (2003) sostiene que un programa de formación de profesores incluye tres ámbitos de interés: los problemas y preocupaciones profesionales de los docentes, el aprender a enseñar y las inquietudes formativas.

El PICASA, según sus usuarios, atiende a los tres en un plano de concordancia entre las necesidades institucionales y los requerimientos de los profesores, porque responde a las necesidades de formación para resolver los problemas que se presentan en la práctica docente, proporciona métodos y estrategias novedosas para promover el aprendizaje de sus alumnos, proporciona herramientas básicas para el diseño y producción de materiales educativos y para la evaluación de los cursos, pero sobre todo,

porque consideran que la calidad de la docencia mejora después de asistir a los cursos del PICASA, percepción que es compartida por profesores y directivos.

Por lo anterior, la tercera pregunta ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los usuarios directos -los profesores-, y de los indirectos, jefes de departamento y directivos de los Centros Universitarios y del SEMS?, de acuerdo a la investigación realizada recibiría como respuesta que un nivel muy alto de acuerdo a la opinión expresada por ellos mismos, porque cubre las necesidades emergentes de las dependencias y sus requerimientos cotidianos para mejorar la práctica docente e inducir cambios positivos, existe satisfacción con el desempeño de los asesores y con la administración del programa y los ejes del catálogo ofrecen la oportunidad de cubrir las demandas de formación de los asesores.

¿Para qué se evalúa?, Mayor (1998) dice que para conocer la calidad de los programas formativos, para mejorar los programas durante el proceso y para cumplir con la retroalimentación del programa de formación en un proceso de evaluación formativa. Desde esa perspectiva, el estudio de caso realizado cumple con las tres cuestiones básicas propuestas por Mayor. La percepción es que la calidad del programa es buena, el programa fue mejorando durante el proceso porque se aplicaron medidas administrativas para corregir errores cuando estos fueron detectados y se sistematizó la información. Por último, la retroalimentación recibida permitirá modificar las estrategias de formación.

Capítulo 10

Reemprendiendo el Camino: Conclusiones y Recomendaciones

Fierro et al. se preguntan (1999) si tiene sentido realizar programas de formación docente para mejorar la calidad de la educación, la respuesta se encuentra en la particularidad de cada institución educativa, en su visión de futuro y en los resultados que quiera brindar a la sociedad a la que se debe.

¿La formación del profesorado ayuda a conformar un perfil docente idóneo para educar a los futuros profesionales de la sociedad del conocimiento? ¿Cuál es el rol del profesor en un modelo educativo que pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje en un mundo globalizado y cambiante, con avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología? Los procesos de formación del profesorado debieran incidir en la práctica docente, al menos ayudando al profesor a tomar conciencia de la importancia de su papel en el aprendizaje de sus estudiantes y a reflexionar en los contenidos de su curso, en cómo se acerca un alumno a esos contenidos y qué debe de hacer él como profesor para organizar esos contenidos y volverlos más accesibles (Fernández, en De Vicente, 2001).

El rol del profesor se torna, mediante la organización de los contenidos de estudio y del diseño de estrategias de aprendizaje, en el de mediador entre el sujeto que aprende y el objeto de aprendizaje. En lugar de enseñar apoya, conduce, guía, ofrece caminos para acercarse al conocimiento, es decir, promueve aprendizajes. Cuando un programa de formación del profesorado parte de esta visión de la docencia, con el alumno en el

centro mismo de un modelo educativo, buscará como apoyar a los profesores a superar la inercia proveniente de sus propios antecedentes de formación, organizada en torno a lógicas disciplinarias, por especialización y fragmentación (Tardif, 2004), y les ofrecerá herramientas de abordaje del conocimiento con una visión holística, para el descubrimiento y la construcción del saber.

La universidad donde se realizó el estudio no es ajena a las exigencias que a nivel nacional se hacen a los profesores de educación superior y busca que éstos tengan el máximo nivel de estudios posible para que sean expertos en su campo de conocimiento y puedan realizar tareas de investigación además de la docencia. Esta política obliga a contar con un programa de capacitación y actualización del profesorado que atienda su formación en los aspectos pedagógicos y didácticos, de uso de nuevas tecnologías para la enseñanza y, en no pocas ocasiones, brinde un espacio para la actualización en la disciplina. Desafortunadamente no existen vínculos entre ambos tipos de formación, la especializada y la de docencia, por lo que no es sencillo contar con el perfil del profesor que demanda la sociedad del conocimiento: experto que realiza investigación y profesor eficaz para promover aprendizajes continuos y significativos en sus estudiantes.

El conocimiento es el valor más importante de una sociedad, un recurso fluido, flexible, que se expande y se mueve y constituye la forma clave del trabajo y de la producción, por lo que la capacidad para adquirir conocimientos de manera continua se convierte en una necesidad para toda la vida y es intrínseca a la gente de hoy (Hargreaves, 2003); en la satisfacción de esa necesidad, el papel del docente es esencial.

Ramírez y Piña (2005) sostienen que la formación del profesorado es una disciplina en desarrollo y citan a Honoré para afirmar que es un encuentro entre personas adultas, mediante la interacción entre el formador y el formado unidos por una intención transformadora en un ambiente institucional organizado. Desde esta perspectiva, el PICASA se ofrece como una estrategia de capacitación y actualización para lograr un perfil idóneo de profesor; sus orientaciones y objetivos son claros y sus metas, aunque pueden definirse mejor para cuantificar el cumplimiento de los objetivos, marcan el rumbo que se ha de seguir.

El PICASA se tomó como estudio de caso para evaluarlo, considerando que el objetivo último de la formación y capacitación docente es mejorar la calidad de la enseñanza y a eso deben encaminarse los esfuerzos de gestión institucional en sus distintos niveles. El programa puede convertirse en un proceso de perfeccionamiento continuo en la medida que les brinde a los profesores un espacio de reflexión sobre su quehacer, les otorgue tiempo para compartir sus experiencias y para experimentar nuevas oportunidades de aprendizaje y les proporcione un método de trabajo para ampliar sus horizontes de conocimiento en la generación de proyectos innovadores para el aula (Fierro et al., 1999). La evaluación realizada demuestra que se cuenta con los elementos para ello, pero es necesario introducir algunos cambios para lograr ese propósito.

La institución puede recurrir a la experiencia de sus funcionarios que han pasado por los diferentes planos de dirección para obtener, desde una visión de conjunto, la mejora de sus prácticas en la gestión y la articulación de las distintas instancias de

decisión, que por ahora no parecen estar adecuadamente vinculadas en detrimento de la eficacia del programa.

Es recomendable también actualizar y mejorar el diagnóstico del perfil de los profesores y de sus requerimientos de formación, buscando una mayor correspondencia con las demandas del modelo educativo, sin dejar de atender los aspectos especiales o emergentes de la formación, que han motivado muchas de las acciones de capacitación en la historia del programa. Una fortaleza en este aspecto es la opinión de los profesores que han tomado cursos del PICASA, que en un elevado porcentaje consideran que sus demandas de formación están satisfechas (68% de los encuestados opina siempre o regularmente ha ocurrido así), opinión que es compartida por los directivos.

Un área de oportunidad es la planeación de la formación que, partiendo del diagnóstico, permita programar adecuadamente los cursos durante todo el año, le dé seguimiento al impacto que dicha formación produjo en la práctica docente de los profesores y evalúe los cambios en su desempeño frente a los alumnos, así como la mejora de la calidad de un programa educativo. Ciertamente la capacitación y actualización no bastan para mejorar el desempeño docente, por lo que es deseable que se articule la formación altamente especializada (maestría o doctorado) con el desarrollo de competencias para la docencia. Es necesario recordar que la evaluación orientada a la administración tiene como propósito proveer información acerca de un proceso a quienes toman decisiones (Valenzuela, 2004) por lo que la evaluación debe ser permanente si se quieren garantizar resultados exitosos.

Administrativamente el PICASA presenta buenos resultados, dando atención al 97% de las solicitudes provenientes de la red universitaria, pero tiene poca información de lo que ocurre en las dependencias, más allá de la información estadística, de los informes de los asesores y los cuestionarios que responden los profesores al concluir cada uno de los cursos. Los profesores privilegian la función de docencia como la más importante de su labor, seguida por la investigación, la tutoría y la gestión y esta tendencia se confirma cuando se les pregunta en qué quieren ser formados, pero a pesar de ello es válido lo dicho por Perry (citado en Tejedor, 1996) de que la universidad prepara a los profesores para su función científica e investigadora en demérito de su función docente; basta considerar que a la capacitación para la docencia se dedican unas cuantas horas al año por cada profesor y en cambio la formación especializada demanda años para concluir, como sucede en el caso de las maestrías y doctorados.

Se puede afirmar que el PICASA cuenta con un alto nivel de aceptación entre sus usuarios, que tienen la percepción que cumple con los objetivos para los cuales fue creado, consideran que se encuentra alineado con la misión institucional y que ofrece una formación que está en consonancia con el modelo educativo. La participación de los docentes en los cursos es calificada por los asesores de buena a excelente con relación a las variables de participación, asistencia, motivación, responsabilidad y cumplimiento, disposición para el trabajo en equipo y habilidades para la docencia; éstas dos últimas contaron con la menor evaluación.

En síntesis, el PICASA responde a las necesidades institucionales para formar, capacitar y actualizar al personal académico. El programa mejoraría su eficiencia, eficacia y pertinencia si se tomaran en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Establecer políticas institucionales que hagan obligatoria la formación para la docencia a todos los profesores.

2. Conocer el perfil de los docentes para saber en que áreas deben ser formados y mantener actualizado el diagnóstico de las necesidades de formación como base de la planeación.

3. Tomar medidas para articular los niveles de gestión en la formación de profesores.

4. Hacer participar a los profesores en las decisiones sobre los cursos que se ofrecerán durante el año y ofrecerles espacios de reflexión y comunicación para que puedan compartir sus experiencias y aprender unos de otros.

5. Llevar a cabo una evaluación cualitativa para conocer si se modifica la práctica docente de los profesores como consecuencia de la formación, así como el impacto en el desempeño de sus estudiantes.

6. Mejorar el perfil de los asesores contratados por el programa de manera que cumplan al menos con los mismos requisitos que se exigen a los profesores que son sus alumnos, procurando su certificación.

7. Realizar una programación central de cursos que complementen los que ofrecen las dependencias de la red.

8. Difundir el Catálogo de cursos para que llegue a todos los profesores de la universidad, así como las fechas y lugares en que se llevarán a cabo acciones de formación.

Un programa universitario de formación de profesores cumplirá su función en la medida que sea capaz de resolver el conflicto entre la especialización y la capacitación para la docencia, tomando en cuenta las necesidades del modelo educativo y las demandas de formación de los docentes, motivando, generando condiciones para la reflexión, la innovación y el cambio.

Referencias

- Bazdresch, M. (1998). Las Competencias en la formación de Docentes. *Educación*, 5. Consultado el 01 de abril de 2004 de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/bazdresc.html>
- Becerra, M. G. (2003). *Maestros y computadoras. Percepciones y significados*. Guadalajara, Jal., México: INNOV@, U. de G.
- Berruecos, L. (Ed.). (1998). *La evaluación en el sistema modular*. México, D. F.: UAM
- Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I. F. (2000). *La Enseñanza y los Profesores, la profesión de enseñar*. México, D.F.: Paidós.
- Biddle, B. J., Anderson, D. S. (1997). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. España: Paidós
- Boyett, J. & Boyett, J. (1999). *Hablan los gurús: Las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*. Bogotá, Colombia: Norma
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Consultado el 22 de agosto de 2005 en <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Castellanos, A.R., Dueñas, J. L, Galindo, B., García, H., Huerta, J., Nava, G. y Pérez, I. (1996). *Las dependencias de Formación Docente en la Universidad de Guadalajara 1973-1994*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación General Académica. Unidad para el Desarrollo del Personal Académico (1999), *Catálogo de Cursos 1999. Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación General Académica. Unidad para el Desarrollo del Personal Académico (2000), *Catálogo de Cursos 2000. Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación General Académica. Unidad para el Desarrollo del Personal Académico (2001), *Catálogo de Cursos 2001. Programa Institucional de Capacitación y*

- Actualización para la Superación Académica*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación General Académica. Unidad para el Desarrollo del Personal Académico (2002), *Catálogo de Cursos 2002. Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación General Académica. Unidad para el Desarrollo del Personal Académico (2004). *Catálogo de Cursos 2004-2006. Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Coordinación General Académica (2005). *Informe 2004 de la Unidad para el Desarrollo del Personal Académico de la Coordinación General Académica, U. de G., 2005*. Documento interno no publicado, disponible en Juárez 976, 7º Piso, Guadalajara, Jal., México.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO-Santillana
- Delval, J. (2002). *Los fines de la educación* (8a. ed.). México, D. F.: Siglo XXI.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83. Madrid, España: INECSE
- De Vicente, P. S. (Coord.). (2001). *Viaje al Centro de las Instituciones Educativas*, España: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Duncan, W. J. (2000). *Las ideas y la práctica de la administración: Los principales desafíos en la era moderna* (Trad. María del Pilar Carril Villarreal). México, D.F.: Oxford.
- Elliot, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid, España: Morata.
- Elliot, J. (2003). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Espíndola, J. L. (1996). *Reingeniería Educativa*. México, D.F.: ANUIES
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento. Los retos del futuro*. Barcelona, España: Paidós

- Farfán, P., Alvarado, M., López, A. y Gutiérrez, F. (1997). *Diagnóstico de la formación docente en la red universitaria de Jalisco*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México, D. F.: Paidós.
- Galindo, C. (1998). *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México, D.F.: Pearson.
- Gradiaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México, D.F.: ANUIES.
- Guerra, D. (2003). Enseñanza tecnológica y desarrollo humano. En Solana, F. (Coord.). *Educar ¿para qué?* México, D.F.: Limusa
- Hargreaves, A. (Ed.). (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hesselbein, F., Goldsmith, M. y Beckhard R. (1998). *La organización del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. En *Perspectivas*, num. 3. Consultada en versión electrónica el día 18 de marzo de 2005 en <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/ProspectsTablesOfContent/pr123tcs.htm>
- Instituto Politécnico Nacional. (2003). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: más que un glosario*. Materiales para la reforma, Volumen 15. México, D.F.: IPN
- Jiménez, J., Gradiaga, R., Padilla L. E. y Campos. M. E. (2003). Variaciones de una misma orientación general. Las políticas públicas hacia la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela. *Revista de la Educación Superior*, 28. Consultado el 22 de febrero de 2005 en <http://www.anuies.mx/index1024.html>.
- Kerlinger, F.N. y Lee, H. B.(2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México, D.F.: McGraw Hill.

- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México. D.F.: Oxford University Press.
- Lamas, M. (2004). La transgresión de Bordieu. *Fractal*, 26. Consultado el jueves 22 de octubre de 2004, en <http://www.fractal.com.mx/F26lamas.html>
- Lanksear, C., y Knobel, M. (2003) La investigación docente y las reformas educativas democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, p 705-731. Consultado el 18 de marzo de 2005 en: <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta19/19investTem5.pdf>
- López. M. A., (2000) *Enseñar en Comala. Concepciones y prácticas de los maestros: un recurso para la formación docente*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara
- López, M. A. y Arteaga, A. (2000). *La investigación – acción en el trabajo colegiado: Una experiencia regional en la formación de profesores*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- López Ruiz, J. I. (s.f.). *La Naturaleza del Saber Docente Profesional: el Conocimiento Empírico frente a las Transformaciones Educativas*. Recuperado el 26 de febrero, 2004 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/56LopezRuiz.PDF>
- Luna, E., Valle, M. C., y Tinajero, G. (2003) Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, num.3. Consultado en versión electrónica el día 14 de marzo de 2005 en <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/127/02g.html>
- Marchesi, A., Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. (3ª. ed.). México, D.F.: Trillas
- Mayor, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora Evaluación de Programas, Centros y Profesiones*. Sevilla, España: Kronos.
- Mayor, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. España: Octaedro-EUB.

- Mendoza, R.J. (1997). Evaluación, Acreditación, Certificación: Instituciones y mecanismos de cooperación. En: Nungaray, L., Valenti, A. y Geovana N. (Eds.). *Políticas Públicas de Educación Superior*. México, D.F.: ANUIES
- Miklos, T. y Tello, M. E. (2002). *Planeación interactiva. Nuevas estrategias para el logro empresarial*. México, D.F.: Limusa Noriega.
- Miklos, T. y Tello, M. E. (2003). *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México, D.F.: Limusa Noriega.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Padilla, J. T. (2005). *Cuaderno estadístico del Cuarto informe de actividades. 2004-2005*. México: Universidad de Guadalajara
- Ramírez, M. S. y Piña, L. (2005). El debate académico y la argumentación como estrategias de formación docente: Experiencias desde la teoría de la educación a la práctica en ambientes a distancia. *Revista de la Red de Posgrados en Educación*, 2.
- Rossi, P. H., Lipsey M. W. & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation. A Systematic Approach*, (7th ed.) USA: Sage
- Ruiz, D. C. (1998). *El Reto de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento*. México. D.F.: ANUIES.
- Sanders, J. R. (1994). *The program evaluation standards, 2nd. Edition. How to assess evaluation of educational programs*. Thousand Oaks USA: SAGE Publications.
- Santos-Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa 2: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Argentina: Magisterio Río de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México, D. F.: SEP.
- Segura, G. A. (1997). Modelo de desarrollo institucional a través de la calidad académica., en *La Universidad Mexicana en el Umbral del siglo XXI, Visiones y Proyecciones*. Consultado en versión electrónica el día 16 de marzo de 2005 en <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Nacea.
- Tejedor, F. J., y Rodríguez, J. L. (1996). *Evaluación educativa. II Evaluación Institucional. Fundamentos y aplicaciones práctica*. España: Universidad de Salamanca
- Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Recuperado el día 25 de abril de 2004 en: http://www.unesco.cl/pdf/publicac/torres_esp.pdf
- UNESCO (1997). *Acuerdo 29/12: Aprobación de una recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. Anexo, pp 2-3 Conferencia General, 29ª Reunión, París.
- Universidad de Guadalajara (1996). *Certidumbre y Esperanza. Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara (2003). *Puesta a Punto de la Red Universitaria. Plan de Desarrollo Institucional 2002 – 2010*. Recuperado el 22 de febrero de 2005 en http://www.udg.mx/secfija/docuofic/pdf/udi/pdi_2002.pdf
- Universidad de Guadalajara (2004). *Modelo educativo para el siglo XXI*. Documento de trabajo disponible en Juárez 976, 8º piso, Col. Americana, Guadalajara, Jal., México
- Universidad de Guadalajara (2005). *Cuarto Informe de Actividades 2004-2005. Cuaderno estadístico*. Guadalajara, Jal., México: Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela, J. R. (2004). *Evaluación de Instituciones Educativas*. México, D.F.: ITESM Universidad Virtual-Trillas
- Villar, L. M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Barcelona, España: Oikos-Tau
- Wittrock, M. C. (2003). *La investigación de la enseñanza I*. España: Paidós

Apéndice A

Cursos Ofertados por el PICASA por Eje de Formación

Eje: Procesos y prácticas pedagógico-didácticos						
	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
1	Análisis de la práctica docente. ¹					
2	Didáctica general. ¹					
3	Didácticas especializadas.					
4	Diseño y manejo de materiales y recursos didácticos. ¹					
5	Introducción a los procesos de investigación.					
6	Manejo de grupos de aprendizajes.					
7	Paradigmas de investigación por campos de conocimiento					
8	Introducción a los métodos de investigación educativa.					
9	Pedagogía crítica.					
10	Didáctica de la educación ambiental para contenidos escolares.					
11	Evaluación educativa.					
12	Análisis del vínculo maestro-alumno.					
13	Corriente pedagógica.					
14	Aprendizaje cooperativo en el trabajo colegiado.					
15	Desarrollo humano.					
16	Docencia y crecimiento personal.					
17	Ética para el desempeño docente.					
18	Mediación en ámbitos educativos.					
19	Taller de creatividad.					
20	La Universidad como organización de aprendizaje.					
21	Comunicación organizacional.					
22	Proyectos de vida y carrera académica.					
23	Taller de inducción a la universidad (Red).					
24	Comunicación interpersonal en el salón de clases.					
25	Planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. ¹					
26	Taller de expresión escrita.					
27	El docente como facilitador de trayectorias escolares.					
28	Construcción de trayectorias académicas.					

Apéndice A (Continuación)

	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
29	Herramientas para el entendimiento del adolescente.					
30	Inteligencia emocional.					
31	Tendencias pedagógicas. ¹					
Eje: Modelo académico y currículo						
	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
1	Elaboración de estructuras conceptuales, modalidad abierta.				(SE RENU EVA)	
2	Elaboración de programas de materias, modalidad abierta.					
3	Incorporación de valores en la enseñanza.					
4	Introducción a la teoría de las inteligencias múltiples.					
5	Tutoría académica, modalidad abierta.					
6	Uso de métodos cualitativos en educación.					
7	Currículo y medio ambiente, modalidad abierta.					
8	Elementos y características del modelo académico.					
9	Diseño curricular con base en competencias profesionales.					
10	Ejes transversales al currículo universitario.					
11	Elementos para el análisis curricular.					
12	Internacionalización de la educación superior: el proyecto de la Universidad de Guadalajara.					
13	Internacionalización del currículum.					
14	El uso de la metáfora en la estrategia didáctica.					
15	Estrategias para la comunicación educativa.					
16	Evaluación y desarrollo curricular.					
17	Criterios para la evaluación del desempeño académico.					
18	Evaluación del aprendizaje.					
19	Evaluación diagnóstica.					
20	Herramientas para la actividad tutorial.					
21	La tutoría académica y la calidad de la educación.					
22	La tutoría en la formación integral.					
23	Modelo académico institucional.					

Apéndice A (Continuación)

	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
24	Programa de materia con base en competencias profesionales.					
25	Sistema de organizacional académica y sistematización de tutorías.					
26	Análisis comparativo, recomendaciones, acciones y seguimiento.					
27	Caracterización de la auto evaluación desde el propio referente y su contexto.					
28	Construcción del mapa curricular por competencias, las trayectorias académicas y rutas de acompañamiento tutorial.					
29	Construcción y caracterización del marco de referencia del proyecto educativo.					
30	Desarrollo de habilidades de acompañamiento en apoyo al sistema tutorial.					
31	Desarrollo de habilidades humanas.					
32	Desarrollo emocional y personalidad moral.					
33	Elaboración de indicadores, preguntas orientadas y aplicación de las técnicas de valoración.					
34	Elaboración de los programas de materia o unidad de aprendizaje por competencias.					
35	Elaboración de matrices por competencias y ámbitos de intervención correspondiente.					
36	Elaboración de matriz general de ámbito de intervención, competencias y subcompetencias.					
37	Elementos teórico-metodológicos del modelo para la autoevaluación institucional					
38	Estrategias didácticas para la formación integral en tutorías académicas.					
39	Formación en lecto-escritura para tutorías.					
40	I-A para el mejoramiento de la tutoría y el seguimiento de trayectorias académicas.					
41	Integración de competencias, identificación de saberes y definición de núcleos de contenidos.					
42	La entrevista en la actividad tutorial.					
43	Modelo académico institucional y sistematización para tutorías.					

Apéndice A (Continuación)

Eje: Innovación de ambientes de aprendizaje						
	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
1	Diseño y desarrollo de evaluación de aprendizaje en educación no convencional.					
2	Uso y planificación de audioconferencias.					
3	La asesoría y la tutoría en sistemas abiertos y a distancia.					
4	Diseño y desarrollo de materiales educativos impresos.					
5	El programa Web-ct. Una herramienta de Internet para el diseño de cursos.					
6	Formación de coordinadores de sedes remotas de televisión educativa.					
7	Desarrollo de ambientes de aprendizaje.					
8	Metacognición: Procesos metacognoscitivos.					
9	Medios y modos de aprender en educación abierta y a distancia.					
10	Uso educativo de la computadora y el Internet.					
11	Diseño y desarrollo de videoconferencias interactivas.					
12	Desarrollo de habilidades básicas en el uso de Internet con fines educativos.					
13	Comunicación para la producción de medios audiovisuales.					
14	Diseño curricular y de programas educativos no convencionales.					
15	La asesoría en red .					
16	Planeación estratégica en las modalidades de educación abierta y a distancia.					
17	Desarrollo de competencias comunicativas.					
18	Diseño y desarrollo de videoconferencias interactivas.					
19	Desarrollo de habilidades básicas en el uso de Internet con fines educativos.					
20	Procesos de comunicación mediada por tecnología, en educación a distancia.					
21	Eficiencia y eficacia al servicio de la educación en modalidades no convencionales.			Suspensión temporal		Suspensión temporal (en revisión)

Apéndice A (Continuación)

	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
22	Análisis de contenido, base fundamental para la utilización de recursos didácticos en la educación a distancia.					
23	Evaluación de proyectos educativos.					
24	Introducción al diseño y desarrollo de multimedia educativa.					
25	Producción de video educativo					
26	Diseño de unidades de interacción computadora-estudiante.					
27	Creación e integración de equipos para el desarrollo de videos educativos.					
28	Audioconferencia y videoconferencia interactiva. Apoyos al aprendizaje.					
29	Desarrollo de habilidades en el uso educativo del <i>Authorware</i> .					
30	Diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje.					
31	Los mapas conceptuales en las modalidades no convencionales.					
32	Construcción de estrategias desde la perspectiva cosntructivista					
33	Diseño y desarrollo de evaluación de aprendizajes en línea.					
34	La redacción de mensajes como competencia comunicativa.					
35	El trabajo colaborativo en Red.					
36	Introducción a los cursos en línea.					
37	El papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo					
38	Diseño y desarrollo de estrategias de aprendizaje con el apoyo de Microsft Power Point.					
39	Manejo de imágenes digitales para la educación y la investigación.					
40	Desarrollo de objetos de aprendizaje.					
41	Taller de corrección de estilo.					

Apéndice A (Continuación)

Eje Normatividad universitaria						
	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
1	Normatividad General.				La normatividad en la Universidad de Guadalajara	Normatividad Universitaria
2	Taller de normatividad específica.					
Eje Lenguas extranjeras						
	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
1	Cursos de capacitación docente para profesores de idiomas					
2	Curso básico de Lecto-comprensión en inglés.					
3	Curso básico de Lecto-comprensión en francés					
4	Curso básico de Lecto-comprensión en alemán.					
5	Curso básico de Lecto-comprensión de textos humanísticos en alemán.					
Eje Desarrollo de habilidades informativas						
	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
1	Desarrollo de habilidades informativas.					
Cursos impartidos por el Sistema de Educación Media Superior (SEMS)						
	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
1	Recuperación de la práctica docente.					
2	La autogestión como estrategia para la construcción de proyectos escolares.					
3	Mapas conceptuales.					
4	Seminario de iniciación para la formación docente en lectura y redacción.					
5	La computación como auxiliar didáctico en el bachillerato.					
6	Taller de inducción al plan de estudios del bachillerato general.					
7	Diplomado: El alumno del nivel medio superior					
8	Diplomado: la autogestión como estrategia para la construcción de proyectos escolares.					

Apéndice A (Continuación)

	Nombre de los cursos	1999	2000	2001	2002-2003	2004-2006
9	Diplomado: La formación de profesores en lectura y redacción: nivel básico.					
10	Recuperación de la práctica docente.					
11	La computación como auxiliar didáctico en el bachillerato.					

[1] Cursos que se impartirán en el diplomado en herramientas Didáctico-pedagógicas para el docente de la Universidad de Guadalajara.

Apéndice B

Instrumentos Aplicados

Apéndice B1: Encuesta Aplicada a Profesores

Apreciable profesor, solicitamos tu colaboración para el llenado del presente cuestionario. Su carácter es confidencial y la información que se obtenga será usada con fines estrictamente académicos para evaluar el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA), por lo cuál te agradeceremos la honestidad de tus respuestas.

Favor de marcar con una X el paréntesis de su elección.

1. Nivel educativo donde impartes la máxima carga horaria	Medio Superior ()	Licenciatura ()	Postgrado ()	
2. Localización de tu dependencia de adscripción	Regional (Fuera de la ZMG) ()	Metropolitana ()		
	Dependencia:			
3. Antigüedad laboral	De 0 a 10 años ()	De 11 a 20 años ()	De 21 a 30 años ()	Más de 30 años ()
4. Tipo de Nombramiento	Prof. de Tiempo Completo ()	Prof. de medio Tiempo ()	Prof. de asignatura ()	Técnico Académico (TC o MT) ()
5. Género	Femenino ()		Masculino ()	
6. Grado máximo de estudios	Pasante de licenciatura		()	
	Licenciatura		()	
	Estudiante de Maestría o especialidad de menos de dos años		()	

Apéndice B1 (Continuación)

	Maestría o especialidad de 2 o más años	()
	Estudiante de Doctorado	()
	Doctorado	()
7. ¿Cuántos cursos PICASA tomaste en los últimos dos años?		

Marque la casilla que corresponda a su opinión de cada uno de los aspectos descritos, de acuerdo con las siguientes categorías:

4 = Siempre o casi siempre. (Invariablemente)

3 = Varias veces. (Regularmente)

2 = Algunas veces (Eventualmente)

1 = Nunca o casi nunca (Nada)

na/so = No se aplica/sin opinión

8. ¿Has recibido información suficiente y oportuna sobre el PICASA?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
9. ¿Interviniste en la selección de los cursos del PICASA a los que has asistido en los últimos dos años?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
10. ¿Consideras adecuada la selección de cursos del PICASA en tu dependencia de adscripción?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
11. ¿Los cursos que ofrece el PICASA responden a tus necesidades de formación para resolver los problemas que se presentan en tu práctica docente?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
12. Los cursos del PICASA, ¿Proporcionan métodos y estrategias novedosas para promover el aprendizaje en los alumnos?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
13. ¿Consideras que la calidad de la docencia de los profesores mejora después de asistir a los cursos del PICASA?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
14. ¿Proporcionan los cursos del PICASA herramientas básicas para el diseño y producción de materiales educativos y para la evaluación del curso o materia que imparte?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so

Apéndice B1 (Continuación)

15. ¿Proporcionan los cursos del PICASA estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo conceptual, crítico y propositivo en los estudiantes?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
16. Los cursos del PICASA a los cuales has asistido en los últimos dos años, ¿han tenido una adecuada conducción por parte del instructor?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
17. ¿Son adecuados los criterios de evaluación que se fijan en los cursos PICASA para acreditarlos y obtener la constancia correspondiente?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
18. Desde tu experiencia, los cursos del PICASA descritos en el Catálogo ¿cubren todas las necesidades de formación y actualización de los profesores de la Universidad?	() 1	() 2	() 3	() 4	() na/so
19. ¿Consideras que los curso del PICASA son congruentes con la Misión de la Universidad	Si ()		No ()		No sé ()
20. ¿Qué lugar, de importancia relativa, le asignas a las funciones de docencia, investigación, gestión académica y tutoría que realizas? Asigna un solo lugar a cada función, utilizando una escala descendente de 4 (más importante) a 1 (menos importante). Favor de no repetir valores	Docencia	Investigación	Gestión	Tutoría	
21. ¿Cual función debe apoyarse más con cursos PICASA? (para contestar, utilice una escala descendente de 4 (la que más debe apoyarse) a 1 la que menos debe apoyarse). Trata de no repetir números.	Docencia	Investigación	Gestión	Tutoría	
22. Razón por la cual asistes a los cursos de PICASA (seleccione solo una opción, la que considere mas importante):					
➤ Me obliga el Jefe de Departamento (u otras autoridades)		()			
➤ Para contar con puntos para estímulos u otras promociones.		()			
➤ Deseo mejorar mi práctica como profesor		()			
➤ Sin opinión		()			
23. ¿Te interesa seguir participando en los cursos PICASA?	Si ()		No ()		
24. Razón por la cual si/no te interesa seguir participando en cursos PICASA					

Apéndice B1 (Continuación)

25. Tu nivel de satisfacción con los cursos del PICASA es:	Alto ()	Regular ()	Bajo ()	s/o ()	
26. De las siguientes <u>competencias</u> que caracterizan la práctica docente, ¿Cuál consideras que requiere mayor atención por parte del PICASA? (Asigna a cada una un valor, utilizando una escala descendente de 4 (mayor atención) a 1 (menor atención). Trata de no repetir números.					
➤ Disciplinares (actualización de contenidos de cursos, nuevos conocimientos)					
➤ Didácticas (estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, uso de tecnología, etc.)					
➤ Comunicacionales (comunicación efectiva, motivación, aprendizaje colaborativo, etc.)					
➤ Organizativas (planeación, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje)					
27. ¿Qué tipo de cursos sugieres que se ofrezcan a través del PICASA, adicionalmente a los que ya se ofrecen?					
28. ¿Qué sugieres para mejorar el Programa PICASA?					
29. ¿En los cursos PICASA que has tomado se analizó y discutió lo que se hace en las instituciones educativas de otros países?	Si ()		No ()		
30. ¿Qué cursos, de los que tomaste, sugieres remover del catálogo PICASA?					
31. Favor de mencionar qué cursos PICASA(que has tomado) te han parecido muy buenos (o excelentes) y consideras deben ofrecerse a más profesores					
32. Favor de indicar que importancia relativa asignas a las siguientes actividades para capacitar y actualizar al personal académico (donde 4 es lo más importante y 1 menos importante). Trata de no repetir números.					
➤ Cursos del catálogo PICASA		()	()	()	()
		1	2	3	4
➤ Cursos organizados y diseñados por los departamentos, para sus necesidades específicas.		()	()	()	()
		1	2	3	4
➤ Asistir a Congresos nacionales e internacionales		()	()	()	()
		1	2	3	4

Apéndice B1 (Continuación)

➤ Que los profesores estudien por su cuenta dotándoles de libros actualizados.	() () () () 1 2 3 4	
33. Marca los problemas que consideras tienen los cursos PICASA(puedes marcar todos los que consideres que existen)		
Profesores mal preparados	()	
Mala organización	()	
Temas inadecuados	()	
Provocan que se pierdan clases	()	
Demandan demasiado tiempo del profesor.	()	
Ninguno de los anteriores, no creo que tengan problema alguno.	()	
34. Favor de describir para que te han servido los cursos PICASA.		
35. Después de tomar cursos PICASA, consideras que tu práctica docente:	Ha empeorado	()
	Sigue igual	()
	Ha mejorado un poco	()
	Ha mejorado significativamente	()
36. Favor de calificar cada uno de los siguientes aspectos (1=pésimo, 2=mal, 3=regular, 4=Bien, 5=excelente)	Puntualidad de los profesores PICASA	
	Conocimiento de los profesores PICASA	
	Didáctica de los profesores PICASA	
	Responsabilidad de los profesores PICASA	
	Calidad de los cursos PICASA(en general)	

Gracias por el tiempo otorgado para contestar esta encuesta.

Apéndice B2:

Guía para el Ingreso a la Plataforma Moodle



GUIA PARA INGRESAR A LA PLATAFORMA MOODLE DEL

Instituto De Estudios para el Aprendizaje

CUC-UdeG

1. Abre el navegador que tengas disponible para acceder a Internet. Para ingresar a la plataforma Moodle, deberás teclear: <http://eduline.cencar.udg.mx/moodle/> (o da clic sobre la dirección)
2. Aparecerá en tu pantalla la imagen siguiente:

A screenshot of a web browser displaying the Moodle interface for the Instituto de Estudios para el Aprendizaje (IDEA). The page has a header with the institution's name and a language dropdown set to 'Español - Mexico (es_mx)'. On the left, there is a 'Menú principal' with links for 'Novedades', 'CHAT PERMANENTE', and 'IDEA', and a 'Cursos' section with a search bar and a list of course categories. The main content area, titled 'Categorías', lists various course categories with their respective counts: MAESTRIAS (0), MAESTRIA EN TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAJE (1), 2004 B (6), 2005 A (14), MAESTRIA EN DESARROLLO SUSTENTABLE Y TURISMO (1), DOCTORADOS (0), DOCTORADO EN CS. PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE (3), DEPARTAMENTOS (0), DEPTO. DE CS. Y TEC. PARA EL APRENDIZAJE (12), DEPTO. DE FILOSOFIA (8), DEPTO. DE IDIOMAS (1), DIPLOMADO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES A JOVENES ADULTOS (8), DEPTO. DE INFORMATICA (6), DEPTO. DE PSICOLOGIA (1), OTROS (5), PRACTICAS EN LA CTA (28), LICENCIATURAS (0), INGENIERIA EN COMUNICACION MULTIMEDIA (2), and PORTAFOLIO DE PROYECTOS (1). A red arrow labeled 'Clic' points to the 'OTROS' category, which is also circled in red. On the right side, there is a logo of the institution, its name, and a calendar for May 2005. At the bottom right, there is a 'Usuarios en línea' section showing 2 users online.

Apéndice B2 (Continuación)

3. Selecciona la opción **OTROS**. Aparecerá la siguiente pantalla.

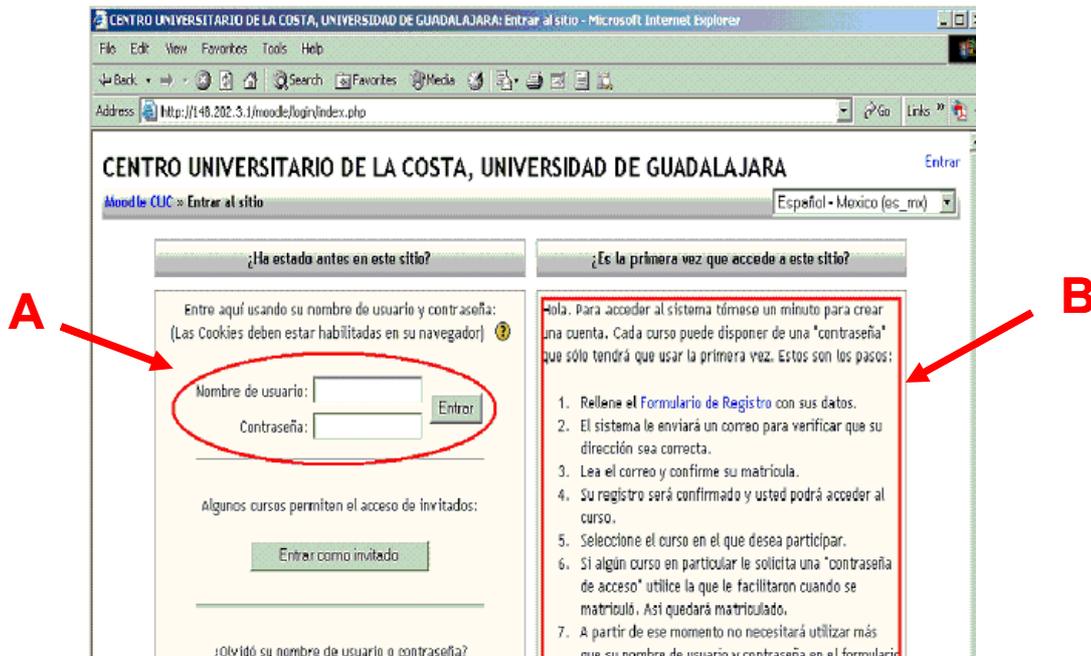


The screenshot shows a web browser window displaying the 'Instituto de Estudios para el Aprendizaje (IDEA): Cursos' page. The page is filtered by the category 'OTROS'. A red arrow points to the 'Evaluación PICASA' course, which is circled in red. The course list includes:

Subcategorías	
Evaluación PICASA	Espacio para pruebas de VM
<small>Profesor: Victor Manuel Gonzalez Romero Profesor@: Ruth Padilla</small>	
MEVUV	Maestría en Educación Virtual de la Universidad Veracruzana
<small>Profesor@: Jose Enrique Diaz Camacho</small>	
Seminario de Tesis I	Seminario de Tesis I (Dra. Ma. Lorena Hernández Yáñez)
<small>Administrador: María Lorena Hernández Yáñez</small>	
Tutorial de Moodle (Alumnos)	Tutorial de Moodle
<small>Administrador: Carlos Eduardo Angulano Gómez Administrador: Administrador Moodle</small>	
Educación en línea	Curso de ejemplo de aula virtual para el libro de Educación en Línea
<small>Profesor: Dr. Miguel Alvarez Gómez Profesora: María Morfin Profesor: Victor Manuel Gonzalez Romero</small>	

Apéndice B2 (Continuación)

4. Selecciona Evaluación PICASA. Aparecerá la siguiente pantalla

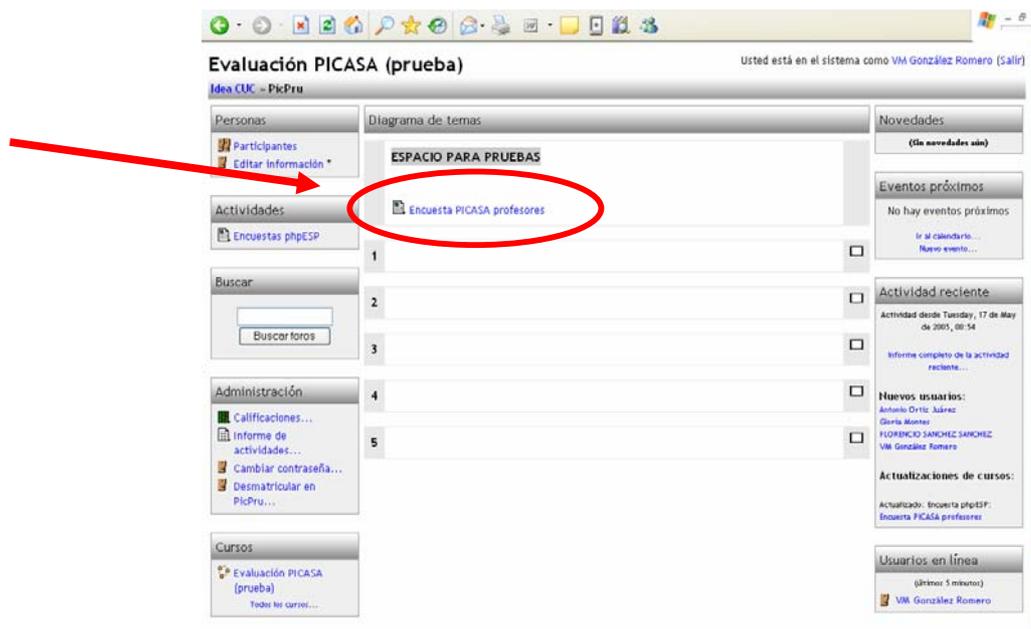


Existen dos posibilidades:

- A.** Si ya estás registrad@, en el Moodle de **idea**, ingresa tu “Nombre de usuario” y “Contraseña” en el recuadro izquierdo de la pantalla. Después pulsa entrar y continúa con el paso 5.
- B.** Si no estás registrado en el Moodle de **idea**, sigue las instrucciones del recuadro derecho. Una vez que hayas llenado tus datos, Moodle te mandará, automáticamente, un correo electrónico el cual contendrá una liga. Revisa tus correos, abre el que te haya llegado del Administrador de Moodle y da clic en la liga. Da clic en “Cursos”, Repite los pasos 2 y 3 anteriores, di que “Si” cuando te pregunte si quieres inscribirte como alumno y después continúa con el paso 5.

Apéndice B2 (Continuación)

5. Cuando aparezca la siguiente pantalla estarás listo para contestar la encuesta de evaluación. Pulsa en “Encuesta PICASA Profesores”



GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Apéndice B3:
Encuesta Aplicada a los Asesores

Estimado asesor, solicitamos tu colaboración para el llenado del presente cuestionario. Su carácter es estrictamente confidencial y las opiniones que se viertan en él serán usadas con fines académicos dentro de la evaluación que se está realizando del Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la superación Académica (PICASA). Por favor, marca en el paréntesis o en la casilla correspondiente, lo que mejor exprese tu situación personal u opinión sobre cada uno de los aspectos descritos a continuación.

1. Género	Femenino ()		Masculino ()	
2. Antigüedad o experiencia académica.	De 0 a 10 años ()	De 11 a 20 años ()	De 21 años a 30 años ()	Más de 30 años ()
3. ¿Cuántos cursos del PICASA has asesorado en los últimos dos años?	De 1 a 3 ()	De 4 a 6 ()	De 6 a 9 ()	Más de 10 ()
4. ¿Cuál es tu máximo nivel de estudios?				
➤ Licenciatura				
➤ Estudiante o pasante de Maestría				
➤ Maestría o especialidad de 2 o más años.				
➤ Pasante de Doctorado				
➤ Doctorado				
5. Eje(s) del PICASA donde se ubican los cursos que ha asesorado				
➤ Modelo académico y currículo				
➤ Normatividad				
➤ Procesos, prácticas pedagógico-didácticas y crecimiento personal.				
➤ Innovación de ambientes de aprendizaje				
➤ Lenguas extranjeras				
➤ Desarrollo de habilidades informativas				
➤ Disciplinar o por demanda. Especifique _____				
6. Señala con una “X” la calificación que le otorgas de manera general a los profesores que han asistido a tu curso de acuerdo a los siguientes aspectos:				
Aspecto:	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
➤ Participación				
➤ Asistencia				
➤ Motivación				
➤ Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas				
➤ Disposición para el trabajo en equipo				

Apéndice B3 (Continuación)

➤ Habilidades para la docencia				
➤ Dominio de las tecnologías de información y comunicación				
7. De las siguientes competencias que caracterizan la práctica docente, ¿Cuáles deben ser promovidas a través del PICASA? asigna un valor numérico, utilizando una escala decreciente de 6 (más importante) a 1(menos importante)				
➤ Operativas				
➤ Didácticas				
➤ Disciplinarias				
➤ De planeación				
➤ Instrumentales				
➤ Comunicativas				
➤ Otras. Especifica:				
8. ¿De que manera influyen las condiciones materiales y normativas del PICASA en tu práctica como asesor? Por favor explica tan ampliamente como te sea posible:				
9. Señala con una “X” la calificación que le otorgas a los programas y los materiales de apoyo que se sugieren en el curso, de acuerdo a los siguientes aspectos:				
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
➤ Calidad				
➤ Contenido				
➤ Extensión				
➤ Pertinencia				
➤ Suficientes en cantidad				
➤ Oportunos.				
10. ¿Has realizado ajustes en los contenidos, procesos de evaluación, materiales de lectura, o en las estrategias y técnicas establecidas en los programas de los cursos o talleres que has impartido?			Si ()	No ()

Apéndice B3 (Continuación)

¿Por qué?		
11. ¿En tus cursos haces difusión de experiencias internacionales exitosas de capacitación, investigación o desarrollo educativo relacionados con la temática de los mismos?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
12. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje utilizas en tus cursos PICASA?		
13. ¿Cuáles son tus sugerencias para mejorar el PICASA?		

Apéndice B4:
Cuestionario para Alumnos

El propósito del presente cuestionario es conocer tu opinión sobre la práctica docente de los profesores del Centro Universitario al que perteneces. Es importante que tus respuestas sean objetivas. Estos cuestionarios son anónimos y la información obtenida será confidencial.

Instrucciones: Marca el cuadro que corresponda de acuerdo a los siguientes criterios:

4 = Siempre o casi siempre. (Muy Bien)

3 = Varias veces. (Bien)

2 = Algunas veces (Mal)

1 = Nunca o casi nunca (Muy mal)

na/so = No se aplica/sin opinión

En general, los profesores que me han impartido clase en los últimos dos semestres:

Explicaron al inicio del curso cuáles son los aspectos importantes de su materia (Objetivo, contenidos, criterios de evaluación de su materia)	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Los criterios de evaluación que utilizan están de acuerdo con los temas y objetivos propuestos en la materia que imparten.	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Explicaron con claridad los temas de su curso, usando sobre todo la exposición en clase	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Utilizaron múltiples estrategias para la comprensión de los temas del curso y muy pocas veces la exposición	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Utilizaron recursos tecnológicos (proyector de acetatos, proyección de películas, uso de de multimedia, etc.) para facilitar la comprensión de los temas	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Las tareas y actividades que implementaron en clase facilitaron el aprendizaje de los temas.	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Solicitaron con frecuencia a los alumnos buscar información en distintas fuentes (biblioteca, bases de datos, Internet, etc.) sobre los temas del curso para mejorar el aprendizaje	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
La conducción de la clase fue adecuada para lograr los objetivos de la materia	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Promovieron la creatividad y el pensamiento crítico de los alumnos a través del cuestionamiento, el debate y la discusión	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so
Tomaron en cuenta los conocimientos previos de los alumnos al inicio del curso y antes de iniciar cada tema	<input type="checkbox"/>				
	1	2	3	4	na/so

Apéndice B4 (Continuación)

Escucharon los puntos de vista de los alumnos y promovieron su exposición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	na/so
Ayudaron a los estudiantes dentro y fuera de clase a resolver dudas y problemas de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	na/so
Motivaron la participación activa de los estudiantes en los temas del curso para incrementar el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	na/so
Motivaron a los alumnos a adquirir nuevos conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	na/so
Los exámenes u otros instrumentos de evaluación fueron claros y específicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	na/so
Parte 2: Responda por favor las siguientes preguntas					
16. Cuáles son las principales habilidades que debe tener un buen maestro? (para contestar, utilice una escala descendente de 4(mas favorable) a 1(menos favorable))					
➤ Cuenta con un sólido conocimiento, amplio y actualizado de los temas del curso					
➤ Lleva una buena conducción de la clase (introduce el tema, desarrolla los puntos principales, interactúa con los estudiantes e induce su participación)					
➤ Sabe cómo motivar a los alumnos y se preocupa por ellos					
➤ Propicia que los alumnos construyan su propio conocimiento, los orienta sobre los temas y las fuentes de información, utiliza poco la exposición y aplica múltiples estrategias de aprendizaje					
➤ No sé/sin opinión.					
17. En tu opinión, ¿tus profesores requieren de formación pedagógica y/o didáctica para mejorar la calidad de su docencia?	Si <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
18. ¿Tu Departamento te ha asignado tutor?	Si <input type="checkbox"/>		No <input type="checkbox"/>		
Si tu respuesta es afirmativa, ¿Cómo ha sido la asesoría de brindada por tu tutor?					

Apéndice B4 (Continuación)

<p>19. De las siguientes habilidades que debe cubrir un profesor ideal de licenciatura, ¿cuál consideras que es la más deficiente en los profesores que te han impartido clases? Asigna a cada uno un valor, utilizando una escala descendente de 4(más deficiente) a 1(menos deficiente). Trata de no repetir números.</p>	<p>Disciplinar(que estén actualizados en los contenidos de la materia, que estén siempre en la búsqueda de nuevos conocimientos)</p>	
	<p>Didácticas (estrategias de aprendizaje y evaluación adecuadas, uso de las nuevas tecnologías cuando se requiere, etc.)</p>	
	<p>Comunicacionales (comunicación efectiva, motivación, aprendizaje colaborativo)</p>	
	<p>Organizativas (planeación, organización y desarrollo óptimo de la clase)</p>	
<p>20. ¿Quieres agregar algún comentario?</p>		

Muchas gracias por tu tiempo y tus respuestas

Apéndice B5:

Guía para Entrevista Semiestructurada a Directivos

- ¿Existe algún estudio de diagnóstico en la dependencia a su cargo para determinar las necesidades de formación de los docentes? Si es afirmativo, ¿en qué consisten y cuales son los resultados? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se determinan en su dependencia los cursos de capacitación y actualización que se solicitan?
- ¿Cuál es la participación de los directivos y de los académicos para seleccionar los cursos del PICASA que se ofrecerán en la dependencia a su cargo?
- ¿Cuáles han sido en los últimos dos años los cursos, diplomados o cursos-talleres con mayor demanda en su dependencia?
- Los profesores que pertenecen al departamento y han tomado cursos del PICASA, ¿Considera que han mejorado su práctica educativa?
- ¿Se ha dado seguimiento en la dependencia a la capacitación y formación recibida por los docentes a través del PICASA? (si es afirmativa su respuesta, preguntar por los resultados obtenidos con el seguimiento; si es negativa, preguntar el por qué no se ha realizado)
- La misión de la Universidad establece que la tarea y el compromiso de la institución es “generar ambientes de aprendizaje a todas las personas interesadas en su formación y desarrollar sus capacidades analíticas, competencias profesionales y responsabilidad social”, en su opinión, ¿Son adecuados los cursos, cursos-talleres y diplomados que se ofrecen en el PICASA para lograr el perfil ideal del docente? (en todos los aspectos: contenido, duración, orientación de cursos u otros)
- ¿Tiene propuestas para mejorar el PICASA?

Apéndice C

Organización por Categorías de los Contenidos de las Entrevistas Realizadas a Funcionarios

Apéndice C1: Entrevista realizada a G. R. el 24 de mayo de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Deciden sobre los cursos	Mejora de la docencia
<p>El PICASA se desarrolló por que se dio la necesidad de tener un programa que en un principio iba ligado al concepto de calidad, según recuerdo, pero en aquella época se le daba énfasis a todo lo que venía de cursos para calidad</p>	<p>Se le conoce. Se le identifica por toda la comunidad como el programa PICASA. Todo mundo sabe para qué es. Entonces, creo que ha logrado consolidarse de alguna manera</p>	<p>Divisiones y departamentos</p>	<p>La parte metodológica, habilidades requeridas para desarrollarlas en los profesores para la educación actualmente, en general podemos decir que sí están contemplados en el catálogo y las van a buscar los Departamentos cuando organicen sus propios cursos. Nos hemos quedado cortos.</p> <p>Para que los profesores puedan, en un curso, identificar qué estrategias les pueden funcionar mejor para el logro de los objetivos del aprendizaje en cada una de las partes del mismo, obviamente el uso de tecnologías no es simplemente pasar las notas a algún archivo electrónico, sino realmente aprovechar la tecnología y buscar que los estudiantes puedan aprender más y más fácil, y desarrollar las competencias que tengan definidas para cada curso, las competencias que requiere un profesor para los cursos en donde se apoya con tecnología, y para los cursos tradicionales en donde está el profesor frente al grupo. Queremos que los alumnos trabajen en equipo, pero no sabemos realmente cómo ponerlos a trabajar en equipo. Les decimos que trabajen en equipo y que lo hagan en su casa y nada más presentan el trabajo, pero nunca los supervisamos. Creo que todo ese tipo de competencias nos hace falta reforzarlas. De alguna manera están presentes en los cursos PICASA, pero nos ha hecho falta enfocarnos más para definir con más precisión cuáles competencias queremos desarrollar, cuáles de orden general en todos los profesores de la institución, y hay algunas que sólo se dan para ciertas carreras o ciertas áreas.</p> <p>No creo que los cursos resuelvan. Creo que los cursos pueden ayudar, vamos a suponer, a un profesor que tenga la formación y nivel académico y conoce bien su disciplina, y que lo que le hace falta tal vez sean habilidades para provocar en los alumnos aprendizajes que se requieran.</p>

Apéndice C1 (Continuación)

Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>Hablamos de aprendizaje centrado en el estudiante, del constructivismo, pero lo hablamos como los políticos hablan de democracia. Creo que hace falta de alguna manera que los cursos se unan a otras políticas, no sólo a cursos.</p> <p>Tenemos por un lado ese problema donde no hay un genuino interés por mejorarse, y que el interés es cumplir con lo que les pide la institución o para juntar puntos para eventuales programas de estímulos. Por otro lado, entre los tiempos completos tenemos algunos problemas. Uno, sobre todo: que los investigadores que tienen doctorado le dan vuelta a otros cursos, porque sienten que no necesitan nada, y creen que por tener un nivel académico de profundidad en la disciplina, somos buenos profesores.</p>	<p>Pensar más integralmente, creo, es lo que ayudaría. Lo que se ha visto en los programas como el caso de PICASA, como un programa aislado del resto de los programas y políticas. Está muy bien definido su fin, que funciona, y sus resultados han sido positivos. Pero se podría potenciar más si se define muy bien cuál es la política, y si muchos programas y muchas acciones se orientan a él.</p> <p>Creo que en todos hace falta espacio en donde se aprenda más de los demás. Se han desaprovechado todas las estrategias de aprendizaje colaborativo, en donde, digamos, profesores muestren qué cosas les han funcionado en ciertos cursos, las compartan con los demás compañeros que tienen, y aprendan unos de otros, en lugar de tener un profesor que sea sólo el expositor. La mayoría de los cursos siguen siendo con un expositor, y los alumnos--en este caso profesores--que se les tiende a desarrollar habilidades. Las competencias, a mí me parece que deben desarrollarse en estas modalidades. La parte de la evaluación la hemos descuidado como institución. La forma como la evaluamos, y el usar la evaluación como una estrategia de aprendizaje poco se utiliza, y en general, todo lo que tiene que ver con estrategias de aprendizaje, diferentes a la exposición por parte del profesor, poco se ha desarrollado.</p>

Apéndice C2: Entrevista realizada a C. C. el 19 de mayo de 2005

Diagnóstico	Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>Cuando hacemos esta investigación y llegamos a esta conclusión, nos dimos cuenta que la Institución no contaba con una propuesta institucional de formación y capacitación docente, que lo que se hacía formalmente, eran acciones desarticuladas, pero no como un proyecto integral o como un proyecto que buscara una propuesta profesionalizadora de la planta académica. Entonces al ir trabajando en el diagnóstico, fuimos también identificando cuáles eran los principales campos en los que se notaban grandes ausencias de capacitación, y cómo podíamos construir un proyecto.</p> <p>La construcción del plan de formación docente, decidimos los miembros del equipo que estaba trabajando por parte de la U de G, que tenía que tener tres grandes líneas: Contemplaban, por una parte lo que sería formación básica para la docencia, que era una serie de cursillos integrados para trabajarse periódicamente y de manera permanente con los profesores, que era una de las líneas. Otra línea era el posgrado. La otra línea de formación-capacitación que se identificó dentro de este conjunto, era la formación propiamente de la didáctica especializada hacia alguna disciplina</p> <p>A inicios de lo que es ahora el PICASA, que en ese momento no se llamaba así, todavía estaba muy poco claro los mecanismos y características que podría tener la capacitación. Incluso los ejes eran como dejados apenas un tanto en bosquejo, no definidos como están ahora, y digamos que más bien lo que pasa en este momento, es que quienes de alguna u otra forma veníamos haciendo formación docente y nos integrábamos ahí junto con el grupo de la comisión mixta, en principio lo que hicimos fue abrir una oferta a partir de lo que se venía generando previamente.</p>	<p>Creo que como Institución tiene que haber una obligatoriedad de cuando menos un año de capacitación para la docencia, para asegurar que el profesor sea del nivel que sea y tenga los grados que tenga, transite por un mínimo de habilitación para el desarrollo de competencias docentes</p> <p>En este tipo de capacitación tendría que haber un curso para adentrarse en el conocimiento de la institución, su filosofía y su sistema. Y luego trabajar a profundidad en las competencias básicas de la docencia. Deben tener nociones en la construcción de organización del conocimiento para un propósito educativo, que es distinta a la que se necesita para la investigación. Un mínimo de metodologías educativas y de capacidad para el diseño instruccional, y también un mínimo de competencias de comunicación educativa.</p> <p>El principio de identidad institucional está ligado a que luego ellos hacia los alumnos les generen un gusto por estar en la institución. Y al revés, encontramos mucho la gente que está dando clase y que desprecia a la Institución, y genera un sentimiento de desprecio a la Institución que ves mucho en el alumno que se va frustrando y sintiendo que es menos porque está en al U de G, y que si estuviera en otra institución valdría más mi formación.</p>	<p>Creo que una virtud fundamental es la capacidad de actualización permanente.</p> <p>Competencias de comunicación educativa</p> <p>Saber diseñar procesos de diseño instrucción al desde una perspectiva que no agote todo en el tiempo aula. Que puedan aprender a diseñar guías de aprendizaje para los alumnos.</p>	<p>Hay una parte que nos haría falta, que es tener espacios para capacitación para directivos, para saber orientar estrategias de administración de su planta académica. Quizás si se pensara desde PICASA o en otro espacio un tipo de formación destinada al Directivo, éste podría ayudar a que el Directivo pueda orientar, organizar a su planta académica de la mejor manera, aprovechando todo su potencial.</p>

Apéndice C3: Entrevista realizada a D. R. el 26 de mayo de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Deciden sobre los cursos
<p>Solicitamos una serie de cursos (varios) por las siguientes consideraciones: como jefe del Departamento, tenía la enmienda de llevar una mejora, a coadyuvar en la excelencia académica que nos exigían las acreditaciones y las certificaciones. A raíz de eso, la primera carrera que fue evaluada por CIIES fue químico farmacobiología, y en ella nos pusieron objetivos a corto y mediano plazo. Uno de los principales fue el de contar con gente especializada en el área, para impartir cada una de las diferentes materias que se ofertaban en la carrera.</p> <p>Teníamos carencia de profesores con perfil en estadística, en cálculo, en precálculo, en general en matemáticas; en física, y en lo que sí estábamos muy bien reforzados era en química. De ahí entonces aparecen las primeras necesidades y por eso buscábamos una persona especializada que nos diera cursos pero de forma disciplinaria, muy puntuales en las necesidades del Departamento. Nuestro primer curso fue la enseñanza de la estadística y su aplicación.</p> <p>Por un lado, estábamos en los señalamientos que nos hacían los diferentes comités evaluadores, y por el otro, en las reuniones del Colegio Departamental se me solicitaba de manera expresa qué tipo de cursos se necesitaban para mejora de cada una de las Academias. Entonces yo en base a los acuerdos del Colegio Departamental solicitaba a PICASA este tipo de cursos que me pedían las Academias.</p>	<p>De todos los cursos, el que más sobresalió y tuvo impacto sobre las carreras, fue el de enseñanza de las matemáticas, que impactó sobre todo a las carreras que llevan un área de matemáticas: administrativas e ingenierías. A grandes rasgos eso es. Del curso de biotecnología, salió y habemos tres que estamos estudiando el Doctorado en Biotecnología vegetal. Vamos en tercer nivel y creo que ya vamos más sobre todo por la parte de la investigación.</p>	<p>Dentro del Plan Institucional de Desarrollo del Centro, estaba que para el 2003, 2004 había que tener al menos ya dos líneas nuevas de investigación, y que fue precisamente la aparición del área de genética humana y biotecnología vegetal, fueron las que se tomó la decisión de impulsar para que salieran a flote. En ese tiempo solicitamos el apoyo del Instituto de Biotecnología de las Plantas en Cuba, fue el Doctor Alejandro Feria Silva quien los impartió, y si mal no recuerdo, tres cursos continuos, en el cual de manera extra le pedimos nos apoyara en la conformación del Laboratorio de Biotecnología, en la infraestructura y el diseño.</p>
Mejora de la docencia /expectativas	Satisfacción del usuario	Propuestas de mejora
<p>Pienso que la mejor evidencia está en los resultados de los exámenes departamentales, que dan una indicación de que la disminución en los índices de reprobación en matemáticas ha caído drásticamente. Antes de eso era muy alta: del 62%; estamos entre 45 y 50%. Se notó el impacto en la evaluación, porque consideró puntos que al principio lo hacían por inercia, por la costumbre que se</p>	<p>Yo soy de las personas más conformes con la existencia del Programa PICASA. Lo digo por lo que usted me comentaba, que nosotros hicimos uso de este programa y nos benefició. A veces el beneficio no se ve de manera inmediata, sino en un plazo de año o año y medio. Yo pienso que en la mayoría de</p>	<p>A mí se me ocurre que también PICASA, si es posible, apoyara a grupos de profesores que lo soliciten, en uso de software especializado, que la U de G no lo da, un software especializado de enseñanza de la química, por ejemplo.</p>

Apéndice C3 (Continuación)

Mejora de la docencia /expectativas	Satisfacción del usuario	Propuestas de mejora
tenía de evaluar sin ver las actitudes, participación del alumno y otras cosas que aparecen.	los casos está acorde a la misión y visión de lo que está perfilando la Universidad de Guadalajara. Sin embargo, puedo decir esto: hay programas muy buenos en lo que queremos, como para capacitación, ¿qué será? En relaciones humanas, en métodos de evaluación, interacción alumnos - profesores. Nos gustaría que PICASA abriera un espacio en sus catálogos de materias o áreas específicas, aunque fueran pocas, pero que existiera esa posibilidad, ya que a veces ustedes tienen más opción de encontrar un mejor profesor.	Que de alguna manera lo solicite el Departamento pero que impacte directamente al profesor. Por otro lado, a veces no gozamos del tiempo necesario para hacer uso del equipo. No tenemos proyectos ni computadoras para sacar ese material, ya que imprimir resulta más caro. Sería de mucho beneficio que apoyara directamente al profesor, no importa que quede resguardado el material en el Departamento, pero que el profesor se sienta con la libertad de usar el equipo. En ese aspecto no hay mucho apoyo, tanto por las necesidades propias del profesor, como de infraestructura y espacios.

Apéndice C4: Entrevista realizada a A. V. Z. el 1° de junio de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Deciden sobre los cursos
<p>Hay una comisión que se llama de evaluación del desempeño docente del Departamento de Administración, que fue creado por el Colegio Departamental. Toma en cuenta las evaluaciones que hacen los estudiantes del desempeño profesional, así como comentarios de los profesores en cuanto a eficiencia de áreas pedagógicas, didáctica, de comunicación, etcétera. En consecuencia, existen acuerdos colegiados y consenso en las necesidades que requerimos en materia de capacitación y formación. PICASA se ha convertido en un programa que nos ha ayudado mucho para resolver las deficiencias en el área de actualización y capacitación docente. Es un programa pertinente que ha cumplido su papel por el cual fue creado, y que puede mejorarse. Existe una comisión que conoce de las necesidades de los profesores en materia de necesidades de formación y actualización, al interior del Departamento.</p>	<p>No. En este sentido no se ha hecho. Lo único que se hace es la evaluación de los materiales que ustedes nos envían, por parte de los profesores. Hemos hecho algo diferente, en base al documento: Imagen del docente y aprendizaje escolar. Tiene que ver con la actividad en el currículum de los cursos, en el sentido de que la motivación al aprendizaje para los muchachos se da por otro tipo de factores. Entre ellos, es la percepción de los profesores: si saben enseñar, si saben comunicar, cómo visten, cuál es su situación, y a partir de ahí se pueden o no motivar. Específicamente de los cursos, del impacto no hemos hecho ningún estudio como Departamento, pero sí tenemos toda la estadística de cuántos han asistido, copias de acreditación y tenemos seguimiento, y de las evaluaciones tenemos fotocopia, pero no tenemos una investigación.</p>	<p>Decide el Colegio Departamental. Muchas veces también algún profesor propone alguna temática específica. Lo que hacemos es preguntar a otros profesores si hay interés. No podríamos armar un curso con uno solo. Generalmente cuando se paga la nómina, se ofrece consulta a profesores y hay prerregistro. Hay cursos que han sido solicitados por algún profesor, pero debido a que no hay el mínimo requerido, no se han abierto. La gran mayoría de los cursos nos los sugiere el Jefe del Departamento. Es solicitado por los profesores en base a sus necesidades específicas o de su interés particular que tienen para capacitarse en algún área. Para este nuevo período, dos profesores me dijeron que necesitaban leer más rápido, porque no hay una cultura del profesor de leer, y estamos promoviendo un curso que tiene que ver con lectura rápida, con técnicas de lectura, en calidad y cantidad. La socializamos con el Colegio Departamental y todos dijeron que sí. El prerregistro es alto, y muestra mucho interés de los profesores. Nunca hemos cerrado las posibilidades para tomar los cursos a personal del Departamento de Administración, invitando a profesores de otras Preparatorias o de otros Centros.</p>
Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>Creo que sí cumple parcialmente. Creo que es un catálogo muy amplio y rico. Se podría, por ejemplo, mejorar. Finalmente lo que nos interesa, la motivación de los estudiantes es lo más importante. Los grandes motivadores deben ser los docentes. La ventaja tiene que ver con</p>	<p>Serían cinco variables fuertes. Una sería el conocimiento especializado de la temática que enseña. El perfil ideal sería de los egresados, el saber ser y el saber hacer. El saber como conocimientos teóricos, el saber hacer como habilidades y destrezas prácticas, el saber hacer</p>	<p>Se avanza diversificando su oferta de cursos, seminarios o talleres, del área general a un área más específica, especializada, sí podrían ayudar. Un seminario que nos podría servir mucho sería nuevas tendencias de las ciencias</p>

Apéndice C4 (Continuación)

Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>interacción y desarrollo profesional del alumno. Esto lo estoy viendo en mi nuevo libro. En la medida que, no es la imagen del docente en aprendizaje escolar, por poner un caso. La imagen se divide en imagen profesional, imagen verbal, imagen física e imagen personal. Un alumno se ve motivado al aprendizaje si el profesor sabe la materia en la que enseña el curso, segundo, la sabe comunicar, la sabe expresar, y además de esto tiene cuidado de su aspecto. Este tema surgió como observación de los propios estudiantes. Una vez le pregunté a una alumna, que fue mi prestadora de servicio social: ¿cómo te fue con tu maestro? Respondió: ¿Usted cree que pueda aprender algo? Véale la panza de mesero. Parece un borracho. Tenía una percepción negativa. Tenemos un profesor cubano y lo veían bien. Estaban motivados al aprendizaje y hacer investigación, basados en la imagen. Este tipo de temas no están abordados y creo que son cosas que se pueden complementar y añadir y finalmente, orientarse al aprendizaje, fortaleciéndolo. Nos interesa la motivación para el aprendizaje de los estudiantes. El catálogo es grande y lo conozco. Aborda diferentes temáticas, el cual puede mejorarse y ampliarse, sobre todo en base a necesidades de los profesores, y en base a lo que nosotros como profesores observamos en la práctica diaria de la docencia.</p>	<p>con actitudes, valores en el área conductual. Los profesores debemos trabajar en esas tres grandes áreas. En el área teórica a través del conocimiento preciso de la temática del curso que impartimos; en el proceso de motivación y comunicación del estudiante para el aprendizaje, la realización de la investigación. La mayoría de los docentes no vinculan la docencia con la investigación y transmiten una idea de la investigación distorsionada. En la mayoría de los casos creen que investigación es ir a la biblioteca, fotocopiar libros o sacar datos de Internet, y eso no es la investigación que se requiere. Finalmente, evaluar el perfil en base a necesidades del mercado laboral. Si se requiere un profesionista con aptitudes en manejo de tecnología administrativa, es una de las deficiencias fundamentales de la planta docente. Más el acceso a las nuevas tecnologías de la información aplicadas al mejoramiento de la docencia. Ese sería otro perfil importante: docencia-investigación-comunicación-motivación.</p>	<p>administrativas en lo general: Autores, teorías, las nuevas corrientes, los nuevos paradigmas, las nuevas aportaciones metodológicas tienen impacto en las ciencias administrativas. Ahorita veo PICASA como una cuestión de apoyo a la labor genérica de la labor docente y de investigación. Puede evolucionar en el área de biología, ciencias exactas e ingenierías, pero más especializadas. Puede ser un complemento, y actualización, porque muchos de nosotros salimos de la maestría y posgrado desde hace más de diez años, y algunos estamos metidos en la investigación y otros no. Si PICASA se transforma en ese instrumento con ese espacio para el mejoramiento académico, sería muy bueno y generaría resultados, siempre y cuando los centros se involucren, abandonando la cultura arraigada de la simulación. Queremos un papel pero no hay esfuerzo académico serio. Debemos transitar hacia una universidad más de calidad, menos de forma.</p> <p>La mayoría de los docentes en el CUCEA somos adultos. Le entramos menos a la comunicación. Creo que en el catálogo del PICASA lo pueden implementar.</p>

Apéndice C5: Entrevista a B. N. S. G. el 7 de junio de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Deciden sobre los cursos	Mejora de la docencia /expectativas
<p>Esto sin llegar a un diagnóstico tan formal, pero sí, a partir de comentarlo con los responsables de las Academias, fue que llegamos a acordarlo entre los cuatro presidentes de las academias que integran el Departamento, cuál iba a ser por lo menos en lo inmediato el interés específico para poder dar auge y movimiento y un poquito de actividad y capacitación a los docentes que por un tiempo había estado como detenido. Se solicitó el de tutoría académica.</p>	<p>No hay seguimiento, la respuesta es a la pregunta. ¿Pero crees tú que exista una dicotomía en la formación del profesor entre su habilitación en el área disciplinar, en el área de conocimiento y entre su formación para ser competente como profesor, como docente, específicamente?</p> <p>Creo que hay profesiones que son afines, digamos, y hay otras que sí requieren más formación para la propia docencia, como habilidades, como competencias didácticas, que en la mayoría de los casos podría considerar que la práctica misma es la que te va haciendo, y que si tienes la voluntad, la actitud, la disposición, obviamente te puedes ir enriqueciendo tanto de la práctica como de las opciones de formación. Sí hay afinidades y hay a quienes les interesa mucho la docencia y hay a quienes definitivamente no. Hay otra vez los grandes opuestos en este sentido. La mayoría de los profesores tienen una trayectoria de quince, veinte años en la práctica docente. Aunque hay esquemas rígidos y tradicionales, la dinámica propia, el movimiento actual no nos puede dejar seguir igual, y las presiones de los estudiantes por incorporar nuevas metodologías de enseñanza. Las tecnologías son constantes. Ellos saben que están en una situación distinta y tienen que hacer cambios. Desde ahí creo que es el momento fundamental para que un programa consistente, sólido, sistemático de formación y actualización les dé de alguna manera la posibilidad de irlo incorporando directamente en su enseñanza.</p>	<p>Es acordado entre los cuatro presidentes de las academias que integran el Departamento a través del Colegio Departamental</p>	<p>Queríamos reactivar, incorporar a los profesores, motivarlos, incentivarlos al trabajo colegiado. Pensamos que una forma de acercamiento era a través de estos espacios de formación.</p> <p>Todavía no tengo elementos para poderlo decir así de manera precisa. Creo que en gran medida quien atiende por este momento a estudiantes en tutoría o en asesoría para nosotros, es quien ya está convencido de que es importante, de que puede tener un beneficio y de que tiene la actitud en ese sentido de invitar a sus estudiantes en un espacio fuera del aula para darles un apoyo adicional.</p>

Apéndice C5 (Continuación)

Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>Queríamos un espacio de inicio y coincidencias, y el programa de tutorías no ha logrado aterrizar, pero era para nosotros una oportunidad de empezar con una propuesta específica para capacitación, de tener un referente común y en ese sentido, decidir como Departamento cómo enfocábamos la tutoría desde nuestra perspectiva.</p> <p>(¿Se da respuesta a las necesidades?) Creo que sí. Es una oportunidad que podríamos mejorarla, sin duda, otra vez, volviendo a necesidades particulares de cada área. Creo que sigue siendo una función relevante la docencia, y para la docencia los profesores universitarios por lo general en su mayoría, no han sido capacitados. Por más cursos que a la mejor de manera dispersa--porque eso ha sucedido en la realidad--tanto por esfuerzos propios de los Departamentos o por programas institucionales como PICASA, han sido esfuerzos dispersos, entonces, sí contribuyen de alguna manera a la formación de los profesores en estos aspectos específicos ligados a la didáctica, a la enseñanza, al mejoramiento de la calidad de la educación, pero no podemos por esa dispersión hacer una evaluación otra vez precisa y exacta para saber los impactos específicos que esto tiene directamente en las aulas. De una circunstancia a otra en muchas ocasiones hay una gran distancia y los resultados no son evidenciables. Sí se han incorporado y se puede evidenciar en la práctica docente misma, en los profesores que han llevado a partir de estos cursos, los que son por ejemplo para diseño específico de cursos en línea, cómo los han llevado, precisamente al aula y los siguen desarrollando, pero es muy reducido.</p>	<p>Creo que están contemplados ya dentro de los grandes bloques de PICASA. Otra vez, el problema principal es la consecuencia, la sistematicidad en cuanto la forma de aplicar o desarrollar los cursos. La parte disciplinar es la más descuidada. La parte didáctica docente, creo que hay un esfuerzo importante, disperso, pero que se puede encauzar. La que más se ha descuidado de todas es la de investigación, que ahora fundamentalmente es la que estamos obligados, como profesores de tiempo completo, a impulsarla, a desarrollarla. Es un gran reto, tal vez el más difícil, sobre todo hablando de este centro universitario, específicamente de este Departamento el desarrollo del área de investigación, por la tradición, por la conformación de los académicos, sus edades, su propia formación, es muy difícil, pero necesitamos de todas maneras hacer esfuerzos encaminados al desarrollo de la investigación, y por supuesto otro aspecto también que no se descarta, es el de gestión académica. Con mayor énfasis en esta parte de investigación y la parte también disciplinar.</p>	<p>Creo que esto se deriva desde las prioridades y metas institucionales generales. Es decir, otra vez reorientar el que la formación en los niveles de doctorado corresponda realmente a las necesidades institucionales en los distintos ámbitos, o por centros universitarios o departamentos, esto en principio, y que sí se tenga la posibilidad de seguir en actualización permanente, dirigida, sistematizada, en el sentido de encontrar beneficios de esos esfuerzos institucionales y apoyos tan fuertes que se dan en algunas ocasiones, y que reflejen directamente el esfuerzo específico en el mejoramiento dentro de las dependencias.</p> <p>Yo insisto en que partamos de prioridades, que establezcamos un programa sistemático que nos lleve a partir de etapas a las metas que queremos lograr, porque parece ser que uno de los problemas principales que podría evidenciar en este momento, es la dispersión de los esfuerzos de capacitación. Entonces, considero que debe hacerse más sistemático y más incluyente, en el sentido de que abarque también esa parte disciplinar. En general, esos serían aspectos a considerar.</p>

Apéndice C6: Entrevista realizada a V. M. R. A. el 21 de junio de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Deciden sobre los cursos	Mejora de la docencia /expectativas
<p>No existía. Actualmente estamos trabajando en este diagnóstico. En Ciencias de la Salud, lo que se hacía con PICASA era en una forma centralizada a través de la Coordinación de Estudios Académicos, y por el otro lado, los delegados académicos eran los que justificaban el programa. Nosotros apenas a partir del año pasado empezamos prácticamente a utilizar los cursos PICASA que nos han sido muy útiles. Hemos visto la debilidad que podemos tener a través de este programa y otros recursos, y el apoyo para fortalecer los recursos humanos.</p> <p>Hicimos un proyecto especial para PICASA. A M. S. le pedimos que hiciera una estrategia de qué queríamos para 2005 en base a lo que hicimos en 2004, para nuestro plan de desarrollo institucional, que está ligado a nuestro plan de la División y los Departamentos. Y sí tiene una continuidad, no solamente porque se nos ocurrió. Hay once ejes estratégicos de la Universidad. Vamos viendo cuáles son los más importantes para nuestro Centro y nuestra División.</p>	<p>No existe seguimiento</p>	<p>En primer lugar tenemos una persona para la coordinación específica de este programa, que es la Maestra M. S. Hemos establecido con ella, que este tipo de programas debe enfocarse a lo que nosotros tenemos en nuestro plan de desarrollo institucional, y siendo fundamentalmente el apoyo complementario que podemos obtener en lo que no tenemos en nuestros presupuesto operativo, como son cursos de superación continua para nuestros docentes, en fechas que no afecten los horarios de clases normales de los maestros, y en áreas que tanto la Universidad a nivel central como el CUCS estamos queriendo trabajar, desarrollar más, como lo es por ejemplo las nuevas tecnologías, lo que es el fortalecimiento de un segundo idioma, el uso racional de la computadora que frecuentemente los profesores no saben ni siquiera acceder a la página web de la Universidad o prender la computadora. Suena risible.</p>	<p>Completamente. Los maestros están haciendo sus esfuerzos en incorporar la tecnología, en preparar sus presentaciones en power point, en utilizar los cañones y lap tops. sí lo están aplicando. Su relación con el personal es diferente, es alto el impacto, su manera de relacionarse con sus compañeros. Convergen médicos, enfermeras, psicólogos, odontólogos. Normalmente los médicos no asistían a los cursos. En la actualidad ellos llegan, se sientan, se disciplinan, interactúan, están dispuestos a hacer el cambio de su enseñanza, aunque existen profesores que dicen: estos cursos no van a servirme de nada. Yo llevo veinticinco años enseñando así y voy a seguir así. Tenemos muchos de esos. Porque más del 50% tienen más de veinte años de antigüedad. Entonces, cuando es un paradigma de enseñanza es difícil.</p> <p>Cuando empezaron a conocer las bondades de los cursos de pedagogía, de actualización disciplinar, son de los más participativos en este momento, igual que el de clínica médica. Dijeron: sabemos mucho como médicos y somos los santones de la medicina, pero didácticamente, pedagógicamente no estamos bien preparados. Ha cambiado mucho la actitud. Maestros que eran regañones han tenido un cambio favorable a los alumnos. La otra, que están muy emocionados con las bondades de las nuevas tecnologías.</p>

Apéndice C6 (Continuación)

Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>Los profesores han estado percibiendo de manera muy relevante su formación en aras del conocimiento individual: como desarrollo humano, cuestiones éticas, científicas, etcétera, las cuales de formación integral se insertan en estos cursos también. Lo otro es también para cubrir perfiles PROMEP, lo que viene a ser el diplomado de tutorías, pero no como diplomados, porque los diplomados finalmente vienen a ser como especializaciones pequeñas, pero no es nuestra actividad formal especializar ni en tutorías, ni en competencias. El interés de la planta académica de la División es muy grande (900 profesores). Se pretende que se actualicen en el área pedagógica, nuevas tecnologías, formación humana, segundo idioma,</p> <p>Creo que el catálogo que tiene PICASA cumple con lo que la Universidad tiene en su parte de misión y visión. Creo que está muy bien. Está completo en términos generales. ¿Qué hace falta, desde mi punto de vista? Una estrategia de marketing para que sepamos que existe este programa. Nosotros lo descubrimos porque nos hicieron llegar los documentos. No es suficiente. Hay que abrir una liga en una página específica o un icono de PICASA en la página central de la Universidad, donde aparezca el nuevo catálogo, los nuevos cursos que hay, los recursos que existen todavía para este período, este ciclo escolar. Nosotros los hemos aprovechado. ¿Por qué todas las demás dependencias no piden cursos como lo hacemos nosotros? Todos deberían de pedir. Ustedes deberían de someter los recursos a concurso. Así debería de ser. Antes la coordinación central era la que pedía los cursos y los delegados académicos anteriormente. En una ocasión platicando con Alejandro y con Mary, me di cuenta que cualquiera puede pedir el curso. Yo sentía que era para los delegados o que necesariamente la administración</p>	<p>El uso de las nuevas tecnologías, es un campo interesante para los centros universitarios. Buscar la manera de que nuestros profesores puedan manejar este tipo de herramientas.</p> <p>Nos hace falta esa alta especialización de capacitar en lo que ahorita estamos especulando cómo le vamos a hacer en nuestros expertos en ciertos temas: cirugía maxilo-facial, sexología, oftalmología en clínicas quirúrgicas. Tenemos una serie de diplomados y hasta sub-especialidades que podríamos subirlas y operarlas a nivel mundial inclusive. Nos hace falta capacitarlos y entrar en ese terreno. Estoy estudiando un documento de una de mis colaboradoras para entrarle a este tema.</p> <p>Es una necesidad el tener diversas herramientas como el aprender a expresar sus ideas, y además hay que llenar varios perfiles: PROMEP, estímulos, homologación, evaluación. Si no concluyen esa capacitación, lo que les estamos ofreciendo, son instrumentos para que ellos puedan desarrollarse, tanto en docencia, en la investigación y en la expresión.</p>	<p>En todos los centros universitarios y en el SEMS estamos acostumbrados a dar cursitos, diplomados, etcétera, pero creo que éstos pueden tener un poco más de valor si ustedes lo ligan un poco con eso, porque van a tener un valor extra. La otra, es seguir trabajando para crearnos la cultura de que los maestros tienen que asistir. Como no se sienten obligados porque la mayoría son profesores de asignatura, por el sueldo que reciben, nos concentramos más, que son los menos, con profesores de carrera y técnicos académicos. No tenemos cerrados los cursos, está abierto a toda la comunidad en general y tenemos alumnos de otras universidades de la población en general que participan: De Colombia, de Chile. Se dieron cuenta que es abierto, que pueden participar, que es gratuito, que los atendemos con los recursos de PICASA, y creo que tenemos más participación.</p> <p>Todo el conocimiento teórico podría dárselos a través de una formación virtual.</p> <p>También entre los profesores dedicados cien por ciento a la docencia hay mucha gente que tiene mucho material muy importante de investigación, pero no saben cómo expresar sus ideas. No se sienten investigadores. Resultaría importante abrir el camino que le permita perder el miedo de expresar esas experiencias que tienen y que son valiosas, para hacer investigación. Tenemos investigadores con el título de docentes, pero no se sienten con la capacidad y la formación para poder desarrollar esas investigaciones y publicarlas.</p> <p>Agregaría que el curso de PICASA hay que promoverlo, porque el maestro desconoce los alcances de muchos de los cursos que le van a permitir desempeñarse mucho mejor. La promoción</p>

Apéndice C6 (Continuación)

Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
central del curso los solicitaría. Hace un año empezamos a pedir los cursos. Nos hace falta que los maestros participen. No tienen la cultura y hay que hacerlos a que participen porque no hay obligatoriedad. Si les ponemos puntos cualitativos, o ligarlos para homologación o estímulos al desempeño, entonces van a participar.		es importante, porque aquí hemos vivido esta experiencia. A medida de que el Director de División tuvo la atinencia de tratar de que el curso de formación docente quedara en manos de la División y no que cada Departamento hiciera su petición en lo particular, en cuanto se enteran de los cursos, ellos solitos acuden. Esto es un éxito. Corresponde al desarrollo del plan institucional que tiene nuestra Universidad para la formación de la planta docente.

Apéndice C7: Entrevista realizada a F. D. S. A. el 1º de junio de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Deciden sobre los cursos
<p>Sí. De hecho el programa de formación docente que tenemos planteado como Centro Universitario, se estructuró a partir de un sondeo que se hizo entre los académicos de las tres Divisiones del Centro Universitario, en relación a sus necesidades y prioridades de formación docente. Este fue un elemento que se tomó en cuenta, pero paralelamente a esto también se debieron considerar otras necesidades institucionales, como aquellas que responden a los programas universitarios y extra-universitarios de evaluación, acreditación y todos estos procesos a los que estamos sujetos como Institución en el contexto local y nacional.</p> <p>El programa está estructurado a través de diversos ejes, y está estructurado a partir de Diplomados, pensando en una formación más a largo plazo para los profesores, que diera continuidad y que fuera integrado de las temáticas de interés que se reflejaron en nuestra encuesta. Los programas que originalmente se propusieron, fue un Diplomado de habilidades docentes para la educación superior, el de docencia por competencias profesionales, el de innovación de tecnologías para el aprendizaje, que considera también PICASA; investigación educativa, tutoría académica, educación abierta y a distancia, y tecnologías de comunicación e información para el aprendizaje autogestivo. De esta manera nosotros hicimos una especie de conjunción con el PICASA en lo que oferta para los profesores, con las necesidades institucionales derivadas de demandas externas, y con las propias necesidades de los profesores a los que atendemos.</p>	<p>Creemos que los productos son un reflejo de su impacto, vamos, para el segundo encuentro. Creo que los productos pueden ser de calidad variable, hay que decirlo, pero creo que también refleja nuestra situación y que igualmente han ido reflejando una evolución. Seguramente para este segundo encuentro tendremos trabajos más acabados, más depurados, y será una manera de evaluar nuestro trabajo y su impacto.</p>	<p>Tenemos procesos diferentes para los cursos que son específicamente de formación en el área docente y para aquéllos que son con una orientación más disciplinar. En el caso de cursos relacionados con la docencia, que son el objeto de nuestro programa de formación docente, hacemos las gestiones tal como están marcadas por los acuerdos oficiales, mediante oficio dirigido al Rector General y utilizando el resto de los formatos. Asimismo, la Coordinación elaboró un manual de procedimientos para solicitar cursos PICASA, que distribuimos a todos los Departamentos, a las Divisiones y a las Coordinaciones de Carrera, de manera que eso les permitió conocer cuál es el procedimiento, se anexaron los ejemplos de los formatos, formatos llenos, ejemplos de oficio, con el fin de facilitar que las instancias hicieran las gestiones de los cursos de interés específico para los profesores de un Departamento determinado, de manera que para esos casos la gestión se hace directamente desde los Departamentos, aunque nosotros recibimos una copia de parte de la Coordinación General Académica, que es lo que nos permite llevar estadísticas y registro de los cursos que se solicitan y que se imparten para el CUCS.</p>

Apéndice C7 (Continuación)

Mejora de la docencia /expectativas	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>No tenemos estudios precisos al respecto. Tenemos evidencias por otra parte, y una de las más importantes son las memorias del Primer Encuentro entre Docentes. Habría que decir que el primer encuentro entre docentes se planteó justamente para ofrecerles a los docentes que nos han seguido en los Diplomados, un espacio académico en donde ellos ventilaran entre sus pares los productos de los Diplomados, ya que cada Diplomado tiene como requisito de acreditación un producto que sea aplicable a su realidad docente cotidiana, de manera que encontramos entre los trabajos que se presentaron, desde propuestas para modificación de planes de estudios por competencias profesionales, que es un proceso que lleva mucho tiempo en el centro y que continúa, y que todavía la tenemos que trabajar más, a cómo otras experiencias, por ejemplo en el área de nutrición, en donde ya las clases no están impartándose en un aula. Hay una experiencia interesante de un huerto experimental que trabajaron los alumnos de nutrición que se encuentra aquí en el Centro Universitario, donde ellos tienen la oportunidad de desarrollar con presencia y de aprender más de los alimentos, que ellos como nutriólogos reciben en este caso de la carrera de nutrición. Así vienen muchos más trabajos de los docentes. Hay otro que recuerdo del área de Morfología en la Academia que da esa materia que es en donde hay más alta reprobación, en donde ellos hacen una aproximación a su materia, a la estructuración del plan de estudios, al abordaje que los profesores hacen de la materia, y todo esto ha sido como consecuencia de su participación en los cursos de formación docente a través de los Diplomados. De manera que yo creo, éstas son evidencias de alguna manera del impacto que estos cursos están determinando en la práctica de los docentes y en la manera de ver cómo la reflexionan, la piensan y ejecutan.</p>	<p>Creo que el catálogo sí tiene los elementos, porque contempla una amplia variedad de acciones de formación, desde las propiamente docentes hasta el desarrollo de competencias para el manejo de una lengua, que tienen que ver con el planteamiento de esta misión, aunque lo que falta, creo, es lograr que el cien por ciento de los maestros se involucren en este proceso de formación. Aquí aunque tenemos, yo puedo decir, un avance importante, a mí sí me gustaría llegar a más maestros, y un poco incidir en esa división que hay entre profesores docentes y profesores investigadores que todavía es muy manifiesta. A mí explícitamente los investigadores me han dicho que ellos no tienen porqué tomar cursos de formación docente. Creo que mientras den clases deberían de hacerlo. Por otro lado, a los que son docentes les está costando mucho trabajo aproximarse a la investigación, que es un requerimiento del perfil del docente que se está planteando actualmente. Creo que hay más avances en que los docentes asuman acciones de investigación, de manera que yo creo que la oferta está muy bien planteada, pero nos hace falta capturar la formación normal docente, como lo hemos visto.</p> <p>(Competencias deseables en el profesor) Creo que las mismas que estamos pidiendo promover en nuestros alumnos. Que sean capaces de manejar equipo de cómputo, dominar una lengua extranjera; hacer uso de recursos de información, tanto impresos como en línea; manejar técnicas instruccionales centradas en el alumno, que eso es crucial, ya que tenemos un modelo que es por competencias profesionales centrado en el alumno, y creo que básicamente eso sería.</p>	<p>Una dificultad que tenemos en nuestro caso, es que programamos por ciclos. Se han estado programando cuatro diplomados por ciclo, desde enero del 2003, y la programación de PICASA es anual, es un año natural. Entonces cuando nosotros programamos nuestros cursos, de octubre-septiembre a febrero, nos toca el cambio de año fiscal y siempre tenemos complicaciones con los recursos en esa temporada. Entonces, algo que nos gustaría, es poder dar continuidad a los procesos administrativos. Hasta ahorita no nos hemos detenido por estos procesos, porque hay muy buena disposición de los directivos del programa, en el sentido de darnos el apoyo, y también lo hemos tenido internamente. Quizás se puedan tomar medidas para hacer más fluida la transición del año fiscal con el año escolar.</p>

Apéndice C8: Entrevista realizada a S. V. A. el 3 de junio de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Mejora de la docencia /expectativas
<p>Lo vamos teniendo en términos del Departamento en la División, pero también incluimos las actividades que las Academias o los cuerpos académicos solicitan en el plano del ciclo escolar. Normalmente planificamos en lo posible, por los tiempos y por la capacidad del docente para responder a sus tareas y obligaciones y lo que le queda para su plano personal de formación continua.</p> <p>Tienen como base la discusión de los cuerpos académicos y de la planta académica, en función de lo que vislumbran como carencias, o como escenarios ideales para trabajar. Más este tipo de dinámicas que específicamente un diagnóstico de problemática, dado que los docentes han establecido al interior de los Departamentos un trabajo muy dinámico de reconocer que el solo hecho del paso del tiempo los obliga a tener una actualización permanente.</p>	<p>Creo que una parte importante es que nosotros hemos sentido la obligación de realizarlo, porque de repente había una especie de anarquía en las peticiones. La gente decía: hay que traer a fulano porque es muy bueno. ¿Pero eso de qué nos sirve? ¿Cómo lo ubicamos, no sólo al Centro, sino a la Academia, y que al final redunde en que los alumnos tengan mejores docentes o contenidos más actualizados? Esto podría empezar por algo que nosotros hicimos y que no mencioné al principio cuando hablábamos del diagnóstico. En los documentos que le entregué se hizo esta especie de diagnóstico, donde teníamos los intereses de los alumnos como de los administrativos y de los académicos. Creo que a PICASA le hace falta eso para retroalimentarse, porque no tiene un punto de partida, salvo la oferta de la convocatoria y cuando determina el recurso de un programa, no refleja su capacidad, su eficiencia y los beneficios que se esperaban obtener, si se obtuvieron o no. Esto es más el proceso interno, lo que genera el propio PICASA que es con lo cual vive el PICASA. Para quienes somos usuarios, sí nos debe quedar claro y debemos poder demostrárselos a ustedes, que tenemos objetivos y metas concretas por los que debemos iniciar el programa, y que sea éste uno de los privilegios para otorgárselos, porque también pudiéramos pensar que hay gente que trajo a sus amigos. Su amigo puede ser valioso, pero no necesariamente podemos integrar lo valioso que trajo a la dinámica del Departamento o de la Academia.</p>	<p>Las que hemos ubicado de forma planificada. El desarrollo y capacitación en tecnologías para el aprendizaje. Hemos aprovechado mucho el escenario de los recursos técnicos con los que la Universidad está contando, y por otra parte, descubrimos que teníamos que ambientar efectivamente al docente para integrarse a este nuevo universo de práctica. No era nada más de darle un curso de Excel o Dream Weaver. No era nada más de darle un curso de donde se hacen los cursos en línea, sino también era facilitarle la integración a ver si hay nuevos escenarios de práctica docente y de investigación. Los otros tienen que ver, con el solo hecho de evidenciar un curso, nos hemos dado cuenta que los mismos docentes tienen la capacidad de reproducir ese conocimiento a su vez en la propuesta de cursos, tanto para la dinámica del mapa curricular y la programación que tenemos ciclo con ciclo, como para las ofertas de verano, por ejemplo, donde ya nos ambientamos a qué puede ofrecer esta Academia o nuestro grupo de docentes fuera de nuestro espacio universitario controlado por los ritmos de control escolar.</p>

Apéndice C8 (Continuación)

Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>Por supuesto. Lo más valioso es que ya reconocimos como rompimiento de las formas de pensamiento activos que el docente era el que ya sabía y el alumno lo único que venía era a aprender. Con estos cambios, el docente está motivado para aprender. En algunos casos ni siquiera importa --si es los más o los menos-- por su propia necesidad de tener reconocimiento y validación de su trabajo para otro tipo de procesos como son los estímulos o como son los PROESA o cualquier otro programa en donde se pueda beneficiar de forma directa. La dinámica misma de la discusión y la posibilidad de obtener formación en un momento donde el docente ya enfrenta la necesidad o las carencias que su propia formación traía, los ha obligado a reconocerlo sin angustia, sin culpabilidad y sin temor: que les falta conocer, que se quieren actualizar, que ciertas ramas del trabajo de su disciplina no las conocen, y que es excelente que la propia Institución se los pueda facilitar.</p>	<p>Lo vislumbramos, lo organizamos y lo cruzamos en dos planos. El primero es pedagógico-didáctico, sabemos que a los docentes en algunos casos los contratamos por su conocimiento del área, por su capacidad para un campo de desarrollo profesional, pero eso no necesariamente va ligado a las habilidades que como docente debe plantear, y menos en una postura educativa como la Universidad tiene en este momento, donde lo hacemos a través de competencia. De tal forma que en este plano, la mayoría de los docentes asume que siempre debe estarse capacitando. El otro es el académico-disciplinar, que lo lleva al proceso de docencia por conocimiento, no por pedagogía, lo lleva al proceso de investigación como una necesidad, tanto de intercambio como de formación para sus estudiantes y de formación personal, y en el campo de la extensión y difusión de su trabajo, porque sí han verificado que en la medida en que no saben ni siquiera promover lo que su conocimiento cotidiano genera, se acota con ello. No tienen la oportunidad de discutirlo con otras personas, y los cursos facilitan eso, tanto el discutirlo con el formador que les trae información nueva, pero también en la mayoría de los casos dan la posibilidad de la discusión y la retroalimentación con otros profesores, los cuales conocen en algunos cursos PICASA.</p>	<p>Me parece importante que si la Universidad reconoce y logra dimensionar el éxito de un programa, lo fortalezca, y lo logre privilegiar por encima de otros programas, donde no tenemos la capacidad de demostrarnos todavía qué tan eficientes son. PICASA generó además un escenario que me parece interesante, porque sin romper la dinámica ni la autonomía que los propios Centros Universitarios tienen, acercó a los escenarios académicos más básicos, que son los cuerpos académicos de las academias, a la posibilidad de ser autogestores, sin detrimento de los escenarios administrativos y directivos de su propio centro. Esto es algo que no parece tan evidente pero que se dio con mucha armonía. El hecho de que solicitábamos personalmente y el Centro era un mediador que no decidía si era o no factible, ha sido un espacio de reencuentro entre la administración y las Academias, porque no había valoración de por medio, no había una negación, simplemente el apoyo para hacer el trámite, y otra es la instancia que decidía si se podía otorgar o no, en función de los recursos, y en función de argumentar plenamente el propio curso. Esa es una de las cosas más valiosas que deben seguir, buscando la implementación de otros programas de esa naturaleza.</p>

Apéndice C9: Entrevista realizada a V. H. D. M. el 28 de junio de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Deciden sobre los cursos
<p>Lo que viene siendo la programación de los cursos que se hacen aquí por parte de PICASA tiene su origen en lo que es el colegio departamental, un mes antes de que concluya el semestre se reúne para determinar diversas fechas a programar, dentro de ello, lo que vienen siendo los cursos de capacitación y actualización de los docentes.</p>	<p>Mira, tenemos un tablero de comandos donde tenemos los indicadores de la preparatoria. Lo que hemos notado nosotros, por ejemplo en el caso de las tutorías, cuando llegamos nosotros no había ningún tutor, entonces ya tenemos nombrados los tutores de cada grupo; ya está funcionando en sí, lo que es el programa de tutorías donde cada tutor está al tanto de cada grupo y si hay un problema específico con un profesor, se atiende dicho problema, para saber si es la metodología, si es la pedagogía. En el programa de tutorías hay un seguimiento a través de la coordinación de orientación educativa, que tiene el seguimiento de sus tutores, y en cierta forma en este caso es lo que va uno a notar, bueno pues ahí hubo una mejora en los procesos en cada uno de los casos.</p>	<p>El Colegio Departamental le pide a cada uno de los departamentos, con base en las reuniones de academia que tiene durante el semestre, cuales de los talleres de capacitación de los docentes necesitan, para ello tenemos dos opciones lo que son los cursos de formación docente que elabora el SEMS o los cursos de PICASA. Del mismo catálogo nosotros lo que hacemos es presentarlo a lo que es el colegio departamental y ya que se reúnen internamente, cada departamento nos plantean sus necesidades en base al catálogo de cursos que se tienen, se ponen de acuerdo y obviamente nosotros "cheamos" que sean acordes al Departamento. Son 5 departamentos y 2 coordinaciones de carrera.</p>
Satisfacción del usuario	Propuestas de mejora	
<p>Creo que aquí en la escuela, yo te lo puedo decir sinceramente, todos los maestros están muy contentos porque en los cursos se les da buen material, los ponentes son de calidad, quedan totalmente satisfechos, no han faltado nunca y sinceramente yo no tendría ninguna queja en ese aspecto.</p>	<p>Que el catálogo se actualizara cada dos años, es decir, que se le diera una revisión y se propusieran nuevos cursos, nuevos materiales, se actualizara... es como un libro, cuando sale, después se puede corregir y mejorar, igual o sea puede ser, o como buscar, por decir Didáctica General I, pues un Didáctica General II, por decir, aún para los que ya tomaron, ahora pueden tomar este otro ¿ok? Que se va a actualizar en esta otra área. Es lo único que yo te diría.</p>	

Apéndice C10: Entrevista realizada a B. A. G. S. el día 21 de junio de 2005

Diagnóstico	Seguimiento	Decisión sobre los cursos	Mejora de la docencia /expectativas
<p>El diagnóstico se lleva a cabo de acuerdo a cada departamento, y cada jefe de departamento a través de las academias, que establecen las necesidades de formación, o sea, cuales son las necesidades reales y de acuerdo a las necesidades reales en cada departamento ellos hacen las propuestas, los planteamientos de qué cursos requieren para sus profesores. Después de esto, a través del Coordinador Académico, se comenta en reunión departamental y ahí se determina cuáles cursos se van a solicitar en el semestre, de esta manera se lleva a cabo.</p> <p>En este calendario incluso pensamos hacer antes una validación, así, al inicio de cada calendario ya vamos a tener nuestro programa de formación docente, esa es la idea: saber después de la semana de trabajo lo que tenemos. Por ejemplo ahora del 4 al 12 de julio vamos a platicar cuales son las necesidades en cada de uno de los departamentos y con cada una de las academias para poder hacer un programa de formación docente durante todo el semestre para que no se acumulen todos los cursos hasta el final del semestre, si no que también tengamos nosotros</p>	<p>Mira, han tenido la mayor demanda por ejemplo todos los que van enfocados a estrategias de aprendizaje, diseño de materiales y de recursos didácticos, eso es en cuanto a estrategias de enseñanza -aprendizaje; y en cuanto a la cuestión de formación directa del profesor en las áreas de aprendizajes operativos--por ejemplo trabajo colegiado, trabajo de equipo--hemos tenido y solicitado también por ahí, bueno, (sic) ha sido una gama de diversos cursos. Yo te puedo mencionar incluso que traigo aquí desde los primeros que hemos solicitado, como del área de tutorías; tenemos, por ejemplo, encaminados uno a la atención del alumno, cuales vamos aterrizar al alumno, por ejemplo herramientas para el seguimiento al alumno, el desarrollo en las aulas, la comunicación interpersonal en el aula de clases: hemos entrado mucho al trato de los alumnos, porque queremos modificar también el trato hacia ellos. Pero luego también pensamos en el trabajo colegiado, en el trabajo de academia; pero ahora en esta parte en la que estamos atendemos nosotros como docentes el desarrollo humano, por ejemplo, que les pareció muy</p>	<p>Bueno, en esta ocasión el director nos externó que quería que se hicieran los cursos sobre constructivismo porque están haciendo ese requerimiento por parte de SEMS, porque precisamente nosotros tenemos lo que es el modelo académico en el plan de estudios para darle seguimiento, entonces parece que pasa por alto el conocimiento de esta área y por esa razón el Director nos externó que quería que esta vez los profesores tomaran un curso de constructivismo.</p> <p>RPM: ¿Ya se solicitó? - Ya, tenemos un curso en el turno matutino y tenemos otro curso para turno vespertino, con cargo a PICASA y lo tenemos del 18 al 22 de julio.</p>	<p>Yo pienso que sí ha intervenido en el cambio de actitud del profesor en el aula, por que de hecho en los mismos cursos, cuando hacemos las plenarias, los mismos profesores hacen hincapié en eso, ellos mismos comentan: en el curso tal vimos esto, aprendimos esto de tal maestro y ahora yo lo he aplicado, ahora yo tengo estos resultados, ahora yo me he manejado mejor, ahora yo he obtenido estos cambios, yo mismo no quería reconocer..., he tomado cursos y sigo con la misma actitud, pero ahora me he dado cuenta a través de todos estos cursos de formación que he llevado, que me ha hecho que me actualice, precisamente porque yo veo que no me debo encasillar, que tengo que cambiar porque mis alumnos no son los mismos, mis alumnos van cambiando y es donde dice el maestro, ya me cayo el veinte que también yo tengo que modificar el trato con los alumnos, en esta época cambiante.</p> <p>E incluso ellos están también solicitando cursos en cuanto a herramientas tecnológicas, como Internet, etc., pero esos los han tomado a través de SEMS, que también va a ser bueno solicitar en esta área porque ahora los alumnos están muy actualizados y te manejan todo, te manejan página Web, te manejan todo, por lo cual se impartieron esos cursos por los mismos maestros de preparatoria, y se solicitó la certificación pero a través de SEMS y que pudiera ser también a través de PICASA de alguna manera. Y de alguna manera compartir, porque también es muy bueno hacer una retroalimentación, no nada mas formadores de la escuela, también formadores externos porque tal parece que los cursos que se han dado por</p>

Apéndice C10 (Continuación)

Diagnóstico	Seguimiento	Decisión sobre los cursos	Mejora de la docencia /expectativas
cursos intersemestrales.	<p>interesante a los maestros, pues los maestros comentaban: bueno, está bien, tomamos cursos para entender a nuestros alumnos, para el trato de nuestros alumnos, tomamos cursos para el trabajo de academia, para el trabajo colegiado, el trabajo de equipo, pero ¿donde quedamos nosotros entonces? Queremos algo que vaya encaminado para nosotros, por eso esta vez pensamos en el desarrollo humano que ahora ofertan como diplomado, y de alguna manera estamos atendiendo estos ejes. El único eje que no hemos solicitado es en lo disciplinar... ¡ah! sí, salvo uno que otro de inglés que ya se ha impartido, pero disciplinar, no. En esta vía yo creo que ahora con el programa que vamos a hacer, lo vamos a atender, la habíamos atendido solicitándolos a SEMS, pero no a través de PICASA. Ahora sí lo vamos a hacer, en el programa que vamos a realizar para el semestre que viene: vamos a contemplar también el factor disciplinar, solicitando sobre todo en PICASA, que no lo habíamos solicitado así, siempre se había hecho a SEMS.</p>		<p>los mismos formadores de la escuela también se llenan dependiendo del formador, así que también sería bueno compartir con gente experta no nada más de la dependencia; pero de que se ha aterrizado en el aula y de que se denota en los mismos cursos a la hora de que él habla, a la hora incluso de los resultados. Ahora, ¿En que interfiere en el alumnado? Principalmente hemos disminuido el índice de reprobación, no tenemos el mismo índice de reprobación que teníamos antes; ha disminuido, no en gran parte, pero sí ha disminuido el índice de deserción, que es muy importante y por otro lado también en este calendario se impartieron cursos de matemáticas para los alumnos, hay un curso de verano del 20 al 30 y no te imaginas, pero ahorita para poder hacer los alumnos un examen van a tener que asistir del 20 al 30 un curso de matemáticas, física, química y de inglés, y después se va a evaluar a estos alumnos de primero hasta cuarto semestre (mas o menos) y posteriormente vamos a ver de esos casi 500 alumnos que están tomando este curso cuántos se nos quedan estancados por ahí, y entonces es ahí donde vendría el programa de formación para el semestre que viene, en este calendario, y considerar por ejemplo el área disciplinar matemáticas, física, química... para que de alguna manera esto nos ayude también el semestre que viene a ir disminuyendo el índice de reprobación.</p>

Apéndice C10 (Continuación)

Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>Mira yo te puedo decir, primero: la demanda en los cursos que oferta PICASA es al 100% atendida en el caso de cupo. Nosotros ponemos unas carpetas del curso que oferta PICASA o SEMS para que el mismo maestro se inscriba, y las primeras que se llenan son las carpetas de los cursos del PICASA, te lo puedo decir ampliamente, y dicen ¿este es del PICASA?, prefieren inscribirse, no porque sean de menor calidad los de SEMS, pero como que le dan mucha validez y certificación a un curso PICASA. De ahí vienen los ponentes que nos han mandado, la mayoría excelentes, de los formadores te puedo mencionar a Vicenta, de aprendizajes operativos en órganos colegiados, excelente; Germán también muy bien en su área; el último de desarrollo humano, con Héctor Sevilla, también excelente. No quiere decir que los otros que nos han mandado sean menos buenos, pero te puedo mencionar los que mas están comentando en las encuestas donde se hace una pregunta sobre cuál es el curso que te ha interesado más, se menciona mucho el de aprendizaje en trabajo colegiado, el de aprendizaje operativo, el de diseño de materiales didácticos, la verdad es que todos los cursos que oferta PICASA tienen demanda en mi Preparatoria, yo creo que es debido a los formadores que nos han mandado: yo voy a venir realmente porque me interesa venir, no es por el papel, no es por los puntos.</p> <p>Hago hincapié porque hay gente que cree que uno asiste a los cursos por el papelito, y hay personas que dicen yo ya cubrí los papelitos que me piden para presentarlos en el programa de estímulos, yo vengo porque realmente quiero estar aquí y quiero aprender y quiero conocer, dice otro maestro por ahí; no, es que realmente uno nunca deja de aprender, y para mí escucharlos a ustedes tomando todo lo que ustedes me traen de sus aulas, lo que comentamos aquí, eso es lo que en este punto aparte de lo que nos traen por</p>	<p>Desde luego que sí, precisamente por eso solicitamos el curso en turno matutino y en turno vespertino para tratar de abarcar a todos los profesores a los que les interesa, que sea iniciativa propia, pues no se les puede obligar a que tomen un curso, pero sí se les concientizó a través del Jefe Departamento, en una reunión que tuvimos, para poder ver que debemos entender y comprender el modelo académico del SEMS, de la Universidad de Guadalajara y nuestro plan de estudios; y a través de eso contemplamos esos cursos, y por ello estamos pensando en ofertar uno en el turno de la mañana y otro en el turno de la tarde precisamente para atender esta necesidad, y claro, contando con el apoyo de PICASA.</p>	<p>Por ejemplo ahora que proponemos nosotros el diplomado en desarrollo humano, que a esta altura de las edades de los profesores de la Preparatoria también queremos atenderlos como docentes: de ahí viene la necesidad de observarse más a uno mismo, pues uno no quiere encasillarse en la práctica con la misma actitud o seguir con la misma actitud hacia los alumnos y de alguna manera si nos atendemos nosotros, a la vez cambiamos en nuestra práctica educativa. Pero también es debido, yo creo, a los que llevamos años ahí en la Preparatoria, como que queremos un poquito más también nosotros y estamos proponiéndolo con el diplomado de Desarrollo. Pero en cuanto a la gama, lo que está ahí, incluso en el factor donde dice que esta abierto a la demanda es correcto y probablemente pudiéramos hacer alguna otra propuesta de algún otro curso, que yo le comenté a Guillermo y me dijo: estamos abiertos, háganlo llegar, díganme que es lo que necesitan y nosotros vemos las formas. Hay un curso que ustedes ofertan y tiene tal nombre y estos son los objetivos y las estrategias pero algunas de las veces ustedes tienen un curso que se llama, por ejemplo, “comunicación interpersonal en el aula de clases”, pero el profesor a veces no nos lo aterriza de manera cual es la necesidad propia, porque luego no sería lo mismo manejar el curso con una antología en Sistema de Educación Media Superior que manejarlo en el nivel de educación superior, ahí hay variantes. Entonces, por esa razón, también el formador en ocasiones la adecua y la adapta mas a las necesidades de nosotros, eso se me hace bien. Ahora, otro factor que me parece</p>

Apéndice C10 (Continuación)

Satisfacción del usuario	Perfil del docente	Propuestas de mejora
<p>fuera, aprendemos como comentarios generales. Entonces no podemos decir que únicamente es por el papelito. Ahora, en la calidad, siempre me preguntan quien va a ser el formador, oye, ¿ya sabes quien va a ser el formador? Siempre les informo de antemano quien va a ser, y en ocasiones ya los conocen y dicen, ese es excelente, es muy bueno, etc. Entonces dos cosas: es la certificación pero también es la calidad, si los cursos del PICASA no tuvieran la calidad no tuvieran la demanda que tienen ahorita. Ellos podrían irse a otros cursos que hay, por ejemplo el Congreso de orientación educativa, donde hay maestros que asisten al congreso y están inscritos en cursos del PICASA. Y no porque no tenga importancia el congreso sino porque ellos ven qué es lo que necesitan, cuáles son sus necesidades.</p>		<p>excelente, es por ejemplo, a mi me dicen hay este ponente, hay este formador, ¿tu tienes algún formador? Pues que si, bueno, ¿el formador trae su antología o te llevas la antología de aquí? bueno yo pregunto, ¿se puede traer su antología?, me dicen que sí, lo cual me parece bueno pues el profesor trae la antología de acuerdo a lo que él observa y que se necesita ahí en su Preparatoria, en este caso el formador de la Preparatoria, él mismo ve las necesidades de la escuela y su antología la encamina más a las necesidades de la escuela y eso es buenísimo: que quede abierto también, que no nadamás sea una antología que ustedes tienen con el formador que tienen, que haya esa apertura.</p>

Apéndice D

Relación de Unidades de Análisis y Categorías con los Instrumentos Aplicados

Apéndice D1: Construcción de las Unidades de Análisis y Categorías

Unidad de Análisis	Categoría	Referente
Gestión Institucional	Diagnóstico de necesidades de formación	Revisión y análisis documental Pregunta 7 de encuesta a asesores Pregunta 1 entrevista a directivos
	Planeación y seguimiento de la formación	Revisión y análisis documental Preguntas 3 Y 5 de entrevista a directivos
	Toma de decisiones sobre la capacitación y actualización de los profesores	Pregunta 2 de entrevista a directivos Preguntas 8, 9 y 10 de encuesta a profesores
	Información institucional	Revisión y análisis documental (informes de la UDPA) Preguntas 8, 9, 10, 11 de la encuesta a asesores Preguntas 8,9,10 de la encuesta a profesores
	Concordancia con el modelo educativo	Pregunta 6 de entrevista a directivos Preguntas 14, 15, 20, 21 y 26 de la encuesta de profesores Pregunta 7 de la encuesta a asesores
	Datos generales de identificación de los informantes	1, 2, 3, 4, asesores 1,2,3,4,5,6 profesores Datos de los entrevistados
	Operación del programa	Preguntas 16,17, 18, 19, 28, 33, 36 de la encuesta a profesores Preguntas 8 y 9 de la encuesta a asesores
Percepción sobre el impacto y pertinencia del programa	Percepción sobre el desempeño de los profesores en los cursos	Pregunta 6 de la encuesta a asesores
	Perfil del profesor	Pregunta 7 de la encuesta a asesores; Preguntas 20, 21, 32 de la entrevista a profesores
	Entrevista a directivos	Entrevista a directivos
Nivel de satisfacción de los usuarios	Percepción sobre la pertinencia del PICASA	Preguntas 14,15,16,17, 18, 20, 21 de la encuesta a profesores Preguntas 5 y 6 de entrevista a directivos
	Satisfacción de las necesidades de formación	Preguntas 11, 12, 34 y 35 de la encuesta a profesores
	Objetivos que persigue el profesor con su formación	Preguntas 22, 23, 24, 25 y 34 de la encuesta a profesores
	Demandas de formación de los usuarios	Preguntas 26,27,29,30,31 de la encuesta a profesores
	Elementos de insatisfacción de los profesores	Pregunta 7 de la encuesta a asesores Pregunta 7 de entrevista a directivos Pregunta 30 y 33 de encuesta a profesores

Apéndice D2:

Categorización de las respuestas de los asesores a las preguntas abiertas de la encuesta.

Tabla 1

¿De que manera influyen las condiciones materiales y normativas del PICASA en tu práctica como asesor?

	Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
<i>Condiciones materiales</i>	Ha ocasionado problemas, por la falta de organización en entrega de materiales	7	39
	Favorablemente, existe buena organización y los materiales son adecuados	11	61
<i>Condiciones normativas</i>	Favorablemente, es adecuada la normatividad que aplica el PICASA	10	59
	Negativamente. Las determinaciones para el pago de honorarios conllevan burocratismo y tardanza en los pagos.	7	41

Tabla 2

¿Has realizado ajustes en los contenidos, procesos de evaluación, materiales de lectura o en las estrategias y técnicas establecidas en los programas de los cursos o talleres que has impartido?, para las 22 respuestas afirmativas, ¿Por qué?

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Para ajustarlos a las necesidades específicas de los docentes que asisten al curso.	10	45
Por cuestiones de la planeación didáctica que se propone de cada curso, es necesario hacer ajustes en tiempos, estrategias y productos de evaluación.	12	55

Tabla 3

¿Cuáles estrategias de aprendizaje utilizas en tus cursos PICASA?

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y aprendizaje por descubrimiento	4	19
Otras técnicas didácticas	18	81

Apéndice D2 (Continuación)

Tabla 4

¿Cuáles son tus sugerencias para mejorar el PICASA?

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Ninguna, no hay conocimiento suficiente del PICASA	2	9
Dar capacitación especial a los asesores	3	13
Reestructurar la oferta de cursos adecuándolos alas necesidades actuales de los docentes de la Universidad.	4	16
Agilizar los trámites administrativos y mejorar la organización	15	62

Apéndice D3:

Categorización de las respuestas de los profesores a las preguntas abiertas de la encuesta.

Tabla 5

Razón por la cual si/no te interesa seguir participando en cursos del PICASA, de los que contestaron de manera afirmativa la Pregunta 23.

	Respuesta	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Si les interesa seguir participando	Permiten mejorar mi práctica docente	106	29
	Son la mejor forma de mantenerme actualizado	91	25
	Representan un apoyo a mi superación personal	61	17
	Son de gran apoyo para la formación didáctico-pedagógico	47	13
	Representan un gran apoyo para mejorar el aprendizaje de los alumnos (mejorar prácticas de enseñanza centradas en el alumno)	30	8
	Otras razones	23	6
	No existe otra opción para mantenerme actualizado	8	2
No les interesa seguir participando	No cumplen con las expectativas de formación y actualización	3	43
	Los cursos son de mala calidad	3	43
	Por motivos personales (jubilación)	1	14

Tabla 6

Cursos que sugieres que se ofrezcan a través del PICASA

Respuesta	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Cursos didáctico-pedagógicos	100	32
Dirigidos a mejorar las habilidades comunicativas, especialmente la comunicación y el desarrollo humano.	76	24
Cursos disciplinares, de actualización de alguna materia que imparto	57	18
De apoyo para el manejo de las nuevas tecnologías, especialmente para las nuevas modalidades <i>on line</i>	47	15
Los que me permitan mejorar mis habilidades de investigación, como son metodología, redacción y comprensión de textos en lenguas extranjeras	35	11

Apéndice D3 (Continuación)

Tabla 7

¿Qué sugieres para mejorar el PICASA?

Respuesta	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Mayor y mejor comunicación de los cursos que oferta	63	24
Adecuar e innovar los cursos tomando en cuenta las demandas reales de los docentes	58	23
Mejor organización en la realización de los cursos	53	1
Contar con asesores altamente capacitados	33	13
Que la oferta de curso sea mayor y que se le de una continuidad al proceso de capacitación y actualización de los profesores	22	8
Mejorar la calidad de los materiales impresos usados en los cursos	16	6
Adecuada planeación didáctica de los cursos, especialmente en la forma de dirigirlos y en solicitar productos acorde con la temática.	14	5

Tabla 8

¿Qué cursos, de los que tomaste, sugieres remover del catálogo PICASA?

Respuesta	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Diplomado en tutorías (o algún curso de éste)	12	44
Comunicación	4	15
Programa por competencias	4	15
Cursos con temática de crecimiento humano	3	11
Normatividad universitaria	2	7.5
Otros cursos	2	7.5

Tabla 9

Favor de mencionar qué cursos PICASA (que has tomado) te han parecido muy buenos (o excelentes) y consideras que debe ofrecerse a otros profesores.

Respuesta	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Cursos de didáctica y pedagogía	75	23
Diplomado en tutorías (o algún curso de éste)	72	22
Cursos relacionados con las nuevas tecnologías	67	20

Apéndice D3 (Continuación)

Tabla 10 (continuación)

Respuesta	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Desarrollo Humano y Comunicación interpersonal	48	14
Diseño curricular en base a competencias profesionales	23	7
Lecto-comprensión en lengua extranjera (inglés y francés)	19	6
Cursos de redacción y otros encaminados a el apoyo a la investigación	15	4
Otros	15	4

Tabla 11

Favor de describir para que te han servido los cursos del PICASA

Respuesta	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Mejorar la práctica docente	144	37
Para una mejor formación didáctico-pedagógico	80	21
Me mantienen actualizado	63	13
Para lograr la superación personal	34	9
Para apoyar adecuadamente el aprendizaje de los alumnos	33	8
Son un conducto para socializar con otros docentes y aprender de sus experiencias	14	4
Para obtener puntos en los diversos programas de estímulos y superación docente	11	3
Otras respuestas	9	2

Apéndice D4:
Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos.

Tabla 12.

Resultado de las preguntas 1 a 15

En general, los profesores que me han impartido clase en los últimos dos semestres:

Pregunta	Siempre o casi siempre (muy bien)	Varias veces (bien)	Algunas veces (mal)	Nunca o casi nunca (muy mal)
1.-Explicaron al inicio del curso cuáles son los aspectos importantes de su materia (Objetivo, contenidos, criterios de evaluación de su materia)	73.3	6.7	13.3	6.7
2.-Los criterios de evaluación que utilizan están de acuerdo con los temas y objetivos propuestos en la materia que imparten.	33.3	53.3	6.7	6.7
3.-Explicaron con claridad los temas de su curso, usando sobre todo la exposición en clase	13.3	66.7	20	-
4.-Utilizaron múltiples estrategias para la comprensión de los temas del curso y muy pocas veces la exposición	13.3	40	46.7	-
5.-Utilizaron recursos tecnológicos (proyector de acetatos, proyección de películas, uso de de multimedia, etc.) para facilitar la comprensión de los temas	6.	13.3	20	6.7
6.-Las tareas y actividades que implementaron en clase facilitaron el aprendizaje de los temas.	33.3	26.7	40	-
7.-Solicitaron con frecuencia a los alumnos buscar información en distintas fuentes (biblioteca, bases de datos, internet, etc.,) sobre los temas del curso para mejorar el aprendizaje	60	33.3	-	6.7
8.-La conducción de la clase fue adecuada para lograr los objetivos de la materia	20	46.7	20	13.3
9.-Promovieron la creatividad y el pensamiento crítico de los alumnos a través del cuestionamiento, el debate y la discusión	6.7	53.3	33.3	6.7
10.-Tomaron en cuenta los conocimientos previos de los alumnos al inicio del curso y antes de iniciar cada tema	6.7	20	66.7	6.7
11.-Escucharon los puntos de vista de los alumnos y promovieron su exposición	13.3	53.3	13.3	20

Apéndice D4 (Continuación)

Pregunta	Siempre o casi siempre (muy bien)	Varias veces (bien)	Algunas veces (mal)	Nunca o casi nunca (muy mal)
12.-Ayudaron a los estudiantes dentro y fuera de clase a resolver dudas y problemas de aprendizaje.	20	46.7	13.3	20
13.-Motivaron la participación activa de los estudiantes en los temas del curso para incrementar el aprendizaje.	6.7	60	20	13.3
14.-Motivaron a los alumnos a adquirir nuevos conocimientos	33.3	60	-	6.7
15.-Los exámenes u otros instrumentos de evaluación fueron claros y específicos.	6.7	46.7	40	6.7

Nota. Se suprime la opción Na/So (No aplica/sin opinión), por no existir respuesta en ninguna pregunta.

Tabla 13

¿Cuáles son las principales habilidades que debe tener un buen maestro? (para contestar, utiliza una escala descendente de 4 (mas favorable) a 1 (menos favorable).

Habilidades	Media
Cuenta con un sólido conocimiento, amplio y actualizado de los temas del curso	3.9
Lleva una buena conducción de la clase (introduce el tema, desarrolla los puntos principales, interactúa con los estudiantes e induce su participación)	2.5
Sabe cómo motivar a los alumnos y se preocupa por ellos	2.4
Propicia que los alumnos construyan su propio conocimiento, los orienta sobre los temas y las fuentes de información, utiliza poco la exposición y aplica múltiples estrategias de aprendizaje	2.8

Tabla 14

Frecuencia de respuesta para las preguntas 17 y 18.

Pregunta	Si (%)	No (%)
17.- En tu opinión, ¿tus profesores requieren de formación pedagógica y/o didáctica para mejorar la calidad de su docencia?	86.7	13.3
18.- ¿Tu Departamento te ha asignado tutor?	46.7	53.3

Apéndice D4 (Continuación)

Tabla 15

Respuesta a la pregunta: De las siguientes habilidades que debe cubrir un profesor ideal de licenciatura, ¿cuál consideras que es la más deficiente en los profesores que te han impartido clases? Asigna a cada uno un valor, utilizando una escala descendente de 4(más deficiente) a 1(menos deficiente). Trata de no repetir números.

Habilidad	Media
Disciplinar	2.6
Didácticas	2.8
Comunicacionales	2.4
Organizativas	2.7