**LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA PRINCIPAL COMPONENTE PARA INCREMENTAR EL DESARROLLO ACADÉMICO.**

**José Elpidio Rivas Jurado**

**Universidad Juárez del Estado de Durango.**

**Durango, Dgo., 20 de octubre de 2017.**

#

# **RESUMEN.**

En la generación de una política pública educativa de gran impacto como es la búsqueda de la calidad educativa en todos sus niveles, la formación docente tendrá que ser es un pilar muy importante para el logro de estos objetivos, en nuestro país estamos pasando por una etapa de consolidación de una reforma educativa que busca mejorar los logros educativos de nuestros estudiantes. Es por tal motivo, que el abordar esta problemática es en base a argumentos principalmente de interés institucional. En primer lugar, es necesario poder describir la situación real de las competencias pedagógicas - didácticas de nuestros docentes. Analizar la percepción de los propios docentes en relación a las competencias de sus pares desde un enfoque vivencial, que nos permita rescatar sus fortalezas y debilidades. Además, de analizar la percepción de nuestros estudiantes en base al desempeño efectivo en el aula de nuestros docentes, evitando el sesgos para tener un diagnóstico preciso de la situación que vive nuestra planta docente en materia de formación pedagógica y disciplinar. En segundo, obedece a establecer si realmente la formación docente permanente es uno de los procesos de mayor impacto para el desarrollo académico de la universidad, y poder ofrecer egresados con una educación de calidad.

**Palabras claves:** Educación Superior; Formación Docente; Competencias; Calidad Educativa.

# **I. INTRODUCCIÓN.**

En este tiempo, **“**enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos” (Moreno, 2011). Sin embargo, los cambios vertiginosos que sufren los sistemas educativos en todo el mundo, nos permite considerar que sigue existiendo una gran responsabilidad al asumir la función docente, sin tener las bases necesarias para realizar esta loable profesión. En la actualidad es necesario “preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas**”.** (Bozu & Imbernón, 2016).

Por otro lado, sabemos que los diferentes niveles educativos presentan especificaciones particulares, debido a las necesidades sociales y educativas a las que la escuela debe responder y que se acotan en los objetivos educativos de cada nivel de formación. La educación básica obligatoria tiene sus alcances, de igual manera en la educación superior tiene sus fines y su impacto bien establecidos (Moreno, 2011). Lo que no está en duda, es que los docentes son de suma importancia en los procesos de transformación de la educación en todos los niveles, se les reconoce como actores principales en la incorporación y renovación de los modelos de enseñanza - aprendizaje, destacando la necesidad de la formación inicial y permanente del docente, para el logro de una educación superior conforme a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI. (González, Hernández, Ibarra, & Del-Real, 2016).

En este contexto de la educación superior, en las universidades el papel del docente o profesor universitario es estratégico para garantizar la calidad de la docencia universitaria. El elemento a considerar es la competencia profesional, que, de una parte, nos lleva a las propias **“**competencias profesionales del profesor –perfil docente- que es responsable, de otra parte, del propio proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales de los alumnos. También, en tal dirección, la formación del profesorado adquiere un nuevo protagonismo, junto con la innovación docente**”** (Leyva, Ganga, Tejada, & Hernández, 2015). Por lo tanto, para ser profesor universitario es necesario contar con un alto grado de experiencia en la disciplina, en su ámbito de conocimiento y ser competentepara estimular el aprendizaje de los estudiantes. (Herrada, Cutanda, & Torres, 2016).

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, aprobada el 9 de octubre de 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, por la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“**prevé una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de su fundamental importancia para el desarrollo sociocultural y económico de los países, y con ello, para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. Además, manifiesta que la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades diversas, tales como: formas de financiamiento, equidad de acceso a los estudios y capacitación creciente del personal docente. Prevé, asimismo: a) la necesidad de una formación basada por competencias; b) la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios; c) la pertinencia de los planes de estudios; d) las posibilidades de empleo de los egresados; e) el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y f) la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. Al mismo tiempo, la educación superior debe enfrentar los retos que supone el aprovechamiento de las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, sobre todo aquellas que mejoran las formas de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo**”.** (Universidad Juárez del Estado de Durango. , 2014).

En el informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) 2016, manifiesta: **“**Una gran parte de los docentes, en la mayoría de los países, no cuenta con estudios de posgrado; sus remuneraciones son relativamente bajas y poco competitivas; su preparación propiamente didáctica es escasa cuando no inexistente; las oportunidades de capacitación y perfeccionamiento con que cuentan para mejorar su rendimiento suelen ser limitadas; los estímulos de que disponen para una mayor aplicación a su tarea y una mejora continua de su desempeño apenas pueden compararse con aquellos de que disponen sus colegas más aventajados que se dedican parcial o preferentemente a la investigación**”.** (Brunner & Miranda, 2016).

**“**La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reconoce el hecho de que a lo largo de las últimas décadas México ha desplegado un gran esfuerzo por ampliar los logros y las oportunidades educativas de su población. Destaca que este no sólo ha experimentado un gran crecimiento en las dos décadas recientes, sino que, además, la cobertura se ha elevado también de manera muy significativa; tan sólo en el nivel superior pasó del 12.3% al 30.9%. Mas aún afirma que, gracias al esfuerzo conjunto de las Instituciones de Educación Superior (IES), el gobierno, los académicos y los estudiantes, aunado a la confianza de la sociedad en la educación, México cuenta hoy con una mejor plataforma para establecer un ambicioso proyecto de desarrollo de la educación superior, la ciencia y la tecnología, a la altura de las necesidades del país, comparable con los mejores estándares y prácticas de nivel internacional y, sobre todo, sensible a las demandas y expectativas de la juventud**”.** (Universidad Juárez del Estado de Durango. , 2014).

## La educación superior en el entorno internacional.

En el 2005, Tejada establecía que los cambios que se estaban dando en los contextos de los profesores universitarios a nivel internacional, en especial los respaldados por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la nueva articulación curricular que se proponía, conllevó a planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje: **“**cambio de paradigma educativo (pasando de centrar la atención en la enseñanza-profesor al aprendizaje-alumno), cambios estructurales –formato según el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS, por sus siglas en inglés), grados, posgrados, etcétera – y otros de carácter sustantivo**”.** (Mas-Torelló & Olmos-Ruedas, 2016).

Estos cambios no sólo han estado en el contexto de los profesores universitarios, sino que han sacudido todo el sistema educativo, obligándolo a moverse en un período de poco tiempo. La tecnología y la ciencia evolucionan tan rápidamente, que los conocimientos que se imparte en la universidad suelen ser obsoletos al poco tiempo de egresar sus estudiantes. De tal razón que los países desarrollados buscan aumentar su capacidad de producir e incrementar sus nuevos conocimientos de forma innovadora. Es por tal motivo, que las universidades deben buscar fortalecerse para aumentar su capacidad de generación de nuevos conocimientos, a través de replantear sus modelos de formación docente (Moreno, 2011). En algunos países han llegado a poner en marcha políticas públicas a través de proyectos de reforma educativa para dar respuesta a las demandas y necesidades de esta nueva sociedad del conocimiento (Leyva, Ganga, Tejada, & Hernández, 2015). **“**Se trata de reemplazar un paradigma de enseñanza por un paradigma centrado en el aprendizaje. Esto quiere decir volver la mirada al alumno y sus necesidades de aprendizaje, durante tanto tiempo descuidadas por la escuela. Aunque esta idea deberá tomarse con reservas, porque de ningún modo significa descuidar la figura del profesor, quien requerirá aprender, desaprender y reaprender nuevas competencias**”.** (Moreno, 2011).

Se puede reconocer que en ese momento fueron los primeros esfuerzos como lo comentó Moreno (2011): **“**desde esa región se está difundiendo a todas partes la propuesta de un currículum universitario con un enfoque basado en competencias, se refuerzan ideas que vienen de mucho tiempo atrás, pero que cobran fuerza, tales como: la necesidad de introducir mayor flexibilidad en el currículum, la transferencia de créditos ligada a una mayor movilidad internacional de los alumnos, reducir el tiempo que duran los programas de licenciatura o pregrado, disminuir el número de horas-clase presenciales y reconocer con valor crediticio las horas que el alumno destina a actividades de estudio independiente (trabajo de investigación, consulta en bibliotecas y bases de datos, prácticas profesionales...), etc.**”.** (Moreno, 2011).

Además, **“**desde inicios de la década de los noventa, el tema del aseguramiento de la calidad (AC) ha estado en la agenda de las políticas de educación superior en la mayoría de los países de la región iberoamericana. Así, se observa el desarrollo de mecanismos nacionales, de iniciativas subregionales y la creación de una red regional. Se trata de una nueva forma de organizar la relación entre las instituciones de educación superior y los gobiernos, en torno al eje de la responsabilización pública por la calidad de los procesos que se realizan y los resultados obtenidos**”.** (Brunner & Miranda, 2016).

El CINDA en su informe 2016 ratifica que el aseguramiento de la calidad tiene varios propósitos posibles: **“**establecer criterios o estándares mínimos, que definen un umbral bajo el cual ninguna institución o programa debiera estar autorizado a operar en el país; certificar estándares de formación en los diferentes campos profesionales y programas de posgrado, conjuntamente con principios y prácticas de buena gestión de las instituciones; estimular el mejoramiento continuo de las instituciones y su desempeño. Todos estos están presentes en Iberoamérica, aunque con distintos énfasis en los diversos países**.** Se espera que con una aplicación rigurosa de procesos de aseguramiento de la calidad será posible incrementar la confianza en las instituciones y en el valor de los certificados que expiden, orientar la demanda estudiantil, dar mayor información a los empleadores y usuarios y corregir fallas de mercado –en particular asimetrías de información– que son características del ámbito de la educación**”.** (Brunner & Miranda, 2016).

En el caso de las IES en México desde hace algunos años se buscó dar un cambio en este sentido, sin ser una política pública pero si se logró alinearse al contexto internacional. En la UJED en el año 2008 iniciamos un <Diplomado en competencias académicas para el nuevo modelo educativo> y es hasta el 2010 donde se empieza a implementar el nuevo modelo educativo de la UJED con un enfoque por competencias; pero en ese año coincidió con el cambio de administración central y se pierde el impulso de su implementación, frenando a la universidad en la dinámica nacional e internacional. Este nuevo modelo educativo de la UJED documentalmente estaba muy soportado en su concepción académica con un nuevo enfoque por competencias y una gestión para lograr los resultados de calidad institucional, sólo que no se previó que existían pendientes torales que no permitieron la conciliación de su implementación (modelo académico), como era el proyecto de una nueva ley orgánica de la universidad, el proyecto de la identidad universitaria, ambos proyectos sólo quedaron en la consulta en la comunidad universitaria pero no se logró una propuesta final.

## Una educación con enfoque por competencias y centrada en el aprendizaje del estudiante.

El modelo educativo con enfoque en competencia sigue vigente y esta totalmente armonizado con el modelo citado por Bozu y Imbernón (2016), el cual fue propuesto en su momento por el EEES en donde estaba caracterizado por los siguientes elementos:

* Centrado en el aprendizaje del estudiante. Se trata de pasar de un proceso basado en la clase magistral centrada en el docente a un proceso basado en la participación activa del estudiante.
* Cambio de mentalidad docente: el profesor se convierte en un tutor, guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin obviar la información académica. El problema no es la información sino quien la da y como la da.
* Orientado hacia el desarrollo de competencias transversales y específicas. Será tan importante el contenido como el método que se transmite.
* Con referencia a práctica profesionales.
* Con preocupación por los resultados académicos para mejorar su enseñanza.

Con relación a como esta planteado la formación del profesor universitario, **“**podemos afirmar o reiterar que la mayor parte de las actividades formativas destinadas al profesorado universitario responden a distintos retos planteados por el nuevo modelo de enseñanza universitaria: nuevo contexto universitario; nuevas funciones y tareas del profesorado; teorías y modelos de actuación docente (teorías del aprendizaje, diseño curricular, metodologías docentes, evaluación...); creación y empleo de recursos para el aprendizaje y la enseñanza, etc.**”.** (Bozu & Imbernón, 2016).

En México se esta pasando por una reforma educativa que llevó a promulgar una nueva Ley General de Educación en Septiembre del 2013, con una estrategia muy concreta para la educación obligatoria en nuestro país, con aspectos académicos y educativos que buscan lograr una educación de calidad con equidad para todos los niños y jóvenes de México, con muchas bondades para los grupos menos favorecidos en las diferentes regiones de nuestro país sobre todo en el tema de infraestructura, además con aspectos administrativos y laborales que buscan recuperar la gobernabilidad del sistema educativo, y poder empoderar a las autoridades educativas locales para que sean ellos los responsables de generar las estrategias que permitan eliminar las brechas existentes en los diferentes niveles y modalidades educativas en sus estados. Sin embargo, podemos decir, sin considerar a las instituciones formadoras de docentes (normales), que en lo que se refiere a la educación superior carece de una estrategia propia que permita poder estimular u obligar a las IES a incrementar la calidad educativa y poder cubrir la demanda de este nivel educativo. De tal manera, que en el caso de México debemos seguir trabajando bajo la propuesta internacional mencionada anteriormente.

Ahora bien, si el contexto del mundo actual para la educación superior sigue siendo el modelo educativo con enfoque por competencias. Pero el desarrollar competencias en los estudiantes es una tarea complicada, sobre todo cuando somos una institución que tiene una nula experiencia en poner en marcha un currículo basado por competencias como lo fue en su momento para la UJED y en su caso le sumábamos que teníamos estudiantes que venían con un modelo educativo de media superior que no contemplaba el enfoque por competencias. De tal manera que **“**uno de los primeros obstáculos que hay que vencer es el factor tiempo. Las competencias requieren tiempo para poder ejercitarse, lo que significa sacrificar parte del espacio destinado a la adquisición de conocimientos y una considerable reducción de los contenidos de aprendizaje. Esta decisión seguramente encontrará serias resistencias de parte de muchos profesores, entre otras razones, porque pueden ver amenazada la existencia de su asignatura o una disminución considerable en el número de horas de clase**”** (Moreno, 2011). Además si se logra brincar estas resistencias de los docentes, debemos considerar primeramente, que deberá de existir una trasformación fundamental de las competencias que necesita para realizar efectivamente su función docente, que lleva por ende cambios en su perfil competencial profesional y, después, contemplar las necesidades formativas psicopedagógicas requeridas por este nuevo enfoque, que mucha veces no estaban contempladas suficientemente. (Leyva, Ganga, Tejada, & Hernández, 2015).

## Una formación específica y permanente para fortalecer el perfil del docente universitario.

Con base en lo anterior, los profesores universitarios **“**necesitan una formación específica que les permita desempeñar lo mejor posible la función docente. No tiene sentido que el profesorado universitario, entre cuyas funciones principales se encuentra la docencia, no reciba una formación docente pedagógica, tanto inicial como permanente, similar a la que recibe el profesorado del resto de los niveles del sistema educativo**”** (Bozu & Imbernón, 2016). Por ejemplo, en la reforma educativa que se esta implementando en nuestro país, como anteriormente se comentó existe una estrategia bien definida en la educación obligatoria, donde establece un programa nacional de formación docente, que implica que todas las figuras docentes que en su momento serán o han sido evaluadas, tendrán un proceso de formación de acuerdo a la función en que se evaluaron y al resultado que obtuvieron; se establecieron los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para cada función docente y en base a estos se busca que los docentes puedan adquirirlos a través de su formación y actualización docente.

Desde esta perspectivas, lo primero que debemos es establecer de manera clara el perfil del docente universitario, lo que nos llevará a tener algunas precisiones sobre la implicación que representa su formación. Débenos partir del hecho de que el profesor universitario no fue formado realmente para ser docente. Así se sigue manifestando en los diferentes espacios cuando hablamos en lo particular del contexto y el desarrollo de la educación superior, se observan grandes deficiencias en las competencias docentes y los conflictos que resultan para formar y actualizar estas capacidades de los profesores. **“**Estas deficiencias están relacionadas especialmente con la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el aprendizaje individualizado, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma, las clases heterogéneas, la preparación de los alumnos para aprovechar al máximo las tecnologías de la información y de la comunicación, etc.)**”.** (Leyva, Ganga, Tejada, & Hernández, 2015).

Por lo tanto, **“**todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar el perfil competencial necesario para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles asignados en este escenario emergente en configuración (de ser un transmisor de conocimientos pasa a ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje, etcétera); a la par que se nos plantea como tarea ineludible revisar las implicaciones formativas (inicial y continua) que estos acontecimientos generan y su consideración en los protocolos de acreditación/certificación de competencias y en los procesos de selección/promoción de dicho personal**”** (Mas-Torelló & Olmos-Ruedas, 2016). Además, **“**poder superar la fragmentación teoría–práctica, la descontextualización de los saberes pedagógico- didáctico y el divorcio entre el saber, las habilidades y las emociones**”.** (Herrada, Cutanda, & Torres, 2016).

Aunado a lo anterior, debemos reafirmar que la formación debe de ser de manera permanente para los profesores universitarios, se debe considerar como una fase integradora a su proceso de desarrollo profesional que le permita ser parte de su vida profesional. En este sentido, la formación y la actualización permanente del profesorado universitario debe constituirse parte trascendente para ellos y para sus instituciones educativas, aunque es una pena reconocerlo en ocasiones es uno de los aspectos más olvidados en la vida académica. Sin embargo, **“**este aspecto adquiere una especial relevancia en un momento en el que la calidad del sistema universitario y su excelencia académica parece ser el objetivo central de la Universidad para el siglo XXI**”** (Bozu & Imbernón, 2016). En otras palabras, una de las realidades es que **“**la función docente, muy presente y reconocida en los discursos oficiales actuales, está poco considerada en los sistemas y procesos de promoción, acreditación y evaluación del profesorado universitario y tampoco existe una formación inicial específica que facilite la adquisición de las competencias necesarias para desarrollarla. Cierto es que cada universidad (y algunas de modo coordinado) desarrolla acciones y/o programas formativos orientados a la adquisición de unas competencias psicopedagógicas por parte del profesorado; aunque generalmente la participación en estas acciones o programas no deja de ser un acto voluntario del propio colectivo docente**”.** (Mas-Torelló & Olmos-Ruedas, 2016).

## La didáctica que se requiere en la educación superior.

Ahora bien, uno de los componentes esenciales que pueden permitir que los docentes universitarios puedan desarrollar su función de mejor manera bajo los contextos actuales, es la didáctica. La educación superior tiene su propia concepción, por lo que, necesita una didáctica diferente que dé la posibilidad que los estudiantes aprendan, en su mayoría recordemos que ya son personas adultas, con conocimientos y experiencias anteriores, con motivos y expectativas diversas en relación a su proyecto personal y profesional (Moreno, 2011). En este contexto, sumémosle que los profesores universitarios incorporados a la educación superior, como lo comentamos anteriormente la mayoría fueron formados con un carácter netamente disciplinar, sin embargo, necesitan de una sólida formación pedagógica-didáctica que le permita desarrollarse de una manera eficiente en su práctica docente. (González, Hernández, Ibarra, & Del-Real, 2016) (Bozu & Imbernón, 2016). Por tal motivo, El docente no puede continuar al margen de una acción que es profundamente humana y moral, como la enseñanza, necesita involucrarse. En este sentido de la didáctica no se pueden conformar sólo con observar inmutable la realidad educativa: tiene que actuar, pues es su deber con la práctica educativa. (Moreno, 2011).

Además sabemos que los docentes con formación disciplinar y carentes de formación pedagógica didáctica, tienen que sobrellevar el proceso de enseñanza - aprendizaje con el método tradicional; lo cual, normalmente carece de una planeación didáctica, que no permite un desarrollo eficaz del proceso educativo impactando todos estos pormenores en la calidad educativa que reciben los estudiantes universitarios (González, Hernández, Ibarra, & Del-Real, 2016). Por lo tanto es importante considerar lo afirmado por Moreno (2011): **“**Para poder lograr los objetivos educativos, establecidos en los programas escolares, los profesores deben de planifican, organizan, gestionan e implementan en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto lo hacen según su formación, experiencia y recursos con que cuentan en el contexto donde laboran. La orquestación del proceso de enseñanza no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras**”**.

## La función del docente universitario en las instituciones de educación superior.

En concreto debemos decir que la docencia universitaria dentro de sus particularidades se ve como una función o un proceso multidimensional, de tal manera que es de suma importancia su preparación pedagógica y metodológica-didáctica de los docentes en todos los ámbitos de gestión del aula (organización, planificación, metodologías didácticas, recursos, evaluación, etc.). En consecuencia hay que mencionar que la investigación y la gestión son otras responsabilidades o funciones designadas al docente universitario y por lo cual, se han de entender como elementos importantes a tener a consideración a la hora de diseñar los programas o las actividades de formación inicial y permanente. (Bozu & Imbernón, 2016).

Para comprender mejor, debemos resaltar que **“**las tres funciones mencionadas cobran una posición relevante según el ámbito donde situemos al profesor universitario. Dicho profesor no solo “actúa” en el micro-escenario, donde alcanza mayor relevancia la función docente y la investigación sobre su propia profesión y la gestión de los recursos, sino que su actuación se extiende al escenario institucional, donde la gestión y la coordinación son tomadas como referentes indiscutibles, pudiéndose considerar de igual modo la investigación y, cómo no, el contexto socio-laboral y cultural donde, de nuevo, se prioriza la investigación, esta última relacionada con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas, aunque también están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades extra-institucionales**”.** (Mas-Torelló & Olmos-Ruedas, 2016).

## Análisis del quehacer docente en la Universidad de Guadalajara, México.

En la Universidad de Guadalajara (UdeG) en el 2015 con motivo de los veintiún años de trascurrida la reforma universitaria (1994) realizaron un análisis reflexivo y crítico pero propositivo que les permitiera alcanzar un mejor nivel de desarrollo institucional, competitivo internacionalmente y acorde al Programa de Desarrollo Institucional (PDI, 2030) y al modelo Educativo del Siglo 21 (UdeG, 2007). Como uno de los productos de este análisis Juan Víctor Lara Vélez publicó un artículo titulado “La Red Universitaria, creación, evolución y retos de la Universidad de Guadalajara: 21 años de pensar y trabajar en Red” como capítulo del Libro “La Universidad de Guadalajara antes los retos del Siglo XXI. Análisis y propuestas criticas para su renovación” publicado en 2016. El propósito del análisis **“**era evaluar las funciones sustantivas y la operación de las directivas estratégicas del modelo departamental y cómo se articulan y operan a través de los ejes temáticos del PDI de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara. El diagnóstico se basó en una estrategia metodológica cualitativa a través de la recuperación de la experiencia de los docentes y directivos sobre los problemas recurrentes que enfrentan en la práctica diaria en el ejercicio de sus funciones y sus posibles causas. Asimismo, se recogieron propuestas para la solución de los problemas identificados (Diagnóstico del Modelo Departamental, 2015)**”.** (Medina, y otros, 2016)

De esté ejercicio que se realizó en la UdeG comentaré sobre el análisis de resultado de algunos procesos donde se involucra al docente universitario como figura sustantiva y primordial del quehacer de la universidad, con el único fin de buscar verme en un espejo en base a la poca experiencia que tengo en la UJED con respecto al quehacer de los docentes universitarios. Algunas de las precisiones de Lara Vélez en su artículo citadas por Medina y colaboradores (2016) del análisis del resultados fueron las siguientes:

* La mayoría de los docentes universitarios son profesores de asignatura, los cuales su principal actividad laboral es en otras instituciones o empresas, no tienen pertenencia a la universidad, lo que lleva a que no cumplan con la asistencia a cursos de formación y actualización; no participan en las reuniones de academias lo que conlleva a que no realicen sus programas de unidades de aprendizaje y las guías de planeación y metodológica-didácticas.
* Existen muchos profesores de tiempo completo (PTC) que no cumplen con sus horas laborales, solo asisten a algunas de su clases, no tienen compromiso institucional y no participan en el programa de capacitación continua.
* Muchos profesores se encuentran en una zona de confort, imparten sus clases sin una planeación, dando sus clases como lo han hecho siempre, sin cambios o actualizaciones en sus programas de unidades de aprendizaje, no usan métodos y técnicas pedagógico-didácticas y si alguna vez lo hacen estás no tienen el enfoque por competencias. Esta falta de compromiso institucional se refleja como la una ley de mínimo esfuerzo que logran fomentar y difundir a los estudiantes.
* Parte del problema es la forma de contratación de los profesores de asignatura y los PTC. Ya que después de ser titulares de las unidades de aprendizaje (cursos, materia, o asignatura) nunca vuelven acudir a reuniones de academia o aunque sean mal evaluados por sus estudiantes y no se les puede retirar la titularidad de la unidad de aprendizaje. **“**Aquí cabe mencionar que la evaluación cuantitativa-cualitativa que los alumnos hacen a los profesores se ha convertido en un círculo vicioso (por una buena calificación el docente a su vez es bien calificado). Es común encontrar listas donde todos los estudiantes tienen la calificación máxima**”** (Medina, y otros, 2016).
* Los PTC que realizan investigación, no quieren dar clases en licenciatura y solo cumple sus horas frente a grupo en postgrado. Hay varios que no tienen rendimiento como profesores investigadores, no publican artículos, no realizan proyectos de investigación pero solo quieren dar 5 horas a la semana de clase en postgrado. Cabe mencionar que son pocos los investigadores que si participan con más horas clases.
* Los investigadores del sistema nacional de investigadores (SIN) son evaluados por sus publicaciones, no por las clases que dan en licenciatura, por lo que muchos de ellos prefieren la docencia en el postgrado para su evolución y continuar así en el SIN.
* La actual normatividad es rígida y obsoleta de acuerdo al modelo académico centrado en el estudiante y basado por competencias.
* Existe una falta de identidad institucional por parte de estudiantes, docentes y directivos.
* No existe programa obligatorios de formación docente para todos los profesores. No se cuenta con un proceso de inducción posterior a su contratación. No se ha consolidado el programa integral de evaluación por cada departamento que evidencie la calidad docente los profesores.
* El escalafón docente y la normativa en el reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, no esta ligado a un proyecto integral y permanente de Formación y actualización docente

Al final de éste análisis institucional de la UdeG les sirvió para direccionar sus políticas educativas y como herramienta de toma de decisión de los liderazgos dentro de la UdeG, sin embargo, dentro del capítulo Lara Vélez concreta a través de su propuesta <ejes iniciales de la reforma para la construcción de la red, la situación actual según el instrumento de evaluación y las posibles soluciones a considerar>, donde se establecen 8 ejes problema para la construcción de la red universitarias, donde podemos resaltar el eje número 5 que es el único que esta relacionado con los docentes y su función dentro de la universidad, el nombre del eje es “Improvisación de la planta docente”, los resultados de la evaluación 2015 correlación con el eje fueron los siguientes: **“**En este rubro hemos presenciado un rezago, por circunstancias económica principalmente, sin embargo, hay pérdida del sentido de pertenencia, de identificación institucional, y cierto grado de búsqueda de posiciones de confort, con desánimo y poca voluntad tanto en docentes, administrativos y alumnos. La planta Docente debe ser analizada en su envejecimiento, ya que las jubilaciones se recortan y no hay tiempo para seleccionar con pertinencia a los que suplen**”** (Medina, y otros, 2016). De ahí se estableció la propuesta de mejora por eje de creación y actualidad que menciona: **“**Debemos actualizar los aspectos normativos que controlan el ingreso, desarrollo y permanencia de los docentes y administrativos, priorizando el perfil de ingreso académico necesario, reglas claras de permanencia, así como un modelo de evaluación docente dinámico. Deberá existir un programa de Formación docente desde su ingreso, y reglas claras a la flexibilidad académico-administrativa, tanto para docentes, administrativos y alumnos de la institución. Bajo una cultura de Autoevaluación y redefinición de caminos en una manera dinámica**”.** (Medina, y otros, 2016).

Puedo comentar que en realidad en mi experiencia dentro de la UJED el análisis que nos presenta Lara Vélez de la UdeG, es muy similar a lo que puedo observar dentro de la vida universitaria en mi institución en una mirada muy general y superficial, ya que no contamos con un proceso de análisis como el realizado en la UdeG que es una de las propuestas de esté proyecto. En relación a esté análisis de la UdeG podemos concluir que seguramente fue muy enriquecedor para la institución, pero dentro del capítulo de Lara Vélez se presentó al final un aporte que llamó “a manera de conclusión” en donde no realizó ninguna aportación precisa sobre el análisis de resultado concerniente a los docentes y su desempeño dentro de la universidad, y mucho menos logró correlacionar con el impacto que tienen para lograr un mejor nivel de desarrollo institucional y competitivo internacionalmente que los coloque como unas de las mejores universidades del país.

## Un planteamiento de formación docente bajo algunas experiencias.

El planteamiento idóneo como lo sugiere Tejada (2013) estaría basado en constituir una continua, detallada e ininterrumpida estrategia de formación que contemple la formación docente inicial, la introducción a la profesión y el desarrollo profesional continuo durante toda la carrera del docente universitario que incluya oportunidades de aprendizaje formal e informal, con el supuesto que todos los profesores participen en un programa efectivo de incorporación durante sus primeros años en la profesión; que adquirieran acceso a una orientación organizada y que estuvieran tutelados por profesores con experiencia u otros profesionales convenientes durante su carrera; y participarán en en la construcción de sus necesidades de formación y desarrollo, todo esto en el contexto de un plan general de desarrollo de la institución donde laboran (Leyva, Ganga, Tejada, & Hernández, 2015). Además de incluir una propuesta didáctica que preste especial cuidado a cómo se logran incorporar las nuevas tecnologías de manera armónica y coherente a la función y la práctica docente universitaria, de tal manera que se promueva las experiencias de aprendizaje significativo que resulte atractivo y novedoso para los estudiantes universitario, buscando al mismo tiempo que los docentes se sientan identificados y estimulados con su práctica educativa. (Moreno, 2011).

Bozu y Imbernón (2016) comentan que las experiencias en materia de la formación pedagógica del profesorado universitario, ya sea por la diversidad cultural de cada país o por la especificidad de cada institución educativa, no son iguales ni equivalentes entre ellas. **“**Lo ideal sería tender hacia la conformación de unas pautas generales de formación pedagógica del profesorado, de un modelo que parta de una negociación entre las propuestas institucionales (ofertas de doctorado o master en docencia, o en otros términos “formación ofertada”) y las propuestas o iniciativas de los profesores y los departamentos (“formación a demanda”). O, dicho en otras palabras, una negociación entre la formación que viene de <arriba-abajo> y la que surge de <abajo hacia arriba>**”**. (Bozu & Imbernón, 2016).

En una revisión realizada también por Bozu y Imbernón (2016) del estado de la formación permanente del docente universitario en los programas de formación de las universidades españolas pudieron encontrar cinco líneas de acción:

* La organización de los contenidos de los programas de formación giran en torno a los 4 tipos de saberes: Los conocimientos (saberes conceptuales), las habilidades o destrezas (saber hacer), las actitudes (saber estar), los valores, virtudes y rasgos de personalidad (saber ser). En consecuencia, los temas de las actividades formativas se expresan de acuerdo a estos tipos de saberes.
* El tiempo de duración de las actividades, son variables de acuerdo a las diferentes instituciones que las programan, a las temáticas, a quien esta destinado, y al tipo de metodología.
* La variedad de la oferta formativa a nivel nacional, es con una tendencia mayoritaria que reside en ofrecer una gamma de diferentes modalidades formativas que se ajustan a las diferentes necesidades o demandas tanto individuales como institucionales: “distintos cursos, talleres, seminarios, conferencias, jornadas de un día sobre temáticas, tal como lo hemos mencionado en los párrafos anteriores, enfocadas hacia la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior por parte de los profesores universitarios”. (Bozu & Imbernón, 2016).
* La oferta es potenciada por una formación según la demanda. Es decir, de acuerdo a las solicitudes hechas por grupos de docentes que pertenecen, al mismo departamento, escuela o facultad, y que se caracterizan por caer en una misma temática de un problema en concreto que se da respuesta desde la acción formativa.
* La existencia de la modalidad formativa de acompañamiento y/o asesoramiento. Lo que se busca con esta estrategia es estar cerca del docente universitario en su proceso de aprendizaje o mejora; mediante las siguientes actividades: **“**observar una clase de teoría, práctica, seminario; diseñar un programa de la asignatura; centrarse en alguna situación pedagógica problemática; ayudar en la redacción de publicaciones sobre resultados de las innovaciones: ayudar en la redacción de un proyecto de innovación; ayudar en la elaboración de un portafolio docente, etc**”.** (Bozu & Imbernón, 2016).

# **II. DESARROLLO.**

En el presente documento se busca lograr una invitación a un análisis de la situación real que se vive en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), en relación a la formación y el actuar de los docentes universitarios dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que permite tener un desarrollo académico institucional que se refleje en una educación de calidad. Debido a que la docencia es la principal función sustantiva de toda universidad y considero importante poder determinar si estamos cumpliendo cabalmente dicha función. A pesar que la UJED ha logrado avanzar en materia de indicadores de calidad educativa, y hemos logrado hasta este momento más del 94% de nuestra matricula en programas de calidad, se pudo detectar que al realizar la planeación anual con un enfoque estratégico participativo en nuestras unidades académicas, una de las demandas en el eje estratégico de docencia es la falta de formación pedagógica y didáctica de los docentes, así como la falta de motivación y compromiso para poder tener una formación y capacitación continua.

Sin embargo, al buscar contrastar esta demanda con las evaluaciones que realizan nuestros estudiantes a sus docentes al término del ciclo podemos ver que no corresponde, ya que lo concerniente a la formación docente y técnicas didácticas las calificaciones son en lo general aceptables, aunque de manera extra oficial en los pasillos de la universidad los estudiantes comentan situaciones no favorables con respecto al trabajo en el aula de sus docentes, que nos llevan a poner atención a esta situación. De igual manera, se buscó contrastar con las observaciones y/o recomendaciones que realizan los organismos evaluadores y acreditadores de los programas educativos en el rubro correspondiente a los docente, y en realidad son minimas las observaciones y recomendaciones en el tema de formación docente y perfil disciplinar de estos. Sin embargo, al considerar la situación institucional con respecto a las estrategias en el área de formación docente de la dirección de desarrollo académico, se pudo detectar que existen una propuesta, la cual, no ha sido permanente y no se ha logrado consolidar

 de manera institucional, que sólo existe algún avance considerable en la capacitación del modelo educativo de la universidad con el enfoque por competencias, y de manera particular las unidades académicas han logrado realizar esfuerzos en la formación disciplinar.

La propuesta para abordar este esta problemática, es a través de una metodología que desarrolle un estudio exploratorio, descriptivo y de correlación con respecto al impacto que tiene la formación de los docentes y el desarrollo académico para una mayor calidad educativa en la UJED. Diseñar instrumentos que nos permitan poder analizar la situación real de la formación docente en la universidad, además realizar un análisis de fortalezas y debilidades para poder determinar los riesgos dentro del programa de formación institucional, poder evaluar sin sesgo las competencias profesionales que tienen nuestros docentes desde la perspectiva de los mismos docentes y los estudiantes (evaluación académica). Diseñar un instrumento de correlación entre la formación docentes y el mejoramiento de la calidad educativa en la universidad. Y al final generar una propuesta de plan de mejora para el programa de formación continua institucional.

Con la principal intensión de establecer los principales elementos teóricos en relación al perfil que todo docente universitarios debe adquirir para realizar la función docente y ser factor clave para el desarrollo académico de la universidad. Con tal propósito se incluyen las siguientes interrogantes:

* ¿Qué importancia tiene la formación docente en el desarrollo académico de los estudiantes de la universidad?
* ¿Qué peso tienen la formación pedagógica-didáctica de los docentes ante una acreditación de los programas educativos?
* ¿Cuándo se debe evaluar las competencias y la formación del docente universitario?
* ¿Cuándo se realiza la capacitación docente en la universidad?
* ¿Dónde debe verificarse el impacto de la formación docente con respecto al desarrollo académico de la universidad?
* ¿Quién debe generar las estrategias para la formación continua y pertinente para los docentes en la universidad?
* ¿Por qué siguen ingresando docentes a la escuelas y facultades de la universidad sin ningún perfil para realizar las funciones sustantivas de la universidad?
* ¿Cómo logramos incrementar el desarrollo académico de la universidad?
* ¿Cómo verificamos que entregamos egresados competentes para el mercado laboral?

## De igual manera, se presentan las posibles estrategia que se deben de considerar para lograr abordar la problemática anterior mente descripta:

* A través de este análisis se establecerá una propuesta institucional permanente de formación continua, que se pueda implementar de manera general y en diferentes modalidades para todas la unidades académicas, así como una estrategia particular para cada unidad académica.
* Analizar la aportación que ofrece la consolidación de la planta docente en materia de competencias pedagógicas, didácticas y disciplinarias para el desarrollo académico y el ofrecimiento de una educación superior de calidad.
* Con la información obtenida se propondrá un reglamento de formación continua institucional que permita implementar y fortalecer normativamente la estrategia.
* Analizar el comportamiento y el actuar del docente dentro del aula, para generar una estrategia que motive y comprometa al docente a participar en la calidad del sistema universitario y sobre todo a sumar sus esfuerzo a la excelencia académica.
* Establecer una evaluación académica efectiva de nuestros estudiantes que nos permita verificar los impactos que tienen los docentes en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

# CONCLUSIONES.

A lo largo de esta propuesta académica, con el análisis de la bibliografía en el tema de formación de los profesores universitarios, pude acrecentar mi preocupación por no lograr hasta este momento una estrategia institucional consolidada en la UJED, aunque podemos decir que es una problemática a nivel internacional y actual, pero tendríamos que reconocer que tenemos mucho tiempo sin poder resolverla, no hemos sido capaces de establecer un mecanismo que permita consolidar la formación de los docentes en el ritmo que necesita los cambios que se dan en el contexto de la educación superior. No me refiero sólo a la UJED, sino a todos los sistemas de IES a nivel mundial, y que decir de la educación superior en nuestro país. Esta problemática esta declarada y comprometida internacionalmente para darle una solución desde el inicio de este siglo XXI, y tal parece que los más de 15 años que han pasado no han sido suficientes para dar pasos firmes a resolver esta demanda dentro de nuestras instituciones educativas.

Podemos estar de acuerdo, con los autores citados en este trabajo que es una problemática multifactorial, desde la vida al interior de las instituciones, así como de falta de ética y compromiso de nuestros profesores universitarios. En este documento con anterioridad se han hecho precisiones con respecto a lo comentado, pero para mis consideraciones muy particulares me gustaría resaltarlas en cuatro términos en el entorno de nuestro país:

* La situación política del contexto donde se encuentra las IES, en el caso de nuestro país no se cuenta con una política clara a nivel nacional que nos permita reducir las brechas de calidad entre todas las Instituciones, la reforma educativa que se encuentra en proceso de implementación como ya lo había comentado no cuenta con una estrategia especifica y particular para este nivel educativo. En este sexenio la subsecretaria de educación superior es una de las que más cambios ha tenido de su titular, los perfiles de los subsecretarios han sido muy distintos entre ellos, lo que no ha permitido establecer una estrategia de continuidad a las políticas educativas que se han propuestos en determinados momentos. Aunque en este momento tenemos la gran oportunidad debido a que el subsecretario en turno tiene un perfil plenamente académico y una abundante experiencia en educación superior.
* La situación política interna en nuestra IES, sobre todas en las de carácter público, no somos capaces de mantener una política educativa en términos de una estrategia de formación de los docentes, debido ha que se puede convertir en un tema de inestabilidad política dentro de las instituciones, tenemos temor al tocar el quehacer de los docentes, en términos personales debo comentar que no se debe temer si se tiene una estrategia bien fundamentada y se consensa el beneficio que puede traer para las comunidades educativas el que podamos tener a los docentes mejor calificados. Lamentablemente tendremos que reconocer que las parte institucional también puede estar tentada a caer en una zona de confort.
* La dificultad, que por si sola tiene la formación de los docentes, como se ha comentado reiteradamente sobre los cambios que se tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cambios que se dan en las competencias profesionales debido a la velocidad de la ciencia y la tecnología, así como del sector productivo.
* Y por último lo que tiene que ver con la actitud de los docentes ante esta problemática, es de reconocer que en verdad muchos no tiene la formación inicial para ser docente, que no tienen las competencias pedagógicas y didácticas, pero lo más grave es que algunos de nuestros docentes no tienen muchas veces ganas de seguirse preparando para adquirirlas. Creo que mucho podríamos avanzar en la resolución de esta problemática si tuviéramos un cambio de mentalidad y de compromiso al asumir la función como docente de educación superior.

Habría que decir, también que no se encontró suficiente información para poder correlacionar el impacto de la formación docente con respecto a la calidad educativa de las IES, tal pareciera, que es una problemática que los organismo evaluadores y acreditadores no le dan mucho peso, o hemos aprendido como instituciones a simular la realidad en este tema frente a estos organismo evaluadores y acreditadores.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia.* *, 5* (45), 94-105.

Brunner, J., & Miranda, D. A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016.* Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Santiago de Chile: RIL, editores.

González, V. M., Hernández, F., Ibarra, L. S., & Del-Real, J. H. (2016). Modelo de capacitación pedagógica para planear el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel superior. *Revsita EDUCATECONCIENCIA.* *, 11* (12), 188-205.

Herrada, R. I., Cutanda, M. T., & Torres, A. (2016). *Renovación pedagógica en educación superior.* (Primera edición ed., Vol. I). España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., & Hernández, A. A. (2015). *La formación por competencias en la eduacación superior: Alcances y Limitaciones desde referentes de México, españa y Chile.* Monterrey, Nuevo León , México: Tirant lo Blanch.

Mas-Torelló, O., & Olmos-Ruedas, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* *, 21* (69), 437-470.

Medina, R., Pereira, M. P., Hidalgo, A., Rojas, R. A., Fregoso, G., Castelán, R., y otros. (2016). *La Universidad de Guadalajara antes los retos del Siglo XXI. Análisis y propuestas críticas para su renovación.* (Primera Edición ed.). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Moreno, T. (2011). Didáctiva de la Educación Superior: nuevos desafios en el siglo XXI. *Perspectivas Educacional.* *, 50* (2), 26-54.

Universidad Juárez del Estado de Durango. . (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-218* (Primera edición ed.). Durango, Durango, México: UJED.