

FORMACIÓN DOCENTE PROFESIONAL. ESTUDIO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO UTEG

Autor/es: NÁJERA, Martha Cecilia

Dirección electrónica: cecynajera@gmail.com

Institución de procedencia: Instituto Transdisciplinario de estudios de la Consciencia

Eje temático: La formación del profesorado para la inclusión educativa. Capacitación de los docentes.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: Educación Superior, formación continua, profesionalización docente.

Resumen

El nivel educativo universitario confronta problemas específicos, como es la profesionalización de la docencia, se pretende que sean los profesores los que cambien e innoven a la universidad y que atiendan las exigencias de la sociedad, así la profesionalización docente es un proceso que requiere de apoyos institucionales que propicien un ambiente de confianza a fin de lograr la formación de calidad de los egresados que, a su vez, sean promotores de la transformación social.

En el presente trabajo se expone el caso del Centro Universitario UTEG, de Guadalajara, Jalisco, México, en donde a partir de su Plan de Desarrollo Institucional (UTEG, 2014) , se establece el eje estratégico: Formación y docencia, donde su función consiste en formar profesionales en ambientes de aprendizaje, enlazados a su entorno, oportunos en la búsqueda de soluciones y mejoras para la vida social, con espíritu investigativo, flexible, de integridad ética y capacidad asertiva en su desempeño profesional.

Es objetivo de la investigación es explorar la valoración que los docentes universitarios le confieren a la formación continua y como esta interviene en el ejercicio de la profesional docente, esto a través de una investigación con enfoque cualitativo, donde aplica el método de teoría fundamentada, y se aplican entrevistas y grupos focales. Se espera a través de un análisis transversal de la información conocer las valoraciones de los docentes universitarios en el ámbito de la formación y su profesionalización.

1. Introducción

La dinámica económica mundial de los últimos años se ha caracterizado por el fenómeno de la globalización. Prácticamente no existe país en el mundo, rico o pobre, donde este tema no ocupe la agenda de las personas en los diferentes círculos económicos, políticos y sociales (Hardt y Negri, 2005).

La fuerte competencia económica, política y cultural en el escenario mundial, ha provocado también una importante reflexión sobre el papel que debe jugar la educación superior en el mundo. Las presiones en que se halla inmersa la educación superior han dado como resultado un análisis profundo sobre el quehacer que les toca desempeñar en esta era globalizada, reflexionando sobre sus necesidades, retos y prioridades educativas.

Los nuevos discursos se están orientando hacia aspectos como: el valor dinero, la mayor oferta de opciones educativas públicas y privadas, el análisis costo-beneficio, la parte administrativa, la distribución de los recursos, los indicadores de desempeño y la selectividad.

En México, como en todos los países de América Latina, se discuten las decisiones que está tomando la educación superior como resultado de la aplicación de las políticas públicas y las sugerencias de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (Herrera Guzmán, 2010, p.93).

En este orden de ideas, se entiende que hacer una política es fijar sentidos sobre algo, es definir el rumbo que deben tomar determinadas acciones para alcanzar un fin, pues bien, en el caso de la educación la política educativa fija el sentido que debe tener la educación en un momento y espacio determinado ya que se inscribe “en una configuración discursiva *una totalidad significativa* que regula y organiza las percepciones y las experiencias, creando o confirmando una determinada visión de la realidad educativa” (Vitar, 2006). La política educativa define además los comportamientos que son legítimos y valorados y los que no lo son o han dejado de serlo (Vitar, 2006), un eje temático actual es la formación continua del profesorado en y su impacto en la educación inclusiva.

Así, la política educativa actual está definida por un mundo que se dice globalizado, de aquí que la educación superior es hoy objeto y centro de debate político, en México además se percibe malestar en torno a la educación que se imparte. Desde la Secretaría de Educación se aboga por la construcción de un México más justo y equitativo y para ello se pugna por defender la vocación del magisterio (Chauyffet, 2014) y en el contexto de la Reforma Educativa se pretende garantizar que los maestros más preparados sean quienes eduquen a las nuevas generaciones. Así, la formación de los docentes de cualquier nivel educativo se ha puesto en el centro de la discusión educativa nacional e internacional, esto desde que se ha reconocido a los maestros como protagonistas principales en la mejora de procesos y resultados educativos de calidad, el Secretario de Educación de México menciona: Reconocemos el compromiso y motivación de los docentes como algunos de los factores que más impactan en el desempeño de los estudiante (Chauyffet, 2014), entre los factores es necesario subrayar la inclusión.

Se considera que las políticas actuales parten de un modelo de educación superior mundial difundido en gran medida por organismos internacionales, entre los principales:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), enfatiza en el *Documento de posición sobre la educación después de 2015: Es indispensable que la población mundial alcance niveles de educación superiores para lograr un acceso más equitativo a mejores condiciones de vida, a empleos cada vez más especializados y mejor remunerados, y a un entorno más sostenible, así como a un desarrollo económico y social sostenible* (UNESCO, 2014).

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en el libro *La equidad y la calidad en la educación Cómo apoyar a los estudiantes y las escuelas desfavorecidas* presentado por esta organización, menciona que: *Reducir el fracaso escolar es beneficioso, tanto para la sociedad y para los individuos. Los países con mejores resultados en los sistemas educativos de la OCDE son los que combinan la calidad y la equidad. Este informe presenta una serie de recomendaciones de política para permitir que los sistemas educativos para apoyar a todos sus estudiantes para el éxito* (OCDE, 2013).

Banco Mundial (BM), en el artículo: *Repensar la educación puede ayudar a reformular el futuro*, entre consideraciones plantea, la siguiente pregunta y propone: *¿Cómo pueden las economías emergentes reducir la pobreza si muchos de sus jóvenes ingresan al mercado laboral sin las habilidades que necesitan para tener éxito? La Corporación Financiera Internacional (IFC) está trabajando para reducir esta brecha crucial. [...]Desde 2012, IFC ha colaborado en la iniciativa “E4E” (Educación para el Empleo), (i) que reúne a asociados públicos y privados de la región con el fin de desarrollar un sector educativo más orientado hacia el mercado de trabajo. El objetivo es mejorar la educación postsecundaria y la formación profesional, para que las escuelas puedan abastecer de trabajadores mejor capacitados a industrias clave como el turismo, la salud y la construcción (Banco Mundial, 2014).*

Dado que, las propuestas de que tales políticas inciden en contextos variados y por lo tanto sus consecuencias dan evidencias de peculiaridades regionales, es posible considerar parafraseando a De Vries y Álvarez (2005) que tales políticas operan en un contexto político nacional, lo que puede alterar su efectividad. El tema de la formación profesional de los docentes está permeado desde las recomendaciones internacionales, por ejemplo desde la OCDE a ámbitos nacionales como lo es en el Plan Nacional de Desarrollo, luego a nivel sectorial, en este caso en la Secretaría de Educación y llega entonces a cada Universidad pública o privada dónde se determinan, según interpretaciones, contextos y necesidades particulares planes o estrategias de formación, los cuales finalmente aterrizan con el protagonista, en este caso el docente universitario, aquí es medular cuestionarse si este protagonista reconoce en sí mismo la necesidad de consolidar este proceso formativo en aras de la profesionalización y en consecuencia de la esperada calidad educativa, ya que se considera: El maestro es la figura central y el protagonista de las transformaciones sociales en México (Chauyffet, 2014).

Por otra parte, el avance en las últimas décadas de la ciencia y la tecnología ha sido inusitado, tanto que las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información han favorecido una mayor apertura y extensión del conocimiento, favoreciendo la educación inclusiva, mientras que la interdependencia económica de los países ha generado nuevas formas de vida en los ámbitos político, social, económico y cultural, por lo cual la educación institucionalizada, como elemento fundamental de la sociedad, se ha visto impactada por estos fenómenos en toda su estructura

organizacional y curricular (Miguel Aco, 2007). Sin embargo, y de manera particular el nivel educativo universitario confronta problemas específicos, como es la profesionalización de la docencia, problema que es necesario atender para cumplir cabalmente con las expectativas de una sociedad en continuo cambio.

En México se han llevado a cabo importantes esfuerzos para mejorar la calidad de la educación superior. La política pública en este campo, mediante una estructura de incentivos, y el esfuerzo sistemático de las instituciones de educación superior, han contribuido a propiciar la habilitación y superación permanente del personal académico de tiempo completo, la formación y desarrollo de los cuerpos académicos y la integración de redes temáticas de colaboración, entre otros (Tuirán, 2012).

Entonces se pretende que sean los profesores los que cambien e innoven a la universidad y que atiendan las exigencias de la sociedad, como lo es la inclusión educativa, así la profesionalización docente es un proceso que requiere de apoyos institucionales que propicien un ambiente de confianza a fin de lograr la formación de calidad de los egresados que, a su vez, sean promotores de la transformación social. Los planteamientos de Larson (cit. por Moral, 1998), Medina (1999) y Ferry (Ferry, 1991), entre otros, ven a la profesionalización como condición necesaria de la formación de los profesores para el ejercicio profesional de la docencia. Ahora bien, si la actividad que han desempeñado tradicionalmente los profesores ha sido la enseñanza, las exigencias actuales hacen necesario que se diversifiquen las funciones de los mismos y sea necesaria la formación continua.

El profesor universitario debe ser un profesional crítico, reflexivo, tener profundo conocimiento de su disciplina, comprometido con su función y con la transformación de la sociedad. Para cumplir con estos requerimientos deberá cubrir los siguientes aspectos:

Dominio científico y metodológico de la disciplina que enseña.

Habilidad para convertir el conocimiento disciplinar en conocimiento para ser enseñado.

Conocimiento pedagógico que le permita desarrollar una enseñanza enriquecedora.

Competencia en la investigación de su disciplina y en la actividad docente que realiza.

Sin duda, la profesionalización de la docencia es el marco para establecer la formación de los profesores que los lleve a un desempeño innovador y de calidad de la misma (Miguel Aco, 2007, pp.28).

Para lograr la profesionalización se han establecido modelos de formación continua, dado que el conocimiento profesional es el conocimiento especializado que permite el desempeño de la profesión y en el caso de la docencia, la profesión es la de enseñar, éste debe tener sus bases en el conocimiento pedagógico, complementado con el de la disciplina que se enseña. En el contexto universitario mexicano es común que los docentes sean profesionistas de diversas áreas del conocimiento, esto es, licenciados, ingenieros, o con grados de maestrías y doctorados, más sin embargo la gran mayoría carece de formación pedagógica o didáctica ya sea como formación inicial o especializante, es fácil asumir que tiene el dominio disciplinar más no se puede afirmar ni generalizar que los docentes universitarios cuenten con dominio pedagógico.

Teniendo en cuenta esto, el modelo de formación del profesorado adoptado por las universidades, programas de cursos y talleres o estudios de posgrado, deberá ser valorado y enriquecido con acciones que incidan mayormente en el conocimiento profesional de los docentes, incluyendo la formación pedagógica, que es, como ya se dijo, la base del conocimiento profesional del docente. Al lograr incorporar ambos aspectos en la formación de los docentes, el disciplinario y el pedagógico, se podrá afirmar la existencia de un cuerpo de conocimientos que posibiliten la profesionalización (Miguel Aco, 2007, pp. 29).

Así, la profesionalización de los docentes universitarios generalmente se sustenta en programas formativos, que pueden estar orientados al desarrollo de las destrezas profesionales, o en otros programas donde se considera que el conocimiento profesional del docente requiere de una doble formación: “Se tienen que combinar la formación de los contenidos, llamada también académica o disciplinaria, con la formación del contenido pedagógico, llamada profesional. Esta última incluye otros aspectos como los que se refieren con la inserción institucional, tareas de gestión,

etc.” (Ferry, 1991). Otro tipo de conocimiento que debe tenerse en cuenta en los programas de formación de los profesores, la consideran los teóricos de la pedagogía crítica ya que, bajo el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios individuales y es determinada por el contexto, cargada de conflictos de valor, se requiere de un conocimiento sobre situaciones que dependen del contexto psicosocial, espacial y temporal, y que se vincula a la sensibilidad experiencial y a la indagación teórica.

Por lo tanto, se presupone que los modelos de formación del profesorado adoptados por las universidades, deberán ser valorados y enriquecidos con acciones que incidan mayormente en el conocimiento profesional de los docentes, incluyendo la formación pedagógica, se considera que al lograr incorporar ambos aspectos en la formación de los docentes, el disciplinario y el pedagógico, se podrá afirmar la existencia de un cuerpo de conocimientos que posibiliten la profesionalización.

Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas. De esta manera, a partir de un modelo pedagógico, pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores, por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto o la relación conocimiento-actitud, por citar algunos. Al respecto, Ferry (1990) dice que todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia. De ello emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas (Loya Chavez, 2008, pp. 1-6).

Las universidades tanto públicas y privadas se apegan a sus necesidades contextuales, tendencia ideológica y corriente filosófica que les dan sustento, configuración y significación. Las Instituciones de Educación Superior Privadas en México (IES privadas), surgen en el año de 1935 con un proyecto educativo orientado a responder a las necesidades de determinados grupos sociales, pero es hasta los años ochentas que se da su verdadera expansión su verdadera, por lo que

hasta ese entonces, la evidente hegemonía educativa estuvo a cargo de las universidades públicas.

En general, los establecimientos educativos privados en el país surgen y se expanden de acuerdo con un esquema novedoso y una organización académica compleja. Novedoso porque la oferta educativa privada se orienta a ofrecer carreras que las IES públicas, en general, no garantizan. Una organización académica compleja, con base en proyectos educativos privados de nivel superior, algunos con mayor consolidación académica que otros, en donde, por un lado, las carreras se encaminaron a responder primordialmente a los intereses del mercado, -lo cual les permite concentrar una importante matrícula, y por otro, donde los objetivos de dichas carreras era promover una educación superior distinta de la que se ofrecía en las IES públicas, que les posibilite identificarse como instituciones con calidad educativa; es decir, instituciones en donde se forman profesionistas altamente competitivos en el ámbito laboral. En ese sentido, las IES privadas buscan responder tanto a las minorías selectas, como a los estratos sociales de nivel medio y alto. Por lo tanto, su oferta educativa se orienta, en sus propias palabras, a formar profesionistas competitivos, capaces de ejercer la investigación, la aplicación de la ciencia y la tecnología, personas íntegras y preparadas para la vida, ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad (Herrera Guzmán, 2010, pp. 2-3).

En la ciudad de Guadalajara, Jalisco; la Universidad Tecnológica UTEG, se establece como una IES privada e impacta significativamente en la formación de profesionistas, cubre necesidades del mercado y de una creciente población estudiantil, sobre todo de una clase media y media alta. Se considera a sí misma, como una institución educativa que desarrolla profesionalmente su función de formar recursos humanos con las capacidades necesarias para incidir en la construcción de un proyecto social equitativo y solidario que exige excelencia en la función administrativa a través de la eficaz gestión y aprovechamiento de los recursos disponibles y el constante desarrollo profesional. Razón por la cual en su Plan de Desarrollo Institucional (UTEG, 2014) , establece el eje estratégico número 2.- Formación y docencia. En este eje, la función consiste en formar profesionales en

ambientes de aprendizaje, enlazados a su entorno, oportunos en la búsqueda de soluciones y mejoras para la vida social, con espíritu investigativo, flexible, de integridad ética y capacidad asertiva en su desempeño profesional.

De aquí se desprenden las políticas:

- 1.- Impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje y nuevos programas educativos con base en el modelo educativo de la institución.
- 2.- Que los programas educativos de todos los niveles estén inmersos en un proceso de mejora continua.
- 3.- Que los procesos educativos contribuyan a la formación integral del alumno.
- 4.- Proporcionar oportunidades para la profesionalización de la planta académica.

Donde sobresale para los fines específicos de la presente investigación la política 4 que tiene como objetivo: Consolidar el desarrollo profesional docente y para consolidar tales políticas se determinan estrategias, entre las cuales se menciona la siguiente:

2.7.1 Diseñar e implementar un programa de desarrollo profesional docente que dote a la plantilla académica de las competencias necesarias para impartir eficazmente los programas educativos.

Cabe señalar el carácter incipiente de estas políticas y estrategias, punto relevante ya que hasta el momento no se ha realizado ninguna investigación en cuanto a la eficacia, importancia o relevancia que los cursos de formación continua hayan incidido en la profesionalización de los docentes universitarios. Y a no ser por evaluaciones de apreciación del curso que reciben los maestros, no se tendría ningún registro de los resultados obtenidos.

En el documento de las tendencias innovadoras en la educación superior latinoamericana (Morales, Borroto y Fernández Oliva, 2005) se considera que la *Educación Continua* recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que deseen ponerse al día en sus respectivas disciplinas. Existen en tal sentido varias experiencias guiadas por la idea clave de que la formación continua hace cada vez más borrosa la dicotomía entre el pre y el posgrado, en beneficio de un sistema educativo que comprenda las necesidades profesionales y culturales del presente y del futuro. Las universidades entonces, se enfocan a tal tendencia por la

pertinencia de esta tendencia de poner al día a sus docentes y coadyuvar así en su proceso de profesionalización.

Y ya que Nando (2001) considera que la *formación de profesores es el proceso de educación continua y de descubrimiento personal, mediante el cual se ayuda al docente a encontrar sus propias formas para ponerse al servicio de los alumnos*, se presume entonces que es requisito docente asuma este proceso de manera consciente y hasta cierto punto voluntaria, ya que no es tan solo en beneficio del sistema educativo, de la institución o de los alumnos sino que además coadyuva en la formación personal y profesional, de aquí entonces la inquietud por conocer la significación y valoración que los docentes universitarios tienen de su propia formación continua.

Por otra parte, se considera a las valoraciones como procesos que dependen del modo como cada quién capta los valores, según López de Llergo (1999): *Valorar es determinar el valor de algo, poner precio, es reconocer el contenido y el mérito*, entonces cuando se capta y expresar a mi manera la perfección de la realidad es lo que se llama valoración.

La valoración es el proceso subjetivo y personal de captar las perfecciones que se apoyan en el ser del ente y que se originan en la razón de ser de los entes. Esto permite a la persona descubrir los valores propios de cada uno: actuales en el ser y posibles por la razón de ser. La valoración ha de apoyarse en el valor verdad para tener la rectitud y la objetividad de reconocer la realidad tal cual es, sin interponer el gusto personal o las suposiciones. En las valoraciones hay que tomar en cuenta las posibilidades de cada sujeto, muy relacionadas con la razón de ser. Y, reconocer que si es difícil conocer el ser propio de cualquier realidad, es más difícil conocer la razón de ser (López de Llergo, 1999, p. 28).

Siguiendo a López de Llergo (1999): *La formación del criterio recto favorece las valoraciones adecuadas y éstas son imprescindibles para poder elegir lo mejor y hacer proyectos que garanticen el desarrollo personal y social*, es entonces que en la presente investigación se pretende explorar y conocer:

¿Cómo valoran los docentes universitarios los modelos de formación continua en su proceso de profesionalización?

Es objetivo de la investigación es explorar la valoración que los docentes universitarios le confieren a la formación continua y determinar cómo esta interviene en el ejercicio de la profesional docente.

2. Referentes teórico-conceptuales

En un primer momento se considera la definición del Thesaurus de la UNESCO, donde se entiende por formación: Proceso educativo sistemático por el que uno desarrolla nuevas capacidades, en una segunda instancia y ahora de acuerdo con Ferry (1991), la formación es una dinámica de desarrollo personal que cada sujeto realiza por sí mismo con la ayuda de mediaciones que lo posibilitan, de la interacción con los otros y de la pertenencia a un grupo social de referencia. Así, la experiencia de formación requiere de un tiempo y un espacio para la reflexión e implica un proceso permanente desde la infancia hasta la vejez.

De acuerdo con Alvarado Nando (2001) en cuanto a formación docente, se coincide que es el proceso que permite realizar operaciones de recuperación, análisis y sistematización individual y grupal del desempeño profesional, tanto a nivel institucional como social.

Entonces, la formación docente es entendida como un:

Proceso continuo, permanente, sistemático, organizado, en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas al sujeto enseñante. En este continuum progresivo se busca la intervención tanto en las prácticas del aula y de la institución como en los complejos sistemas que conforman la estructura social para el desarrollo de actividades profesionales. (Benegas & Fornasero, 2004, p. 162)

Si bien es cierto que el aprendizaje de la profesión es ineludiblemente personal, también lo es que se da en un contexto de trabajo y en una cultura de pertenencia.

De acuerdo con el Thesaurus de la UNESCO, la formación profesional superiores la: Formación especial para desarrollar las aptitudes necesarias para mejorar el rendimiento laboral de los profesionales. Normalmente se refiere a una formación breve relacionada con una tarea específica. Por tanto, la formación profesional del profesor es parte de las condiciones del trabajo docente, y es de importancia analizar el carácter profesional de la docencia como un conjunto de elementos normativos, institucionales y culturales, operantes en el espacio social de desempeño del docente (Villalpando, 2007), de aquí las instituciones procuren por medio de cursos, talleres, diplomados, etc, así que la profesionalización docente universitaria que se pretende es en aras de la calidad que se demanda.

En la tabla 2, se consideran una serie de definiciones que se rescatan de la búsqueda en la literatura referente al tema.

CONCEPTO	DEFINICIÓN	AUTOR
Formación	<p>Práctica social en donde el profesor se somete a un proceso educativo en el que desarrolla competencias y habilidades docentes para acompañar el aprendizaje al formarse (autoformación); en donde el ser humano trabaja sobre sí mismo, sus representaciones y sus conductas (Ferry, 1991:45) impactando su práctica pedagógica y generando transformaciones tanto en el profesional como en las personas con las que trabaja.</p> <p>Proceso mediante el cual se ponen en marcha todos los medios y recursos que le permiten al sujeto desarrollarse; es un proceso diferenciado que se ejerce a todos los niveles de vida y del pensamiento a través de una participación activa.</p> <p>Proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes.</p> <p>Proceso que integra y articula la formación inicial y continua, como preparación sistemática para afrontar las realidades básicas de la tarea educativa.</p> <p>(Profesional) Es el sistema de capacitación que permite aplicar estrategias para ajustar los aprendizajes a las necesidades de desarrollo de la</p>	<p>Flores Talavera (2003)</p> <p>Alvarado (2001:9)</p> <p>E. L. Achilli (2000)</p> <p>Huberman (1999)</p> <p>Ibarrola, Silva y Castelán (1997)</p> <p>Ferry (1997)</p>

	<p>actividad profesional.</p> <p>(Post-escolar) Implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional, considera a la formación del profesorado como un subsistema específico...</p> <p>Revela una idea de movimiento, elaboración, construcción o proceso de haciéndose.</p>	Ducoing (2000)
Docencia	<p>Proceso orientado a la formación y al desarrollo de las personas que participan en él y que recibe una acreditación válida dentro de la cultura en la cual se realiza o desempeña dicha función. (Ortega, 1989:53)</p> <p>Como profesión, entendida en este contexto como una práctica de habilidades normalizadas que se ejercen en el seno de una configuración institucional burocrática y jerarquizada. Esas habilidades normalizadas o habitus consistían fundamentalmente en recuperar el conjunto de los conocimientos construidos fuera de las escuelas y del sistema educativo, y llevarlos —supuestamente sin grandes mediaciones— a las escuelas a través de prácticas pedagógicas rutinarias...</p>	Alvarado (2001) Braslavsk (1999)
Práctica docente	Son el espacio epistemológico, metodológico y curricular en el que se actualiza y recrea el debate acerca de la relación teoría-práctica.	
Actualización	Es un proceso permanente que revitaliza la docencia y dinamiza el quehacer del profesor.	Alvarado (2001)
Capacitación	Formación para la docencia a profesores en ejercicio que no la tuvieron. Moreno (2000)	Flores Talavera

	<p>Conjunto de acciones necesarias –pero no suficientes en la formación docente- por las cuales se adquieren destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula según parámetros de eficacia y eficiencia.</p> <p>Es un conjunto de acciones -necesarias pero no suficientes en la formación del docente- por las cuales éste adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia.</p>	<p>(2003)</p> <p>Ferry (1996)</p> <p>Braslavsk (1999)</p>
Perfeccionamiento docente	Proceso educativo dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos para afrontar los cambios y avances de la tecnología y las ciencias.	Imbernón (1998)
Docente	Es un término genérico, que se articula entre varias profesiones y que se define por la posición de una función social.	Beillerot (1998)
Instructor	Es un término de la formación profesional o técnica o de la formación militar. Este término pone el acento, por supuesto, sobre la actividad de aprendizaje, pero probablemente desde una perspectiva normativa estrecha.	Beillerot (1998)
Formador	Toda persona que trabaja para la enseñanza de adultos, se convierte en formador.	Beillerot (1998)

Tabla 1. Definiciones. Elaboración propia

3. Aspectos metodológicos

Se parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados, así el mundo es

construido por el investigador, además de que es claro que la realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos, por lo tanto admite la subjetividad. El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbetta, 2003) interés primordial en el presente estudio.

Es importante el considerar que la lógica inductiva será la aplicada en la investigación para poder transitar de los datos a las generalizaciones y a la teoría. Dentro del desarrollo mismo de este proceso el investigador se reconoce en sus valores y creencias llega incluso a ser parte del estudio, teniendo así una posición próxima, cercana, empática, con involucramiento en un papel más bien activo. Se considera además que este paradigma permite el acercamiento al fenómeno y que se establece una relación de interdependencia donde el investigador y el fenómeno de estudio se influyen.

El diseño es abierto, flexible y en construcción y re-construcción a través y durante el trabajo de campo o la realización del estudio, para considerar la muestra es necesario incluir sujetos claves donde los datos o información proporcionada será de naturaleza cualitativa, como pueden ser textos, narraciones, entrevistas, significados, entre otros, así los datos son profundos y enriquecedores. De esta manera la recolección de la información se orienta a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de los sujetos, por lo tanto el investigador es el instrumento idóneo para la recolección de datos con el auxilio de técnicas que se elaboran durante el proceso del mismo estudio y según las necesidades que se van presentando, así los participantes son fuentes internas de datos donde el investigador además de ser un participante tiene como finalidad el comprender a través del análisis fundamentado en la inducción para determinar significados y describir el fenómeno de estudio desde el punto de vista de los sujetos o actores, por lo tanto y como consecuencia se integran las descripciones de las personas con las del investigador.

El diseño de la investigación es no experimental, se pretende alcances descriptivo y exploratorio del área de formación continua y del proceso mismo de formación e interpretativo-explicativo, de la valoración de los mismos docentes universitarios en cuanto a su proceso de profesionalización mediante la formación continua.

Para continuar con un nivel explicativo-interpretativo a través de un diseño emergente en la Teoría fundamentada.

Así, entonces se tiene como:

Objeto de estudio	La valoración que los docentes universitarios le confieren a la formación continua
Sujetos de estudio	Los docentes universitarios
Enfoque	Es cualitativo, estudio con alcance exploratorio-descriptivo Es cualitativo, estudio con alcance explicativo-interpretativo
Método	Teoría fundamentada
Técnica	Triangulación secuencial
Instrumentos	Cuestionario Relatos de vida (en este caso, relatos de formación) Entrevistas biográficas individuales Grupo de discusión (con una Guía de Protocolo)

El marco metodológico a adoptar es un enfoque biográfico-narrativo de la formación continua, que se (re)presenta y constituye mediante los relatos de vida, en este caso de formación que hacen los sujetos, empleando la metodología propia de este enfoque de investigación. Las seis entrevistas biográficas realizadas serán analizadas, como descripción de cada caso con entidad propia (análisis vertical o diacrónico), y, en una perspectiva transversal (horizontal o sincrónico) con las categorías que se determinen como componentes de la formación.

El análisis transversal se prevé dé lugar a una Guía de Protocolo, que servirá de base al grupo de discusión. De este modo, mediante una triangulación secuencial (Morse, 2013), las dimensiones ideográficas o personales de las entrevistas darán lugar a un informe conjunto que, posteriormente, ese complementa con la dimensión grupal. Finalmente, se expondrán algunas de las principales conclusiones extraídas, así la investigación puede considerarse, en conjunto, un estudio de caso colectivo abordado, por un lado, como estudio de caso múltiple (entrevistas individuales); por otro, más propiamente colectivo, con un grupo de discusión.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En un primero momento se han realizado dos actividades medulares, para la consecución de la adecuada recaudación de información relevante al tema:

Entrevista al encargado de Desarrollo Profesional Docente del Centro Universitario UTEG.

Cuestionario a profesores universitarios del Centro Universitario UTEG en las Licenciaturas de Contaduría Pública, Diseño para la comunicación gráfica y en Trabajo social, entonces el instrumento se aplicó a licenciados en contaduría, derecho, administración, comunicación, diseño, periodismo, arquitectura, trabajadores sociales, psicólogos y educación. Es un instrumento con escala tipo Lickert.

Se transcribió la entrevista, se realizó una fragmentación y se identificaron unidades de análisis.

Se analizan datos del instrumento (escalamiento tipo Lickert) aplicado a docentes universitarios, con una muestra de 25, en donde de manera aún somera se establecen frecuencias y se determina un próximo análisis con gráficas tipo Lickert para establecer las actitudes de los profesores.

Dado que el objetivo de la investigación es explorar la valoración que los docentes universitarios le confieren a la formación continua y como esta interviene en el ejercicio del profesional docente como lo es en la inclusión educativa, a través de una investigación con enfoque mixto, se espera a través de un análisis transversal de la información conocer las valoraciones de los docentes universitarios en el ámbito de la formación y su profesionalización.

5. Bibliografía

- Alvarado N, M. (2001). *La formación de los profesores y profesoras universitarios: una reflexión desde la acción del docente*. En M. Alvarado Nando, *Tendencias generales en la formación del profesorado*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Banco Mundial, (15 de 04 de 2014). *Banco Mundial*. Recuperado el 03 de 06 de 2014, de <http://www.bancomundial.org/>: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2014/04/15/rethinking-education-can-reshape-the-future>
- Benegas, M. A., y Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Revista Educación, lenguaje sociedad*. Vol. II N° 2, 161-177 <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/revista/?2/>.
- Cardelli, J. (2007). Educación superior, transnacionalización y virtualización. Un estudio de caso en . En F. López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, 283-304. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/10Cardelli.pdf>: Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis: España.
- Chauyffet, E. (06 de 06 de 2014). [@EChauyffet ow.ly/xJ6WJ](https://twitter.com/EChauyffet). Recuperado el 06 de 06 de 2014, de [@SEP_mx: @EChauyffet ow.ly/xJ6WJ](https://twitter.com/SEP_mx)
- Cólas Bravo, M. P. (1998). *Paradigmas de investigación educativa*. Ediciones Alfar. Sevilla.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill. Madrid.
- De Vries, W., y Álvarez Mendiola, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la educación superior XXXIV No. 134*, 81-105.
- Duhalde, M., y Cardelli, J. (2011). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Extrait du Escuela hacia nuevos rumbos* <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article249>, 1-7.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós. México.

Gaxiola Carrasco, N. (2009). Educación Superior en México: ¿Evaluación, Innovación e Inmanencias? *Acción Educativa. Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Autónoma de Sinaloa* , 43-64.

Hardt, y Negri. (2005). *Imperio*. Paidós Surcos.España.

Herrera Guzmán, B. (2010). *La calidad de las Instituciones de Educación Superior Privadas en Zacatecas*. Recuperado el 16 de 02 de 2014, de eumed.net Enciclopedia Virtual: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/bhg/index.htm>

INEGI. (11 de 02 de 2014). *INEGI*. Recuperado el 10 de 04 de 2014, de INEGI: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484>

López de Llergo, A. T. (1999). *Valores, valoraciones y virtudes*. CECSA, Patria Cultural. México.

López de Maturana Luna, S. (2011). Perspectivas sociológicas y pedagógicas de la profesionalidad docente. *REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 1, Passo Fund* , 104-123.

Loya Chavez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-6.

Mancebo, M. E. (2010). Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar. *III Congreso Uruguayo de Ciencia Política (Mesa: "Las políticas educativas, entre la continuidad y el cambio")*., (págs. 1-45). Montevideo.

Medina, R. A., y Domínguez, M. C. (1999). *Formación del profesorado, en aprendizajes del profesional en contextos interculturales*. Revista Educación. Universidad de Huelva.España.

Miguel Aco, G. (2007). Hacia una profesionalización de la docencia universitaria. *Pampedia* .

Moral, S. C. (1998). *Formación para la Profesión Docente*. Grupo Forcé y Grupo Editorial Universitario.

Morales Suárez, I., Borroto C, R., y Fernández Oliva, B. (enero-marzo de 2005). *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 06 de 06 de 2014, de Educación Médica superior: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412005000100007&script=sci_arttext&tlng=es%23cargo#asterisco

Morse, J. (2013). *Qualitative Health Research*. Recuperado el 12 de 04 de 2013, de <http://www.sagepub.com/bjohnsonstudy/articles/Morse.pdf>

OCDE. (27 de 09 de 2013). *OECD*. Recuperado el 02 de 06 de 2014, de <http://www.oecd.org/education/>: http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/equite-et-qualitye-dans-l-education_9789264028050-fr;jsessionid=h54m2v3aootx.x-oecd-live-02

OCDE. (2012). *Serie "Mejores Políticas" MEXICO mejores políticas para un desarrollo incluyente*. . SEP eBook.pdf.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 . México: Gobierno de la República.

Sánchez Moreno, M., y Mayor Ruíz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339 , 923-946.

Sánchez Núñez, J. A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Madrid: Tesis, Univerisidad Complutense de Madrid.

Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematzación en el campo de científico de la educación. *Perfiles Educativos* , 61 , 64-68.

SEP, S. d. (15 de 01 de 2003). *Normateca Gobernación*. Recuperado el 11 de 10 de 2013, de <http://www.normateca.gob.mx/Archivos/DECRETO%20POR%20EL%20QUE%20SE%20APRUEBA%20EL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20EDUCACION%202001-2006.PDF>

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Paidós. Buenos Aires.

Tenti Fafani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre formación docente . *Educ. Soc.,Campinas, vol. 28, n. 99* , 335-353.

Tuirán, R. (27 de 09 de 2012). *La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial*. Recuperado el 14 de 03 de 2014, de Campus Milenio: www.campusmilenio.com.mx

UNESCO. (2014). <http://www.unesco.org/new/es/education/>. Recuperado el 2014 de 06 de 01, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>.

UTEG, C. U. (05 de 2014). *Plan de Desarrollo Institucional PDI2025*. Recuperado el 04 de 06 de 2014, de Modelo Educativo. Documento de trabajo: http://www.uteg.edu.mx/medias/files/4563_85075_file.pdf

Vaillant, D. (septiembre de 2004). La construcción del la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Lima, Perú.

Verengo, A., y Ramallo, M. (2009). Una propuesta de formación a la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-10.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias. Buenos Aires :

Villalpando, M. (2007). *La formación en posgrados y la profesionalidad docente. ¿qué queda después de la escuela?* . Tesis doctoral, CIPS. México.

Vitar, A. (2006). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Miño y Dávila. Argentina.