

**DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE: IMPACTO DE ACCIONES DE FORMACIÓN INICIAL EN EL PROFESORADO NOVEL DE LA UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA**

DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE: IMPACTO DE ACCIONES DE FORMACIÓN INICIAL

AUTORES: Dra. Odalia Llerena Companioni<sup>1</sup>

Dra. Mirna Riol Hernández,<sup>2</sup>

Dra. Danni Morell Alonso,<sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [odialialc@gmail.com](mailto:odialialc@gmail.com)

Fecha de recepción: 15/08/2018

Fecha de aceptación: 27/09/2018

RESUMEN

Actualmente la educación necesita atender a la formación de los recursos humanos encargados de conducirla pues el nuevo siglo reclama formar docentes con las competencias necesarias para influir en el desarrollo integral de la personalidad de sus educandos. La realidad indica que la influencia de diversos factores: económicos, organizacionales; e incluso relacionados con la percepción social del docente universitario, condicionan la carencia de una política claramente definida en relación con la formación y perfeccionamiento del profesorado universitario, aspecto que es aun más preocupante en el caso de los profesores que se inician en la enseñanza universitaria. En correspondencia con las ideas antes expuestas se planteó evaluar el impacto ejercido en el desarrollo profesional del docente novel de la Universidad de Ciego de Ávila por la impartición del programa de diplomado para profesores en adiestramiento laboral, lo que se materializó en un estudio de casos múltiples desde una perspectiva mixta cuyo escenario fue el diplomado Fundamentos didácticos de la nueva universidad. Como resultados del estudio se conoció que los docentes noveles se hallan satisfechos con la preparación inicial que reciben, aunque consideran que la misma debe articularse más con la práctica docente en sus carreras y con tareas propias de la investigación científica, con independencia de esto opinan que han ganado en independencia en la preparación de sus clases e incrementado su participación en eventos científicos. Como tendencia estos docentes se orientan a la continuidad de estudios en maestrías y/o doctorados.

PALABRAS CLAVE: Impacto; desarrollo profesional inicial; docente novel

---

<sup>1</sup> Dra. en Ciencias Pedagógicas, profesora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila, Coordinadora del Diplomado de profesionalización pedagógica del docente universitario novel.

<sup>2</sup> Dra. en Ciencias Pedagógicas, profesora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila, profesora del Diplomado de profesionalización pedagógica del docente universitario novel.

<sup>3</sup> Dra. en Ciencias Pedagógicas, profesora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila, profesora del Diplomado de profesionalización pedagógica del docente universitario novel.

## **THE DEVELOP PROFESSIONAL TEACHER: THE IMPACT OF ACTIONS OF INITIAL FORMATION IN THE EDUCATIONAL ONES BEGINNER OF THE UNIVERSITY OF CIEGO DE ÁVILA**

### ABSTRACT

At present the education needs to assist to the formation of the human resources because the new century it claims to form educational with the necessary competitions to influence in the integral development of the personality of its students. The reality indicates that the influence of diverse factors: economic, organizational; and even related with the educational university student's social perception, they condition the lack of a clearly defined politics in connection with the formation and the university faculty's improvement, aspect that is even more serious in the case of the professors than they begin in the university teaching. In correspondence with the ideas before exposed we think about to evaluate the impact exercised in the beginner professional development of the educational one of the University of Ciego de Avila for the graduate's program for professors in labor training, what was materialized in a study of multiple cases from a mixed perspective whose scenario was the course Didactic fundamentals of the new university. As results of the study it was known that the educational ones beginner they are satisfied with the initial preparation that they receive, although they consider that the same one should be articulated more with the educational practice in their careers, and with tasks characteristic of the scientific investigation, with independence of this say that they have won in independence in the preparation of their classes and increased their participation in scientific events. As tendency these educational ones are guided to the continuity of studies in masters and/or doctorates.

**KEYWORDS:** Impact, beginner professional development, novel teacher

### INTRODUCCIÓN

El papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa es hoy indiscutible, por ello todo sistema educativo necesita atender la formación y actualización de sus docentes. En la Educación Superior donde ocurren actualmente cambios de gran relevancia, el papel del profesorado adquiere un protagonismo especial, cuya formación debe incluir los componentes técnicos de la profesión estrechamente ligados a los valores humanos y al desarrollo de actitudes hacia la investigación y la solución de problemas, así como al bienestar social acorde al cambiante entorno y necesidades presentes y futuras. (Padilla y Padilla, 2003).

Los profesores de las actuales universidades precisan convertirse en una fuerza de trabajo multicapacitada que cuente con diferentes habilidades, sean asertivos en la toma de decisiones y generen nuevas ideas que le permitan enfrentar la diversidad de experiencias, conocimientos, habilidades y valores de sus alumnos;

posibilitando que la institución pueda insertarse cada vez con mayor pertinencia en la sociedad. En la actualidad es indispensable para la educación atender a la formación de los recursos humanos encargados de conducirla, en ese sentido el nuevo siglo reclama formar docentes con las competencias necesarias para influir en el desarrollo integral de la personalidad de sus educandos.

Al referirse al papel del profesorado en los escenarios universitarios del siglo XXI, Saravia (2011, p. 4) ha señalado: “Una manera de ingresar en este escenario de renovación es analizando y redefiniendo la profesión académica entendiendo que el profesor es una parte esencial del potencial de la universidad contemporánea”.

La aspiración de perfeccionar el desarrollo profesional del docente universitario, cuestión abordada reiteradamente en el contexto educativo internacional, ha sido planteada desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) y refrendada nuevamente por la OEI (2005) como necesidad de adecuación del perfil docente a los retos y exigencias que debe afrontar hoy el profesor, lo que conlleva transitar hacia la concepción de un nuevo rol del profesional de esta enseñanza.

La mayoría de los docentes que emprende el ejercicio de la docencia universitaria, lo hacen guiados por las vivencias que tuvieron en las aulas universitarias durante su formación profesional y tratan de no cometer los mismos errores, que a su juicio, cometió el profesorado que los formó, por ello su desempeño docente no se sustenta siempre en el conocimiento de las teorías pedagógicas y psicológicas (Concepción, 2010, p. 3).

El contexto dinámico de la universidad actual -en el que no parece haber oportunidades para recetas de larga duración-, reclama con insistencia a la institución universitaria la formación de recursos humanos cuyas cualidades cognitivas y afectivas le doten de la flexibilidad y la capacidad para adaptarse con rapidez a los nuevos escenarios. Esta peculiaridad ha hecho emerger a planos primarios de análisis a las cuestiones relacionadas con el perfil del profesorado universitario, entendido como el “...conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión.”(Bozu y Canto, 2009, p.89-90).

Pese a lo antes expuesto distante se halla la educación superior a nivel global de tan altas aspiraciones. La realidad indica que la influencia de diversos factores: económicos, organizacionales e incluso relacionados con la percepción social del docente universitario, condicionan la carencia de una política claramente definida en relación con la formación y perfeccionamiento del profesorado universitario, aspecto que es aun más preocupante en el caso de los profesores que se inician en la enseñanza universitaria.

Cada vez más aparece como necesario trascender el estrecho esquema de que un buen docente universitario es aquel que posee los conocimientos de su área disciplinar y competencias que le permiten desempeñarse con éxito en su profesión, y añadir una concepción más amplia de la función docente, entendida

como una actuación social, desarrollada con autonomía y creatividad, sobre la base de una franca motivación y experiencia docente, una formación en pedagogía y educación de adultos, que posibilita perseverar en la búsqueda de resoluciones a las problemáticas de la práctica docente, desde un posicionamiento ético (Krzemien y Lombardo, 2006, p.174).

En el nuevo escenario de la universidad actual, se opina que el profesorado universitario novel precisa desde su incorporación a la institución una formación diferenciada que le permita adquirir los saberes, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar sus funciones, es por eso que resulta valiosa la organización de programas de superación de postgrado que estimulen la formación pedagógica de los profesionales que se inician en el mundo de la educación superior. De igual forma se precisa el seguimiento sistemático de dicha superación para garantizar su calidad y pertinencia en la solución de las exigencias y necesidades del personal implicado en ella, contribuyendo al mejoramiento profesional y humano de los sujetos participantes. Por todo ello resulta importante la evaluación de las acciones de superación que se emprendan con el fin de conocer su impacto en los sujetos que participan y promover el perfeccionamiento de su labor.

La identificación de la necesidad de superación en los docentes que se inician en la educación superior, así como la necesidad de garantizar la pertinencia y efectividad de dicha superación fueron los aspectos que motivaron la realización de este trabajo. En el campo de la evaluación de la formación del profesorado universitario, todavía los estudios son escasos (Zabalza, 2003). Específicamente son raros los estudios encaminados a conocer las repercusiones de la misma en términos de transferencia e impacto en la práctica educativa.

En correspondencia con las ideas antes expuestas se planteó como finalidad la realización de un estudio con el objetivo de conocer aspectos del impacto ejercido por la impartición del programa de diplomado Fundamentos didácticos de la nueva universidad que reciben los profesores en adiestramiento laboral, en la profesionalización del docente novel de la Universidad de Ciego de Ávila.

## DESARROLLO

### *Finalidades y sentido de la evaluación*

La evaluación realizada partió de una concepción integradora que consideró cuatro niveles básicos para toda evaluación de resultados (Kilpatrick, 1999): reacción, aprendizaje propiamente dicho, conducta y resultados. El primero hace referencia al efecto que la formación (en nuestro caso, el diplomado) ejerció en la satisfacción de los profesores. El segundo se refiere a los aprendizajes obtenidos en sí mismos. El tercero tiene que ver con los cambios introducidos en el puesto de trabajo (en este caso, la práctica docente) y el cuarto a los resultados obtenidos por la institución. La evaluación realizada, ahora, se centra en los cambios y en las propuestas de mejora como niveles puesto que la evaluación de la transferencia y el impacto es siempre diferida ya que debe esperarse un tiempo para que los cambios tengan lugar: de ahí el intervalo de un curso académico

acaecido, entre la celebración del curso y el desarrollo de esta evaluación que tome en cuenta a egresados de los últimos tres cursos.

Por otra parte, la evaluación del último nivel presenta importantes dificultades de índole teórico prácticas como pueden ser la imposibilidad de declarar indicadores para toda la institución que evidencien cómo la práctica de docentes específicos contribuye a la calidad de la institución como un todo y, además, la dificultad que entraña acceder al gran número de informantes claves necesarios para un estudio tan amplio. Por todo ello se consideró necesario que nos decantemos por limitar el impacto a la práctica de los docentes noveles, en busca de cumplimentar una aproximación más práctica que operativo instrumental a la evaluación de la formación.

### *Enfoque metodológico*

Dado que el objeto de la evaluación eran los cambios, transformaciones y mejoras en la práctica docente del profesorado novel tal y como ellos las percibían, se hacía necesario acceder a la comprensión que tenían los docentes de lo que había sido para ellos su proceso de formación, para ello se optó por utilizar un enfoque metodológico cualitativo fenomenológico (Van Manen, (2003), aplicado en un estudio semejante por Medina, Jaruzá y Urquiza (2005) y por las técnicas del grupo de discusión y la entrevista en profundidad como los más apropiados para este estudio, en cuya base estuvo el análisis del contenido. Con los grupos de discusión se pretendía conocer en profundidad, analizar y comprender los significados que el profesorado novel otorgaba a los procesos de innovación y transferencia en los que se hallaban inmersos. La entrevista en profundidad permitió esclarecer los aspectos en los cuales no se alcanzó suficiente precisión en el grupo de discusión.

Desde un punto de vista fenomenológico las causas y efectos de un cambio son imposibles de aislar, por ello la evaluación de cualquier acción educativa que genere cambios debe ser vista no en términos de resultados medibles sino de transmisión de saberes, de ahí que el término transferencia invita a ir más allá de las causas y sus efectos, llegando al terreno de los significados y sentidos vistos por el sujeto desde su propia realidad vivenciada. En el caso concreto de la evaluación posibilita ver si un programa de formación genera cambios y transformaciones reales en el profesor desde su trascendencia hasta la práctica docente (Fullan, 1991).

### *Contenidos y criterios de evaluación*

Teniendo en cuenta la noción de impacto y transferencia, más arriba descritos se estimó como contenidos de esta investigación evaluativa los siguientes:

- Los cambios cualitativos y/o cuantitativos que se están produciendo después de la formación recibida en el curso de Postgrado (conocimientos, habilidades, etc.).
- Las modificaciones (si se han producido y en qué sentido) en la comprensión que los docentes noveles tienen de su propia práctica.

- Las modificaciones y/o transformaciones de la práctica y su relación con esos cambios de visión y concepción.
- Los cambios operados respecto a lo que se considera una «buena docencia».
- Las innovaciones y transformaciones metodológicas y los resultados obtenidos.
- Las dificultades aparecidas durante la introducción de las innovaciones.

En lo que se refiere a los criterios de evaluación, dos han sido los utilizados en este estudio: la utilidad percibida y la satisfacción sentida por el profesorado y la transferibilidad del conocimiento elaborado en el curso. Todos estos criterios se han seleccionado por estar íntimamente relacionados entre sí, por partir de los mismos supuestos que manejamos acerca de la noción de transferencia y por ser consistentes con los últimos desarrollos e investigaciones acerca del conocimiento profesional del docente (Angulo Rasco, 1999). En efecto, las limitaciones de los modelos de procesamiento de la información para aportar conocimientos útiles desde el punto de vista de la formación y el desarrollo profesional del docente, ha dado lugar a la aparición de una serie de líneas de trabajo que abogan por la necesidad de analizar y comprender las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos que los docentes activan cuando se enfrentan a las situaciones, singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano, que han hecho hablar no solo en términos de profesionalización docente sino de desarrollo profesional del docente atendiendo a su dimensión humana (Nemiña, García y Montero, 2009).

### *Recogida y análisis de datos*

Durante los meses de mayo a octubre del 2014 se realizaron los grupos de discusión a los que asistieron establemente 15 de los 40 docentes noveles convocados de las cuatro ediciones concluidas del diplomado. Estos grupos fueron conducidos por miembros del equipo evaluador a partir de una guía previamente diseñada basada en las cuestiones reseñadas anteriormente. La duración media de los grupos de discusión osciló alrededor de las 2 horas. Para el registro de sesiones el grupo evaluador utilizó un cuaderno donde se iban anotando las sesiones y vivencias propias y las reacciones que se observaban en el grupo de docentes así como aquellas ideas que fueron surgiendo para un análisis posterior.

Una vez recogidos los criterios de los profesores se realizó una entrevista en profundidad a directivos docentes que permitió complementar la información obtenida de los grupos de discusión.

El análisis de los datos procedentes de la aplicación de las técnicas que se llevaron a cabo se dividió en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

NIVEL 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas. En una primera fase, el esfuerzo interpretativo estuvo orientado al desarrollo de descripciones «densas» (Geertz, 1987), es decir,

descripciones de los significados que el profesorado asignaba a los procesos de innovación y cambio que habían desarrollado a partir del diplomado.

En un segundo trabajo de lectura, se realizó la segmentación de los datos. Para ello se consideraron como unidades de significado aquellos fragmentos que reflejasen una misma idea (fragmentos del texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división en unidades de significado se utilizó el criterio del tema abordado y, por tanto, la segmentación del corpus de datos (identificando las unidades de significado) y la codificación de las mismas se llevaron a cabo en una sola operación de modo simultáneo. Es decir, categorización y segmentación fueron dos operaciones realizadas simultáneamente porque el criterio usado fue la pertenencia a un determinado concepto o tópico, donde las unidades que hacían referencia a determinada idea se incluyeron en las categorías que se correspondían con esa idea.

Después de un cuidadoso trabajo, emergieron varias categorías que cubrían las unidades de análisis relevantes para esta evaluación. Cabe señalar que, a través del método de las comparaciones constantes, el sistema emergente de categorías fue constantemente refinado, modificado, depurado y redefinido en función de las nuevas unidades que iban apareciendo. A medida que iban apareciendo nuevas unidades de significado fueron comparadas con las categorías ya existentes para incluirlas en una de las establecidas o crear una nueva. El proceso de construcción del sistema categorial finalizó cuando se evidenció la saturación de las categorías, es decir, en una nueva lectura de las transcripciones no se identificó nueva información que generase la creación de nuevas categorías:

**NIVEL 2:** Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.

En un segundo nivel de análisis (y de abstracción) se hizo una agrupación y estructuración de las categorías que habían emergido en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías en el que se buscaron similitudes estructurales, teóricas y elementos comunes, emergieron núcleos temáticos en torno a los cuales se agruparon todas las categorías. Estos núcleos temáticos emergentes captan todas las propiedades de la realidad bajo estudio tal y como nos la describieron los profesores noveles. Esto quiere decir que las metacategorías no son independientes o ajenos a las categorías o perspectivas de significado que utilizan las personas que participaron.

**NIVEL 3:** Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías). El último eslabón del proceso de análisis fue la generación y explicitación de los dominios emergentes. Después de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos, estas metacategorías pudieron ser agrupadas en tres dominios cualitativos que recogían, ordenaban y facilitaban la lectura e interpretación de los resultados.

Atendiendo a este procedimiento finalmente, se obtuvo la matriz de dominios/metacategorías/ categorías:

Tabla 1. Matriz de dominios/metacategorías y categorías

| Dominios   | Meta categorías           | Categorías                |
|--|---------------------------|---------------------------|
| Cambio en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje | Concepción de la docencia | Relación profesor alumno  |
|  | Cambios didácticos        | Estrategias didácticas    |
|  |                           | Evaluación                |
|  | Cambios en el resultado   | Resultados de aprendizaje |
| Respuesta del alumnado ante los cambios                      |                           |                           |
| Resultado del programa de diplomado                          | Propuestas de mejoras     | Didácticas                |
|  |                           | Organizativas             |
|  | Utilidad                  | Utilidad Colateral        |
|  |                           | Mejoras en la docencia    |
|  |                           | Fuente de innovación      |

### *Valoración del programa de diplomado*

Ya se ha justificado con anterioridad que la noción de “impacto” de la que se parte en esta evaluación es multidimensional, dinámica y fenomenológica. Se presentarán, por tanto, las evidencias que, desde el punto de vista del profesorado novel, pueden ilustrar las influencias que ha tenido este postgrado en su práctica docente y los cambios, innovaciones y transformaciones que se han desarrollado a partir del mismo. Dicho en otros términos, se interpretará dónde, cómo y de qué manera se ha substantivado, según el profesorado participante, la contribución del diplomado a la mejora de su práctica docente.

El profesorado novel valora la participación en el diplomado como una experiencia eminentemente positiva:

P1-”Cuando entré al curso lo hice pensando que sería como muchos otros, una repetición de conferencias...ahora me doy cuenta que algo así era lo que necesitaba. Aquí aprendí de todo: cómo hacer una clase, como planificar la asignatura, cómo evaluar; etc.”

P-12-”A partir del diplomado los profesores manifiestan más seguridad al exponer sus ideas, mejores resultados en las visitas a clases, muchos de ellos han seleccionado como forma de continuidad de estudios a la Maestría en Ciencias de la Educación o el Doctorado en Pedagogía, ello a mi juicio permite estimar que el diplomado les ha servido incluso como un espacio de orientación profesional”. (Jefe de departamento de profesor de la edición del curso 2012-2013).



P-15-“Bueno, yo debo ser honesto y decir que gracias al diplomado hasta fui a un Taller Regional de formación de valores, porque la evaluación final de esa asignatura me ayudó ya que fue muy práctica y me permitió darme cuenta realmente que el trabajo educativo y político ideológico no pueden ser una camisa de fuerza y que no es necesario hacer cada vez más actividades, también se puede, es más se tiene que aprovechar mejor la clase que es el espacio donde más coinciden profesor-alumno”.

Los profesores refieren que el diplomado ha sido un punto de partida importante para cambios en su visión de la posición que ocupan el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje contribuyendo a ver a este último con un carácter más activo, de igual forma expresan un criterio favorable acerca de la preparación didáctica obtenida a partir de su realización, específicamente elementos como la derivación de objetivos, la delimitación de las habilidades y las formas organizativas fueron aspectos abordados por ellos.

Además de esa sistematización teórica y clarificación conceptual, el diplomado ha propiciado que el profesorado mejore su comprensión de la enseñanza universitaria. En primer lugar, respecto a la toma de conciencia de la importancia de planificar la docencia:

P-9- “Me ha servido para entender que hay un proceso de preparación de las clases de una manera que no depende solamente del temario sino de la manera de intentar explicar las clases. Es decir el proceso que tenemos en que preparamos todo el material hasta el día que tenemos que dar la clase, sobre todo este proceso previo de preparación mía, de preparación de las clases.. Y con las pautas que se nos han ido dando, claro lo intentas coger. Para mí lo más importante ha sido que me ha ayudado a pensar cómo es posible hacerlo”.

P-7- “Se trata de darse cuenta. Siento una cierta inquietud, respecto de tener claro lo que hago también desde el punto de vista docente no sólo desde el método y no solo desde el contenido (...). Si tuviese que explicarle a alguien como he organizado mi curso este año podría. Es decir, podría enseñarle algo para que viese lo que estoy haciendo. Me ha servido mucho porque me he dado cuenta de que en gran medida puedo explicar lo que he hecho y veo que puedo enseñar cosas de antes, de durante, y después de la enseñanza”.

Las relaciones entre profesorado y alumnado que antes podían ser caracterizadas como distantes y jerárquicas, parece que ahora son menos estereotipadas, más personalizadas y próximas. El clima del aula, generado por el docente, se convierte en un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado:

P-12- “Me relaciono más de cerca con los estudiantes, ya ellos me ven como un igual aunque eso no significa que no haya un respeto entre los dos”.

Ese aumento de profundidad en la manera de entender el trabajo docente se ha substantivado también en un cambio de mirada hacia el alumnado. Cambio que ayuda al profesorado a desarrollar una concepción del alumnado universitario más elaborada, respetuosa con su diversidad y, por tanto, potencialmente más didáctica:

P-14- “Hay un módulo de formación de valores que a mí me abrió bastante los ojos sobre la heterogeneidad de situaciones, de alumnos”...

Pero ese cambio de mirada no es, de nuevo, una simple transformación en la comprensión conceptual, sino que transforma las relaciones didácticas que se dan en el aula. Unas relaciones que son ahora, más profundas, más significativas, esto es, más “pedagógicas” » porque se fundan en una forma más adecuada de captar el significado que tiene el aprendizaje en la universidad para sus protagonistas, los estudiantes:

P-7-”A mí me ha influido un poco en mi paciencia pues como que a veces se me iba la mano y exigía demasiado. En este aspecto ha mejorado mi paciencia en decir es que ellos no tienen porqué saberlo todo, ¿no? Tienen que saberlo pero por desgracia no lo saben todavía y soy yo quien debe facilitarle la forma de alcanzar el aprendizaje”.

En sus intervenciones los ejecutivos docentes consultados manifiestan al adecuado manejo de los objetivos de las clases como un aspecto que se ha visto favorecido en los docentes luego de la preparación recibida.

Conseguir una comprensión más elaborada de la docencia universitaria, ha sido el origen de los procesos de cambio que el docente ha llevado a cabo en el aula. Al hablar de cambios en la conceptualización de la docencia, nos referimos a cambios en la concepción del papel del profesor, finalidad de la enseñanza, rol del alumno, comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y relación profesor-alumno.

Es importante señalar la relación entre estos elementos y cómo los cambios en uno de ellos influyen en todos los demás. Según los comentarios del profesorado novel, parece ser que el curso de postgrado les ha ayudado a conseguir una comprensión más globalizada de la enseñanza universitaria. El docente novel, tras participar en el postgrado, percibe el aprendizaje como un proceso individual que se produce en interacción con el medio. Según el profesorado novel, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal o causal, es decir el aprendizaje no depende directamente de la enseñanza recibida bajo la dirección del profesor, sino que el responsable último del proceso de aprendizaje es el alumnado. No obstante, el docente novel entiende que aquello que un individuo puede llegar a aprender depende del tipo y grado de ayuda que recibe. Por ello, perciben al docente universitario como mediador del aprendizaje del alumno más que como un transmisor de contenidos. Este último cambio explica por qué el clima del aula es un aspecto que el docente novel, tras participar en el postgrado, valora en gran medida.

Entienden que los métodos de enseñanza aprendizaje deben ser redimensionados, pasando de la explicación y la reproducción de conocimientos a la investigación y la construcción de aprendizajes significativos. Por ello cambia la función del docente en el aula, la cual no se reduce ya a la transmisión de contenidos académicos, sino que intentan generar y crear contextos ricos en oportunidades de aprendizaje.

*Sobre la utilidad del diplomado*

En relación con la utilidad del diplomado se aprecia que los docentes la relacionan en gran medida con la continuidad de su superación, en cuanto al vencimiento de inseguridades iniciales y el ejercicio de su autodeterminación profesional:

P-5- “Casi al terminar el diplomado me ofrecieron una maestría en mi especialidad y la sigo actualmente pues ya me sentía más seguro...”

P-10-”Yo no he seguido otro curso pero tengo compañeros que si lo han hecho y en lo personal solo espero que haya una oferta más cercana a mis intereses”

En relación con la utilidad para su labor diaria, existe una intencionalidad en los profesores noveles que se retoma por los directivos, de considerar la existencia de una relación entre la impartición del diplomado y la elevación de la calidad del trabajo del profesor novel:

P-8- “Creo que este diplomado es el que permite que demos mejores clases por eso no concibo que un recién graduado entre a la institución y no lo realice”

“Personalmente en mi departamento no apruebo la existencia de un profesor en adiestramiento que no pase este diplomado pues es la vía para que se preparen por excelencia estos recursos humanos” (Jefe de departamento de Profesor edición 2013-2014)

Un aspecto muy retomado en el debate tuvo que ver con la utilidad que ha tenido el curso para los profesores asistentes, y dentro de ella sus «utilidades colaterales.» Estamos aquí refiriéndonos a los aspectos que no se contemplaban explícitamente como intenciones en el diseño del curso, ni en su desarrollo se tematizaron en forma de contenidos, sin embargo, varios profesores valoraron positivamente.

En primer lugar, la ayuda que obtuvieron del curso para el cambio de categoría a una superior:

P-8- “Y a mí me sirvió mucho no sólo para el cambio de categoría, no sé por qué pero ha sido muy positivo”

No es que resulte del todo «inesperado» este efecto colateral. En efecto, dada la temática del curso, es plausible ahora, pensar que muchos de sus contenidos han podido ser «efectivamente» utilizados como base o como modelo para la elaboración de los ejercicios del cambio de categoría docente.

En segundo lugar, la influencia que en los tutores u otros colegas del departamento han podido tener los aprendizajes desarrollados por los profesores en el postgrado:

P-10- “A través de nuestra experiencia el tutor se ha beneficiado de los conocimientos del postgrado. Es que no puedo decir otra cosa, ahora me quedan claras muchas de mis obligaciones y él no invierte tiempo en explicármelas”.

Pero ha sido la experiencia del cambio de categorías la que introduce una serie de cuestiones dignas de tener en cuenta. En primer lugar, este ejercicio les ha exigido una lectura diferente y en otro “contexto motivacional” de algunas de las temáticas tratadas en el postgrado. Esta nueva situación, que exige la transferencia de aprendizajes al ejercicio, ha suscitado en el profesorado la toma de conciencia de aspectos teóricos de su práctica docente hasta entonces desconocidos pero que se hallaban más o menos explícitos en los materiales didácticos aportados en el curso:

P-11- “Cuando te estás preparando para el cambio de categoría de alguna manera te sientas, te pones a pensar realmente lo que tú vas a hacer y con qué base. Yo me leí casi todos los apuntes del postgrado, creo que hasta entonces no me había dado cuenta de algunas cosas, que ni me habían pasado por la cabeza. Entonces fue que comprendí realmente la importancia de tenerlas en cuenta cuando se planifica una actividad docente, cuando se realiza un informe científico, cuando se socializa ante un colectivo. De cierta forma puedo decir que el diplomado me hizo madurar y ver con otros ojos algunas cosas del trabajo de profesor que todavía miraba con ojos de estudiante”.

El diplomado es visto también como fuente de innovación, a partir de la sistematización teórica lograda, el aumento de comprensión de la práctica y la re-elaboración de la forma de entender el aprendizaje del alumnado han conducido a llevar a la práctica innovaciones docentes:

P-14- “He hecho innovaciones, cosas que a mí no se me habían ocurrido, alguna idea que he sacado de mis profesores sobre todo de estrategias y creo que me han servido bastante con mis alumnos”.

#### *Propuestas de mejora*

Como parte de los análisis realizados por los profesores noveles y los directivos fueron decantándose un conjunto de propuestas que tienen que ver con la reflexión de los docentes sobre aspectos administrativos y didácticos que desde su punto de vista no fueron totalmente felices, para alcanzar mejoras:

P-13- “Yo no sé mucho de esto pero creo que hacer más talleres ayudaría a tener más habilidades prácticas, quizás quitar algunas conferencias y poner más talleres”.

P-11- “Me parece que debe valorarse la inclusión de cosas que tengan que ver más con la personalidad del docente universitario, cómo tiene que ser para que sea un buen docente. En el curso se dan algunas cosas pero le falta todavía un poquito”.

Con posterioridad a partir de las propuestas efectuadas por los profesores se incluyeron en las ediciones del 2015-2016 y en la que actualmente se lleva a cabo, aspectos de cultura pedagógica con temas como el tacto pedagógico, la creatividad del docente y la ética pedagógica que atienden a estas inquietudes descritas. De igual modo se realizó una modificación en las formas y los métodos

de enseñanza, incrementándose el número de talleres y la utilización de métodos de carácter productivo.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan son una síntesis descriptiva de las informaciones aportadas por el profesorado novel asistente al diplomado para profesores en adiestramiento laboral que han participado en esta evaluación.

El docente novel valora el curso como una experiencia positiva que debe continuar como requisito imprescindible para aquellos que quieran iniciarse en la docencia universitaria, lo cual es retomado por los directivos en sus valoraciones. Se aprecia que el docente novel, tras participar en el diplomado, ha adoptado una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica y ante la tradición docente dominante en su departamento y facultad. Por lo tanto, el curso ha ofrecido al docente novel argumentos suficientes para reflexionar sobre su propia práctica docente con mirada de cambio.

Según los comentarios del profesorado novel, el diplomado les ha ayudado a conseguir una comprensión más globalizada de la enseñanza universitaria. El docente novel, tras participar en el postgrado, percibe el aprendizaje como un proceso individual que se produce en interacción con el medio. Según el profesorado novel, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal o causal, es decir el aprendizaje no depende directamente de la enseñanza recibida por el profesor, sino que el responsable último del proceso de aprendizaje es el alumnado. No obstante, el docente novel entiende que aquello que el aprendiz puede llegar a aprender depende del tipo y grado de ayuda que recibe. Por ello, perciben al docente universitario como mediador del aprendizaje del alumno más que como un transmisor de contenidos. Este último cambio explica por qué el clima del aula es un aspecto que el docente novel, tras participar en el postgrado, valora en gran medida.

Entienden que la enseñanza debe pasar de la explicación y la reproducción de conocimientos a la investigación y la construcción de aprendizajes significativos. Por ello su función en el aula no se reduce ya a la transmisión de contenidos académicos, sino que intentan generar y crear contextos ricos en oportunidades de aprendizaje.

Puede plantearse que el diplomado ha impactado en la elaboración a nivel individual de una concepción más elaborada de la docencia universitaria sobre la base de una comprensión más precisa de la misma, lo cual ha sido el origen de procesos de cambio que el docente ha transferido al aula. Estos cambios son más claros en aspectos como su conceptualización de la docencia, del papel del profesor, la finalidad de la enseñanza, el rol del alumno, la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno.

## BIBLIOGRAFÍA

Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez, A. Barquin, J y Angulo Rasco, F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. (pp. 261-319). Madrid: AKAL, Textos.

Bozu, Z.; Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, N° 2, pp.87-97.

Concepción, P. (2010). *El desarrollo profesional docente del profesorado de la Universidad de Ciego de Ávila*. Tesis doctoral: Universidad de Granada, España.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Chicago: Teacher College Press.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Primera edición publicada en 1973. Barcelona: Gedisa.

Kilpatrick. D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas*. EPISE: Barcelona.

Lombardo, E; Krzemien, D. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Volume 10 Número 2 Julho/Dezembro pp. 173-186

Nemiña, R., García, H.; Montero, M<sup>a</sup>, (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. *Perspectivas y problemas. Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 2, agosto-sin mes, pp. 1-13, Universidad de Granada, España.

Medina, J; Jarauta, B; Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, n. ° 1, págs. 205-238.

Medina Moya, J. L. (1999). *La Pedagogía del Cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería*. Barcelona: Laertes.

Padilla, L.M.; Padilla, R. M. (2003). Competitividad en la formación de recursos humanos en salud. *Rev. Enfermería global*, nro. 2, Disponible en <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/662>. (Consultado 11 de septiembre 2014).

Saravia, M. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro, S.L.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

