



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

DISEÑO DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE
PARA EL CONSORCIO EDUCATIVO DE ORIENTE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

LIC. MARÍA MATILDE LÓPEZ SERRANO

DIRECTOR DE TESIS:

MTRA. NORMA GARCÍA JORGE

PUEBLA, PUE. NOVIEMBRE 2019

Agradecimientos

A la **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras y Maestría en Educación Superior**, por los procesos de formación académica y acompañamiento administrativo.

Al **Consejo Nacional de Ciencia de Tecnología (CONACyT)**, por el apoyo económico otorgado durante los dos años de maestría.

Se agradece a la **Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado** por el apoyo otorgado para la conclusión de esta tesis dentro del programa IV. Investigación y Posgrado. Apoyar a los programas de posgrado para lograr su incorporación al Padrón Nacional de Calidad. Indicador establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021.

A la **Mtra. Norma García Jorge**, por la dirección para la realización del presente trabajo, su calidad humana, su apoyo, enseñanzas y acompañamiento en todo momento.

Al **Dr. Edgar Gómez Bonilla** y a la **Mtra. Yaneth Gómez Bonilla**, por sus enseñanzas durante la maestría y sus recomendaciones para la culminación del presente trabajo.

A **Rayber, Berenice y Wolfgang**, por su amistad, su apoyo y enseñanzas.

A mi familia, a mi **madre y padre**, a **Concepción, Ana y Armando** por su apoyo moral y personal.

Índice general

Introducción	10
Planteamiento del problema	11
Preguntas de investigación	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	16
Justificación	16
Alcances y limitaciones del estudio.....	18
Estructura de la investigación.....	18
CAPÍTULO I.....	20
MARCO CONTEXTUAL	20
1.1. Marco contextual internacional	20
1.2. Marco contextual nacional.....	22
1.3. Marco contextual del Consorcio Educativo de Oriente.....	28
1.3.1. Proyecto Milenium	30
Capítulo II.....	36
MARCO TEÓRICO	36
2.1. Perfil Docente Universitario	36
2.3. Competencias profesionales del docente universitario	43
2.4. Formación	57
2.5. Formación docente	60
2.6. Desarrollo Profesional Docente	65
2.6.1. La formación docente como medio de desarrollo	65
2.7. Modelos de formación docente.....	68
2.8. Modelo para el diseño de programa de formación docente.....	72
2.9. Diagnóstico de necesidades de formación docente	76
CAPÍTULO III.....	78
Estrategia Metodológica	78
3.1. Enfoque, diseño y alcance de la investigación.....	78
3.2. Sujetos de la investigación, población y muestra.....	79
3.3. Variables y diseño del instrumento para diagnóstico de necesidades	80
3.4. Procedimiento, jueceo y piloteo del instrumento	84

CAPÍTULO IV	87
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	87
Resultados del Consorcio Educativo de Oriente.....	89
4.1. Variable contextualización.	89
4.1.1. Datos generales del docente.	89
4.1.1.1. Plantel del CEO en el que labora el docente	89
4.1.1.2. Años laborando en el CEO	90
4.1.1.3. ¿Labora en otra institución educativa?.....	91
4.1.1.4. Actividades que desarrolla en la institución educativa en la que labora además del CEO	92
4.1.2. Formación profesional y docente	93
4.1.2.1. Grado de estudios	93
4.1.2.2. Forma de titulación de licenciatura.....	94
4.1.2.3. Estudios de posgrado dentro del PNPC	95
4.1.3. Formación permanente	96
4.1.3.1. Formación permanente profesional.....	96
4.1.4. Formación permanente pedagógica	98
4.1.5. Carrera profesional y docente	99
4.1.5.1. Experiencia profesional	99
4.1.5.2. Tipo de empresa	100
4.1.5.3. Experiencia docente.....	101
4.1.5.4. Tipo de institución educativa.....	102
4.1.5.6. Actividad desarrollada	103
4.1.6. Contratación y selección docente	104
4.1.6.1. Requisitos para contratación docente.....	104
4.1.7. Docencia en el ámbito universitario	106
4.1.7.1. Motivo de inicio de la docencia	106
4.1.8. Laboral contextual docente y profesional	107
4.1.8.1. Área de conocimiento	107
4.1.8.2. Tiempo laboral dentro del CEO.....	107
4.1.8.3. Actividades dentro del CEO, además de la docencia	109
4.2. Variable: Necesidades de formación docente	110
4.2.1 Conocimiento disciplinar.....	110
4.2.2. Conocimiento pedagógico, principios y estrategias docentes	110

4.2. 3. Utilización de software para asignaturas	112
4. 2.4. Conocimiento del currículo, programas y materiales	113
4.2.5. Conocimiento didáctico del contenido.....	114
4.2.6. Conocimiento de los estudiantes y sus características	115
4.2.7. Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura.....	116
4. 2. 8. Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos	117
4.2.9. Gestión educativa	118
4.2.10. Investigación educativa y disciplinar	119
Resultados CEO: Plantel Puebla.....	121
4.3. Variable: Contextualización	121
4.3.1. Datos personales.....	121
4.3.1.1. Años laborando en el plantel Puebla.....	121
4.3.1.2. Labora en otra institución	122
4.3.1.3. Actividades desempeñadas en dicha institución educativa	123
4.3.2. Formación profesional y docente.....	124
4.3.2.1. Grado de estudios	124
4.3.3. Formación permanente	125
4.3.3.1. Formación permanente profesional.....	125
4.3.3.2. Formación permanente docente	126
4.3.4. Carrera profesional y docente	127
4.3.4. 1. Experiencia profesional	127
4. 3. 4. 1. Tipo de organización/ empresa en la que desarrolla su actividad profesional	128
4.3. 4. 2. Experiencia docente.....	129
4.3.4.3. Actividad desarrollada	130
4.3.5. Contratación y selección docente	131
4.3.6. Docencia en el ámbito universitario	132
4.4. Necesidades de formación docente	133
4.5 Alineación de ejes con mayor interés de formación docente en el CEO con Plantel Puebla.....	135
4.6 Programa institucional de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente: plantel Puebla.....	138
Programa de formación docente: plantel Puebla	138
Descripción del programa.....	138
Componentes del programa.....	141
CAPÍTULO V.....	147

CONCLUSIONES	147
Referencias.....	155
Anexo.....	161

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados de formación Milenium en el CEO	13
Tabla 2. Matrícula de alumnos e incremento de universidades públicas y privadas	23
Tabla 3. Acciones de ANUIES juntos con otras dependencias para la formación docente.....	26
Tabla 4. Resultados de aplicación del modelo del CEO, plantel Puebla	32
Tabla 5. Resultados general de aplicación del modelo pedagógico en el CEO.....	34
Tabla 6. Buen perfil del docente universitario.....	39
Tabla 7. Competencias docentes establecidas por P. Perrenoud.....	48
Tabla 8. Competencias de Pérez.....	50
Tabla 9. Competencias docentes establecidas por M. Zabalza	52
Tabla 10. Competencias propuestas por Medina y Barquero.....	53
Tabla 11. Organización de competencias	55
Tabla 12. Cambios de las acciones docentes	62
Tabla 13. Dimensiones de modelo de formación docente, Marcelo (2007)	73
Tabla 14. Tabla de variables.....	81
Tabla 15. Estudios de maestría y doctorado en CONACyT	96
Tabla 16. Formación en conocimiento pedagógico, principios y estrategias	111
Tabla 17. Necesidades de formación docente que han indicado los docentes del Plantel Puebla perteneciente al CEO.....	133
Tabla 18. Necesidades a fortalecer con programa de formación docente en Plantel Puebla	135
Tabla 19. Necesidades a atender con programa de formación docente alineado a saberes y competencias profesionales	136
Tabla 20. Elementos a considerar para el PFD del CEO, plantel Puebla	139
Tabla 21. Componentes del programa de formación CEO, Plantel Puebla.....	141
Tabla 22. Propuesta inicial de cursos, talleres y diplomados para el CEO, plantel Puebla.	144
Tabla 23. Recomendaciones al CEO, plantel Puebla, en torno a la formación docente	152

Índice de figuras

Figura 1. Modelo basado en la sustentabilidad, tecnología, finanzas y responsabilidad social. Manual de Modelo Milenium, 2016.	31
Figura 2. De la formación basada en competencias profesionales a las competencias docentes, Torres, et al. (2014).	47
Figura 3. Dimensiones a considerar en el diseño de un programa de formación docente	72
Figura 4. Plantel del Consorcio en el que labora	90
Figura 5. Años laborando en los planteles del Consorcio	91
Figura 6. ¿Labora en otra institución educativa?	92
Figura 7. ¿Qué actividades desempeña en dicha institución?	93
Figura 8. Actualmente, ¿Cuál es su grado de estudios?	94
Figura 9. Forma de titulación de licenciatura	95
Figura 10. Respecto a su formación permanente profesional, ¿Ha cursado alguna certificación, curso, taller o diplomado	97
Figura 11. Respecto a su formación o actualización docente- pedagógica, ¿ha asistido a algún curso-taller, certificación, diplomado o congreso en los últimos dos años?	99
Figura 12. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene hasta el momento?	100
Figura 13. ¿En qué tipo de organización/empresa ha desarrollado su actividad profesional?	101
Figura 14. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene hasta el momento?	102
Figura 15. ¿En qué tipo de institución educativa ha desarrollado su actividad docente?	103
Figura 16. ¿Qué actividad ha desarrollado?	104
Figura 17. Para su contratación en el Consorcio Educativo de Oriente, ¿le solicitaron que realizara alguna clase muestra, prueba de conocimientos, etc.?	105
Figura 18. ¿Cuál fue el motivo por el que se inició y desempeña en la docencia universitaria?	106
Figura 19. Actualmente, ¿En qué área de conocimiento imparte clase, dentro del Consorcio?	107
Figura 20. Actualmente, ¿cuál es su tiempo laboral dentro del CEO?	108
Figura 21. A parte de su labor docente, ¿realiza otras actividades académicas dentro del Consorcio Educativo de Oriente, como investigación, tutoría, dirección de tesis?	109
Figura 22. ¿Considera importante cursar algún diplomado, curso, taller respecto a su disciplina?	110
Figura 23. ¿Considera importante acreditar talleres o cursos respecto a la utilización de software especializados que sean aplicados en su disciplina o asignaturas que imparte?	112
Figura 24. Según su experiencia como docente, el conocimiento del currículo y los programas dentro del plantel al que pertenece del CEO, ¿qué tan importante es la formación docente en los siguientes aspectos?	114
Figura 25. Indique, ¿es importante tomar cursos que establezcan el conocimiento de la didáctica específica para la aplicación de estrategias de enseñanza en su disciplina? Por ejemplo: didáctica del derecho, del Diseño Gráfico, etc.	115
Figura 26. Considerando su experiencia como docente y su relación con el estudiante dentro del plantel al que pertenece del CEO, ¿qué tan pertinente es el conocimiento de los siguientes aspectos para la formación docente?	116

Figura 27. Señale en orden de importancia los aspectos para la formación del docente, respecto al contexto educativo?.....	117
Figura 28. En orden de importancia, señale los aspectos que deben considerarse en la formación de un docente, respecto a los fundamentos, fines y propósitos de la Educación, considerando el contexto del CEO.	118
Figura 29. Según su experiencia como docente en el Consorcio Educativo de Oriente, ¿los siguientes elementos son necesarios para la formación integral del docente?	119
Figura 30. Según su experiencia como docente, profesional y la investigación en el CEO, ¿qué tan importante es la formación docente en los siguientes aspectos?	120
Figura 31. ¿Considera necesario cursar algún taller o curso sobre software especializado para la investigación?	120
Figura 32. Años laborando en el plantel Puebla	122
Figura 33. ¿Labora en otra institución educativa?	123
Figura 34. ¿Qué actividades desempeña en dicha institución educativa?	124
Figura 35. Actualmente, ¿cuál es su grado de estudios?.....	125
Figura 36. Respecto a su formación permanente profesional, ¿ha cursado alguna certificación, curso, taller o diplomado?	126
Figura 37. Respecto a su formación o actualización docente- pedagógica, ¿ha asistido a algún curso, taller, certificación, diplomado o congreso en los últimos dos años?	127
Figura 38. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene hasta el momento?.....	128
Figura 39. ¿En qué tipo de organización/empresa ha desarrollado su actividad profesional?.....	129
Figura 40. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene hasta el momento?	130
Figura 41. ¿Qué actividad ha desarrollado?.....	131
Figura 42. Para su contratación en el CEO, ¿le solicitaron que realizará alguna clase muestra, prueba de conocimiento o aptitudes?.....	132
Figura 43. ¿Cuál fue el motivo por el que se inició y se desempeña en la docencia universitaria? .	133

Introducción

El siguiente documento presenta un proyecto de investigación en el área educativa. El objetivo radicó en diseñar un programa de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente, específicamente en el plantel Puebla. La creación del proyecto surge a partir de un proceso reflexivo de la práctica y el saber pedagógico que se manifiesta diariamente en el aula universitaria, de la inserción del profesional de cualquier área del conocimiento humano en la docencia sin preparación o la solvencia necesaria de conocimientos didácticos, además del compromiso con el que debe contar la educación superior privada analizando modelos pedagógicos, planes y programas de estudio y la planta docente. Considerando que la docencia universitaria está en constantes cambios respecto a la cultura de enseñanza-aprendizaje, el profesor universitario necesita formación permanente, pues su función es clave para la formación integral del alumnado, de ahí la importancia de implementar diagnósticos de necesidades de formación docente, que permitan el diseño de programas y la evaluación y seguimiento de los mismos.

A través del Departamento Psicopedagógico y la Coordinación de Posgrado e Investigación del Consorcio ya mencionado, se han obtenido los datos cuantitativos y cualitativos que reflejan el estado académico y las características docentes que se han establecido en el planteamiento del problema. Para fundamentar el proyecto mediante la teoría, se ha realizado la búsqueda bibliográfica en libros, artículos de revistas educativas, periódico electrónico y tesis de corte nacional e internacional, definiendo temas fundamentales como: práctica pedagógica, saber pedagógico, formación docente y necesidades de formación docente; además de la revisión de políticas educativas que emiten los organismos internacionales en la Conferencia de París, Bolonia y ANUIES, y autores como Tejada, Shulman, Zabalza, Medina y Barquero, Honoré, Díaz, Davini, Imbernón, Díaz y Casillas, Ducoing Watty y Fortoul Olliver.

Para la construcción metodológica del proyecto, se consideró utilizar un enfoque cuantitativo, a través de la aplicación de un cuestionario a fin de identificar las necesidades de formación docente, el trabajo de campo es no experimental, la población objetivo son

docentes de los diferentes planteles que conforman dicho Consorcio, considerando además una profundidad del conocimiento descriptiva.

Respecto a los alcances a largo plazo se plantea el propósito de consolidar al CEO acorde a su visión y misión, y establecer la importancia de la preparación de sus egresados como personas capaces de responder a distintos contextos sociales, elevar la calidad académica que posiblemente devenga en mayor número de matrícula y egresados.

Planteamiento del problema

La práctica pedagógica y el saber pedagógico son fundamentales en el proceso formativo docente, actualmente, la docencia puede ser brindada a través de profesionistas de distintas áreas académicas, no precisamente por especialistas en pedagogía, debido a ello el tema de la preparación y formación es de gran relevancia. En educación superior, se habla de perfiles docentes constituidos a partir de saberes y competencias profesionales, sin embargo, el docente sigue sin comprender en muchas ocasiones, cómo adquirir dichas competencias, cuál es su perfil, cómo identificar necesidades en su práctica docente, además de aquella dificultad para reflexionar sobre las diversas etapas de formación y problemáticas por las que atraviesa al iniciarse en la práctica educativa.

En muchas situaciones, el profesorado de la Educación Superior concluye la etapa universitaria y se inserta al plano laboral docente en instituciones públicas y privadas sin disponer de un plan de formación docente o permanente. Es un hecho que, al empezar este proceso laboral docente, hay carencias, los saberes son dispersos...

continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar. Se trata de hacer un balance, sobre como consideramos nuestra formación docente en relación con los siguientes criterios: (a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social. (Díaz, 2006, p.97).

Derivado de esto, existe la idea de que el fracaso o el éxito en la parte académica de las instituciones, se debe a la calidad formativa de los docentes, esto sumado a las instalaciones, planes y programas de estudio, entre otros. Para mejorar el proceso de formación docente, la evaluación que realiza el alumno es un factor que permite el establecimiento de necesidades y la búsqueda de estrategias que faciliten el trabajo docente como lo menciona Laffitte (1991) citado en Martínez (2012), el propósito de la evaluación docente cobra sentido cuando camina hacia la profesionalización, que se entiende como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social. Caballero Prieto (1999) en *Reflexiones en torno al núcleo "Reflexiones y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales: la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa"* menciona que los programas de formación docente no siempre son coherentes respecto a los lineamientos filosóficos, políticos, sociales, económicos y culturales de la sociedad o en específico de la institución en la que se quiera implementar, actualmente, pareciera que los esfuerzos realizados para la formación de recursos humanos no tienen respuesta ante las exigencias de los estudiantes y el contexto.

Si se aterrizan estos aspectos en un ambiente específico, el Consorcio Educativo de Oriente en el año de 1996, pensando en un proyecto educativo de gran alcance crea la Universidad de Oriente, proyecto que alcanza el establecimiento de cinco planteles: Cancún, Puebla, Veracruz, Poza Rica y Coatzacoalcos, además de incluir al Colegio Sn Ángel con oferta de educación básica y medio superior y UO Global University, la universidad en línea.

En la actualidad, el Consorcio Educativo de Oriente, oferta más de 34 licenciaturas (áreas de salud, económico administrativa, diseño, arquitectura e ingeniería y humanidades) y 23 posgrados, en modalidad presencial, ejecutiva y online. El Consorcio cuenta con una plantilla de 530 docentes de distintas disciplinas que intervienen en las licenciaturas y modalidades ya mencionadas.

En el Consorcio, se plantea un modelo educativo que se actualiza y consolida en el Proyecto Milenium, en este se busca un aprendizaje activo y humanista en el que se desarrollen inteligencias múltiples, emocional y espiritual, en el modelo pedagógico se centra la teoría

constructivista y se fundamenta en los pilares de la educación: ser, conocer, hacer, convivir y transformarse, además, el Consorcio busca formar al estudiante de forma integral, promoviendo la investigación, innovación, creatividad y la responsabilidad social.

El CEO, ha contribuido en alguna medida a la formación docente en torno al Proyecto Milenium, es decir, implementado cursos para el manejo de idiomas, inteligencias múltiples, emocional y espiritual, además de los pilares de la educación. Algunos de los cursos que implementaron fueron: Ser+ docente= trascender, Mindflunes y la inteligencia emocional, Experiencias creativas, Ser tutor, ser UO, entre otros, sin embargo, en un cuestionario diagnóstico realizado en el año 2018, titulado *Autovaloración de la praxis docente en el Consorcio Educativo de Oriente*, realizado por la Vicerrectoría, se encontraron los siguientes datos:

Tabla 1. *Resultados de formación Milenium en el CEO*

Cursos. Proyecto Milenium	
	Comentarios
Ser+ Docente= Trascender	217 docentes del CEO, no han acreditado el curso
Taller “hablar=conversación=acción	291 docentes del CEO, no han acreditado el curso
Mindflunes y la inteligencia emocional	265 docentes del CEO, no han acreditado el Curso
Experiencias creativas	339 docentes del CEO, no han acreditado el curso
Ser Tutor, ser UO	344 docentes del CEO, no han acreditado el curso
Intervención en crisis	368 docentes del CEO, no han acreditado el curso
Competencias digitales docentes	333 docentes del CEO, no han acreditado el curso

*Elaboración propia. Información tomada de Autovaloración de la praxis docente.

Más del 80% de los docentes no han acreditado los cursos que se indican en la tabla 1, y en las respuestas abiertas del cuestionario ya mencionado que los docentes pudieron responder, se puede observar que en la mayoría de los casos argumentan falta de tiempo debido a las diversas actividades que realizan, consideran que son poco importantes los cursos otorgados y algunos indican no saber cómo alinear este conocimiento a las asignaturas que imparten.

En el manejo e implementación del idioma inglés y francés, 232 docentes no cuentan con alguna certificación en algún idioma y los que sí cuentan con esta, ocupan el idioma en actividades muy básicas con los estudiantes, por su parte, las inteligencias múltiples son implementadas y desarrolladas mediante diversas actividades, en más del 80% de los casos docentes.

Respecto a las acciones para capacitar al docente y subsanar algunos aspectos que los alumnos han indicado al Departamento de Psicopedagogía, a través de evaluaciones, foros, etc., el Consorcio determinó realizar cursos intersemestrales que permitan al docente profesionalizarse a través de la búsqueda de talleres, diplomados o cursos que se ofertan dentro de la institución, pero, esta gama de cursos, no son diseñados a partir de las necesidades del docente, no se implementan diagnósticos que permitan conocer la realidad del docente en su práctica pedagógica y sus saberes disciplinares, su desarrollo en el contexto educativo en el que se encuentran, la comprensión de las necesidades docentes actuales, por lo que posiblemente estos cursos no coadyuven en la profesionalización del docente, dado ello Moreno (2013) en Ducoing y Fortoul (2013), *Procesos de Formación*, COMIE, indica que...

Hemos sido testigos de cómo en las últimas dos décadas, en nuestro país el discurso referido a la formación de profesores ha sufrido un giro significativo, incorporando conceptos como desarrollo profesional docente, profesionalización docente, calidad y mejora de la enseñanza, innovación pedagógica, competencias docentes. Estas perspectivas refuerzan la idea de romper la oferta tradicional de formación centrada en cursos o seminarios aislados sobre aspectos puntuales o sólo actualización de conocimientos en áreas disciplinares para avanzar a un programa de formación más amplio y complejo. (p.111)

En las últimas capacitaciones otorgadas está el Diplomado en Competencias digitales, el cual se alinea a las necesidades que el docente requiere para establecer su práctica docente a partir del proyecto Milenium, entre otros conocimientos; en este la incidencia de asistencia fue del 32.7% del total de la plantilla docente, y de un 54.48% de inasistencia, esto puede ser un indicador respecto al porcentaje de docentes que no manejan y conocen el proyecto bajo el cual deberán acompañar su práctica docente.

Las *capacitaciones del ser por la coordinación del talento humano*, tienen la finalidad de trabajar el saber pedagógico, consideradas dentro del departamento pedagógico, estipulan

que todos los docentes deberán tomar cinco cursos y siete los tutores, la incidencia de asistencia fue 26% y 28% de inasistencia.

Es importante mencionar, que los docentes realizan el pago de los cursos, en algunos casos se presenta algún apoyo institucional que permite mayor seriedad para la acreditación de los mismos. Además, el CEO recluta a docentes horas- clase, por lo tanto, los docentes argumentan que deben desarrollar actividades en otros espacios para el fortalecimiento de su práctica docente.

Dado el caso del CEO, es importante establecer un diagnóstico de necesidades que permita diseñar un programa de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente, se ha pensado considerar al plantel Puebla, para el diseño del programa, aunque en los resultados del cuestionario de *Autovaloración de la praxis docente*, resultó ser el plantel con el mayor número de docentes capacitados en torno al modelo pedagógico/ proyecto Milenium, no se han realizado más cursos que impliquen competencias y saberes docentes, además este plantel cuenta con el mayor número de docentes y oferta educativa al ser el primero en fundarse, y así fortalecer la práctica docente en el CEO que dé como resultado la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades laborales, éticas y humanas actuales.

Preguntas de investigación

¿Qué necesidades de formación docente se presentan en el Consorcio Educativo de Oriente, considerando todos sus planteles?

¿Qué necesidades de formación docente se presentan en el plantel Puebla, del Consorcio Educativo de Oriente?

¿Cuáles son los ejes de formación bajo los cuales se realizará el diseño del programa de formación docente?

¿Qué modelo de formación docente es el más adecuado para diseñar el programa de formación en el plantel Puebla, a partir de las necesidades diagnosticadas?

Objetivo general

Diseñar un programa institucional de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente, específicamente el plantel Puebla, a partir de la detección de necesidades de

formación docente, para fortalecer los saberes y competencias profesionales y mejorar la práctica docente.

Objetivos específicos

- Realizar un instrumento para diagnosticar las necesidades de formación docente en los planteles que conforman el Consorcio Educativo de Oriente
- Determinar las necesidades de formación docente en el Plantel Puebla perteneciente al Consorcio Educativo de Oriente.
- Establecer los ejes de formación bajo los cuales se diseñará el programa de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente, derivados posteriormente del diagnóstico de necesidades.

Justificación

La presente investigación contempla un interés en la formación docente como un medio necesario para la formación profesional del alumnado, desde luego que es un tema que ha sido tratado por diversos estudiosos de la educación, sin embargo, es necesario poner énfasis en la atención que requiere, pues engloba de manera directa diversos factores: el docente, el alumno, la educación, también al egresado y la capacidad para responder a distintos contextos, la calidad educativa, la conciencia educativa actual que deviene en un avance o retroceso social. Asimismo, se plantea la necesidad de diseñar programas de formación docente funcionales en la educación superior privada.

Con el desarrollo de la presente investigación se pretende lograr el diseño de un programa de formación docente, a partir de la revisión bibliográfica de los distintos modelos de formación docente, las problemáticas derivadas de esta temática, las dificultades que se han encontrado en la educación Superior y un diagnóstico de necesidades de formación docente.

Dentro del proyecto de investigación se pretenden analizar las variables o factores presentados dentro del planteamiento del problema, indicando así los siguientes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico como elementos fundamentales en el proceso de

enseñanza- aprendizaje que se presenta en el aula, la formación permanente del docente como una necesidad de primera mano en la educación superior, los diversos modelos de formación docente, el modelo pedagógico y las necesidades de formación docentes presentes en el Consorcio Educativo y Oriente y su plantel Puebla. Los aspectos no considerados son la modificación del modelo pedagógico de la universidad y la logística en la contratación de docentes.

El diseño del programa de formación docente servirá de manera directa para subsanar las necesidades docentes dentro de la institución, los impactos más notorios se verán en el docente y el alumno.

Es una necesidad la formación docente vista desde la aproximación hacia el correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el saber-hacer de los docentes, rompiendo esquemas tradicionales. Esta investigación abre paso a la formulación de departamentos establecidos en cada una de las instituciones de Educación Superior y considerar programas de formación docente para elevar el nivel académico que ofertan, esto uniría en cierto sentido cuatro aspectos: docente-alumno- formación académica- contexto social.

Se pueden beneficiar con el estudio de manera directa al ser parte de la investigación:

- Docentes de las licenciaturas: manejo adecuado de saberes, competencias y estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Institución: Consolidación en el mercado, calidad educativa, innovación, aumento de matrícula.

Se pueden beneficiar de manera indirecta:

- Alumnos de las licenciaturas

Desde luego que el proceso investigativo traerá nuevo conocimiento al autor, sobre los modelos de formación docente, las deficiencias docentes, bibliografía sobre el tema, la posibilidad de la creación de un nuevo programa que se adapte a las necesidades de la institución seleccionada.

Alcances y limitaciones del estudio

La presente investigación aporta datos importantes sobre temas específicos de la formación docente considerando competencias y saberes profesionales, programas de formación y necesidades de formación, esto como elementos para el desarrollo profesional docente.

Los alcances de la investigación favorecen el conocimiento para entender a la formación docente como indispensable en todas las instituciones de educación superior y es importante para favorecer el trabajo cotidiano docente y la solución de problemas en aspectos educativos.

La investigación demuestra que las necesidades de formación docente siempre están presentes, y que la formación debe ser continua, el aprendizaje para toda la vida ante la sociedad del conocimiento, para la formación profesional del estudiante.

Una limitante de la investigación reside en el diagnóstico de necesidades que en esta investigación se ha contemplado únicamente en aspectos cuantitativos, sería importante la aplicación de métodos cualitativos para profundizar y comprender aquellas necesidades del docente. También la investigación ha delimitado el diseño a un solo plantel de Consorcio, debido a los cambios regionales, de matrícula docente, de planes de estudios ofertados, etc.

Estructura de la investigación

En el primer capítulo se presenta el marco contextual de la investigación, describiendo algunas políticas que han surgido en torno a la formación docente y las acciones que han realizado organismos nacionales e internacionales en torno al tema. Se consideró realizar este apartado lo más ajustado posible a la educación superior, ya que existen diversas investigaciones en torno a la formación docente en educación básica y medio superior, pero en educación superior es limitado.

En el segundo capítulo se describen, explican y analizan, los aspectos teóricos en relación a la formación docente: perfil profesional docente, competencias profesionales docentes, saberes docentes, programas y modelos de formación, diagnóstico de necesidades, desarrollo profesional.

En el tercer capítulo se da a conocer la metodología utilizada para esta investigación, los procedimientos utilizados para la selección de los sujetos, la construcción del instrumento para el diagnóstico de necesidades de formación docente en el Consorcio Educativo de Oriente y sus planteles.

En el cuarto capítulo se aborda la descripción, el análisis e interpretación de los resultados, que mediante la aplicación del instrumento permitió identificar las necesidades de formación docente, los ejes de formación y la realización del diseño del programa de formación docente.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

Se ha considerado estructurar el marco contextual de la presente investigación, a través de las políticas, documentos y acciones que se han realizado sobre formación docente en relación a hechos económicos y políticos. Se pretende responder a interrogantes como: ¿Qué políticas o acciones han desarrollado los organismos o instituciones internacionales y nacionales en torno a la formación docente en educación superior?, ¿En qué momento la formación docente se consolidó como una acción necesaria dentro de la educación superior? ¿Qué sucede con la formación de docentes en el Consorcio Educativo de Oriente y el plantel Puebla? Asimismo, realizar el marco contextual es indispensable para conocer la historia de la institución que se ha considerado para el proyecto ya mencionado, el conocimiento del alumnado que mantiene en sus aulas y desde luego, determinar la importancia de un docente capaz de dirigirse en este espacio universitario.

Dado esto, el texto está organizado inicialmente con el contexto internacional, partiendo de algunas acciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); posteriormente se plantea el contexto nacional indicando las acciones de organismos e instituciones como Secretaría de Educación Pública (SEP), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Plan de Nacional de Educación Superior, y con ello dar paso al contexto del Consorcio Educativo de Oriente.

1.1. Marco contextual internacional

Dentro de este apartado se hace mención de dos organismos: UNESCO y OCDE, y sus planteamientos sobre la importancia de la formación docente en la educación.

La renovación del sistema de enseñanza superior en México, la búsqueda de este por incorporar en sí, las innovaciones educativas, alcanzar la calidad de sus servicios, la eficacia y la eficiencia, responden a la visualización de las posturas y lineamientos señalados en el ámbito internacional.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009) con sede en la UNESCO, se plantea que es necesario un cambio profundo en la manera en cómo se da el conocimiento, es decir, en la manera en cómo se accede, se construye y se distribuye. En el informe de la Conferencia sobre Educación Superior en la Sede de la UNESCO – París (1998), artículo 10, se estipula que:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (p.26)

Esto resulta entonces, un indicativo para promover de manera internacional la formación docente para todas las instituciones y en específico de la educación superior, no por restar importancia a los otros niveles escolares, sino porque ahora compete la revisión del nivel superior.

Por su parte, el acuerdo de Cooperación México- OCDE, (2010) indica:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. (p. 3)

Esto lleva a comprender que la importancia de la formación docente se visualiza a partir de las necesidades que se presenten en el contexto institucional, y las políticas de los organismos deben ser consideradas acorde el contexto cultural, social y económico.

En el informe de Delors (1996) sobre “La educación encierra un tesoro” preparado para la UNESCO, se hace mención del docente como prioridad en la formación del alumno, por ello se deben crear y actualizar estrategias necesarias, además de desarrollar, financiar o bien planear programas en los que el docente pueda formarse según los cambios que se dan día a día en la educación.

Marcelo y Vaillant (2015), establecen que el interés por la formación de los docentes, fue resultado de los grandes cambios propiciados a partir de la sociedad del conocimiento, las transformaciones y oportunidades laborales, la reestructuración en las necesidades de las empresas nacionales e internacionales, así como la búsqueda de las competencias en los profesionales y técnicos dedicados a diversas actividades en el ámbito laboral y educativo.

A esta situación se suma la expansión de establecimientos educativos entre 1950 y 1975, y en 1985 con la educación superior, asimismo la masificación de matrícula de alumnos y expansión del cuerpo docente.

1.2. Marco contextual nacional

Los programas de formación de docentes, según Ramírez (1999) son aquellos mecanismos o procedimientos formulados o creados para poder ayudar a todos los docentes en la capacitación y actualización de saberes, en el contenido disciplinar y pedagógico. Se considera que estos, fueron implementados en educación superior a finales de los años sesenta y principios de los setenta, en México aproximadamente se iniciaron en aquellos años para solventar los problemas modernos que la universidad enfrentaba.

La educación superior deberá impartirse posteriormente al bachillerato, sus funciones radican en la formación profesional en distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia y la investigación, la educación superior en México puede ser universitaria, tecnológica o normal, ofreciendo el nivel de técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, considerando estos últimos como posgrado. La educación superior puede estar plasmada en universidades públicas autónomas, instituciones de educación superior públicas, estatales o federales e instituciones privadas.

Según Portilla (2002), el rápido incremento demográfico en México a partir de 1940 y el proceso de industrialización, aunado a la expansión del comercio y las comunicaciones, contribuyeron al crecimiento de las ciudades, lo que implicó pasar de una población rural a una urbana. En 1930, 28.53% urbana y 71.47% rural y en 1980 50.92% urbana y 49.80% rural.

El proceso económico y demográfico implicaron una ampliación de la demanda en educación y particularmente en la educación superior. En México los problemas modernos de la universidad son: la expansión institucional, la masificación y la profesionalización. Casillas

(1987), define a la primera como aquel proceso en el que se crean redes de instituciones de educación superior. La profesionalización es definida como el proceso de conformación de la profesión docente y del mercado académico; la expansión de las plantas de profesores e investigadores, los nuevos tipos de docentes y las nuevas culturas académicas.

La masificación de la matrícula estudiantil fue propiciada por el contexto que se presentaba, la economía detonó en México a partir de 1940 mayor ingreso a educación superior, con esto inició la iniciativa privada, según estadísticas presentes en Brunner (1990), entre 1960 y 1970 existe un incremento de casi cuatro veces de la educación privada, mientras la educación pública crecía al doble, la privada lo hacía cinco veces más.

La iniciativa privada en educación superior se inició con la Escuela Libre de Derecho establecida en 1921, en 1935 se fundó la Universidad Autónoma de Guadalajara, en 1943 el instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, sin embargo, la mayor parte de las Instituciones privadas que funcionan actualmente se crearon después de 1960, en respuesta a las necesidades de una sociedad en crecimiento y con deseos de varias oportunidades.

Tabla 2. *Matrícula de alumnos e incremento de universidades públicas y privadas*

	Matricula (1969)	Matricula (2000)
ALUMNOS	76269	2 073 500
	Universidad pública (1960-61)	Universidad privada (1980-81)
	24 a 39	8 a 49

*Autoría propia, información tomada de Hirsch (1983) en *Panorama de la formación de profesores universitarios en México*. Matrícula de alumnos en 1969 y el año 2000 e incremento de universidades públicas y privadas.

En la tabla 2, se puede observar cómo se presenta la expansión de la matrícula de 1969 al año 2000, un aumento considerable, lo que derivó en una expansión de instituciones superiores de 1980 a 1981, se presenta un aumento de casi 35 instituciones privadas o particulares, debido a la falta de acceso a la universidad pública. Con el aumento de la oferta de los particulares, las instituciones públicas ofrecen un mayor número de lugares a quienes, siendo buenos estudiantes, no cuentan con los recursos suficientes para sufragar estudios.

Como consecuencia también aumentó el porcentaje de profesores, en pocos años con el crecimiento tan acelerado de las IES, estas se vieron con la carencia cada vez mayor de profesorado y consecuentemente obligados a admitir en sus cuerpos docentes a personas que satisfacían cada vez menos los requisitos adecuados para impartir la educación. Esto determinó que a mayor necesidad de nuevos profesores, mayor posibilidad de reclutar personas recién egresadas del nivel superior, sin ninguna experiencia en el ámbito profesional ni en el de la docencia y sin ningún proceso de formación, que les permitiera comprender y desarrollar con índices de calidad una tarea para la cual nunca fueron formados.

Algunas de las consecuencias que trajo consigo el crecimiento acelerado al que se ha hecho referencia, fueron la rapidez con que las instituciones tuvieron que responder al crecimiento de la matrícula, no teniendo la oportunidad de analizar los lineamientos que les permitieran ofrecer una enseñanza de calidad.

Según Hirsch (1983), durante la etapa de gobernación del presidente López Portillo y de Miguel de la Madrid, viene una disminución de estos procesos de masificación, ya que el contexto social y económico, estaba delimitado por las políticas neoliberales, que llevaron a una disminución de gastos del 0.76% al 0.43%, las consecuencias de esto derivan en la reducción de matrícula y la toma de decisiones educativas consolidadas en los organismos bancarios internacionales, no hay avance científico ni en otras disciplinas.

Con ello, llega la crisis de la universidad, que deriva en primer plano en una crisis en la formación del alumnado o del profesional, es por ello que es necesario revisar el contexto vinculado con la formación y práctica docente universitaria.

Frente a los resultados no esperados de la expansión, tales como el deterioro de la docencia, desvinculación de las necesidades sociales, concentración de matrícula en áreas de especialización tradicionales (derecho, medicina, etc), se presenta la reforma e innovación universitaria.

A partir de la década de 1970, se inician una serie de estrategias que tienen como fin hacer frente a la crisis, diseñándose políticas educativas estrechamente vinculadas con los planes de desarrollo económico de México, mismas que se han plasmado en el Plan Nacional de Educación, 1977, Sistema Nacional Permanente de Planeación de la Educación Superior, Plan

Nacional de Educación Superior, Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior y Programa para la Modernización Educativa.

La formación de los maestros universitarios se ubican en dos momentos, el primero se presenta cuando no existían espacios formadores y el segundo se presenta cuando existe un interés por la formación de estos. En México las políticas en apoyo a la formación docente, son realizadas por organismos e instituciones como Secretaria de Educación Pública (SEP), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Las instituciones y organismos que han tenido interés en la formación docente respecto al nivel universitario (las cuales ya fueron mencionadas), han realizado propuestas y programas respecto, a la creación de posgrados, en todas las áreas del conocimiento humano, pero más centradas en la educación, en programas de becas, en actualización, en dar a conocer centros internacionales o nacionales para apoyar la investigación educativa y así responder a las problemáticas que se presenten.

En cuanto a la Secretaría de Educación Pública en 1976, la Dirección General de Educación Superior considera como una necesidad la formación del docente para fortalecer su actuación, el Plan Nacional de Educación Superior señala que para el nivel de maestrías, el objetivo de "desarrollar en el profesional una amplia y alta capacidad innovadora y formarlo en los métodos de investigación, así como preparar personal docente de alta calificación". Para 1978 la SEP, junto con la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica ya realiza cursos y capacitaciones para la actualización de los docentes.

La ANUIES, por su parte, según Hirsch (1983) crea dos programas para la formación docente: el de Formación de Recursos Humanos y el Programa de Becas para estudios de grado. Este organismo desde su creación, ha dedicado tiempo para establecer políticas en la actualización docente, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Acciones de ANUIES juntos con otras dependencias para la formación docente*

Organismo	Año	En colaboración	Curso
ANUIES	1950- 1972	Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES).	Didáctica general
ANUIES	1950- 1972	UNAM, IPN y El Colegio de México	Áreas de conocimiento
ANUIES	1972-1975	Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM	Variados cursos
ANUIES	1975	Creación de Centro de Educación Continua	
ANUIES	1977	Programa Nacional de Formación de Profesores	Se crea Departamento de Formación de Recursos Humanos para la Educación Superior

*Autoría propia, información tomada de Hirsch (1983) en *Panorama de la formación de profesores universitarios en México*

Como se aprecia en la tabla 3, la ANUIES ha sido parte de los diversos cursos y propuestas para la formación docente en México, en conjunto con otros organismos e instituciones, considerando en su mayoría cursos de didáctica, áreas de conocimiento y actualizaciones en disciplinas.

La Universidad Nacional Autónoma de México, se dedica a dar apoyos económicos respecto a cursos de diferentes áreas de conocimiento de didáctica, en específico a profesores de nuevo ingreso y de posgrado.

Ya en 1980 se plantea la noción de la existencia de más de 36 centros e instituciones interesadas en la formación docente.

En educación superior se ha generado el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) creado en 1996 por representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), promovido por la SEP con la finalidad de asegurar que las instituciones de este nivel educativo, federales, estatales, autónomas y privadas, se integren a los planes y procesos de desarrollo económico y social de las diversas regiones del estado. No obstante, el programa sólo a apoyado la planeación y la promoción del crecimiento de la educación superior mediante la creación de nuevas carreras, especialidades o planteles, pero no han logrado su cometido respecto a la formación de docentes.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se plantea la necesidad de ampliar la capacidad de las IES con nuevas y mayores oportunidades formativas, mejorar la calidad de los procesos y agentes del proceso educativo, asegurar que las universidades cuenten con suficientes profesores e investigadores de alto nivel.

En la actualidad el Plan Nacional de Desarrollo Económico de México, se propone una visión de México para el año 2025, para entonces la cobertura en educación deberá ser del cien por ciento.

El Plan Nacional 2001, según Portilla (2002) indica que la educación para un futuro que ya está aquí hace necesario que, en todos los niveles y modalidades, haya educadores con características precisas, incluyendo y por tanto los programas de formación docente deberán estar enfocados en:

- Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;
- Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;
- Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;
- Manejo del contenido disciplinar
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.

Hacia el 2015 y 2017, en el informe presidencial del actual presidente Peña Nieto, se denotan ciertas políticas respecto al establecimiento de un sistema de profesionalización docente que promueva la formación académica, la modernización de infraestructura de escuelas, el manejo correcto de planes y programas de estudio que deriven en aprendizajes significativos

y desde luego impulsar mayormente el Sistema Nacional de Evaluación para los ejercicios que permitan determinar la calidad docente en educación pública.

1.3. Marco contextual del Consorcio Educativo de Oriente

El Consorcio Educativo de Oriente fundado en 1996, está conformado por cinco planteles de educación superior: Cancún, Puebla, Veracruz, Poza Rica y Coatzacoalcos, además del Colegio Sn Ángel, dedicado a la educación básica y media superior y UO Global University, la universidad en línea. Cuenta con Rectoría Nacional, Vicerrectoría Nacional, Rectores de planteles, coordinadores de licenciaturas, entre otras áreas.

El CEO con sus cinco planteles, se ha ido consolidando como una institución reconocida a nivel nacional e internacional, debido a las diferentes afiliaciones y evaluaciones externas, entre las que se encuentran: la afiliación a la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES), contar con programas avalados por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES), certificaciones en ISO 9001-2015, cuenta con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) otorgado por CONACYT.

La misión del Consorcio es “formar profesionistas líderes, investigadores, innovadores y emprendedores con visión humanista y pensamiento creativo que, a través de la vinculación con los entornos nacionales e internacionales, contribuyan a un cambio social, económico y político en donde promuevan la innovación con el fin de hacer un mundo mejor y logren trascender en su vida profesional.” (Manual de identidad CEO, 2016)

La visión es ser una universidad de prestigio, innovadora, incluyente e influyente que, a través de su modelo educativo humanista-constructivista, basado en competencias, la internacionalización y el uso de nuevas tecnologías, aporte a la formación de profesionales que se conviertan en líderes globales que tengan como propósito transformar la vida de las personas y trascender así en el escenario de una sociedad cambiante, compleja y cada vez más exigente. Sus principios institucionales son: liderazgo, responsabilidad, investigación e innovación. (Manual de identidad CEO, 2016).

Respecto a la oferta educativa del CEO, según la Vicerrectoría Nacional, cuenta en la actualidad con más de 34 licenciaturas (áreas salud, económica administrativa, diseño, arquitectura e ingeniería y humanidades) y 23 posgrados, en modalidad presencial, ejecutiva y online de manera trimestral, cuatrimestral y semestral. A esta oferta se suman otros servicios universitarios para la sociedad como el Centro de Adquisición de Lenguas Extranjeras e Investigación (CADLEI), el Centro de Consultoría para el Desarrollo Social y Empresarial (CECODSE) y las Clínicas Universitarias de Salud.

Los cinco planteles del CEO, se fundan de la siguiente manera: La Universidad de Oriente Cancún nació en el año 2010, ofertando 10 licenciaturas. En 2013, se incorporan dos planes y programas de estudio, actualmente cuenta con 12 licenciaturas, 4 posgrados presenciales y 7 en línea.

En el año 2006, se crea la Universidad de Oriente Veracruz, actualmente cuenta con 15 licenciaturas, 4 maestrías presenciales y 7 maestrías online.

La Universidad de Oriente Poza Rica, nace en el año 2009, ofertando 10 licenciaturas y 2 maestrías, hoy cuenta con 13 licenciaturas y 7 maestrías online. La Universidad de Oriente-Coatzacoalcos, se consolida en 2009, ofertando 11 licenciaturas y una maestría, actualmente cuenta con catorce licenciaturas, tres maestrías presenciales y 14 licenciaturas.

El plantel Puebla, es el primero en fundarse, en 1996. Según datos de la Vicerrectoría Nacional del CEO, debido al crecimiento, cuenta con cuatro inmuebles: Central, San Manuel, International Culinary y Valsequillo, oferta 19 licenciaturas, 10 maestrías y un doctorado en modalidad presencial, es el plantel con mayor número de programas y alumnos, el número total de docentes es de 120.

En su totalidad el CEO, según indica la Vicerrectoría y Rectoría Nacional, cuenta con 530 docentes y más de 9,000 estudiantes. Actualmente, el CEO considera únicamente su propuesta en educación superior con los planteles ya descritos, se especifica el trabajo docente bajo el Proyecto Milenium, un plan de innovación educativa de calidad, flexible y enfocado al estudiante, estableciendo un aprendizaje activo y colaborativo, apoyado por las TIC y el dominio de idiomas, con la finalidad de ampliar las competencias profesionales. Dentro de los aspectos de apoyo en TIC, los docentes y alumnos cuentan con recursos electrónicos, gráficos y plataforma UO.

1.3.1. Proyecto Milenium

El modelo educativo bajo el que trabaja el CEO se basa en el aprendizaje activo y humanista, establece la necesidad del desarrollo de inteligencias múltiples, emocionales y espirituales, además de contemplar los pilares de la educación propuestos por UNESCO: ser, conocer, hacer, convivir y transformarse, busca la formación integral del estudiante a través de la innovación, creatividad, emprendimiento e investigación.

El CEO, establece y desarrolla una serie de programas para el desarrollo de su modelo pedagógico:

- Formación de investigadores: búsqueda de la generación e innovación en el conocimiento.
- Formación de lectores y escritores: desarrollo de competencias comunicativas y hábitos de lectura.
- Formación en competencias tecnológicas: habilidad y cultura en el uso de tecnologías. Plataforma PIRA, en educación superior.
- Formación en la certificación de los idiomas: aplicación y dominio de inglés y francés.
- Formación en la imaginación, creatividad, innovación y emprendimiento: desarrollo de estrategias, métodos y actividades. Mindfulness, The magic of creativity, Training Innovation and Entrepreneurship.
- Internacionalización: movilidad de estudiantes y académicos.
- Beneficio social y servicio comunitario: humanismo.
- Conciencia ecológica: sensibilidad e interés.
- Formación del bien ser, estar y convivir
- Integración de la comunidad escolar
- Formación en el deporte
- Formación en arte y cultura

En el año 2016, se realiza una actualización al modelo pedagógico del CEO, a través del proyecto Milenium, el cual se centra en el aprendizaje activo y colaborativo, uso de las TIC y la formación en diversos idiomas, con ello la búsqueda de competencias profesionales y el

uso de metodologías activas: redes de colaboración, aprendizaje invertido, aprendizaje activo, aprendizaje basado en errores y aprendizaje por descubrimiento, el CEO busca formar estudiantes autónomos, con pensamiento crítico y reflexivo, actitudes colaborativas, destrezas comunicativas, con inteligencias múltiples, soft skills y hand skills, dependiendo la comunidad de estudiantes en educación básica, media superior y superior.

El CEO, además, estipula una serie de asignaturas necesarias para el desarrollo del modelo pedagógico:



Figura 1. Modelo basado en la sustentabilidad, tecnología, finanzas y responsabilidad social. Manual de Modelo Milenium, 2016.

En la figura 1, se pueden observar las asignaturas básicas de tronco común según el nivel educativo, en el caso del nivel superior, se establece Liderazgo y desarrollo humano, creatividad humana, pensamiento innovador, Inteligencia de negocios y talento emprendedor, estas en conjunto buscan potencializar la propuesta del modelo pedagógico de la institución.

En muchos aspectos, los docentes son actores específicos para la realización de actividades que permitan el desarrollo del modelo en la institución, por lo que se desarrollan algunos proyectos institucionales que propician la formación que se propone el CEO: México de mil colores, simulador de la ONU, Olimpiada Sn Ángel, Innovation Festival, Jardín de la salud Sn Ángel, Feria de innovación, ciencia y tecnología.

En la evaluación desarrollada por Vicerrectoría en el año 2018, la cual tuvo la finalidad de revisar el nivel de implementación del modelo educativo del CEO, en los diferentes planteles, el plantel Puebla presentó resultados favorables:

La Autovaloración de la praxis docente del Consorcio Educativo de Oriente, fue aplicada a una muestra total de 142 docentes, teniendo respuesta de 112 docentes, lo cual indica un interés sustancial en las actividades de la Universidad de Oriente Plantel Puebla.

Realizando un análisis total de los resultados obtenidos de cada plantel se observa que es uno de los planteles con mayor número de docentes en formación Milenium, pues a través de sus resultados se observa la aplicación estratégica de inteligencias, pilares de la educación y tecnología:

Tabla 4. *Resultados de aplicación del modelo del CEO, plantel Puebla*

Cursos. Proyecto Milenium		
Apartado	Comentarios	
Cursos, diplomados y talleres	Taller “hablar=conversación=acción	67 docentes sin acreditar
	Mindflunes y la inteligencia emocional	70 docentes sin acreditar
	Experiencias creativas	78 docentes sin acreditar
	Ser Tutor, ser UO	97 docentes sin acreditar
	Intervención en crisis	94 docentes sin acreditar

Competencias digitales docentes	76 docentes sin acreditar
Manejo e implementación de idioma inglés CEO	
	Comentarios
Certificación	59 docentes no cuentan con una certificación, 84 docentes no aplican el idioma en sesión y 58 solo en nivel formal.
Nivel de aplicación del idioma	
Inteligencias	
	Comentarios
Inteligencias espiritual	78 docentes a nivel estratégico en inteligencia múltiple, 81 docentes en inteligencia emocional y 51 docentes en inteligencia espiritual.
Inteligencia emocional	
Inteligencias múltiples	
	Tecnología
Entornos virtuales	7 docentes a nivel estratégico aplican la innovación educativa y 54 docentes a nivel estratégico utilizan los entornos virtuales.
Innovación educativa	
	Pilares de la educación
Ser, conocer, hacer, convivir, transformarse	87 docentes a nivel estratégico en <i>transformarse</i> , 84 docentes en convivir, 95 docentes en hacer, 91 docentes en conocer y 86 docentes en ser.

*Elaboración propia, información tomada de Resultados de Autovaloración de la praxis docente.

En la tabla 4, puede observarse que en la aplicación de inteligencias, tecnología y pilares de la educación, los docentes desarrollan de manera estratégica actividades para la formación de estas, sin embargo se notan resultados no alentadores en torno a la formación y capacitación docente, pues más del 70% no acreditan los cursos que diseña el CEO. En la formación de idiomas, muchos docentes aún no cuentan con certificaciones que permitan la implementación y la práctica en las aulas.

De manera general se encontraron en el CEO, las siguientes áreas a fortalecer, derivadas de los resultados del cuestionario de Autovaloración, en torno al modelo pedagógico de la institución:

Tabla 5. *Resultados general de aplicación del modelo pedagógico en el CEO.*

Plantel	Áreas a fortalecer
Poza Rica	Cursos de formación (Milenium), certificación de idioma, inteligencias.
Veracruz	Cursos de formación (Milenium), certificación de idioma
Puebla	Cursos de formación (Milenium), certificación de idioma
Cancún	Cursos de formación (Milenium), certificación de idioma, Tecnología
Coatzacoalcos	Cursos de formación (Milenium), certificación de idioma, Tecnología

*Elaboración propia

En la tabla 5, puede observarse que en el Plantel Puebla, se establece la necesidad de trabajar en cursos de formación docente en la línea del Proyecto Milenium y la certificación del idioma, en otros planteles como Poza Rica, se presenta una notable necesidad de trabajo en todas las áreas.

Actualmente, el CEO se mantiene en el diseño de nuevas propuestas que a través de su implementación permitan la formación integral del estudiante y el alcance de sus principios sustentados en la visión y misión institucional.

A lo largo del capítulo I, marco contextual, se han descrito las acciones más representativas en torno al tema de formación docente, en gran medida las organizaciones e instituciones se han dedicado a consolidar propuestas necesarias para la formación y profesionalización del docente; específicamente en la educación superior.

Respecto a las preguntas planteadas al inicio del capítulo: ¿Qué políticas o acciones han desarrollado los organismos o instituciones internacionales y nacionales en torno a la formación docente en educación superior?, ¿En qué momento la formación docente se consolidó como una acción necesaria dentro de la educación superior? ¿Qué sucede con la formación de docentes en el Consorcio Educativo de Oriente y el plantel Puebla?, se observó la participación de organizaciones internacionales y nacionales como UNESCO, ANUIES, OCDE, SEP, entre otras y sus propuestas con diversos principios en torno a la calidad educativa y la formación docente. Además, la descripción de algunos problemas contemporáneos de la educación superior, permitió comprender por qué la formación docente es una necesidad primordial de atender en el ámbito educativo.

Respecto al Consorcio Educativo de Oriente, se han descrito los elementos constitutivos necesarios en torno a sus planteles, así como el modelo pedagógico de la institución sustentado en el proyecto Milenium, considerando algunas características que indican la situación en la que se encuentra el Plantel Puebla, la situación de sus docentes, la oferta y acreditación de cursos, permitiendo así conocer y analizar el contexto en el que se desarrolla la presente investigación.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo aborda los temas específicos en torno a la formación docente: perfil docente universitario, saberes y competencias docentes del profesor universitario, diagnóstico de necesidades docentes, modelos de formación, estos en conjunto permitirán entender los aspectos teóricos de la presente investigación.

2.1. Perfil Docente Universitario

La Educación Superior, tiene la finalidad de atender la formación profesional de los estudiantes y con ello responder a los diferentes cambios y exigencias sociales. En este proceso de formación del estudiante, los docentes, son actores principales y con ello se presenta la necesidad de propiciar aprendizajes sólidos constituidos a partir de la aplicación de aspectos pedagógicos, disciplinares, contextuales y estratégicos.

Actualmente, el papel que desempeña la educación superior es un gran reto, según Barrón (2009) las instituciones de educación superior son entidades que se asocian al progreso y a la transmisión del saber. (p.77), pero esta transmisión del saber ha resultado en la aplicación de un conjunto de procedimientos y en muchas ocasiones los sistemas educativos implementados no responden a las demandas que imperan de dichos aspectos sociales, pues es necesario comprender que esta transmisión del saber no solo responderá a las habilidades para emprender una actividad disciplinar, sino a la calidad humana y actitudinal que devenga en ciudadanos responsables capaces de mantener y estructurar una sociedad libre y de paz.

La educación, específicamente en el ámbito superior presenta una serie de cambios propiciados por el neoliberalismo, la globalización y la sociedad del conocimiento, en primera instancia, el neoliberalismo propone la libre competencia de mercado y posibilidades de crecimiento para todas las sociedades, la globalización utiliza conceptos como modernidad, avance económico, iniciativa privada, repartición equitativa y la tecnología.

El fenómeno de la globalización lleva a afrontar la diversidad: Implica nuevas ocupaciones con diferentes formalizaciones del trabajo. Presenta dinámicas de comunicación mediadas por el uso de las tecnologías de la información. Los nuevos medios de comunicación promueven la formación profesional y nuevas maneras de aprender. Demanda destrezas derivadas de la experiencia y una teoría con una amplia perspectiva del contexto social de la educación y del progreso. (Torres, et al. 2014, p. 139)

Por otra parte, el concepto de sociedad del conocimiento tiene sus bases en 1960, el capital, la materia prima y el trabajo se sustituyen por conocimiento para la productividad y la economía de productos se cambia por servicios, lo que indica profesionales que estén cualificados para el desempeño de diversas actividades, innovadores y que se orienten al progreso tecnológico. En el campo de la educación, la sociedad del conocimiento, se traduce en expansión, la utilización del conocimiento como recurso económico lo que implica aprendizaje para toda la vida. Estos cambios no representaron bienestar en todos los sentidos ni la anulación de los problemas de la educación superior y el acceso a la educación.

Todo lo anterior también aterriza en la educación superior, a partir de la implementación de nuevas teorías pedagógicas que junto con la psicología permiten establecer un nuevo método de aprendizaje y con ello reformas educativas, por lo tanto un cambio primordial en la formación docente y en la adquisición de estrategias que permitieran una formación adecuada estudiantil que no fuera limitada ante las características del mercado social.

Esto lleva a comprender la importancia de la formación docente y el establecimiento de un perfil profesional docente que responda a las necesidades del contexto institucional, adecuar sus políticas de capacitación respecto al contexto cultural, social y económico de la zona escolar. México entró en un proceso de reformas educativas con la finalidad de reorientar la adquisición de conocimiento y la función de la universidad.

A nivel mundial, diferentes naciones pusieron en marcha métodos que permitirían hablar de innovaciones educativas dentro del currículo, de la gestión educativa y de la calidad educativa, propiciando así el aprendizaje constructivista, basado en problemas, la realización de proyectos, etc.

A partir de lo ya mencionado, el interés por mejorar la profesionalización y la práctica docente deriva en el cuestionamiento de lo que se enseña, cómo y por qué, los docentes se

convierten en uno de los elementos necesarios dentro de la educación, estableciendo así el análisis del perfil profesional docente dentro de la educación superior.

El término *docente* hace referencia según Jiménez (1996) a aquellas personas con diversas profesiones que resuelven diversas situaciones a partir de un contenido teórico y pedagógico. Sin embargo, para que un profesional establezca procesos de enseñanza- aprendizaje dentro de un aula o bien una institución educativa es necesario un perfil docente constituido por diversos saberes y competencias.

En ese sentido, el *perfil* según Galvis, Fernández y Valdivieso (2006) es aquel conjunto de competencias organizadas por unidades, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad (p.13), contar con este perfil, propiciará los niveles de logro y competencias deseadas. Por otro lado, Hawes y Corvalán (2005), definen *perfil profesional docente* como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que debe poseer el docente para tener un óptimo desarrollo profesional.

Debido a los cambios y necesidades en la formación del estudiante, las situaciones de cambio de escenarios, funciones, espacios curriculares, entre otros, se hace necesario fomentar un perfil profesional docente que sea guía y orientador del alumno, propositivo, innovador y con estrategias pedagógicas.

Sin embargo no se trata de hacer un listado de competencias docentes, es preciso establecer los elementos cognitivos, actitudinales y valorativos con los que deberá contar el docente para la resolución de los diversos problemas educativos que se presentan en la educación superior, así el *perfil del docente universitario* se refiere a una serie de características, habilidades y destrezas que se espera que el docente cumpla como requisito indispensable ante las demandas de una institución para lograr la calidad en su acción educativa. “Si una universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada en buena proporción, su excelencia como institución de educación superior” (Fernández, 2009).

El concepto de perfil docente ha sido considerado por diversos autores que han desarrollado una serie de ejes necesarios a trabajar en la constitución de un buen perfil docente universitario:

Tabla 6. *Buen perfil del docente universitario*

Zabala (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación • Ejecución • Evaluación
Galvis (2007), Prieto (2005) y Ortega (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión • Tutoría • Capacidad comunicativa • Contexto cultural • Capacidades sociales • Capacidades metacognitivas • Capacidades investigativas
Tejada y Navío (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Gestión • Investigación
Ventura (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Metodológicas • Calidad
Álvarez (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañar, orientar y guiar el trabajo y la búsqueda del estudiante. • Promover el desarrollo integral y el mejoramiento continuo del estudiante. • Apoyar y sostener el esfuerzo irrenunciable del estudiante. • Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante. • Preparar a los estudiantes para que se adapten a la cultura vigente y, especialmente, prepararlos para el futuro.
San Martín (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la materia • Adecuación • Atención • Motivación

*Elaboración propia

En la tabla 1, se evidencian algunos autores que han realizado propuestas en torno al buen perfil docente universitario, Zabala (2000) establece que la calidad del docente se presenta a partir de la capacidad de planificación de sesiones, la ejecución y la evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, en el caso de Prieto, Galvis y Ortega, el docente deberá manejar diversas capacidades y actividades que le permitan establecer contacto con el estudiante y destacan la importancia del trabajo a través de la investigación, gestión, tutoría, etc.; Tejada y Navío (2008), centran su estudio en el contenido pedagógico, la gestión y la investigación, un buen docente debe contribuir a la formulación del conocimiento, Álvarez (2011), se enfoca en el desarrollo del estudiante a partir del apoyo, tutoría, diseño de

situaciones de aprendizaje, etc. y San Martín (2014), considera primordial el dominio disciplinar, la atención y motivación en los estudiantes.

Lomelí (2016) propone una serie de ámbitos a considerar para realizar la construcción de un perfil docente universitario, acciones y funciones:

- En cuanto al Aprendizaje: organizar, promover, gestionar, implicar, trabajar en equipo, resolver problemas, innovar, planear, controlar, evaluar, interactuar, tutorizar, buscar estrategias metodológicas y pedagógicas, entre otras.
- En cuanto al Contexto: el docente debe implicar e interactuar con los demás actores educativos, gestionar ante la institución y la sociedad.
- En cuanto a las TIC: ya que se está inmersos en la sociedad del conocimiento y de la información se hace necesario ir a la par de estos avances, a modo de ofrecer al estudiante un apoyo ante el mundo tecnológico.
- En cuanto a la Formación Continua: el hecho de que el docente llegue a adquirir competencias no significa algo acabado. El docente debe movilizar esas competencias que ya ha adquirido, y además, buscar adquirir nuevas competencias pues éstas no son inamovibles. Se requiere actualización, capacitación, formación continua y a lo largo de la vida.
- En cuanto a la Investigación: los docentes deberán hacer contribuciones científicas, innovar, comunicar, investigar en los diferentes ámbitos educacionales, aportando a la sociedad.
- En cuanto a la Evaluación: todo proceso requiere de ser evaluado, para poder localizar tanto debilidades como fortalezas; así el docente deberá realizar evaluaciones del proceso de aprendizaje, diagnóstico, continuo, final, así como evaluar también sus estrategias, metodologías, dinámicas de clase, etc.
- Actitudes: es importante además de todos los ámbitos mencionados ya, tener en cuenta que la situación personal del docente influye en el proceso de aprendizaje, es necesario se realice una valoración de sus experiencias, su percepción como educadores, las relaciones interpersonales con sus estudiantes, sus colegas, autoridades escolares, la relación con su entorno, el contexto en el que se desenvuelve, reflexione sobre su práctica docente que vendrá influir en la calidad de su desempeño. (p.70)

La constitución de un buen perfil docente reside en el conocimiento del contexto, la formación profesional a la que se dirige y las necesidades de formación educativas que se presenten para el desarrollo de saberes y competencias fundamentales que permitan la formación integral del estudiante.

Los estudios sobre la práctica docente realizados desde la década de los 80's en países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y España por mencionar algunos, generaron una reflexión sobre la importancia de profesionalizar el ejercicio docente universitario, señalando un conjunto de saberes a desarrollar.

2.2. Saberes del docente universitario

En este apartado se presenta la propuesta de dos teóricos que abordan la temática de saberes docentes, importantes para ejercer la docencia universitaria.

En los andares de la transformación social, los profesionales se enfrentan a una serie de situaciones inciertas y cambiantes, que son resueltas a partir de la aplicación de diversos saberes, estrategias y competencias. Según Tardif (2004), los saberes son “conjuntos de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas y culturales”. (p.27), en este sentido, los saberes se establecen a partir de procesos de formación, prácticas en diversos contextos, institucionales, empresariales, escolares, etc. Es un hecho que todos los profesionales deben desarrollar y adquirir saberes y algunas características principales en torno al conocimiento profesional son:

1. Los conocimientos de los profesionales son especializados y formalizados.
2. Los conocimientos se adquieren a través de un proceso de formación.
3. Los conocimientos son pragmáticos, se direccionan hacia la solución de situaciones concretas.
4. Los profesionales evalúan el trabajo de sus colegas.
5. Los conocimientos se adaptan y se improvisan en situaciones nuevas.
6. Los conocimientos son evolutivos y progresivos, necesitan formación continua.
7. Los profesionales deben responsabilizarse del mal uso de los conocimientos. (Tardif, 2004).

Esta serie de características tienen el objetivo de desarrollar profesionalización, formación y enseñanza. En el caso de los docentes, la formación de saberes se realiza a partir del contacto con el contexto y en la práctica docente son definidos:

- El saber docente se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes, disciplinarios, curriculares y profesionales.
- El cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite.
- Los saberes experienciales constituyen los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional. (Tardif, 2004)

Los saberes docentes no pueden reducirse a la transmisión de conocimientos, pues estos se consolidan a partir de saberes de formación profesional y disciplinar, curricular y experiencial. La práctica educativa y las reflexiones que han realizado diversos autores permiten la constitución de saberes pedagógicos, una actividad educativa consolidada. Por

su parte, los saberes disciplinarios serán aquellos que correspondan a diversos campos del conocimiento y que son brindados a partir de centros de formación, universidades, e instituciones, consolidados en una gama de cursos. Los saberes curriculares serán aquellos que el docente aplique a través de los programas escolares, los contenidos y los métodos y los saberes experienciales se presentan en el ejercicio docente cotidiano, en los contextos en los que se desarrollan los docentes, a diferencia de los demás, este tipo de saberes no son brindados por instituciones de formación, programas o cursos, son prácticos y tendrán por lo tanto tres objetos:

- Las relaciones e interacciones que se establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica.
- Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo.
- La institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas. (Tardif, 2004, pp. 38-39)

Algunas características de los saberes profesionales docentes son: 1) los saberes son temporales, el docente los adquiere con el tiempo, los docentes implementan el conocimiento de cómo enseñar a través de su propia historia y de su vida escolar, además de que en los primeros años de ejercicio docente se realiza una estructuración de la práctica profesional, como los saberes se adquieren con el tiempo son mutables, se transforman, se fortalecen y dan identidad al docente; 2) los saberes son plurales y heterogéneos, en este sentido todos los saberes que el docente estructura provienen de diversas fuentes: conocimientos disciplinares, cultura, historias de vida, formación y con todo ello el docente logra diversos objetivos; 3) los saberes están personalizados y situados, en esta característica se presenta la experiencia del docente, no hay separación en muchas ocasiones de la experiencia y la situación de trabajo y se adquirirán y utilizarán en una situación concreta.

Otro aspecto interesante a considerar además de las características mencionadas, es que el saber profesional llevará un componente ético y emocional, través de los cuales el docente realiza un proceso de reflexión y de cambio en los procesos que efectúa para enseñar considerando y relacionándose con los demás.

Considerablemente en los modelos actuales para la formación de docentes se implementan procesos que permitan el desarrollo de saberes hacia la práctica reflexiva, conocen los saberes de su propia disciplina, etc. Los docentes relacionan la práctica profesional, la formación

teórica y la experiencia, la formación continua se desprende de las necesidades y las diversas situaciones que viva el docente.

Por su parte Shulman (2005), establece una serie de saberes necesarios para la práctica docente:

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento pedagógico general, teniendo en cuenta aquellos principios de organización de clase.
- Conocimiento curricular, atendiendo los materiales y programas.
- Conocimiento pedagógico del contenido.
- Conocimiento de los alumnos y sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos
- Conocimiento de los fines educativos y propósitos.

Shulman, además propone fuentes del conocimiento para la enseñanza: 1) formación académica, 2) materiales y la institución y 3) la investigación.

El docente debe conocer sólidamente la disciplina a la que es afín, debe tener conocimientos didácticos para transmitir conocimiento, conocer asimismo el currículo en el que se establecen sus conocimientos, el contexto y los estudiantes hacia los que se dirige su enseñanza, así como comprender la finalidad de la educación como uno de los fines principales y necesarios de toda sociedad. Bajo la dinámica social del conocimiento, los modelos educativos superiores basados en el logro de competencias en los alumnos, también han señalado las competencias necesarias para ejercer la práctica docente en el espacio universitario, en el siguiente apartado se describen.

2.3. Competencias profesionales del docente universitario

El concepto de competencia ha sido establecido actualmente como uno de los más importantes dentro de la educación y pedagogía. Específicamente su implementación e impacto en la Educación Superior, ha sido analizado por diversos autores, lo que ha permitido el conocimiento de sus elementos constitutivos. La docencia universitaria debe permanecer en constante actualización respecto a la aplicación de procesos de enseñanza- aprendizaje

para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en el estudiante, que respondan a las demandas y transformaciones de una sociedad globalizada, además de la resolución de situaciones en el campo de acción profesional, por ello, el docente debe mantenerse en formación constante y desarrollar competencias que le permitan una correcta implementación del saber y la práctica pedagógica.

Actualmente, se ha indicado la necesidad de la existencia de un perfil profesional docente, consolidado por competencias, independientemente del perfil disciplinario que mantenga el docente, el cual permitirá el avance de la educación superior en procesos de formación profesional del estudiante.

El concepto de competencia se ha definido por diversos estudiosos de la educación y disciplinas afines, inicialmente se considera como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que son necesarias para poder realizar cualquier actividad. Las competencias no solo deben desarrollarse en los alumnos, los docentes de nivel básico, medio superior y superior también deben alcanzar competencias docentes con el fin profesionalizar su práctica docente y lograr una aplicación correcta de los procesos de enseñanza- aprendizaje, el objetivo del presente apartado es describir las competencias docentes del profesor universitario propuestas por diferentes teóricos, así como su conceptualización.

López (2016), establece que el primer uso de competencia se encuentra en algunos diálogos platónicos, aludiendo al significado “llegar”, en otros aspectos como la habilidad para conseguir algo, asimismo la etimología de competencia proviene de *competere*, es decir, ir al encuentro de algo, etc.

El Instituto Nacional de Empleo en 1987, estableció que el término competencias se destinaría a los conocimientos, habilidades y aptitudes que llevarán al profesional a desarrollarse de manera eficaz en cualquier actividad que demande su empleo.

Le Boterf (1991), propone un modelo de competencias, definiendo estas como un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar actividades en un puesto de trabajo, además distinguió dos tipos de competencias: técnica y social, la primera se relaciona con las funciones específicas que se desarrollan en las profesiones e incluye los saberes generales y especializados (saber) y las técnicas, la forma específica de ejecutar las actividades (saber-hacer), y la competencias social incluye la capacidad para relacionarse y

establecerse en el contexto, es decir, las competencias se crean en formación, en la práctica cotidiana.

De manera que, la competencia será un conjunto de capacidades para desarrollar acciones que incluyan aspectos sociales, cognitivos, culturales, laborales, afectivos, etc. Argudín (2001), citado en Torres (2014), establece aspectos constitutivos de la competencia como: el diseño de todo proceso necesario y empleado en la realización de actividades como capacidades, valores, habilidades; ejecuta los conocimientos adquiridos según el momento o aspecto a resolver y por último evalúa lo que ha realizado.

Se plantean en 1996 competencias específicas a partir de los cuatro pilares de la educación que demandaban los empleadores, estas competencias se implementaron en instituciones de educación superior en México y en algunos espacios internacionales, a partir de la modificación de currículos para establecer un cambio específico en la movilización de conocimiento. (Torres, et al. 2014).

Hacia el año 2000, se establece un análisis de las acciones y actores de la educación, específicamente en la educación superior y se presenta un fenómeno de interés mayoritario en el docente para la formación de competencias en estos pues permitirá:

- Desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.
- Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión. (Torres, et al. 2014, p. 130)

La práctica docente representa el punto esencial para el aprendizaje, los principios, métodos y técnicas serán necesarios junto con la utilización de competencias para que el alumno adquiera conocimientos de diversas disciplinas, desarrollar actitudes para la relación con el otro y en el proceso de aprendizaje establecer la utilización de tecnologías de la información.

El docente deberá propiciar los ambientes necesarios para una articulación adecuada de conocimiento, aprendizaje y contexto.

Para lograr el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior deben establecerse las competencias docentes que permitan llegar a una calidad educativa a partir de la gestión del aprendizaje, es importante destacar que algunos autores han hecho referencia a las competencias profesionales.

El concepto de competencia profesional, remite al conjunto de saberes articulados que se ponen en juego en las actividades y situaciones de trabajo, identificados en el perfil profesional. Su característica fundamental es la posibilidad de ser transferible a contextos y problemas distintos de aquellos que se utilizan para su desarrollo.

Medina y Barquero (2013) indican que el concepto de competencia profesional sigue siendo heterogéneo, debido a la multiplicidad de enfoques y desarrollo que genera su implementación, 1) la competencia integra conocimientos, habilidades, capacidades y valores que se manifiestan en la acción mediante un desempeño eficiente en un contexto determinado, 2) la competencia no existe en sí misma, independientemente de una actividad de un problema por resolver, se vinculará a un contexto determinado, a una situación concreta.

El docente cuenta con competencias profesionales, específicas de su propia disciplina, pero en un espacio educativo y en este caso universitario son necesarias las competencias docentes, que permitan el desarrollo de competencias profesionales en el estudiante.

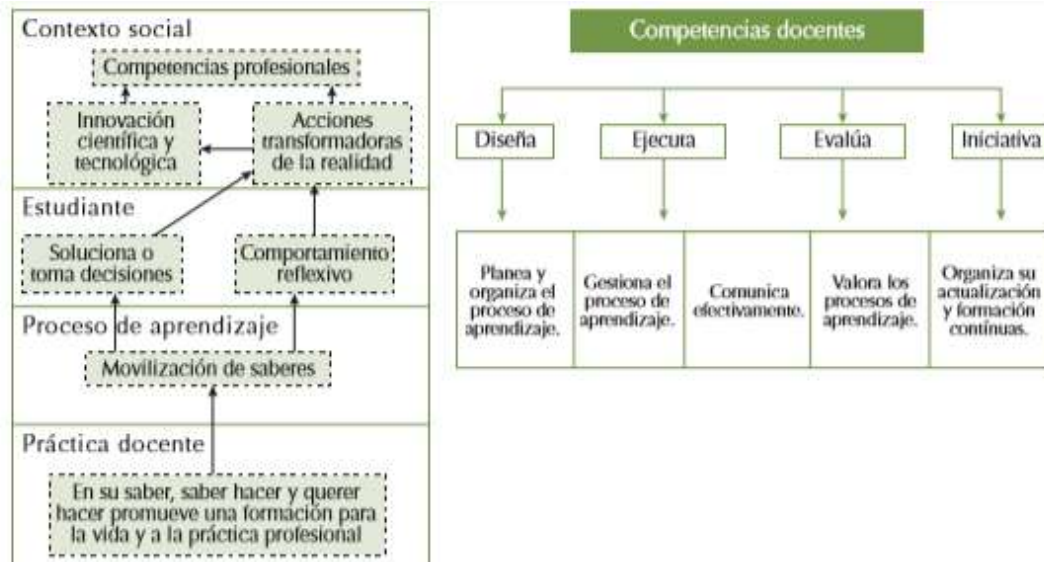


Figura 2. De la formación basada en competencias profesionales a las competencias docentes, Torres, et al. (2014).

En la figura 2 se puede observar como la práctica docente es fundamental en el desarrollo de competencias profesionales del estudiante para la movilización de saberes, a partir de un proceso de aprendizaje en el que el docente diseña, ejecuta, evalúa y organiza, el estudiante soluciona problemas, toma decisiones, atiende su comportamiento y transforma la realidad del contexto en el que está inserto, si las competencias del docente no están estructuradas correctamente e implementadas en el estudiante no logra dicho proceso en su totalidad.

Diversos autores indican que el tema de las competencias tiene en muchas ocasiones imprecisiones en sus acepciones conceptuales, además de la problemática para construir un currículo que permita el desarrollo de competencias y la implementación de competencias en las instituciones de educación superior.

El tema de competencias no es sencillo en ningún aspecto pues ha representado diferentes discusiones que han llevado a clasificaciones y propuestas de autores como: Perrenoud (2004), Zabalza (2003), y respaldando con los autores Varcárcel (2005); Pérez, (2005); Ayala (2008); Tejada (2012) y Medina y Barquero (2013):

Tabla 7. *Competencias docentes establecidas por P. Perrenoud.*

Competencias
• Organizar y animar situaciones de aprendizaje
• Gestionar la progresión de los aprendizajes
• Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
• Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
• Trabajar en equipo
• Participar en la gestión de la escuela
• Informar e implicar a los padres
• Utilizar las nuevas tecnologías
• Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
• Organizar la propia formación continua

*Elaboración propia, información tomada de Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.*

Perrenoud (2004), hacia el año de 1998, establece una serie de competencias necesarias para el docente de educación básica, sin embargo este acto propició la implementación del término más específico en la educación hacia todos los niveles, debido a la reorientación de programas, necesidades y estructuración del aprendizaje, se basa en algunos aspectos de las competencias propuestas de Ginebra (1996) para la formación continua, en el auge de la modernidad se especifica la utilización de tecnología en los procesos didácticos. Perrenoud indica que las profesiones no son inmutables y este cambio que sucede necesita la aparición de nuevas competencias que permitan lograr los objetivos propuestos, por lo tanto, una competencia se complementa con:

- Los recursos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes y habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y real. (Perrenoud, 2004, 11).

Lo importante para Perrenoud es establecer el proceso que movilizará los conocimientos, habilidades y actitudes hacia la resolución de situaciones.

En la búsqueda de una mejora educativa, y con ello la atención en la práctica docente, se comenzó a concebir la idea de un perfil docente en el que se hicieran presentes competencias docentes, en este caso en la educación superior se establecieron una serie de propuestas que buscaban la homogeneidad de un perfil adecuado al docente para lograr la formación de estudiantes y sus competencias profesionales, algunos de los autores en este proceso son:

Valcárcel (2005), realizó una investigación sobre el docente universitario estableciendo la idea de un perfil docente en competencias:

- Competencias cognitivas en el aspecto disciplinar y pedagógico
- Competencias metacognitivas que permitirán que el docente realice su práctica docente mediante la reflexión y la autocrítica.
- Competencias comunicativas, a través de la utilización de lenguajes hacia la disciplina enseñanza y la práctica en documentos académicos.
- Competencias gerenciales, consideradas en los recursos utilizados para los procesos de enseñanza, así como los entornos de aprendizaje.
- Competencias sociales, que permiten el desarrollo con los otros.
- Competencias afectivas, que establecen una docencia interesada en su entorno y en el logro de objetivos.

El autor menciona que el docente debe gestionar la educación desde la perspectiva del que aprende y desarrollar la enseñanza con la finalidad de formar ciudadanos que respondan a las necesidades contextuales del siglo, sus acciones deben ser de calidad.

En el aspecto didáctico Valcárcel, establece una serie de competencias básicas para el profesorado, pues el docente debe manejar el contenido disciplinar e implementar el pedagógico:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje en contextos naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.

- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.
- Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.

Por su parte, Pérez (2005) realiza una diferenciación de competencias generales y específicas necesarias para la práctica del docente, que considera responden a las necesidades de enseñanza- aprendizaje:

Tabla 8. *Competencias de Pérez*

Competencias comunicacionales
<ul style="list-style-type: none"> - Mejora en los procesos de comunicación - Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo - Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación - Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros.
Competencias Organizativas
<ul style="list-style-type: none"> - Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores - Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora - Mejora de la convivencia universitaria e institucional
Competencias de Liderazgo Pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> - Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales - Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas - Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas - Competencias científicas - Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos - Realización de proyectos innovadores propios de la universidad - Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades - Impulso de la innovación y en la investigación científica
Competencias de Evaluación y Control
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado

-
- Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.
-

*Elaboración propia.

Ayala (2008) realiza una propuesta de competencias, a partir de las funciones docentes:

- Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos
- Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales.
- Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica.
- Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.
- Utiliza la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje.
 - Experto en su disciplina académica
 - Domina ampliamente la disciplina académica.
 - Participa en procesos de actualización constante en su disciplina.
 - Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos.
 - Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno
 - Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades.
 - Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje.
 - Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.
 - Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.
 - Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso
 - Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos.
 - Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores.
 - Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso.
 - Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural
 - Participa en procesos de investigación e innovación educativa.

- Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente.
- Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades.
- Contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales.
-

Tabla 9. *Competencias docentes establecidas por M. Zabalza*

Competencias
• Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo.
• La condición curricular.
• Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
• Selección de contenidos interesantes y forma de presentación.
• Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
• Metodología didáctica.
• Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
• Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.
• Estrategias de coordinación con los colegas.
• Sistemas de evaluación utilizados.
• Mecanismos de revisión del proceso.

Elaboración propia, información tomada de Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario*

Zabalza (2009) retoma la importancia de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida para hablar de competencias en la formación docente y profesional, en la utilización de competencias es necesario comprender cuál es la situación que se presenta y las acciones necesarias para su solución. El autor define la competencia como un conjunto de conocimientos y habilidades para que se ejecute una actividad.

José Tejada (2012) realiza un trabajo muy profundo sobre investigación en competencias docentes, considerando competencias teóricas o conceptuales, respecto a la disciplina específica y a la pedagogía que permitirá establecer canales de aprendizaje. Competencias psicopedagógicas y metodológicas como necesarias para estructurar ambientes de aprendizaje y la utilización de métodos y técnicas, materiales y procedimientos en el aprendizaje y competencias sociales que permitirán la comunicación en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Medina y Barquero (2013) establecen las siguientes competencias docentes para alcanzar el perfil profesional del profesor universitario:

Tabla 10. *Competencias propuestas por Medina y Barquero*

Competencias
1. Comprende y aplica la formación basada en competencias para lograr el desarrollo integral de los alumnos.
2. Comprende y aplica el proceso de diseño, desarrollo y gestión del currículo en la formación basada en competencias.
3. Planifica y organiza la práctica docente por competencias.
4. Aplica la didáctica en la formación por competencias ubicando su conceptualización.
5. Evalúa el aprendizaje en la formación basada en competencias.
6. Aplica métodos y técnicas de investigación para elevar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.
7. Localiza y utiliza efectivamente fuentes de información en su actividad docente e investigativa.
8. Ser crítico, autocrítico y reflexivo en torno a su práctica docente.
9. Desarrolla con enfoque interdisciplinario el proceso de enseñanza- aprendizaje.
10. Desarrolla estrategias de comunicación con el fin de lograr la aplicación de la competencia.
11. Promueve el trabajo en equipos cooperativos durante la práctica docente.
12. Motiva el aprendizaje significativo y la práctica profesional competente a los alumnos.
13. Promueve la generación de valores, conciencia moral y conducta ética en ejes transversales.
14. Emplea tecnologías de información y Comunicación.
15. Desarrolla trabajo colaborativo en redes y con pares docentes.
16. Realiza función de tutoría.
17. Integra en la práctica docente la misión y visión institucional.
18. Vincula la formación profesional por competencias con el contexto económico social.
19. Participa en la gestión social desarrollando actividades comunitarias.
20. Actualiza permanentemente tu formación profesional y docente.

Elaboración propia, información tomada de Medina, M y Barquero, J. (2013). *20 competencias profesionales para la práctica docente*.

En el caso de Medina y Barquero (2013), las competencias que establecen son identificadas en un proceso de investigación durante diez años, ellos hacen énfasis en la comprensión significativa y aplicativa de los conocimientos, entendidos como el acervo de diversas teorías, datos y fuentes; de las habilidades que representan la aplicación de conocimientos en un proceso determinado para lograr objetivos propuestos; de las capacidades como los procesos de acción que se manifiestan a partir de la reflexión, la solución de problemas y la innovación; y las actitudes y valores como los comportamientos esperados que permiten el desarrollo de las personas en sus campos de acción, de tal forma que los autores conciben a las competencias como constructos integrados por: conocimientos que se aprenden, habilidades que se desarrollan, capacidades que se construyen y valores que se generan.

Medina y Barquero consideran que los objetivos de la formación profesional por competencias se centran en: 1) Formar de manera íntegra a una persona hacia una profesión, 2) insertar a las personas a la vida profesional, 3) favorecer la adquisición de conocimiento a partir de técnicas, métodos y autonomía y 4) permitir la movilidad profesional, con el desarrollo de actitudes y capacidades.

Retomando el punto 1, formar de manera integral a una persona, se establece una clasificación de competencias que permite la realización de dicho punto: básicas, específicas y genéricas. Las primeras se centran en el perfil profesional, son formativas, se adquieren en la educación básica y se potencializan en la universidad, las segundas se desarrollan de manera específica, se capacitan para una actividad determinada, y las terceras se generan por los saberes sociales, es decir el comportamiento de las personas. La formación integral del profesional debe llevar al logro adecuado de objetivos, y se constituye entonces del saber (conocimientos), saber hacer (aplicación de habilidades, conocimiento y destrezas) y saber ser (comportamiento).

Las innovaciones curriculares que se han hecho a través del análisis de diversos procesos educativos, contemplan la construcción de competencias profesionales, modelos y esquemas de pensamiento y de trabajo.

El impacto de las competencias en las instituciones educativas se evidencia en:

- Mejorar la calidad y eficacia del sistema de formación del docente, desarrollar las actitudes necesarias en la sociedad del conocimiento; aprovechar los recursos

humanos, científicos y tecnológicos, que garanticen equidad y crecimiento socioeconómico racional en un ambiente de paz, justicia y sustentabilidad.

- Facilitar la cohesión social, mediante la apertura de los sistemas de educación y formación, construyendo un entorno de aprendizaje diverso, más atractivo, con igualdad de oportunidad para todas las personas.

- Actualizar los sistemas de formación para el desarrollo del talento humano, el emprendimiento social de forma ética, promoviendo permanentemente los vínculos con la sociedad y con el propio estudiante. (Medina y Barquero, 2013, p. 24)

Considerando la *Tabla 7*, las competencias propuestas por Medina y Barquero (2013), se organizan de la siguiente manera:

Tabla 11. *Organización de competencias*

Módulo	Competencia	Área	Consideraciones
1	1 a 4	Conceptualización del modelo por competencias y planificación didáctica	La formación integral del alumno como el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se lleva a cabo la adquisición del saber, la construcción del saber hacer y a innovación del saber ser. (Competencias básicas, específicas y genéricas). Comprende el diseño, gestión y desarrollo del currículo. Planeación de la práctica profesional considerando conocimientos, capacidades, habilidades, valores, organización y evaluación. Estrategias para la formación, adquisición y mejora.
2	5 a 8	Actualización de la docencia, formación continua, adquisición de nuevas competencias	Adquisición de competencias y su dominio en el campo profesional. La investigación como medio para obtención de conocimiento. Conocimiento de fuentes de información. Énfasis en la práctica docente reflexiva.

3	9 a 12	Estrategias didácticas	Manejo de procesos interdisciplinarios. Estrategias de comunicación. Trabajo colaborativo. Aplicación de la motivación en los procesos de enseñanza aprendizaje.
4	13 a 16	Práctica docente: evaluación, certificación y tutoría	Generación de valores y conductas a partir de la formación integral. Herramientas tecnológicas en la enseñanza. Trabajo colaborativo con docentes. Utilización de tutoría.
5	17 a 20	Conocimiento institucional, desarrollo personal, saber, hacer y saber ser.	Modelos pedagógicos de instituciones, visión y misión. Relación de educación y sociedad. Gestión de proyectos y actividades. Actualización de formación docente.

*Elaboración propia.

Se establecen competencias importantes en el desarrollo docente, la tutoría, la gestión y el conocimiento de la misión y visión institucional son referentes necesarios para la construcción de competencias profesionales en el estudiante, en este caso los autores contemplan como necesario que el docente ya conozca el trabajo que debe realizarse bajo un currículo en competencias, así como su implementación, el docentes se hace responsable de su formación y de la búsqueda de conocimiento hacia la implementación de nuevas técnicas de aprendizaje en el estudiante.

La revisión teórica de las diferentes posturas de los autores mencionados permite comprender a la educación como un fenómeno complejo en el que intervienen diversos aspectos, estos deben modificarse hacia la llamada calidad educativa, las competencias docentes han ido evolucionando respecto a las exigencias laborales, institucionales, sociales y del estudiante, algunas se han considerado en la misma estructura, algunas otras han sido retomadas para realizar una explicación a profundidad de su necesidad en la actualidad.

En síntesis, de la clasificación de competencias docentes de todos los autores mencionados, a través de procesos de valoración, selección, repetición y análisis se concluye en las siguientes:

- Conocimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje bajo competencias.
- Competencias disciplinares.
- Competencias en el manejo de técnicas y metodología didáctica.
- Competencias comunicativas.
- Competencias afectivas y actitudinales.
- Conocimiento del currículo y la institución.
- Competencias investigativas.
- Competencias para trabajo colaborativo.
- Competencias para la gestión y vinculación.
- Competencias de aplicación a partir de un docente crítico y reflexivo.
- Competencias de liderazgo.
- Competencias en el uso de herramientas y medios tecnológicos.
- Competencias para la motivación y habilidades sociales.
- Competencias para la tutoría.

El impacto de las competencias docentes en las instituciones educativas es notorio a partir de un mejoramiento, calidad y eficacia institucional, el establecimiento de vínculos, la actualización y el crecimiento. Por esta razón la importancia de la formación docente, en los siguientes apartados se reflexionará sobre este punto.

2.4. Formación

La formación como proceso estará vinculada a los perfiles y objetivos que se presentan en el currículo, y que indican y propician una reflexión hacia la concepción del hombre y de la sociedad (Ducoing, 2013). Por ello se define formación como un proceso consecutivo en el que se manifestará un desarrollo a partir de aprendizajes.

Para establecer una definición del término formación, se distinguen dos aspectos que lo construyen: el hacer formativo y el ser del hacer formativo que se relacionarán para el

desarrollo de una persona, es decir, el proceso educativo. Se distinguen diferentes horizontes para reflexionar sobre la formación: como configuración de lo posible, significación del lenguaje, significación histórico-social, configuración histórico localizable y la formación y socialización del sujeto:

La formación como configuración de lo posible: la formación es del orden de lo inacabado, como proceso de proyección de lo posible, retomando las formas preexistentes, pero construyéndolas como significaciones distintas. El proceso de restitución del sujeto como actor de su propia formación, supone distinguir entre lo establecido y lo creado, la finalidad normada y la construida, la reproducción de formas dadas y la creación de nuevas.

La formación como significación del lenguaje: se considera el proceso de formación del hombre como sujeto de conocimiento, para lo cual se establece una distinción entre lo que son los atributos, cualidades y lógicas del sujeto cognoscente y la existencia de objetos susceptibles de ser definidos. Pensar la formación como significación de lenguaje requiere reconocer la diversidad de culturas, historias y geografías que asignan un sentido diferente de la formación, de acuerdo con épocas, ideologías, evolución política, creencias y desarrollo. La formación constituye una significación imaginaria, determinada por la cultura y lenguaje de cada sociedad.

La formación como significación histórica- social: al ser la formación una construcción cultural propia de cada sociedad y época, no puede ser pensada solo como una práctica social en cuanto a sus dispositivos puestos en marcha por la prescripción.

La formación como configuración histórica localizable: al ser conceptuada la formación como un proceso de construcción ético y técnico, la formación significa el proceso por el que se conoce en oposición al pensamiento previo.

Formación y socialización: la noción de educación vehiculiza la relación educar para formar, hecho que ha constreñido lo educativo a estrategias procedimentales fundadas en la lógica de medios-fines. (García de la Sierna, 2006, pp. 51-66).

De tal manera que la formación será un acto que se mantendrá en constante cambio, un acto que representa la participación de diversos medios. Otros autores desde distintas disciplinas han dado significado al término de formación, por ejemplo, se señala que la formación será aquel desarrollo de potencialidades humanas, de habilidades generales y de capacidades específicas que se ocuparán para actividades (Gómez, 2010, p. 90). Además, se establece una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje como elementos necesarios dentro de la formación (Cruz, 2005). En este sentido la formación será una práctica que moldeará y establecerá experiencia y conciencia en el ser humano. La formación es definida también como actividades, desarrollo de potencialidades que se implementarán en la vida y en el

contexto, sin embargo, se presentan algunas situaciones en torno al desarrollo de la formación, correspondientes a la forma de situar la formación y en la práctica formativa:

En cuanto a los problemas que surgen a partir de la manera de situar la formación, se encuentra:

El lenguaje de la formación y la designación de las actividades que se relacionan con ella. La problemática histórica: la aparición de la formación y su desarrollo.

Una problemática diferencial: los problemas generados por la superposición o confusión de las prácticas de formación con otras prácticas como la psicoterapia, la enseñanza, la orientación y la dirección.

Los problemas que surgen en la práctica son:

El sentido que para las personas que la viven tiene la formación.

Los problemas relacionales y situacionales, los relacionados con todos los elementos que forman la unidad de la experiencia: familia y profesión.

La problemática del cambio, según parece une a todos los elementos de la formación. (Honoré, 1980, p.127).

Resulta entonces fundamental comprender el término de formación, como la experiencia y transformación del hombre, la formación hay que entenderla como la conversión del hombre en sujeto, es decir, en autor de sí mismo, la formación será un proceso en el que, al no saberse terminado, existe una necesidad de tomar forma, de formación (Campo y Restrepo, 1999). En estancias, organismos e instituciones educativas, la formación permitirá la transmisión de conocimiento y saberes, la adquisición de competencias que se aplicarán en el contexto en el que se desarrolle el estudiante y el profesional. Por ello la formación contemplará el saber, el saber hacer y el saber ser, el sistema, la persona que lo ejerce y las instituciones.

Marcelo y Vaillant (2015) indica que la formación se entiende como un proceso que desarrollará en las personas capacidades para que desempeñen actividades definidas con un conjunto de técnicas y tareas, respecto a las bases teóricas que el autor considera para entender la formación se presentan:

- La formación como realidad conceptual, no se identifica ni se diluye dentro de otras nociones como educación, enseñanza y entrenamiento.
- El concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones técnicas.
- El concepto formación se vincula con la capacidad y voluntad, la persona es responsable de la activación y desarrollo de los procesos formativos. (Marcelo y Vaillant, 2015, p.18)

Marcelo retoma algunos constructos que intervienen en formación, a partir de Debesse (1982), que consideraba tipos de formación para propiciar cambios, *autoformación*, *heteroformación* e *interformación*; en la autoformación el sujeto controla su formación, los procesos y objetivos de la misma, en la heteroformación se desarrolla un proceso desde afuera por especialistas y el sujeto participa, y en la tercera se presenta cuando hay formación en equipo; para Marcelo, lo fundamental es trabajar bajo el concepto de autoformación, pues hay un proceso reflexivo que tiene como resultado la detección propia de necesidades de formación, que le permita la apropiación de conocimientos.

Algunas características de la autoformación son:

- Se trata de un proceso en el que se conjugan la adquisición de saberes, y la transformación de sí mismo, se desarrolla en las prácticas sociales a lo largo de la vida.
- Se toma el poder personal sobre la formación.
- Se acepta lo inacabado.
- Representa autonomía.
- Considera a la persona en su relación con el mundo,
- Se construyen significados.
- Supone un enfoque de investigación-acción-formación.
- Moviliza ética en la transformación que se presenta en la adquisición de habilidades y conocimientos. (Marcelo y Vaillant, 2015, p. 22)

La formación puede ser guiada o como un proceso de autoformación en donde necesariamente se requiere de la distinción de criterios para el desarrollo de conocimiento, habilidades y capacidades.

2.5. Formación docente

La formación profesional según Moreno (2009) se considera un conjunto amplio de saberes, condiciones, procesos y prácticas profesionales. Dado esto, cabe señalar que la formación es un tema de discusión dentro del ámbito educativo, hoy en día este término es empleado para indicar actividades consecutivas que manifiesten un desarrollo a partir de un aprendizaje. Ferry (1991) señala que la formación debe considerar tres perspectivas: a) la función social de transmisión del saber (conocimiento), el saber hacer (habilidad) y el saber ser (actitud), en relación con un sistema o una cultura, b) proceso de desarrollo y estructuración de la persona que la realiza y c) las instituciones involucradas.

La temática de formación docente ha sido analizada por diversos estudiosos de la educación, por instituciones y organismos, el resultado ha derivado en documentos académicos, en los

cuales se proponen enfoques y proyectos para una correcta adecuación de la actuación docente. Actualmente, la formación docente universitaria, se ha convertido en un tema de discusión y de constante evolución basada en diversas propuestas hacia las problemáticas educativas que engloban la Educación Superior.

La formación docente cuenta con dos componentes importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, que derivan en el proceso del saber- hacer, basado en aprendizaje y experiencia. La práctica pedagógica es aquella que tiene el objetivo de formar alumnos, a través del trabajo diario dentro de las aulas y espacios educativos. Díaz (2006), menciona que esta práctica pedagógica cuenta con los siguientes componentes: los docentes, el currículo, los alumnos y el proceso de formación, todos deberán ser analizados. En la práctica, el docente debe reflexionar sobre su actuación para mejorarla y fortalecerla, la elaboración de nuevos conocimientos constituye su mayor quehacer dentro de las aulas.

Por otra parte, el saber pedagógico según Díaz (2004), está compuesto por los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes: valores, ideologías, actitudes, prácticas, dentro de un contexto, que son producto de interacciones personales e institucionales, que evolucionan y se reestructuran.

La práctica pedagógica y el saber pedagógico al ser elementos de la formación docente deberán considerar: lo teórico, investigativo, personal, disciplinar y de valores.

Quienes nos vemos involucrados en la enseñanza universitaria, diariamente somos testigos de la tarea ardua para lograr el objetivo que indique un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje visto desde diversos panoramas. La docencia universitaria es un tema complejo debido a los constantes cambios en reformas educativas y en la cultura de la enseñanza-aprendizaje, desde luego, esto supone, nuevas exigencias en técnicas, métodos o estrategias de enseñanza y la relación de experiencia- construcción indicada en disciplinas y ciencias.

A partir de la presentación de la sociedad del conocimiento aludiendo a todos sus propósitos y del aprendizaje para toda la vida, se realiza una redefinición del docente, él requiere de enseñar para que los alumnos construyan el conocimiento activamente y de fortalecer el saber disciplinario para que los alumnos profundicen hacia la comprensión.

Tabla 12. *Cambios de las acciones docentes*

	AHORA	ANTES
APRENDIZAJE	Construcción activa Conexiones Situado	Dar información Jerárquia Descontextualización
ENSEÑANZA	Transformación Andamiaje	Transmisión Directo
CIRRÍCULUM	Maleable	Fijo
TAREAS	Auténticas Conjunto de representaciones	Aisladas Materiales secuenciados
MEDIACIÓN SOCIAL	Conjunto de aprendices Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
HERRAMIENTAS	Uso interactivo e integrado de ordenadores	Papel y lápiz
EVALUACIÓN	Basado en la actuación Carpetas individuales	Pruebas de rendimiento Test estandarizados

*Información tomada de Blumenfeld, 1998.

En la tabla 12, se expresan los cambios para entender a un docente como dador de conocimiento y diseñador de ambientes de aprendizaje. Ahora, el aprendizaje busca dejar de ser pasivo para ser autodirigido:

- El formador controla el aprendizaje formal mientras que es el alumno el que controla el aprendizaje informal: el aprendizaje formal se planifica mientras que el informal no.
- El aprendizaje formal se desarrolla en instituciones educativas, en el trabajo y es ampliamente predecible. El aprendizaje informal no es predecible y no posee un currículo formal.
- Tanto en las instituciones educativas como en la formación, el aprendizaje es explícito: se espera que el que ha asistido a formación sea capaz de demostrarlo mediante exámenes escritos, respuestas orales, etc. El aprendizaje informal generalmente es implícito, y en general el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sea consciente de los resultados de ese aprendizaje.
- En el aprendizaje formal se pone énfasis en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado, mientras que en el aprendizaje informal el énfasis es en el que aprende.
- En el aprendizaje informal el énfasis recae en los alumnos como individuos o en el aprendizaje individual, mientras que el aprendizaje informal a menudo es colaborativo.
- El aprendizaje formal es descontextualizado, mientras que el aprendizaje informal es de naturaleza contextualizada. (Marcelo, 2001, p.260)

Sin embargo, para lograr estos objetivos de enseñanza, ¿cómo aprende el docente a enseñar?

Se han realizado investigaciones y clasificaciones para entender cómo aprende el docente a enseñar, respecto al conocimiento y la práctica docente, indicando así:

- Conocimiento para la práctica, teorías, estructuras y contenidos.
- Conocimiento en la práctica, reflexión sobre la práctica, conocimiento contextualizado.
- Conocimiento de la práctica, el conocimiento se construye colectivamente.

Marcelo y Vaillant (2015), hace un estudio para destacar las fases que integran el proceso de formación de un docente: *etapas previas al oficio de enseñar, la formación inicial, los primeros años de ejercicio profesional y el desarrollo profesional continuo.*

La formación docente fundamenta su necesidad en el oficio de enseñar del docente, el desarrollo profesional docente es necesario para la implementación de técnicas, métodos y propósitos ad hoc el espacio formativo universitario. El docente trae consigo una serie de creencias formadas por experiencias personales que incluyen la visión del mundo, las relaciones familiares y culturales; la experiencia con el conocimiento formal, es decir, lo que se trabaja en la escuela y por último, la experiencia escolar y de aula, adquirida cuando se es estudiante y con el trabajo de otros profesores, para actuar en el aula, además de los saberes necesarios, en esta situación se presentan las prácticas reflexivas, Shön (1983), consideraba que una buena formación profesional tiene sus bases en la capacidad reflexiva que se realice y solo a través de esto se puede acceder a conocimientos tácitos y prácticos.

La formación inicial del docente, tiene lugar en instituciones a través de la implementación de un currículo y de personal especializado que provee de conocimientos prácticos y teóricos necesarios. En este sentido se entiende que estas instituciones cumplen con la función de preparar futuros docentes, sin embargo, en diversas instituciones de educación superior, los docentes no cuentan con una formación inicial meramente pedagógica, sino anclada en diversas disciplinas del conocimiento humano, en este sentido el docente necesita de desarrollo profesional docente para obtener las herramientas necesarias hacia la implementación correcta de enseñanza en el aula.

Algunos autores como Diker y Terigi (2008) señalan que la formación inicial del docente, está en constantes cambios, estos dan como resultado la reforma de: El saber de los docentes, la cultura institucional y la distribución de responsabilidades, esto significa el responder

adecuadamente ante las demandas de la sociedad del conocimiento, el desarrollo de instituciones flexibles y el control del nivel de desempeño. Los buenos programas de formación inicial permiten que los docentes adquieran competencias y estrategias de enseñanza, lo que deriva en eficacia docente y sus características se centran en:

1. Cómo aprender de la experiencia, construir conocimiento profesional.
2. El conocimiento es una materia a construir.
3. El énfasis se cambia desde el currículo.
4. Promover la investigación del docente en formación.
5. Trabajar con otros, el aislamiento no es característico de la enseñanza.
6. Relacionarse con otras escuelas.
7. Jerarquizar la figura del formador como principal modelo de los futuros docentes.

A pesar de las diversas aportaciones en la formación inicial, muchos de los docentes principiantes y experimentados, indican que la práctica pedagógica, el aprendizaje profesional lo obtienen en la experimentación con el aula, por ello es importante que se considere la formación inicial con espacios de aprendizaje formales e informales, para el desarrollo de conocimiento práctico y desde luego, la consideración y estudio de las prácticas profesionales como elementos fundamentales de formación de experiencias tempranas y de campo.

Los primeros años de vida profesional hacen referencia a los *docentes principiantes (docentes novel)*, (Marcelo y Vaillant, 2015), en esta etapa se requieren medidas de apoyo para asentar las habilidades y competencias docentes necesarias, el proceso puede durar años hasta fortalecer una identidad docente. El tema de los docentes principiantes se ha tratado en diversas propuestas de investigación para distinguir características en ellos, algunos consideran que la inserción del docente principiante presenta dificultades y tensiones (vasos vacíos), además de que deben aprender de manera situacional. Day (2005), señala que “los maestros principiantes en su primer año de ejercicio son aprendices voraces, que se preocupan por aprender su nuevo oficio” (p.69). Se menciona además, que los docentes principiantes tienen una estructura de conocimiento superficial que los diferencia de los docentes expertos, identificando aquí, que un docente experto no lo hacen únicamente los años como docente, sino el nivel de conocimiento y destreza que tenga para la solución de

problemas en el ámbito educativo, aplicación de métodos y técnicas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, los docentes principiantes al carecer de esta característica tienen dificultades para influir en problemas concretos.

Darling- Hammond (1999) propone que los docentes principiantes deben profundizar en el conocimiento pedagógico, a partir de la ayuda, supervisión o mirada de un docente experto, esto en cierto sentido puede permitir: 1) Socializar a los docentes en la cultura de la escuela, 2) mejorar las habilidades de los docentes principiantes, 3) Resolver las preocupaciones de los docentes principiantes, 4) Asegurar el desarrollo profesional de los docentes principiantes, 5) incrementar la retención de docentes principiantes. Además de la implementación de programas de inserción docente.

Por último, el desarrollo profesional docente continuo, hace referencia a la formación permanente o continua, considerándose una significación de evolución, este apartado es el que interesa en gran medida al presente proyecto.

2.6. Desarrollo Profesional Docente

2.6.1. La formación docente como medio de desarrollo

Marcelo y Vaillant (2015) define el desarrollo profesional de los docentes como “un proceso que puede ser individual o colectivo y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela”. (pág. 124).

El desarrollo profesional, pedagógico y personal son los factores necesarios para establecerse como docente en el área universitaria, Day (2005) en García (2015) indica que el desarrollo profesional de los profesores consiste en el aprendizaje obtenido en las experiencias de modo natural y desde la planificación de las diversas actividades, con ello mejorar la práctica educativa.

En la literatura se estipularon nueve principios que orientan la práctica del desarrollo profesional:

- El contenido del desarrollo profesional debe tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, de ahí que los programas de formación docente deben estar centrados en la sustancia y no la forma.
- El desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes ayuda a los docentes en el aprendizaje deseado.

- Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender.
- El desarrollo profesional debe estar basado en la escuela, al trabajo diario de enseñanza.
- El desarrollo profesional debe organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas.
- El desarrollo profesional debe ser continuo y evolutivo.
- El desarrollo profesional debe incorporar el conocimiento de fuentes de información.
- El desarrollo profesional debe proporcionar oportunidades para la mejora de la comprensión sobre las teorías del conocimiento y las habilidades para aprender.
- El desarrollo profesional integra un proceso de cambio. (Marcelo y Vaillant, 2015)

Dentro de la universidad no todos los profesores o docentes cuentan con las mismas bases teóricas o pedagógicas, la orientación educativa respecto a cómo se aprende o enseña. Por ello, se presenta como una necesidad el planteamiento de proyectar los factores a fortalecer en el quehacer docente, para darle importancia a la creación de programas de formación docente o las distintas adecuaciones necesarias al curriculum, que permitan un desarrollo profesional docente óptimo.

Los objetivos personales y de formación no parecen surgir de forma causal y un elemento esencial para su establecimiento es la detección de necesidades formativas.

Hicks, (1999) indica que los programas de formación docente se construyen a partir del contexto institucional, además de otras condiciones del medio externo, para su diseño es necesario considerar los conocimientos de los participantes, formular el perfil de egreso, alinear los objetivos y los procesos de evaluación y seguimiento necesarios para responder a las necesidades que se presenten en la docencia.

Marcelo y Zapata (2008), consideran una serie de características a cumplir para el diseño de programas de formación docente, la efectividad radica en el cuidado de los elementos para un correcto desarrollo docente y del estudiante. Inicialmente se atiende al *contexto*, el programa de formación debe adecuarse a las características, condiciones y necesidades del contexto en el que se considera implementa, como segunda característica se contempla la *diversidad y objetivos*, es decir, si se consideran aspectos como motivación, interés, y condiciones del docente para participar en dicho programa y los objetivos están declarados en torno a las competencias necesarias que se desea desarrollar en el docente; el tercer punto

se enfoca en los *contenidos*, si son actualizados, se comprenden y se vinculan a la práctica docente; el cuarto punto son las *estrategias*, es decir el programa favorece estrategias formativas y de aprendizaje que responden a los contenidos y objetivos, el quinto elemento lo constituyen los *recursos*, en su diseño el programa prevé los recursos tecnológicos, financieros, pedagógicos y humanos para el desarrollo del mismo, además de considerar la manera en cómo se hacen los procesos de difusión, información y orientación al profesorado, considerar si los formadores son expertos en su área y si se cuenta con implementación vía online y presencial.

Ingvarson et al. (2005) en Marcelo y Vaillant (2015) plantea una serie de componentes para el impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado, atendiendo a los programas de formación continua de docente:

Ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como se centran en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender el contenido.

Utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos.

Incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los alumnos.

Buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con estándares adecuados de práctica profesional.

Implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades.

Proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.

Incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros. (p. 7)

Los objetivos bien formulados dentro de un programa de formación permitirán vislumbrar de manera clara la finalidad del proceso formativo, la funcionalidad y la identificación de las necesidades de los participantes.

2.7. Modelos de formación docente

La detección de necesidades de formación docente en el contexto universitario, no solo representa un punto inicial para producir programas, sino la búsqueda de modelos que representen la indagación y la reflexión sobre el perfil de los docentes, considerando la práctica y el saber pedagógico.

Una de las propuestas dedicadas a responder a las necesidades del docente universitario es Zeichner (1983), con cuatro modelos de formación del profesorado: tradicional, personalista, comportamental y basado en la indagación.

Algunos otros autores como Davini (1995), Diker, G. & Terigi, F. (2008), Imbernón (2002) entre otros, que indican modelos de formación docente que pueden ser utilizados en la práctica del profesorado.

Diker, G. & Terigi, F. (2008), enlistan seis modelos:

- **Enfoque práctico-artesanal**, o concepción tradicional-oficio: el docente aprende la docencia, enseñando, como se aprende cualquier oficio, con la práctica con secuencias, únicamente supone la reproducción de ideas, hábitos y valores, a través de la misma institución.
- **La tradición normalizadora-disciplinadora**: esta tradición está enfocada hacia un cambio social, un carácter civilizador que viene de la tradición normalista, una formación conservadora, indicando y definiendo qué se debe enseñar, cómo y qué aprender.
- **La tradición academicista**: Se centra en el conocimiento de la asignatura que imparte el docente, los contenidos fundamentales y relevantes, prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes.
- **El enfoque técnico-academicista**, o concepción tecnológica o tradición eficientista: este enfoque considera una distinción entre lo teórico y lo práctico, indicando el segundo como la aplicación del primero. En éste, Castillo y Cabrerizo (2003), indican que la práctica representa un elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor y los contenidos de los programas de formación se centran en la transmisión de conocimiento y en el desarrollo de su comprensión. En este esquema, la práctica es

aprendida por medio de la observación a un profesor experto y mediante el uso de un proceso ensayo y error.

- **La concepción personalista o humanista:** se centra en la formación personal del docente, para determinar la eficacia de éste, un proceso de construcción de sí, las actitudes, la buena enseñanza.
- **El enfoque hermenéutico-reflexivo,** o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva: El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).

Davini (1995) coincide con las autoras Diker, G. & Terigi, F. (2008) en cuatro modelos o enfoques, sin embargo, Imbernón (2002) hace mención de otros modelos que pueden ser adaptados a la formación docente:

- **Modelo de formación orientada individualmente:** El profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que cree pueden satisfacer las necesidades que le permitan a su vez formar al alumnado.
- **El modelo de observación/evaluación:** El docente realiza un intercambio de opiniones basadas en la reflexión y el análisis que le permitan desarrollarse profesionalmente.
- **El modelo de desarrollo y mejora:** El profesorado adquiere capacidades a través de actividades que se presenten dentro de su institución como desarrollos curriculares, programas de estudio, etc.

- **El modelo de entrenamiento o institucional:** El profesorado selecciona las estrategias metodológicas formativas para llegar a los resultados esperados.
- **El modelo de investigación o indagativo:** Aquí el profesorado se enfoca a un área específica, recolecta información e interpreta datos para que pueda establecerlos en el proceso de enseñanza.

Algunos autores como Castillo y Montes (2012) en *Enfoques y modelos de la formación de profesorado* indican que la formación docente debe ir hacia el enfoque hermenéutico reflexivo, ya que este contempla el contexto global y de esta forma permite adecuaciones y es abierto a los ámbitos del ejercicio de la docencia que se presenten. Este modelo, pretende, además formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes.

Un docente abierto, capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campo, testimonios orales, casos reales o simulados y documentales.

En García (2015), *Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla*, se proponen cinco modelos formativos: basados en la reflexión, la investigación- acción, la comprensión y la evaluación.

Respecto al modelo reflexivo, se plantea éste como un elemento que permite el cambio educativo, la práctica y la reflexión llevan a un tipo de mejora, sin embargo, la práctica docente es limitada por los factores que determinan las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Dado esto Schön en Hatton y Smith (1995) indica que el desarrollo docente basado en la reflexión se presenta en tres tipos: racionalidad técnica, reflexión sobre la acción y reflexión de la acción. En la racionalidad técnica, la reflexión es colocada en el yo, las preocupaciones del profesor son personales y de la experiencia, en un programa de formación, los participantes deberán tomar decisiones basadas en la teoría; en la reflexión sobre la acción, el docente piensa en la necesidad de hacer su práctica de acuerdo a los parámetros éticos; en la reflexión acción, el docente implementa acciones de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay libertad para seleccionar, dirigir y rehacer procesos cuando son necesarios.

Según García (2015) **la investigación- acción** es entendida como una estrategia colectiva y de formación que puede influir en la enseñanza, en el desarrollo del curriculum, en la investigación educativa, en la evaluación y en el desarrollo, formación profesional cuando existe un problema educativo concreto. (p. 64)

Dado esto, los pasos a seguir bajo este modelo son identificar un problema, realizar la recogida de información, analizar la información de manera individual o grupal y aplicar las acciones de mejoramiento, para posteriormente aplicar una evaluación de los cambios o bien los aplicados.

El método de comprensión indica un proceso de revisión en el cual se pretenden establecer cambios que mejoren la enseñanza y el desarrollo profesional. La evaluación para la mejora se presentará como un modelo de perfeccionamiento.

Después de revisar los modelos de formación docente, respecto a los autores mencionados, es notorio que su objetivo se centra en la enseñanza, habría que poner énfasis y considerar

que la formación personal y profesional del docente, indican la correcta vinculación del currículo (planes y programas de estudio) el saber pedagógico y la práctica pedagógica.

2.8. Modelo para el diseño de programa de formación docente

Marcelo (2008), plantea un modelo para el diseño de programas de formación docente a partir de estándares, dependiendo el objeto de estudio del programa y su finalidad. El autor propone que para la formación de programas se deben considerar 6 dimensiones:



Figura 3. Dimensiones a considerar en el diseño de un programa de formación docente

Dimensión contexto: la formación deberá estar relacionada con los sujetos hacia los que se dirige y el espacio en el que se desarrollan, la formación para que sea desarrollada de forma eficaz debe estar contextualizada en contenidos, procedimientos y prácticas.

Dimensión diseño: la formación docente debe ser planificada para que se logre un desarrollo profesional en el docente, que dé respuesta a las necesidades detectadas en los espacios educativos, el análisis de la situación permite diseñar procesos formativos adecuados para los destinatarios.

Dimensión producción: este aspecto dependerá de las modalidades en las que se presente el diseño del programa de formación docente, si es de manera presencial y en línea, deberá presentarse la producción online necesaria, la preparación de materiales en plataforma y todas las condiciones para su funcionalidad.

Dimensión puesta en marcha: después del diseño del programa y su producción, se presenta la difusión, y selección para las personas que participarán en el mismo, considerando aspectos de calidad y temporales.

Dimensión implementación: en esta dimensión es necesario revisar las estrategias, los recursos técnicos y humanos necesarios que impliquen el favorecimiento de los objetivos del programa.

Dimensión seguimiento y evaluación: permite revisar cuál es el impacto del desarrollo del programa en sus inicios, en intermedio y al finalizar el programa, este procedimiento permite la detección de áreas para mejoramiento.

Marcelo, además, propone un modelo flexible, desde una perspectiva procesual que desarrolla situaciones de formación formales, no formales e informales, que permitan los proyectos, grupos de trabajos y redes de colaboración.

Las dimensiones del modelo que propone son desarrolladas en Marcelo (2007), se integran a partir de los siguientes elementos:

Tabla 13. *Dimensiones de modelo de formación docente, Marcelo (2007)*

Dimensión	Elementos
Contexto	<p>El programa está promovido por instituciones u organismos relevantes y reconocidos en el campo de la formación docente.</p> <p>1.2. Las metas generales del programa de formación están comprometidas con la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado en la sociedad del conocimiento.</p> <p>1.3. El programa asume un modelo de profesor como profesional reflexivo, crítico e innovador, y de la escuela como entorno de formación.</p> <p>1.4. El programa promueve la colaboración entre grupos de profesores de la misma o diferente escuela para la configuración de comunidades de aprendizaje de docentes.</p> <p>1.5. El programa se inserta dentro de un plan más amplio que ofrece al profesorado una diversidad de acciones formativas que pueden llegar a configurar diferentes itinerarios formativos ya sean presenciales u online.</p>

1.6. El programa asume la diversidad de contextos y culturas profesionales en las escuelas y promueve procesos de cambio basados en el reconocimiento y modificación de estas culturas.

1.7. El programa de formación responde a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario y que están relacionadas directamente con la calidad del aprendizaje del alumnado.

1.8. Los líderes del programa de formación demuestran un compromiso con la mejora continua del profesorado y de su desarrollo profesional.

1.9. El programa de formación cuenta con recursos (humanos, económicos, técnicos, infraestructura) suficientes para garantizar la calidad de su desarrollo

1.10. El programa se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías como un medio para favorecer una formación docente accesible, democrática y de calidad.

1.11. El programa promueve procesos de reforma educativa en línea con demandas, tendencias e informes internacionales.

Diseño

2.1. Los objetivos del programa de formación son relevantes para el desarrollo del curriculum y del aprendizaje de los alumnos, y están declarados en términos de aquellas competencias que se espera que adquiera o mejore el profesorado.

2.2. El diseño del programa de formación toma en consideración la diversidad de condiciones, intereses, motivaciones y niveles de partida del profesorado susceptible de participar en el programa.

2.3. Los contenidos del programa promueven la comprensión por parte del profesorado, están actualizados y presentan el conocimiento vinculado a un contexto de aplicación práctica.

2.4. El programa diseña estrategias formativas adecuadas a los objetivos y contenidos,

	<p>promoviendo múltiples formas de aprendizaje activo en el profesorado.</p> <p>2.5. El diseño del programa prevé los recursos tecnológicos, financieros, pedagógicos y humanos necesarios para el desarrollo del mismo.</p>
Producción	<p>3.1. La plataforma tecnológica dispone de los requerimientos técnicos necesarios para hacer viable las metas y objetivos del programa de formación.</p> <p>3.2. El diseño del programa de formación es sensible a las normas de usabilidad que favorecen el aprendizaje presencial y a distancia.</p> <p>3.3. El programa de formación es sensible a las normas de accesibilidad y las aplica en su diseño.</p>
Puesta en marcha	<p>4.1. Se proporciona al profesorado información relevante y suficiente acerca de las características, condiciones, metas, recursos del programa de formación.</p> <p>4.2. Los procesos de inscripción, selección y certificación son claros y públicos para el profesorado.</p> <p>4.3. Se proporciona al profesorado orientación y en su caso formación inicial adecuada para facilitar el seguimiento del programa de formación.</p>
Implementación	<p>5.1. Los formadores/tutores del programa de formación son expertos en el contenido del programa y en los procesos de aprendizaje adulto en ambientes de formación presencial y a distancia.</p> <p>5.2. En la implementación del programa se promueven procesos formativos que favorecen el aprendizaje por parte del profesorado de los objetivos y contenidos del programa.</p> <p>5.3. A lo largo del programa se desarrolla una evaluación inicial, formativa y final que proporciona información relevante sobre su funcionamiento y que ayuda a tomar decisiones.</p> <p>5.4. La gestión del programa asegura el adecuado funcionamiento y coordinación de los</p>

	elementos que hacen posible el cumplimiento de los objetivos.
Seguimiento	<p>6.1. El programa proporciona al profesorado acceso permanente a experto/formadores para apoyar o guiar la implantación de los contenidos del programa cuando éste ha finalizado.</p> <p>6.2. El programa promueve la creación de espacios de comunicación sincrónica y asíncrona abiertos para el profesorado que ha participado en el programa.</p> <p>6.3. El programa promueve la creación espacios para compartir materiales didácticos y otros recursos elaborados por el profesorado participante en el programa.</p> <p>6.4. Se ofrece al profesorado un servicio de noticias, novedades, información en relación con el contenido del programa de formación.</p> <p>6.5. El programa promueve la creación de redes de profesores y/o escuelas para el desarrollo de proyectos relacionados con los contenidos del programa.</p>

*Elaboración propia

En la tabla 13, se pueden observar las características necesarias según las dimensiones que constituyen un programa de formación docente bien elaborado, la contextualización es la base necesaria para la obtención de buenos resultados en la práctica docente.

2.9. Diagnóstico de necesidades de formación docente

La detección de necesidades es una acción necesaria para el diseño de programas de formación docente, una necesidad se establece a partir de las diferencias que se presentan entre lo que es y lo que debe ser, por lo tanto, los diagnósticos de necesidades, deberán estar debidamente estructurados por la teoría y aspectos metodológicos. La relación que se establece entre necesidades y docente se presenta cuando el docente percibe las actividades que son fundamentales para la existencia de un avance profesional docente y formación del estudiante. El diagnóstico de necesidades de formación docente puede ser establecido a nivel individual en conjunto con la institución. Por su parte, Gairín, establece que una necesidad de formación docente es una condición que impide que se desarrollen en su totalidad las

funciones docentes o bien el desarrollo pleno de competencias del ejercicio docente, es importante con ello identificar:

Las necesidades de formación hacen referencia a un concepto más amplio que las directamente relacionadas con la instrucción.

No siempre la causa de los problemas es la falta de formación, también lo puede ser la falta de recursos, problemas de infraestructura u otros. Por lo tanto, la experiencia laboral y el contexto en el que se desenvuelve son elementos que pueden influir en la percepción de necesidades de formación.

El mal desempeño puede deberse a factores personales de carácter interno.

Los indicadores de un mal desempeño son situaciones insatisfactorias que, además de orientarnos sobre posibles problemas de formación, también nos ayudan a conocer otros problemas de la organización.

La detección de necesidades será diferente si corresponde a situaciones no deseadas o problemas declarados (detección correctiva), o, si, por el contrario, se actúa de forma anticipada (detección preventiva). (Gairín, 1996).

Un modelo de detección de necesidades específicamente para el contexto educativo, se establece a partir de tres fases: La primera es definir el perfil ideal, aquello que debe ser; la segunda es establecer el instrumento de diagnóstico sobre la realidad de la institución y la tercera es indicar las discrepancias entre el punto uno y dos para proceder a las variables de formación (Witkin y Altschuld, 2000). El diagnóstico de necesidades de formación docente será fundamental para la construcción de programas de formación docente, un programa de formación bien estructurado desde sus inicios permitirá lograr los fines necesarios en beneficio de las instituciones de educación superior, los estudiantes y desde luego el docente.

CAPÍTULO III

Estrategia Metodológica

En el siguiente apartado se dan a conocer los procedimientos utilizados para la selección de sujetos, el tipo de diseño y enfoque de la investigación, además de la construcción del instrumento y el procedimiento para poder realizar el diagnóstico de necesidades de formación docente en el Consorcio Educativo de Oriente y plantel Puebla.

3.1. Enfoque, diseño y alcance de la investigación

La estrategia metodológica diseñada para esta investigación se presenta desde el enfoque cuantitativo, en relación a las variables se diseñó un cuestionario para diagnosticar las necesidades de formación docente que permitieron establecer la creación de un programa institucional. Se utiliza un enfoque cuantitativo, porque la recolección de datos resulta ser un proceso riguroso, además del uso de métodos estadísticos y explicar la realidad de la investigación, “en la metodología cuantitativa, regularmente se utilizan técnicas sofisticadas para la recogida de datos como los test, las escalas, los cuestionarios, la observación sistemática con el propósito de obtener medidas estandarizadas, válidas y fiables”. (Bisquerra, 2004, p.82).

De acuerdo a los criterios de la perspectiva metodológica el trabajo de campo será de tipo no experimental, transversal, pero de discusión aplicando el método científico, se recolectarán los datos en un tiempo único, para diagnosticar las necesidades de formación docente, así como datos específicos sobre la formación profesional y docente de los sujetos, la investigación se realizará sin manipular cada una de las variables, “se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional, las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.152).

La investigación se desarrolla bajo un alcance descriptivo debido a que se especifican las características y propiedades necesarias en torno a la formación docente, además de la descripción de los resultados obtenidos que permiten el diseño de un programa de formación docente para el CEO, específicamente el plantel Puebla, el alcance de un estudio descriptivo

se vincula a una investigación con enfoque cuantitativo para abordar descripciones precisas sobre el fenómeno en estudio, que en este caso, corresponde a la parte educativa.

1). *La recogida de información.* Los estudios descriptivos dependen de nuestra capacidad técnica para recoger datos sobre los fenómenos que deseamos estudiar. Que nos ayuden a capturar la información más relevante y significativa de las realidades educativas sobre las que tengamos interés por estudiar y que nos permitan realizar descripciones ricas y substantivas de las mismas. 2). *Fases en un estudio descriptivo.* En la planificación de un estudio descriptivo se siguen los pasos habituales de la investigación cuantitativa: Identificar y formular el problema a investigar, Establecer los objetivos del estudio, Seleccionar la muestra apropiada, Diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información, Recoger y analizar los datos, Extraer conclusiones. 3). *Los análisis estadísticos en los estudios descriptivos.* Habitualmente para describir una muestra de datos el investigador procede en primer lugar a definir las variables, a medirlas y finalmente a extraer un conjunto de estadísticos que le permiten describir con cierta precisión la muestra. Estos estadísticos acostumbran a ser las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las de variabilidad (desviación estándar, varianza y rango) (Bisquerra, 2004, p. 198).

Realizar un estudio descriptivo permitirá la obtención de datos valiosos para desarrollar una investigación, entendiendo así que el proceso y el análisis dentro de la misma son fundamentales para lograr el objetivo general que se propone.

3.2. Sujetos de la investigación, población y muestra

Para el desarrollo de la investigación se ha considerado como población objetivo a 530 docentes con grado de licenciatura, maestría y doctorado, en distintas disciplinas del conocimiento humano, que estén insertos dentro del Consorcio Educativo de Oriente, a partir de las áreas académicas ofertadas (salud, humanidades, económica administrativa, diseño, arquitectura e ingeniería).

La muestra de la presente investigación es no probabilística, el procedimiento dependerá del investigador con la finalidad de que la selección de sujetos esté orientada a las características de la investigación, “para el muestreo no probabilístico no se incluye ningún tipo de muestreo aleatorio, el investigador toma a los sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertas características” (Fernández, Hernández y Baptista, 2004, p.190). Se ha trabajado con una muestra de 442 docentes de la totalidad, a la cual se aplicó el instrumento, estos docentes están activos durante el periodo de otoño 2018, y cuentan con un año mínimamente de

antigüedad dentro del Consorcio Educativo, en un rango de edad que oscila de los 23 a los 62 años.

3.3. Variables y diseño del instrumento para diagnóstico de necesidades

La tabla de operacionalización de variables para el diseño del instrumento a aplicar, se desarrolló inicialmente a través de la construcción de un perfil docente ideal en educación superior, considerando la teoría, políticas públicas y modelo pedagógico del Consorcio Educativo de Oriente. Posteriormente, se estableció una investigación de los modelos teóricos de competencias y saberes docentes profesionales en educación superior, utilizando inicialmente *Shulman (2005)*, *Medina y Barquero (2013)* y *Zabalza (2003)*, y respaldando con los autores *Varcárcel (2005)*; *Pérez, (2005)*; *Tejada (2009)*; *Ayala (2008)*; *Perrenoud (2004)*. El análisis de la alineación de las diversas propuestas teóricas de competencias y saberes, el perfil ideal del docente universitario y los ejes del *Proyecto Milenium del Consorcio Educativo de Oriente*, dieron paso a la formación de variables: *contextualización y necesidades de formación docente*, la primera según *Bermúdez (2012)*, es un conjunto de dinámicas socio-ecológicas que ocurren en el espacio donde profesor, estudiante y escuela se desenvuelven todos los días, así como a las situaciones e informaciones a las que constantemente se enfrentan, y la segunda según *Tejada (2008)*, es la diferencia existente entre las competencias del docente y las que debería poseer para desarrollar satisfactoriamente su práctica y saber pedagógico, asumir nuevas responsabilidades o configurar una carrera de desarrollo profesional.

El instrumento está diseñado para ser utilizado en un diagnóstico de necesidades por discrepancia de *Witkin y Altschuld (2000)*, que engloba los siguientes puntos: 1) Definir un perfil ideal, aquello que debe ser, 2) establecer el instrumento de diagnóstico sobre la realidad de la institución, 3) Indicar las discrepancias entre el punto uno y dos para proceder a las variables de formación. Es un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a través de 53 ítems, constituido por dos variables; la primera, *contextualización* con siete categorías permitió conocer datos generales del docente, formación profesional y permanente, procesos administrativos y profesionales de contratación y la experiencia profesional; la segunda *necesidades de formación docente* con nueve categorías, permitió comprender las necesidades que el docente tiene respecto a contenido pedagógico, disciplinar, curricular,

cultural, contextual, principios de la educación, gestión e investigación para poder emprender un proceso adecuado de la práctica pedagógica en las aulas universitarias. A continuación se muestra la tabla de variables:

Tabla 14. *Tabla de variables*

Diseño de un programa institucional de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente

VARIABLE	DEFINICIÓN	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS
Contextualización	Conjunto de dinámicas socio-ecológicas que ocurren en el espacio donde profesor, estudiante y escuela se desenvuelven todos los días, así como a las situaciones e informaciones a las que constantemente se enfrentan (Bermúdez, 2012)	Datos generales del docente	- Conocimiento general	- Edad - Sexo - Estado civil - Lugar de origen - Plantel al que pertenece	1,2, 3, 4 ,5 ,6
		Formación (profesional y docente)	- Profesional	- Datos sobre su formación profesional	7, 8 , 9, 10 , 11, 12, 13, 14, 15,
			- Docente	- Datos sobre su formación docente	16, 17, 18, 19
		Formación permanente	- Profesional	- Especialidades, certificaciones, diplomados, cursos, maestrías.	20, 21,
			- Docente	- Cursos, talleres, congresos, maestrías.	22, 23
		Carrera profesional y docente	- Experiencia profesional	- Empresas - Cargos - Funciones - Años de experiencia	24, 25, 26,
			- Experiencia docente	- Instituciones públicas y privadas - Cargos	27, 28, 29, 30

				- Funciones		
				- Años de experiencia		
		Contratación y selección docente	-	Contratación	- Requisitos	31,
					- Pruebas	32,
						33,
		Docencia en ámbito universitario	-	Inserción al ámbito docente	- Inicio de la docencia universitaria	34
		Laboral contextual	-	Docente	- Horas actuales de docente	35,
					- Área de conocimiento	36,
					- Asignaturas	37,
					- Actividades académicas: Investigación, asesorías, tesis	38,
					- Horas en otras actividades académicas	39,
			-	Profesional	- Actividades de desempeño profesional junto con la docencia: Institución, sector.	40,
					- Horas de actividades de desempeño profesional.	41,
						42
		Diferencia existente entre las competencias del docente y las que debería poseer para desarrollar satisfactoriamente su práctica y saber pedagógico, asumir nuevas responsabilidades o configurar una carrera de desarrollo profesional. (Tejada, 2008)		Docente	- Formación en su disciplina académica	43
				Docente	- Fundamentos Psicopedagógicos de la Enseñanza y Aprendizaje	44,
					- Planificación y organización de la práctica docente por competencias	45
					- Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje	
					- Evaluación de aprendizajes en competencias	

			<ul style="list-style-type: none"> - TIC como recursos didácticos - Habilidades cognitivo-lingüísticas - Ambientes de aprendizaje - Aprendizaje activo 	
Conocimiento del currículo, programas y materiales	- Docente		- Diseño, desarrollo y gestión del currículo en la formación basada en competencias	46
Conocimiento didáctico del contenido	- Docente		- Didácticas específicas (conocimientos específicos)	47
Conocimiento de los estudiantes y sus características	- Docente		<ul style="list-style-type: none"> - Tutorías - Estilos de aprendizaje - Motivación - Inteligencia emocional 	48
Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura	- Docente		<ul style="list-style-type: none"> - Identidad y compromiso institucional - Segunda lengua 	49
Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos	- Docente		<ul style="list-style-type: none"> - Ética Docente - Filosofía de la educación - Liderazgo docente - Responsabilidad docente 	50
Gestión educativa	- Docente		<ul style="list-style-type: none"> - Eventos académicos - Proyectos académicos y de titulación - Capacitación y desarrollo. - Emprendimiento 	51

Investigación	- Investigación disciplinar	- Metodología de la investigación	52,
		- Redacción y publicación de artículos científicos	53
	- Investigación educativa	- Uso de software para la investigación	
		- Investigación educativa	
		- Recursos digitales	
		- Estadística	

*Elaboración propia

3.4. Procedimiento, jueceo y piloteo del instrumento

A continuación, se describen de manera sistemática los pasos que se desarrollaron para la investigación. En primera instancia se realizó una investigación documental a través de medios impresos y electrónicos para constituir los siguientes puntos: introducción, planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos y justificación.

En segunda instancia se trabajó en el desarrollo del marco contextual a partir de la revisión de todas las políticas educativas en torno a formación docente en educación superior que derivan de los organismos internacionales y nacionales, además de la revisión de investigaciones que se han desarrollado en torno al tema ya mencionado. Para la elaboración del marco teórico se llevó a cabo una revisión completa sobre las temáticas pertinentes a la investigación, a través de diversos autores.

El tercer momento, corresponde el Marco metodológico ahí se describe el tipo de investigación que se va a desarrollar, cabe mencionar que para este apartado se retomaron algunas fuentes de algunos autores como Rafael Bisquerra Alzina “Metodología de la Investigación Educativa” y a Roberto Hernández Sampieri “Metodología de la Investigación”, para establecer el tipo de diseño, enfoque, sujetos, muestra y la explicación del desarrollo del instrumento.

Por último, se dio paso a realizar la descripción, el análisis e interpretación de los resultados, considerando una serie de fases:

Inicialmente se constituyó el instrumento para poder ser implementado a la muestra ya mencionada en el punto 3.2. Muestra y sujetos de la investigación.

Una vez realizada la construcción del instrumento, se realizó el jueceo por tres especialistas pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras de BUAP, y que ejercen su labor docente dentro de la Maestría en Educación Superior. El primero como Coordinador de la misma y los demás como doctores docentes especialistas en procesos de formación docente. El jueceo se llevó a cabo en el mes de noviembre de 2018.

Luego de la revisión por los diferentes especialistas, se entró a la fase del pilotaje del instrumento en los días finales del mes de noviembre de 2018, para esto, se utilizó una muestra de solo 4 docentes del CEO, considerando los diferentes planteles y las características estipuladas en el apartado 2.3. El instrumento se habilitó en plataforma de google drive para facilitar su contestación en todos los planteles del CEO, para este pilotaje se realizaron dos aplicaciones con cuestionario impreso para el caso de Campus Puebla, y dos aplicaciones en plataforma considerando el Campus Coatzacoalcos y Cancún, originalmente se estableció un tiempo de contestación de 15 minutos, sin embargo los docentes argumentaron que se llevaron entre 15 y 30 minutos, estableciendo además que algunos de ellos tuvieron complicación en estandarizar rápidamente las preguntas respecto a su formación y experiencia profesional.

Luego de la revisión por los especialistas y de la aplicación del pilotaje, se procedió a realizar los siguientes ajustes en el instrumento (cuestionario para diagnóstico):

- 1) Se anexaron algunos aspectos necesarios para la interpretación de resultados como el tiempo como docente dentro del CEO, esta pregunta se había establecido considerando el tiempo de ser docente, sin embargo, se decidió ser más específico en dicho aspecto.
- 2) Se realizó nuevamente la revisión de cada ítem en redacción y coherencia dentro de toda la composición del instrumento y tabla de operacionalización de variables.
- 3) Se anexaron más opciones de respuesta en algunas preguntas de opción múltiple sobretodo en la parte de actividades profesionales y docentes, horas de trabajo, etc.
- 4) Se anexaron las preguntas sobre la forma de titulación de estudios de licenciatura, maestría y doctorado.

- 5) Se anexaron las preguntas respecto a los programas de maestría y doctorado insertos en PNPC de CONACyT.
- 6) Se revisaron las preguntas en las que se establecen parámetros de medición y se cambiaron algunas escalas.
- 7) Se anexaron algunos puntos a considerar en las preguntas de medición, específicamente en conocimiento pedagógico.
- 8) Se realizaron ajustes en el cambio de preguntas abiertas y de opción para facilitar y optimizar el tiempo de contestación del cuestionario.
- 9) El instrumento quedó constituido finalmente en 53 ítems para su aplicación a la población total. Originalmente era de 39.

Cuando se realizó la modificación al instrumento, se procedió a su difusión e implementación en todo el Consorcio Educativo de Oriente, considerando la muestra ya mencionada. Se realizó la indicación pertinente a los docentes, a través de las autoridades de cada plantel, el cuestionario se comenzó a contestar en los últimos días del mes de noviembre y principios del mes de diciembre de 2018.

Considerando a lo anterior podemos concluir, que la metodología dentro de esta investigación permite identificar cada uno de los elementos utilizados para desarrollar las interpretaciones expuestas por los docentes, con la finalidad de alcanzar el objetivo principal de esta investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario-diagnóstico, en el Consorcio Educativo de Oriente. Para su análisis, se han colocado inicialmente los resultados de la totalidad del CEO (plantel Puebla, Veracruz, Coatzacoalcos, Poza Rica y Cancún), indicando la variable *contextualización* y la variable *Necesidades de formación docente*, posteriormente se evidencian los resultados del plantel Puebla, es importante mencionar que el presente proyecto se ha delimitado a trabajar un programa de formación docente en el plantel Puebla. En algunos casos se ha realizado una selección de los indicadores más importantes y funcionales para el diseño del programa.

Variable contextualización

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADOR	
CONTEXTUALIZACIÓN	Datos generales del docente	- Conocimiento general	- Edad - Sexo - Estado civil - Lugar de origen - Plantel al que pertenece
	Formación (profesional y docente)	- Profesional	- Datos sobre su formación profesional
		- Docente	- Datos sobre su formación docente
	Formación permanente	- Profesional	- Especialidades, certificaciones, diplomados, cursos, maestrías.
		- Docente	- Cursos, talleres, congresos, maestrías.
	Carrera profesional y docente	- Experiencia profesional	- Empresas - Cargos - Funciones - Años de experiencia
		- Experiencia docente	- Instituciones públicas y privadas - Cargos - Funciones - Años de experiencia
	Contratación y selección docente	- Contratación	- Requisitos - Pruebas

Docencia en ámbito universitario	-	Inserción al ámbito docente	-	Inicio de la docencia universitaria
Laboral contextual	-	Docente	-	Horas actuales de docente
			-	Área de conocimiento
			-	Asignaturas
			-	Actividades académicas: Investigación, asesorías, tesis
			-	Horas en otras actividades académicas
	-	Profesional	-	Actividades de desempeño profesional junto con la docencia: Institución, sector.
			-	Horas de actividades de desempeño profesional.

Variable Necesidades de Formación Docente

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADOR
Conocimiento disciplinar	- Docente	- Formación en su disciplina académica
Conocimiento pedagógico general, principios y estrategias docentes	- Docente	- Fundamentos Psicopedagógicos de la Enseñanza y Aprendizaje - Planificación y organización de la práctica docente por competencias - Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje - Evaluación de aprendizajes en competencias - TIC como recursos didácticos - Habilidades cognitivo-lingüísticas - Ambientes de aprendizaje - Aprendizaje activo
Conocimiento del currículo, programas y materiales	- Docente	- Diseño, desarrollo y gestión del currículo en la formación basada en competencias
Conocimiento didáctico del contenido	- Docente	- Didácticas específicas (conocimientos específicos)
Conocimiento de los estudiantes y sus características	- Docente	- Tutorías - Estilos de aprendizaje - Motivación - Inteligencia emocional
Conocimiento del contexto educativo, la	- Docente	- Identidad y compromiso institucional - Segunda lengua

NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

comunidad y la cultura			
Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos	-	Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Ética Docente - Filosofía de la educación - Liderazgo docente - Responsabilidad docente
Gestión educativa	-	Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos académicos - Proyectos académicos y de titulación - Capacitación y desarrollo. - Emprendimiento
Investigación	-	Investigación disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la investigación - Redacción y publicación de artículos científicos - Uso de software para la investigación
	-	Investigación educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación educativa - Recursos digitales - Estadística

Resultados del Consorcio Educativo de Oriente

Los resultados que a continuación se muestran se han estructurado por variable y categoría, considerando el plantel Puebla, Coatzacoalcos, Veracruz, Cancún y Poza Rica.

4.1. Variable contextualización.

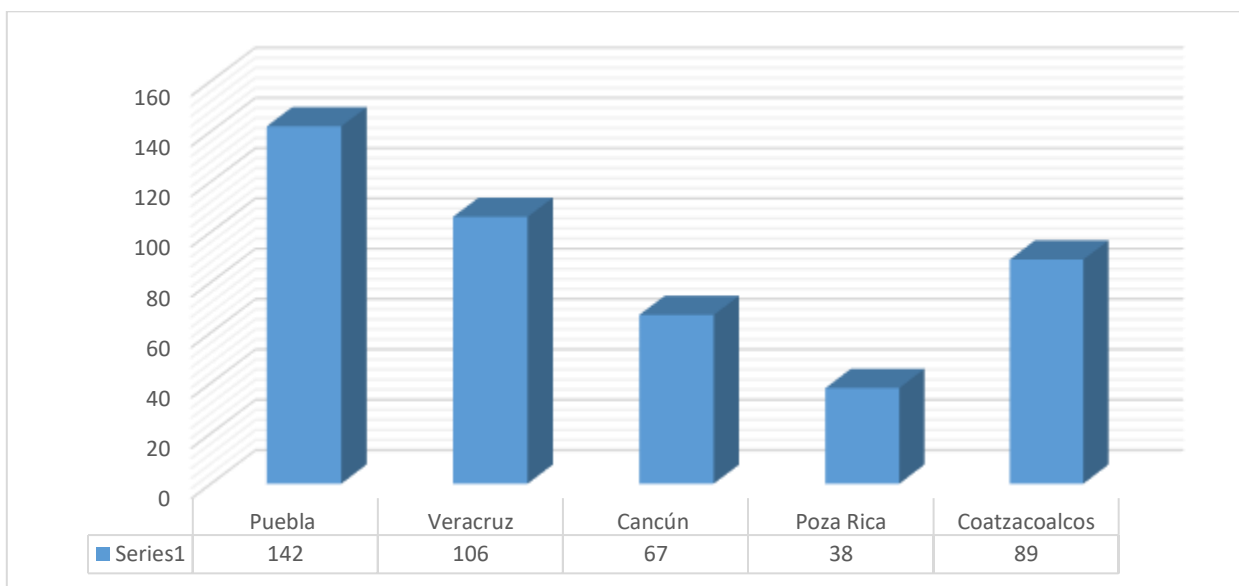
4.1.1. Datos generales del docente.

4.1.1.1. Plantel del CEO en el que labora el docente

Respecto a la dimensión de conocimiento general del docente, se ha encontrado como se muestra en la figura 4, que el plantel Puebla es el que tiene la mayor matrícula de docentes con una totalidad de 142, seguido del plantel Veracruz con 106 y el plantel con menor matrícula de docentes es Poza Rica con solo 38. El número de docentes representa diversos aspectos a considerarse como el número de programas de estudio ofertados, la oferta de niveles de formación (licenciatura y maestría), el número de estudiantes, la antigüedad de creación de los planteles y la gestión de los mismos.

En este caso, Puebla se mantiene como el plantel que alberga el mayor número de estudiantes y programas educativos, por esta razón su crecimiento o expansión representa la necesidad de una mayor plantilla de docentes de las distintas áreas de conocimiento.

Figura 4. Plantel del Consorcio en el que labora



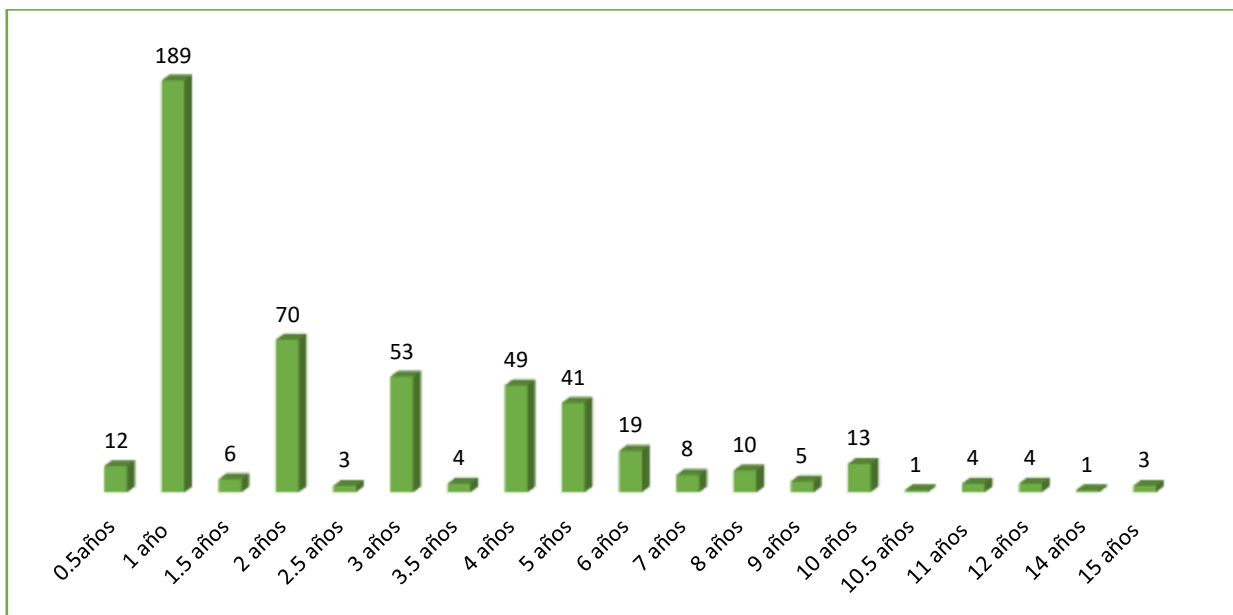
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.1.1.2. Años laborando en el CEO

La información obtenida respecto a los años que los docentes han laborado en alguno de los planteles del CEO, indica que 189 docentes tienen una antigüedad de 1 año dentro de los planteles del CEO, mientras que una muestra de aproximadamente 246 docentes oscila entre los 2 y 10 años. Se hace la aclaración que estos datos no representan la experiencia docente, sin embargo, la antigüedad de un año en los planteles puede representar un factor a revisar, considerando que todo docente debe conocer, comprender y emprender su práctica docente a partir del modelo educativo de la institución, las dinámicas administrativas, la gestión educativa y el perfil del estudiante. (Ver figura 5).

Por otro lado, la antigüedad mayor a un año, debe ser igualmente revisada según los procesos de cambio que se presenten en la institución, según las actualizaciones en los métodos de enseñanza, la actualización en el área de la docencia, el conocimiento disciplinar, así como la inserción de competencias docentes, que permitan que el docente no se establezca en una zona de confort o se presente un rezago en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como condiciones de apatía o de estancamiento educativo. (Díaz, 2006).

Figura 5. Años laborando en los planteles del Consorcio



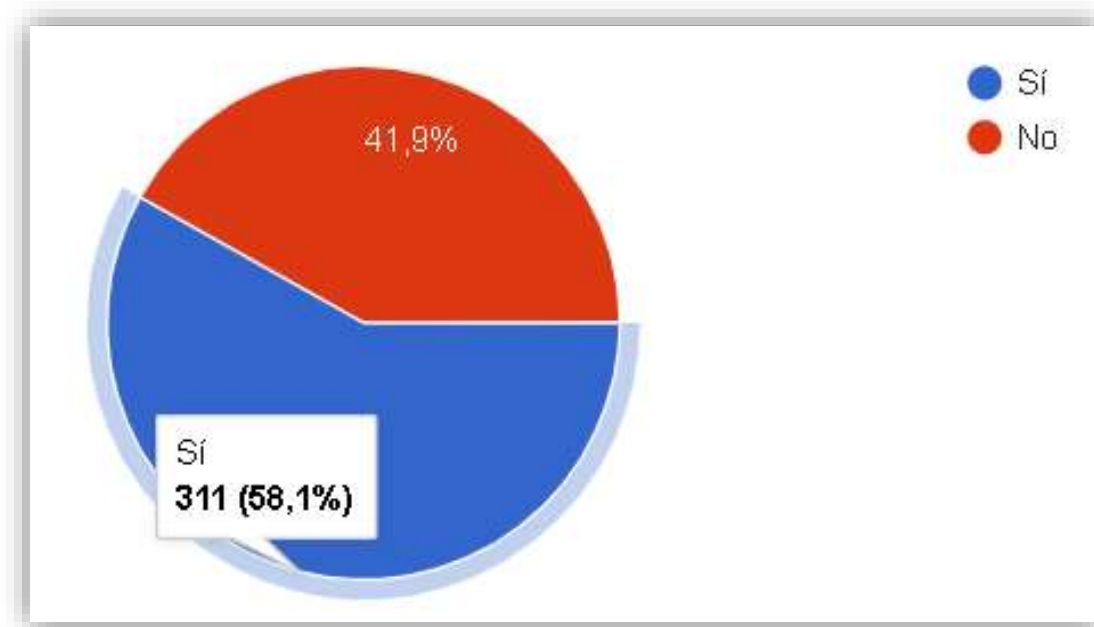
*Elaboración, propia, trabajo de campo

4.1.1.3. ¿Labora en otra institución educativa?

De la totalidad de la muestra docente el 58.1% indica que sí labora en otras instituciones además del CEO, mientras que el 41.9% solo labora como docente en el CEO, como se muestra en la figura 6, en la mayoría de los casos, el docente labora en universidades privadas de la misma región y con condiciones académicas similares, esto indica que el docente adquiere experiencia en otros espacios educativos que le permiten elevar su calidad en la práctica pedagógica, el conocimiento de otros ambientes permite la creatividad e implementación de nuevas técnicas educativas (Díaz, 2006), sin embargo una muestra representativa que no labora en otras instituciones, no realiza una práctica pedagógica que le permita fortalecer alternativas para el proceso de enseñanza- aprendizaje y debe por lo tanto, fortalecer el conocimiento total de la institución en la que está inserta dentro del CEO.

Es importante resaltar, que el trabajo docente en diversas instituciones docentes también le permite al docente convivir y trabajar con otra gama de docentes de diversas disciplinas y el intercambio de conocimientos, la observación, permite una mejor estructuración de métodos y técnicas de enseñanza. (Marcelo y Vaillant, 2015).

Figura 6. ¿Labora en otra institución educativa?



***Elaboración propia, investigación de campo**

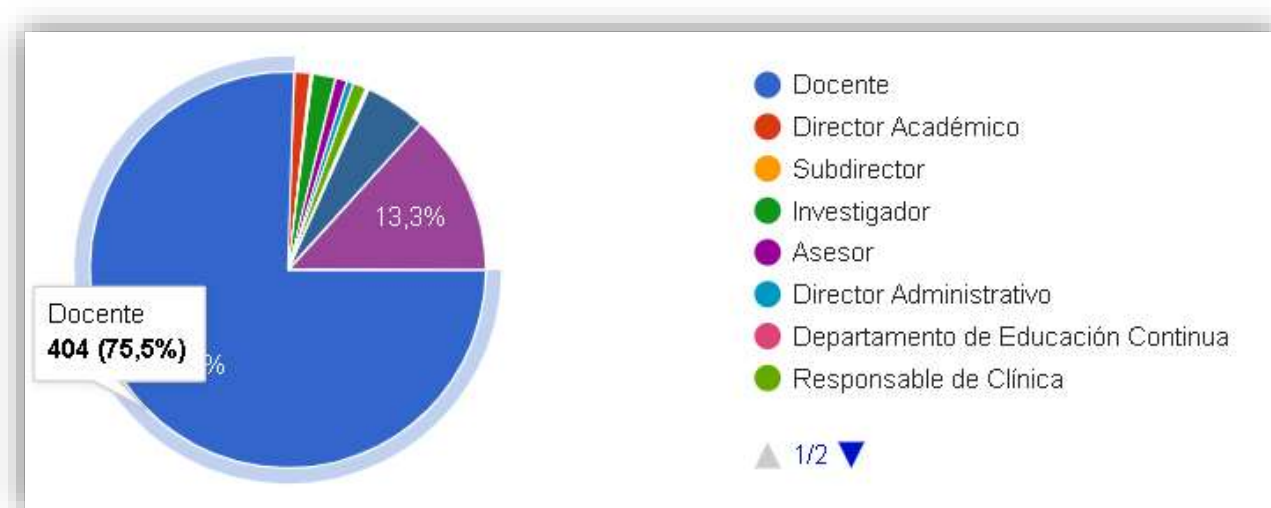
4.1.1.4. Actividades que desarrolla en la institución educativa en la que labora además del CEO

En la figura 7, se visualizan las diversas actividades que desempeña el docente en los espacios donde labora además del CEO, los resultados indican que más del 70% únicamente son docentes y un porcentaje del 13.3% es asesor de proyectos de investigación, se presentan porcentajes muy bajos en actividades como director, coordinador o bien investigador, sin embargo estas actividades son consideradas necesarias para el desarrollo de competencias profesionales fundamentales que debe tener el docente en educación superior para fortalecer la práctica y saber pedagógico, (*Shulman 2005, Medina y Barquero 2013 y Zabalza 2003*, y respaldando con los autores Varcárcel 2005; Pérez, 2005; Tejada 2012; Ayala 2008; Perrenoud 2004).

En este sentido, muy pocos docentes desempeñan estas actividades en otras instituciones, esto puede vincularse a los problemas contemporáneos internos de la educación superior y en específico a los problemas en la educación superior privada (*Chiroleu, 2011*), caracterizados por las administraciones institucionales, la formación docente, el desarrollo profesional docente, la globalización, etc., y en el caso de los docentes del CEO, es poco

notoria su participación en dichas actividades, por lo tanto desconocen el trabajo administrativo, de gestión, vinculación y producción de proyectos en el contexto específico en el que desarrollan su práctica docente, lo que resulta importante para la formación del estudiante en las diversas áreas del conocimiento.

Figura 7. ¿Qué actividades desempeña en dicha institución?



*Elaboración propia, investigación de campo

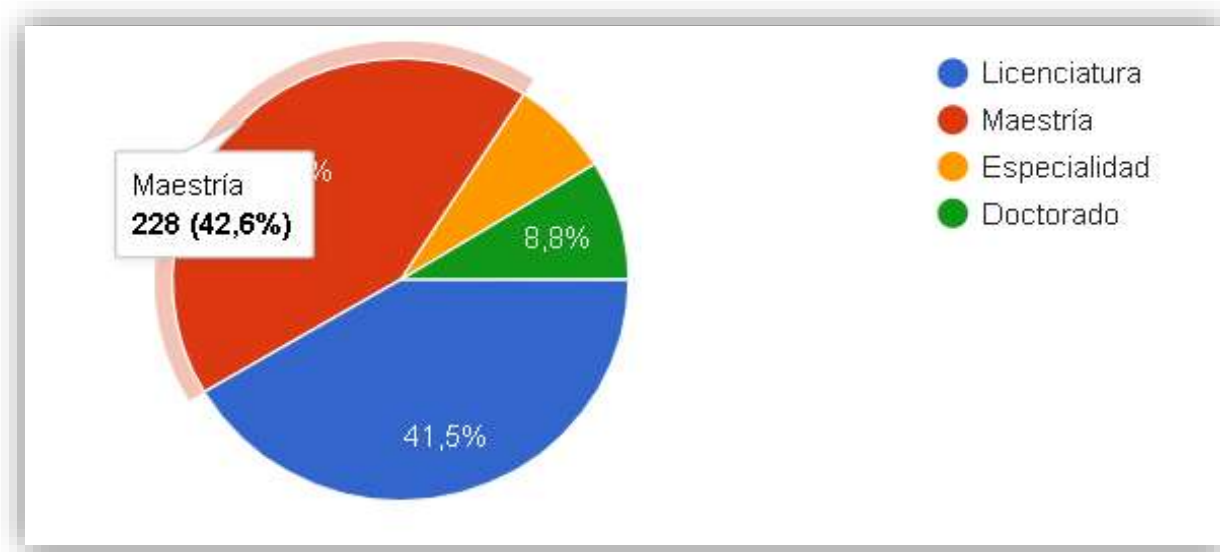
4.1.2. Formación profesional y docente

4.1.2.1. Grado de estudios

En la figura 8, puede observarse el grado de estudios con el que cuentan los docentes del CEO, indicando así un 42.6% con maestría, solamente un 8.8% con doctorado y un 41.5% con licenciatura, este último dato indica que un porcentaje elevado cuenta aún con estudios de formación inicial en distintas disciplinas para lo que demanda la educación superior, es importante establecer la necesidad de contar con docentes especialistas en las diferentes áreas del conocimiento, para ello, el docente deberá contar con estudios de posgrado.

Gran parte de los docentes que cuentan con estudios de posgrado (maestrías), son dentro de su formación profesional y no cuentan con otra formación en la parte pedagógica o relacionadas con educación, por lo tanto, el aspecto de formación docente y estudios de posgrado, en este sentido se presentan como una necesidad a cubrir dentro del CEO.

Figura 8. Actualmente, ¿Cuál es su grado de estudios?



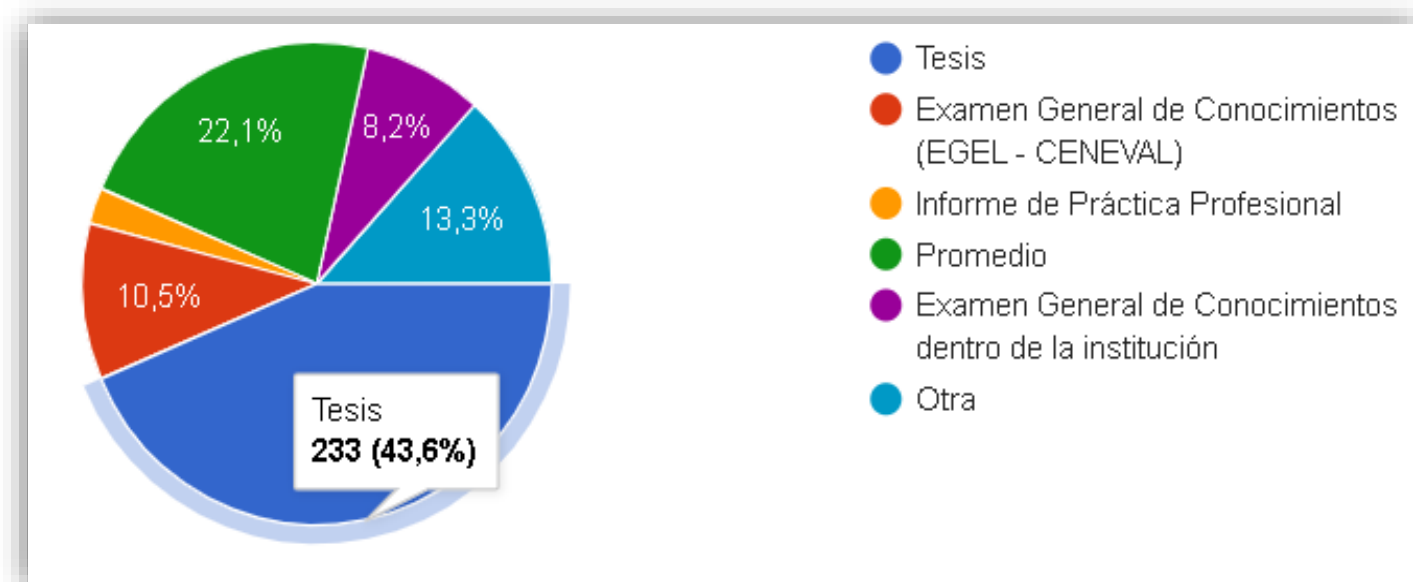
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.1.2.2. Forma de titulación de licenciatura

En la figura 9, pueden observarse diferentes modalidades para el proceso de titulación de licenciatura de los docentes, en el caso del CEO, una muestra representativa del 43.6% indican que realizaron proyecto de tesis para obtener el grado de licenciatura, el 22.1% indica que se tituló bajo la modalidad de promedio, solo el 10.5% realizó examen de conocimientos a través de CENEVAL, la realización de proyectos de tesis indican que los docentes cuentan con un grado de conocimiento en torno a investigación, redacción y análisis, además de la conformación de proyectos en torno a distintas disciplinas, sin embargo, al analizar los resultados mencionados se evidencia que no hay coherencia entre los resultados obtenidos con las actividades que desarrolla el docente en las instituciones en las que labora, es decir, los docentes realizan un proceso de investigación en licenciatura para obtener el grado, pero esas competencias adquiridas en investigación no son implementadas y trabajadas en otros contextos posteriormente.

Se indica, además, que un 33% aproximadamente desarrollaron otras modalidades de titulación que, si bien pueden ayudar al docente en el saber disciplinario, impiden muchas veces la adquisición de competencias investigativas que pueden desarrollarse al formular proyectos de investigación. (Medina y Barquero, 2013)

Figura 9. Forma de titulación de licenciatura



***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.1.2.3. Estudios de posgrado dentro del PNPC

De la muestra de docentes con grado de maestría, 185 han indicado que realizaron estudios bajo el sistema de CONACyT, asimismo 43 docentes han realizado estudios de doctorado adscritos a CONACyT, y una cantidad de 66 docentes realizaron maestría en el área pedagógica en este sistema, lo cual es importante debido a la calidad de posgrados, además de los procesos de formación que se implementan dentro del sistema, aunado a los requisitos necesarios para pertenecer a éste y el proceso de investigación que se desarrolla, considerando publicaciones, congresos y estancias de investigación, sin embargo, es importante señalar que si la institución en la que están realizando su práctica docente no se desarrollan actividades hacia el desarrollo de competencias investigativas, de gestión, de vinculación, etc., los docentes no establecen una conexión entre lo aprendido y el ejercicio profesional, por lo tanto, estos aprendizajes no se desarrollan ni se adquieren competencias

debido a que el estudiante no participa en la realización de actividades que promuevan el desarrollo profesional.

Tabla 15. Estudios de maestría y doctorado en CONACyT

Docentes con estudios de maestría	Adscrita a CONACyT	Docentes con estudios de doctorado	Adscrita a CONACyT	Docentes con maestría en el área pedagógica	Adscrita a CONACyT
228	185	44	43	127	66

***Elaboración propia, investigación de campo.**

4.1.3. Formación permanente

4.1.3.1. Formación permanente profesional

En la figura 10, puede observarse que una muestra del 88% de la totalidad docente se mantiene en formación permanente profesional, a través de cursos y diplomados, en la mayoría de los casos los docentes se ocupan en acreditar cursos fuera de la institución de diferentes disciplinas, que le permitan actualizar conocimientos e implementar estrategias que favorezcan la formación de los estudiantes.

Day (2005) en García (2015) indica que el desarrollo profesional de los profesores consiste en el aprendizaje obtenido en las experiencias de modo natural y desde la planificación de las diversas actividades, con ello mejorar la práctica educativa y el desarrollo profesional del docente.

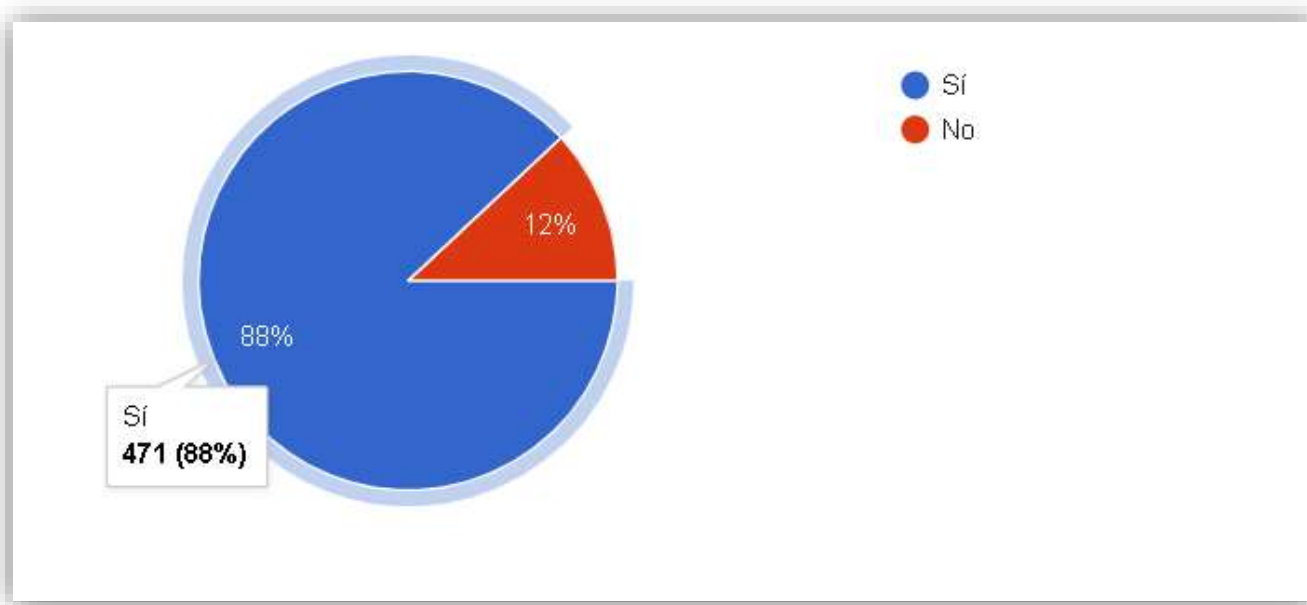
Marcelo y Vaillant (2015) hablan de ciertos principios que orientan la práctica profesional, de los cuales ahora se remita a:

- El contenido del desarrollo profesional debe tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, de ahí que los programas de formación docente deben estar centrados en la sustancia y no la forma.
- El desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes ayuda a los docentes en el aprendizaje deseado.
- Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender.
- El desarrollo profesional debe estar basado en la escuela, al trabajo diario de enseñanza.

- El desarrollo profesional debe organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas.
- El desarrollo profesional debe ser continuo y evolutivo.
- El desarrollo profesional debe proporcionar oportunidades para la mejora de la comprensión sobre las teorías del conocimiento y las habilidades para aprender.
- El desarrollo profesional integra un proceso de cambio

En la mayoría de los casos, los docentes respondieron que acuden a cursos y talleres, fuera de la institución, sin embargo, no consideran un ejercicio de reflexión profundo para adecuar sus necesidades de aprendizaje a partir de la práctica en el aula, es importante determinar que la formación continua en su disciplina inicial esté siendo adecuada a los procesos y competencias que se necesitan desarrollar en el estudiante.

Figura 10. Respecto a su formación permanente profesional, ¿Ha cursado alguna certificación, curso, taller o diplomado



***Elaboración propia, trabajo de campo**

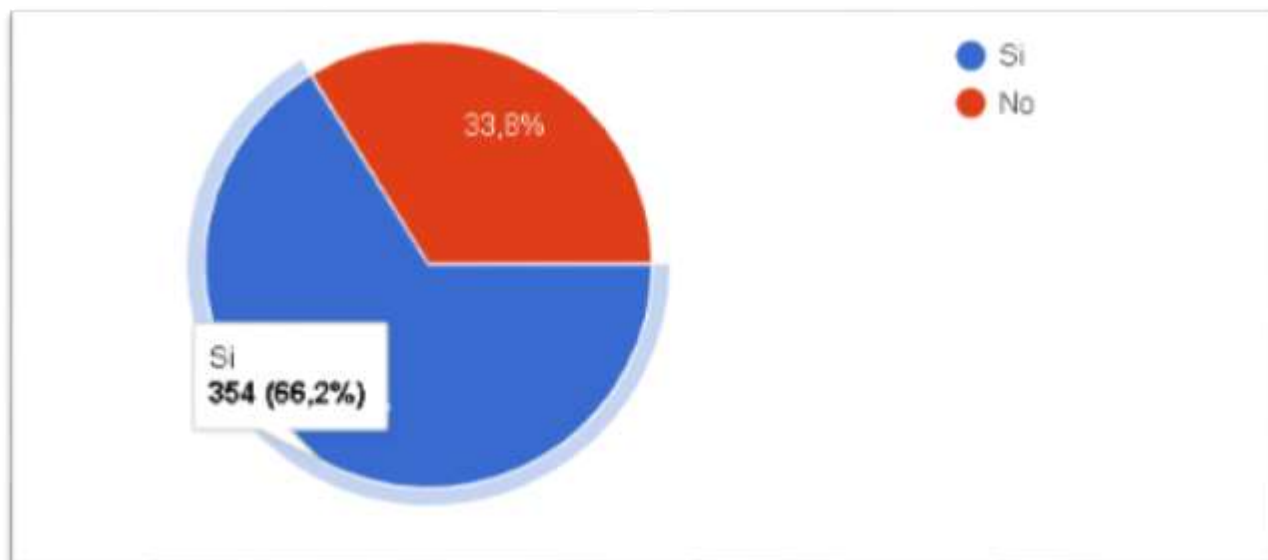
4.1.4. Formación permanente pedagógica

Respecto a la formación permanente pedagógica una muestra de 66.2% de docentes indica que asiste constantemente a cursos, talleres, diplomados y congresos en el área pedagógica, y un 33.8% indica que no, los docentes plantean que las temáticas que más les interesan fortalecer son el diseño de estrategias de enseñanza- aprendizaje, la formulación de instrumentos y materiales, así como algunos procedimientos de evaluación, algunos docentes no han asistido a estas actividades durante un año, mientras que la mayoría se mantiene oscilando entre 6 y 4 meses para asistir a un curso o taller.

En este sentido, es importante reconocer que en su totalidad la muestra docente debería estar en formación permanente pedagógica, pues es primordial dentro del aula que el docente se encuentre capacitado para responder a todos los cambios y problemáticas de la educación superior considerando los elementos necesarios de formación de los estudiantes, además de la adquisición de saberes y competencias que respondan a la sociedad del conocimiento. (Díaz 2006, Marcelo y Vaillant, 2015 y Darling, 1999). (Ver figura 11).

Algunas de las situaciones por las cuales los docentes no mantienen una formación permanente pedagógica fuera del CEO, son: situaciones económicas, no se familiarizan con el contexto de actualización docente a partir de medios de información, consideran que son cursos poco efectivos, o bien que los años como docente dan la experiencia suficiente para enfrentar los cambios y necesidades estudiantiles. Esto indica un rezago docente, Marcelo (2015) indica que un docente experto no solo se hace a partir de los años de ser docente sino de las habilidades, capacidades y competencias docentes desarrolladas que le permiten resolver situaciones específicas de la educación. Este tipo de situaciones se establecen entonces como una necesidad de formación en los docentes dentro del CEO.

Figura 11. Respecto a su formación o actualización docente- pedagógica, ¿ha asistido a algún curso-taller, certificación, diplomado o congreso en los últimos dos años?



*Elaboración propia, trabajo de campo

4.1.5. Carrera profesional y docente

4.1.5.1. Experiencia profesional

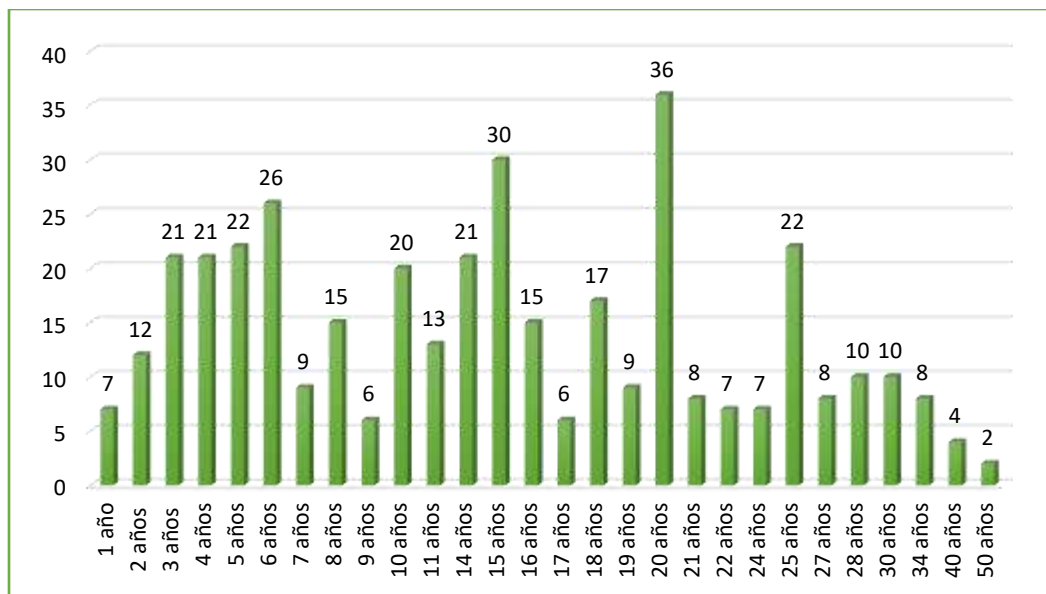
Respecto a la experiencia profesional, los resultados indican que los docentes insertos dentro del CEO, tienen de 1 a 40 años de experiencia profesional, la figura 12 refleja que el mayor número de docentes se mantiene con experiencia de 19 a 21 años y de 3 a 5 años.

En el CEO, una muestra muy pequeña tiene una experiencia profesional de un año, lo que resulta importante debido a que la adquisición de competencias profesionales se dan a partir de habilidades, capacidades y conocimientos pero movilizados en situaciones específicas, la experiencia profesional en muchos casos denota que ya se ha conocido el campo laboral sobre la disciplina que se desempeña, esta experiencia profesional tiene que ir necesariamente de la mano de la formación permanente profesional, pues la actualización de conocimientos debe establecerse teóricamente de manera inicial para desarrollarse en la práctica, los años de experiencia que va de los 19 a 21 años no siempre representan que el docente conoce

perfectamente su formación disciplinar sino han existido procesos formativos a lo largo de esa experiencia, para la actualización de conocimiento y de avances en la práctica educativa.

La experiencia profesional permite en muchos casos presentar al alumno un panorama más enriquecedor en la solución de problemas, técnicas y métodos de aprendizaje, innovación en la enseñanza. (Díaz 2006, Marcelo y Vaillant 2015).

Figura 12. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene hasta el momento?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

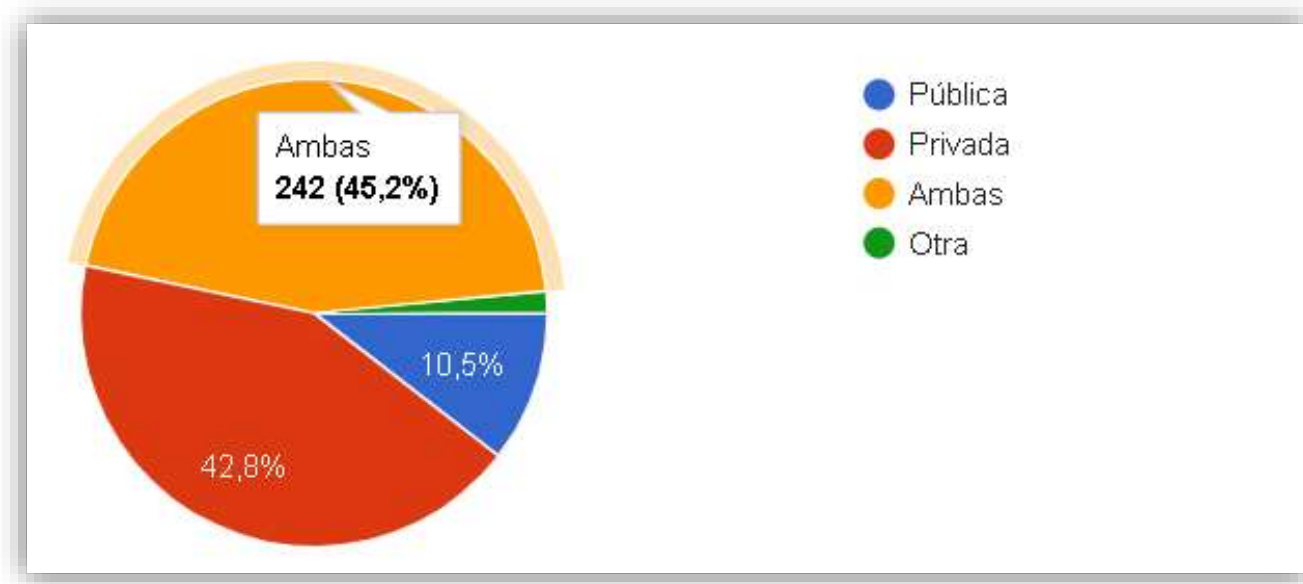
4.1.5.2. Tipo de empresa

En la figura 13, se puede observar que el tipo de empresa en la que el docente desempeña sus actividades profesionales, siendo ésta pública y privada, con un total de 45.2%, mientras que el 42.8% indica que solo ha realizado actividades en empresas privadas, es importante mencionar que la docencia no es la única actividad que desarrollan, según su disciplina de conocimiento los docentes se desarrollan en actividades como odontólogos, médicos, fisioterapeutas, arquitectos, diseñadores, etc.

El trabajo en espacios públicos y privados permite que los docentes fortalezcan sus conocimientos, las habilidades para resolver problemas y desarrollen formación, debido a las diferencias de estos espacios, esto significa en cierto sentido el desarrollo de competencias

sociales, comunicativas, de diseño, y básicas que se pueden trasladar al contexto educativo. (Zabalza, 2003, Tejada 2012, Medina y Barquero, 2013)

Figura 13. ¿En qué tipo de organización/empresa ha desarrollado su actividad profesional?



*Elaboración propia, trabajo de campo.

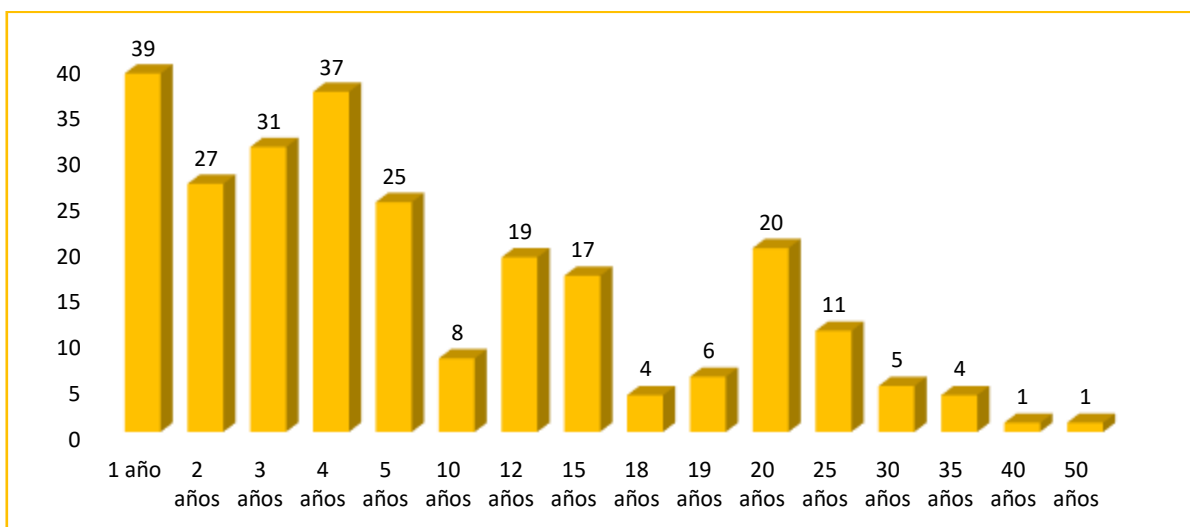
4.1.5.3. Experiencia docente

En la experiencia docente, se encontró que 39 docentes del CEO, cuentan con 1 año de experiencia, 34 con 4 años, 31 con 3 años, una muestra de 8 representa 10 años y 20 docentes, 20 años, una muestra muy pequeña indica años posteriores a los 20 años, estos resultados son importantes debido a la actualización en torno a los lineamientos, forma de trabajo y ambiente del CEO, además de que el docente con 1 año de experiencia puede indicar fragilidad en técnicas y conocimientos, y ha resultado ser el docente con el que cuenta el CEO. (Ver figura 14).

La representación de 39 docentes indica la presencia de docentes *principiantes (noveles)* en el CEO, este tipo de docentes regularmente presenta problemáticas en la resolución de problemas, los docentes principiantes, se basan en las creencias de cómo es un docente y en la experiencia estudiantil, a partir de la observación de sus docentes, tienen una estructura de conocimiento superficial que los diferencia de los docentes expertos, identificando aquí,

que un docente experto no lo hacen únicamente los años como docente sino el nivel de conocimiento y destreza que tenga para la solución de problemas en el ámbito educativo, aplicación de métodos y técnicas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, los docentes principiantes al carecer de esta característica tienen dificultades para influir en problemas concretos. (Marcelo y Vaillant, 2015). Este tipo de docentes además necesitan de apoyos para responder rápidamente a la adaptación del contexto educativo en el que se encuentran, realizan mayor trabajo con los grupos de estudiantes, se esfuerzan por permanecer. En el CEO, deben atenderse las necesidades que surjan de este tipo de docentes, en situaciones administrativas, de formación docente y profesional.

Figura 14. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene hasta el momento?



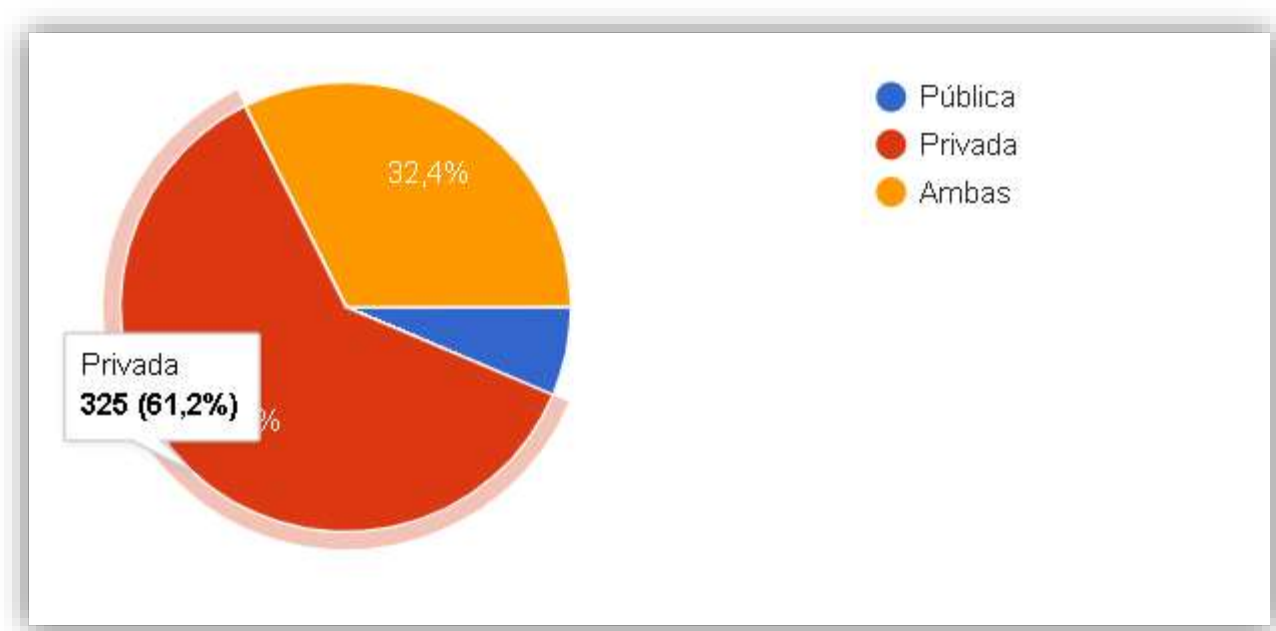
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.1.5.4 Tipo de institución educativa

Respecto al tipo de institución educativa en la que los docentes se desempeñan, los resultados indican que el 61.2% de docentes laboran en instituciones privadas, y un 32.4% en privadas y públicas, esto indica que el docente conoce algunas características de la educación superior privada que le permite realizar sus actividades empleando habilidades y conocimientos en el CEO. (Ver figura 15), sin embargo, también puede presentarse que al ser la misma dinámica de trabajo de instituciones privadas el docente no adquiera compromiso en las instituciones en las que participa.

Del 32.4% de docentes que han laborado en instituciones públicas y privadas se presenta una diversidad de características para el manejo del trabajo docente, que puede ir desde los estudiantes, procesos administrativos, gestión de proyectos, actividades, instalaciones, etc.

Figura 15. ¿En qué tipo de institución educativa ha desarrollado su actividad docente?



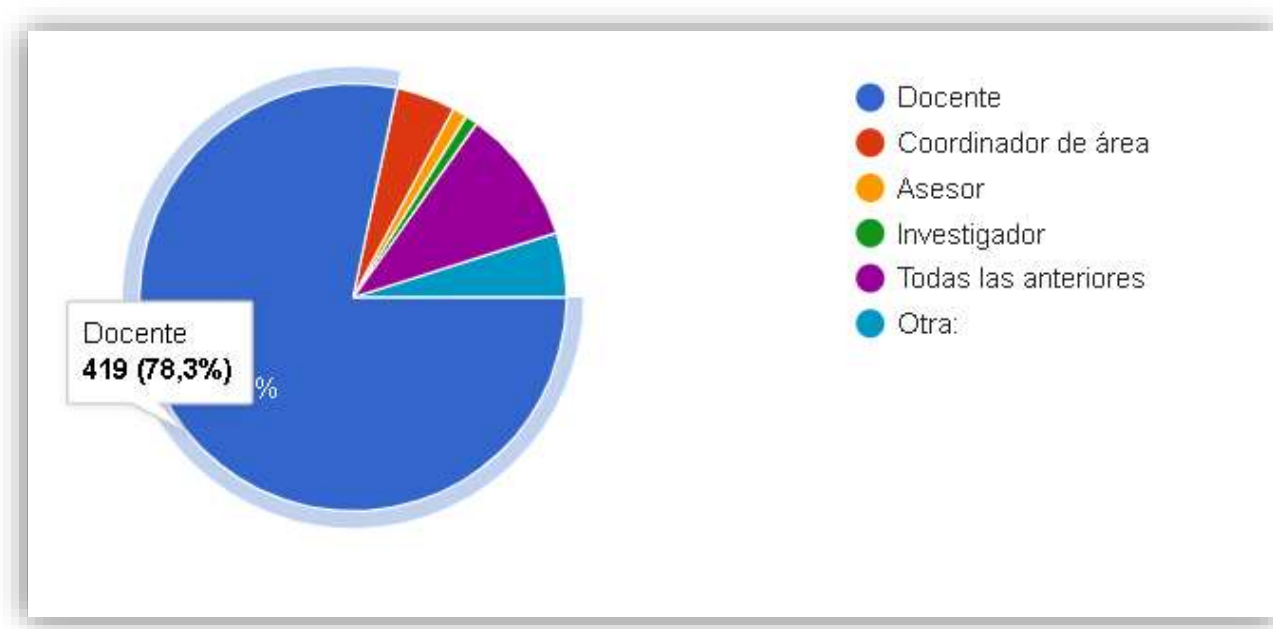
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.1.5.6. Actividad desarrollada

Respecto a la dimensión de actividad desarrollada dentro de las instituciones de educación superior, los resultados arrojaron que el 78.3% de la muestra únicamente es docente dentro de las diversas instituciones educativas en las que han permanecido, y una pequeña parte ha desarrollado funciones de coordinador, esto se ve evidenciado de manera conjunta con la experiencia docente, en algunos casos debido a la movilidad de espacios es posible adquirir mayor experiencia en procesos de formación, sin embargo el solo desarrollar las funciones de docente impide conocer el funcionamiento educativo desde otras perspectivas. (Ver figura 16).

Los docentes en su mayoría no realizan otras actividades solo realizan práctica educativa. De tal manera que no solo en el CEO no desarrollan otro tipo de actividades que permitan su desarrollo docente, también en otras instituciones, esto igual hace referencia a que las instituciones en las que laboran los docentes, mantienen algunas características similares al CEO, según la región.

Figura 16. ¿Qué actividad ha desarrollado?



*Elaboración propia, trabajo de campo

4.1.6. Contratación y selección docente

4.1.6.1. Requisitos para contratación docente

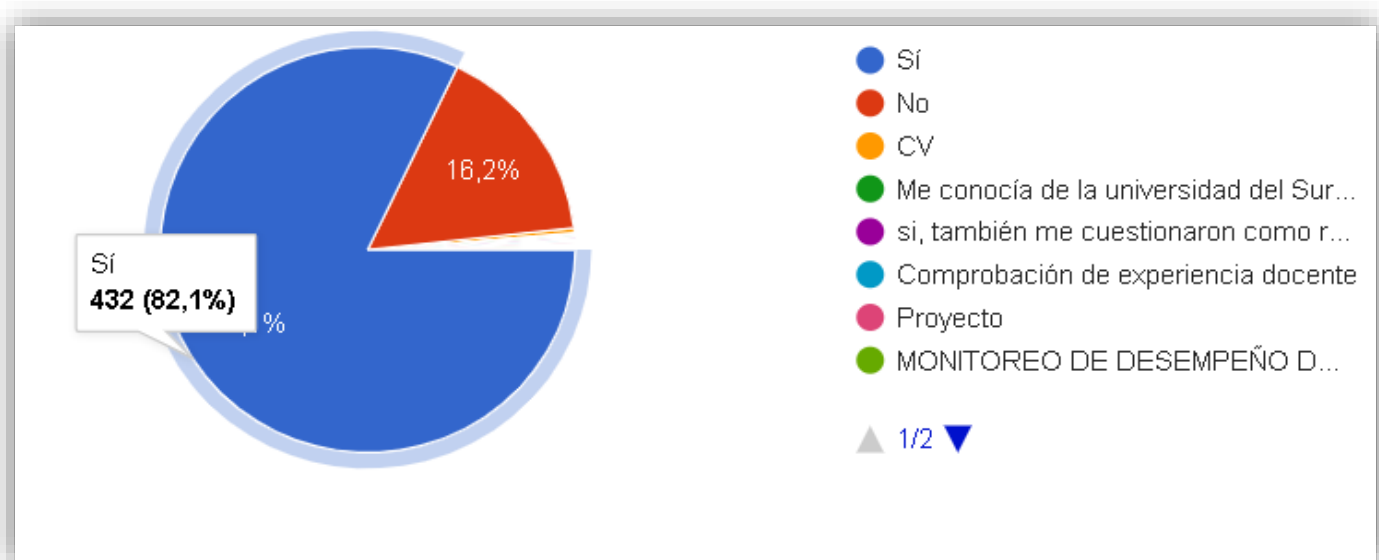
Respecto a la dimensión de requisitos para contratación, es importante mencionar que el 82.1% de la muestra docente indicó que sí le solicitaron documentos que avalaran su formación profesional y docente, realizaron clase muestra y revisaron su desempeño en el primer ciclo de clase. (Ver figura 17). Aquí es importante hacer énfasis en que el 100% de la plantilla debe ser evaluada con ciertos requisitos para integrarse como docente en instituciones educativas de tipo superior, ya que, se habla de formación profesional del estudiante y los encargados de realizar este proceso deben ser docentes expertos en su área,

con competencias docentes básicas y que se deben fortalecer con la práctica y la formación continua.

Díaz (2006) indica que uno de los puntos más fuertes en una institución además de las instalaciones, los programas que se ofertan, es los docentes, ellos serán los responsables de la calidad formativa que ofrezca la institución.

El porcentaje evidenciado en los resultados resulta favorecedor para el CEO, pues la mayoría de sus docentes se someten a criterios completos para selección, y esto lleva en un mayor plano a la necesidad de que el docente se forme en diferentes espacios laborales y ante las exigencias sociales que se transforman conforme pasa el tiempo.

Figura 17. Para su contratación en el Consorcio Educativo de Oriente, ¿le solicitaron que realizara alguna clase muestra, prueba de conocimientos, etc.?



*Elaboración propia, trabajo de campo

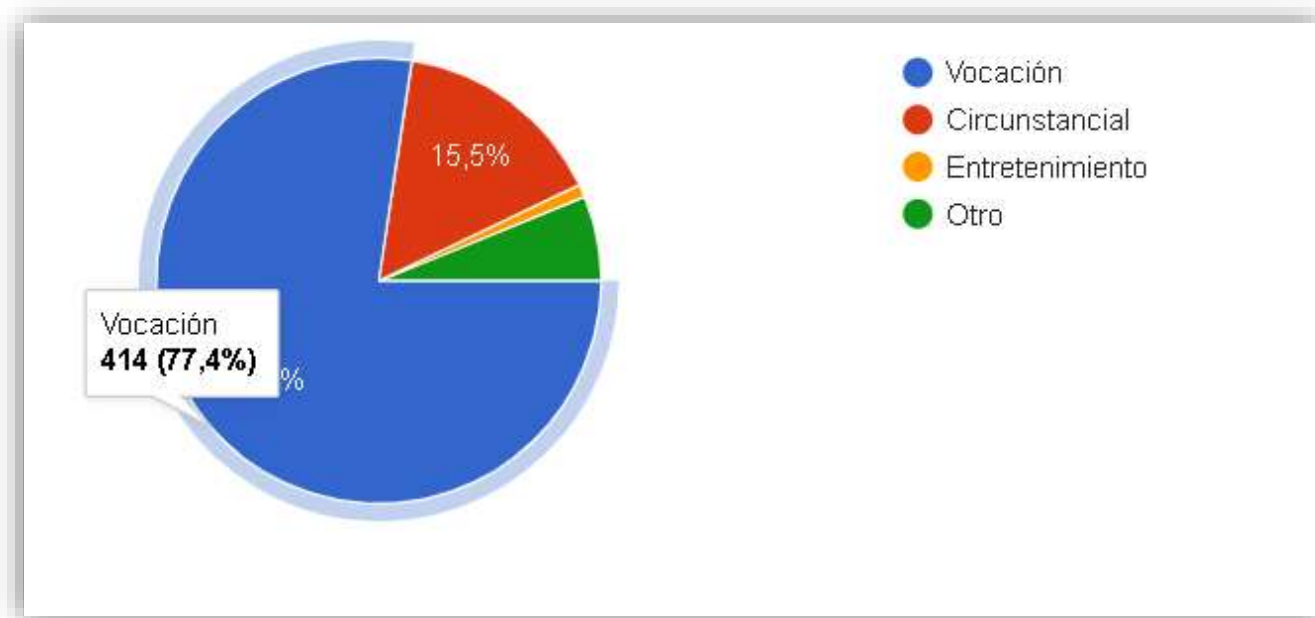
4.1.7. Docencia en el ámbito universitario

4.1.7.1. Motivo de inicio de la docencia

Respecto a la dimensión de inicio de la docencia, el 77.4% de los docentes indican que son docentes por vocación, mientras que el 15.5% indica que ha sido circunstancial su iniciación en la docencia. (Ver figura 18).

La situación por la cual los docentes se inician en la docencia es importante para fortalecer la práctica y el saber pedagógico, la vocación implica un interés innato por fortalecer conocimientos en estudiantes, por dotar de competencias a los mismos y la búsqueda de mejoría formativa docente, algunas ocasiones el docente que se ha instalado en la docencia de manera circunstancial no presenta un interés tan grande a diferencia de los docentes por vocación, en una institución educativa de educación superior, los docentes deben estar comprometidos con sus acciones, en el CEO el porcentaje indica que la mayoría de sus docentes tienen la vocación de enseñar que los anima a innovar sus procesos de enseñanza, sin embargo un 15.5% probablemente necesitará de apoyos diversos para lograr sus fines educativos en los estudiantes.

Figura 18. ¿Cuál fue el motivo por el que se inició y desempeña en la docencia universitaria?



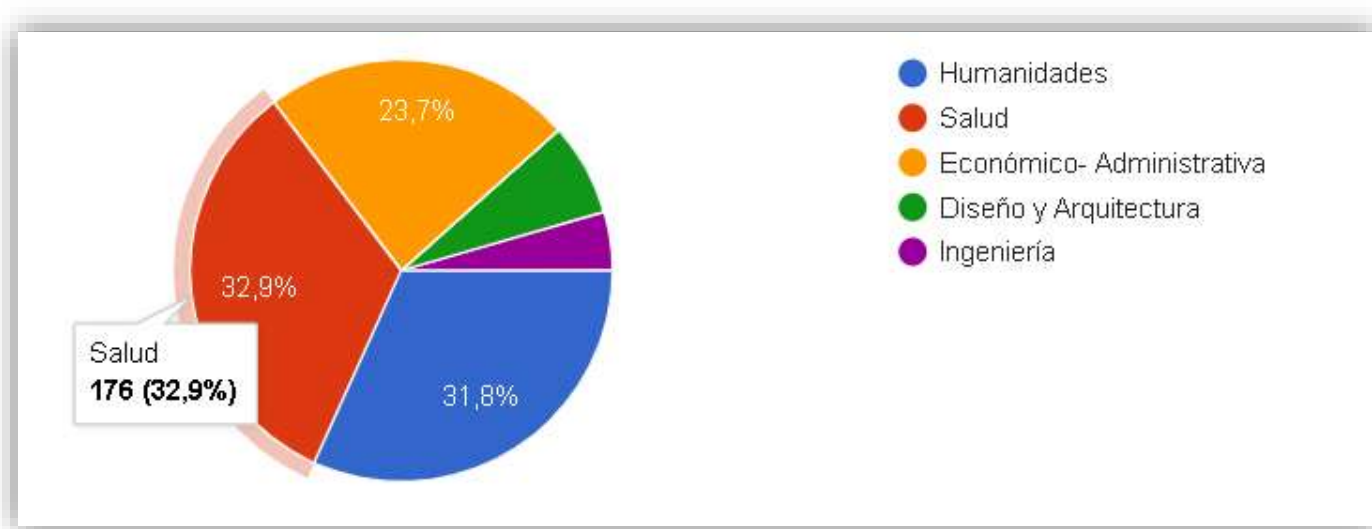
*Elaboración propia, trabajo de campo

4.1.8. Laboral contextual docente y profesional

4.1.8.1. Área de conocimiento

De la totalidad de la muestra docente se encontró que el 32.9 % imparte clases en el área de salud, el 31.8% en humanidades y el 23.7% en Económico- Administrativas. Esta muestra indica la demanda existente de las licenciaturas ofertadas dentro del área de salud, considerando así el número de docentes y alumnos. Independientemente de los programas ofertados en todas las áreas formativas las coordinaciones deben responder a las necesidades que sus docentes y alumnos presenten frente a los procesos de formación, instaurar grupos interdisciplinarios para trabajo docente, revisar los recursos necesarios para el trabajo docente. (Ver figura 19)

Figura 19. Actualmente, ¿En qué área de conocimiento imparte clase, dentro del Consorcio?



*Elaboración propia, trabajo de campo

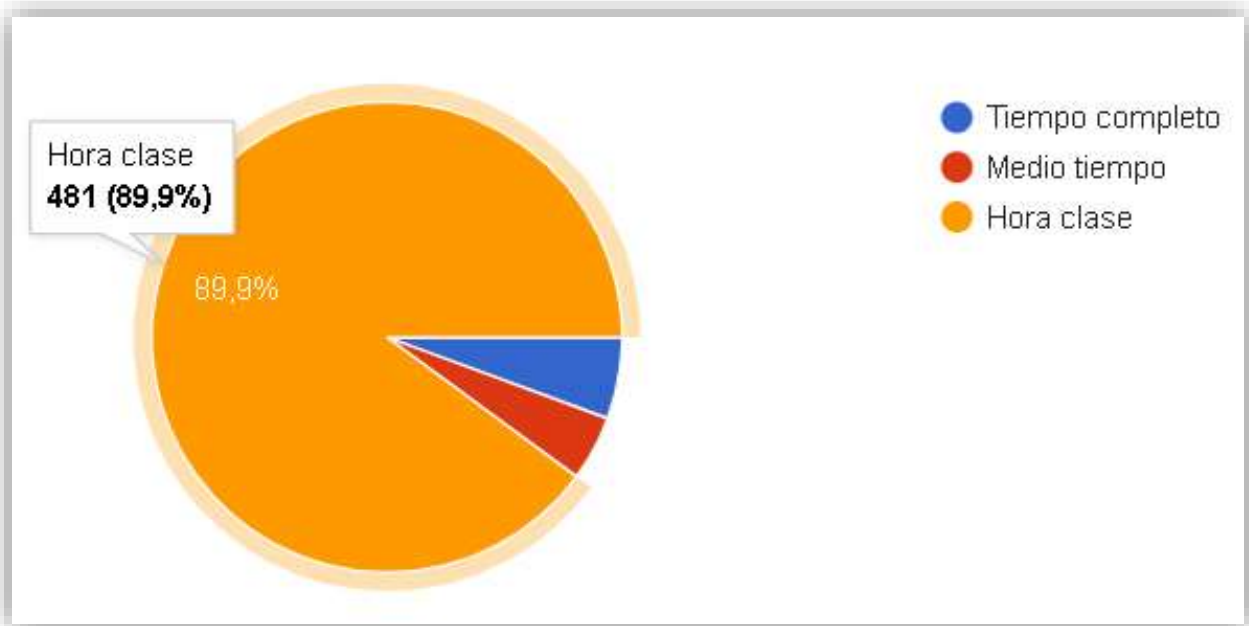
4.1.8.2. Tiempo laboral dentro del CEO

En la figura 20 se observa que 89.9% de la muestra docente realiza sus actividades por hora clase dentro del Consorcio Educativo de Oriente, es decir los docentes solo imparten sus clases y se retiran para desempeñarse en otros espacios educativos, esto puede también asociarse a indicadores sociales e institucionales.

En el indicador social, puede presentarse a partir de la flexibilidad laboral que ha permitido en gran medida que las personas puedan desempeñarse en diversas actividades y espacios, (Marcelo 2008), sin embargo, en la parte institucional indica que el docente no desarrolla otras actividades, no colabora en el desarrollo de proyectos multidisciplinarios que fortalezcan el aprendizaje del estudiante y en ocasiones puede presentarse una disminución de responsabilidad docente.

Por su parte la institución de tipo superior debe mantener grupos de docentes de tiempo completo de todas las áreas en ayuda de actividades complementarias, actualización de programas de estudio que fortalezcan la formación educativa de los estudiantes, propicien la vinculación, y la calidad e innovación educativa.

Figura 20. Actualmente, ¿cuál es su tiempo laboral dentro del CEO?

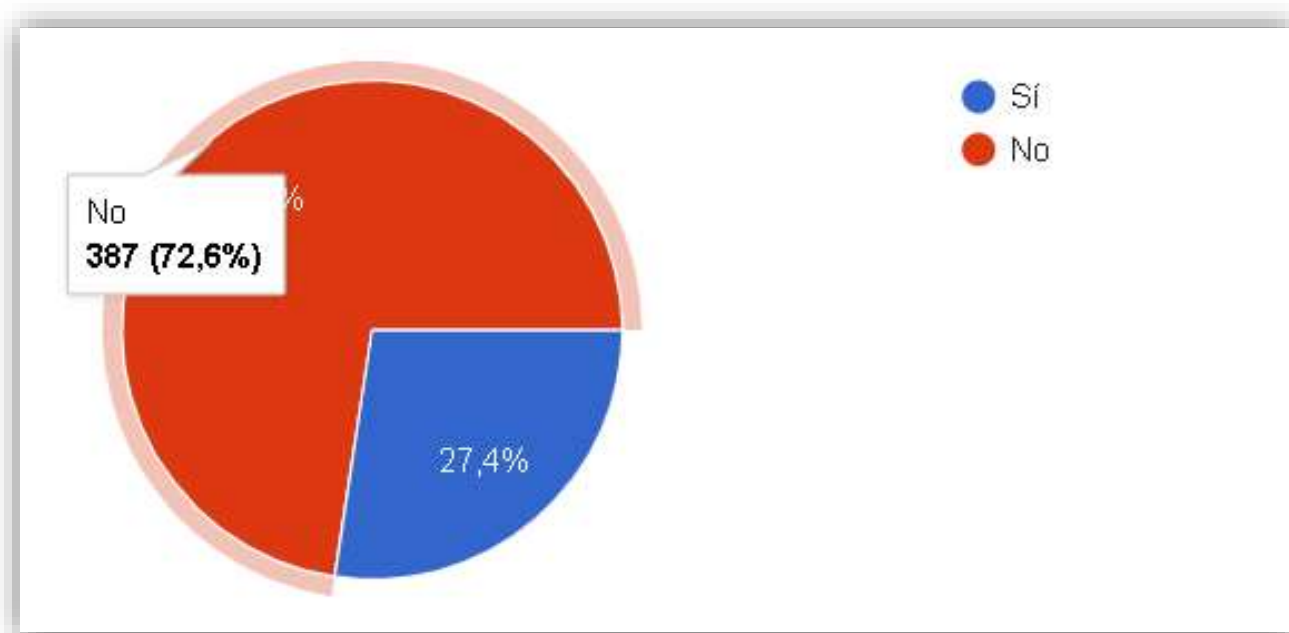


*Elaboración propia, trabajo de campo

4.1.8.3. Actividades dentro del CEO, además de la docencia.

Respecto a las actividades que desarrolla el docente dentro del CEO, además de la docencia, se reporta que el 72.6%, no realiza otras actividades, solo docencia, un 27.4% indica que sí realiza otras actividades como asesorías, dirección de tesis. Esto indica que más del 50% de docentes solo imparte clases y no desarrolla otros proyectos que pueden ser de apoyo al CEO, al no existir una plantilla de docentes de tiempo completo, puede no existir fortalecimiento en planes y programas de estudios, gestión de proyectos, proyectos multidisciplinarios, etc. (Ver figura 21)

Figura 21. A parte de su labor docente, ¿realiza otras actividades académicas dentro del Consorcio Educativo de Oriente, como investigación, tutoría, dirección de tesis?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

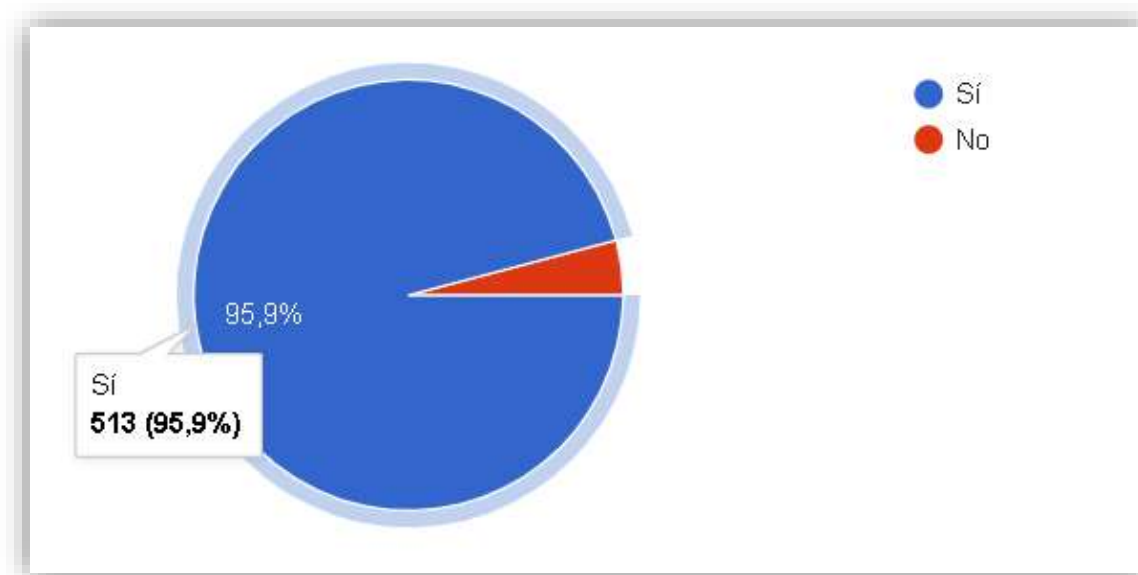
4.2. Variable: Necesidades de formación docente

4.2.1 Conocimiento disciplinar

Los resultados obtenidos de la variable *necesidades de formación docente*, en conocimiento disciplinar, indican que el 95,5% de docentes considera que es necesario e importante cursar un diplomado, curso y taller en sus áreas de formación, para fortalecer la parte de saberes y conocimientos.

Esta necesidad se evidencia en la capacidad de presentar nuevos procedimientos para enseñar, los docentes indican que la actualización es importante. (Ver figura 22)

Figura 22. ¿Considera importante cursar algún diplomado, curso, taller respecto a su disciplina?



*Elaboración propia, trabajo de campo

4.2.2. Conocimiento pedagógico, principios y estrategias docentes

Según la experiencia del docente en conocimiento pedagógico, metodología, enfoques, principios y estrategias de enseñanza- aprendizaje dentro del CEO, los resultados han indicado que los aspectos que el docente considera sumamente importantes a fortalecer y trabajar son: Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con un puntaje de 409, Diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje con 404, seguido de didáctica y desarrollo de actividades cognitivo- lingüísticas con 308 como se observa en la tabla 16. Los

docentes han colocado que es menos importante para ellos las técnicas de evaluación, quizá esto pueda reflejarse debido a que los docentes argumentan que una de las temáticas que han revisado en cursos y talleres de formación continua docente fuera del CEO, son las técnicas y procesos de evaluación.

Para determinar los puntos que los docentes quieren fortalecer en situaciones pedagógicas, metodológicas y estrategias, los docentes han reflexionado y recordado sobre su actuar y experiencia docente, el pensamiento crítico reflexivo se presenta como una competencia que debe formarse en los estudiantes, así como la competencia comunicativa y las estrategias de enseñanza.

Tabla 16. *Formación en conocimiento pedagógico, principios y estrategias*

Eje	Cantidad en sumamente importante (5)
Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo	409
Diseño de estrategias de aprendizaje enseñanza	404
Didáctica	383
Desarrollo de habilidades cognitivo- lingüísticas	383
Técnicas y metodologías de enseñanza	382
Teorías del aprendizaje	364
Pedagogía	368
Aprendizaje basado en proyectos	370
Aprendizaje basado en problemas	374
Aprendizaje colaborativo	377
Métodos de casos	366
Diseño de secuencias didácticas por competencias	361
Ambientes de aprendizaje	358
Diseño de técnicas e instrumentos de evaluación	337

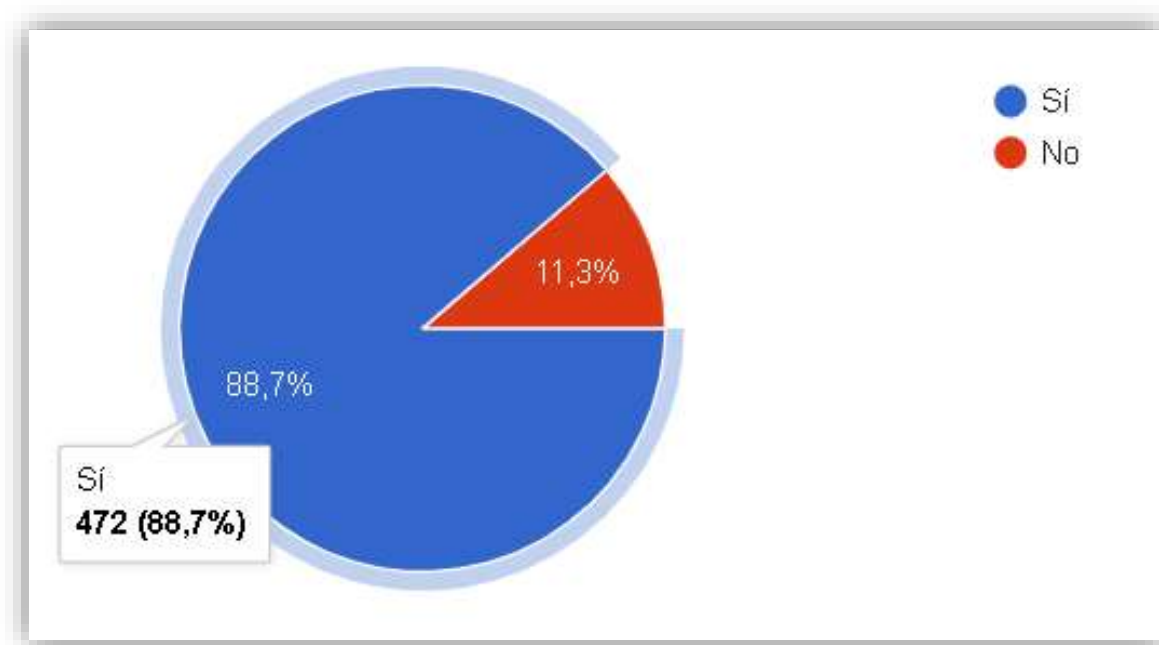
*Elaboración propia, trabajo de campo

4.2. 3. Utilización de software para asignaturas

Respecto a la acreditación de talleres o cursos en los que se aprenda la utilización de software en apoyo al proceso de enseñanza en las distintas asignaturas, los docentes han indicado que sí es importante con un porcentaje de 88.7% de la muestra total, mientras que un 11.3% ha indicado que no es importante aprender la utilización de estos medios. (Ver figura 23).

Este punto se fortalece a través de la necesidad de adquirir competencias en el uso de TIC, en tiempos actuales, que han expresado diversos autores a través de investigaciones (Tejada, Zabalza, Medina y Barquero), el uso de medios y herramientas tecnológicas permite una innovación en la enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los docentes del CEO, están convencidos de que esto traería mejoras a su práctica docente y adquisición de conocimientos para los estudiantes.

Figura 23. ¿Considera importante acreditar talleres o cursos respecto a la utilización de software especializados que sean aplicados en su disciplina o asignaturas que imparte?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

4. 2.4. Conocimiento del currículo, programas y materiales

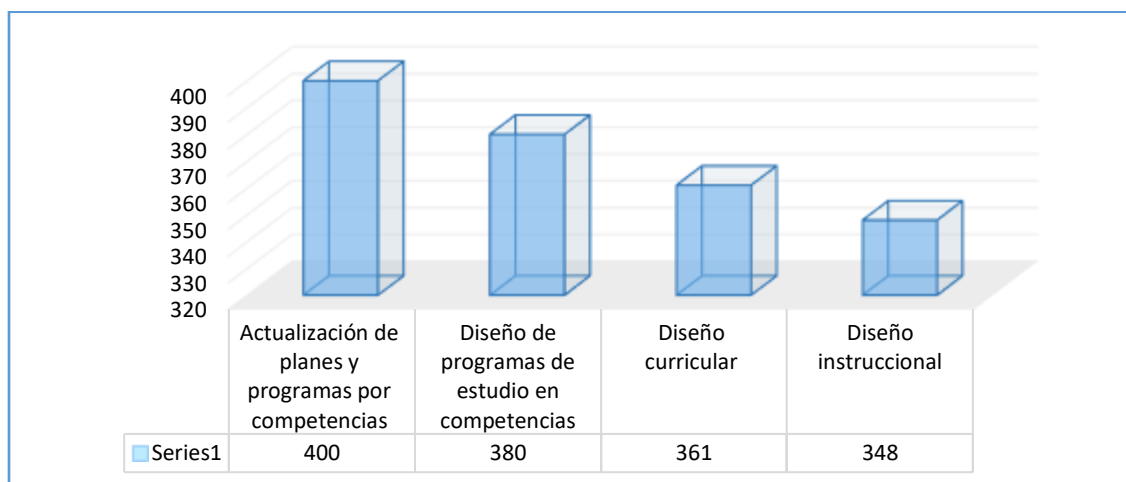
Los resultados obtenidos en la dimensión del currículo, programas y materiales, los docentes indican que es sumamente importante conocer sobre la actualización de planes y programas por competencias, hay dificultad en su construcción, desconocen de qué manera favorecer la adquisición de competencias en el estudiante y cómo insertarlas en los programas y evaluaciones, con una puntuación de 400, establecen además , el diseño de programas de estudio en competencias con 380, diseño curricular con 361 y diseño instruccional con 348, estas representan las necesidades puntuales en torno al currículo, programas y materiales para los docentes. (Ver figura 24)

El impacto del trabajo docente en competencias o la formación en competencias en las instituciones permite

- Mejorar la calidad y eficacia del sistema de formación del docente, desarrollar las actitudes necesarias en la sociedad del conocimiento; aprovechar los recursos humanos, científicos y tecnológicos, que garanticen equidad y crecimiento socioeconómico racional en un ambiente de paz, justicia y sustentabilidad.
- Facilitar la cohesión social, mediante la apertura de los sistemas de educación y formación, construyendo un entorno de aprendizaje diverso, más atractivo, con igualdad de oportunidad para todas las personas.
- Actualizar los sistemas de formación para el desarrollo del talento humano, el emprendimiento social de forma ética, promoviendo permanentemente los vínculos con la sociedad y con el propio estudiante. (Medina y Barquero, 2013, p. 24)

Es necesario que los docentes adquieran los saberes fundamentales para la formación de programas en competencias.

Figura 24. Según su experiencia como docente, el conocimiento del currículo y los programas dentro del plantel al que pertenece del CEO, ¿qué tan importante es la formación docente en los siguientes aspectos?

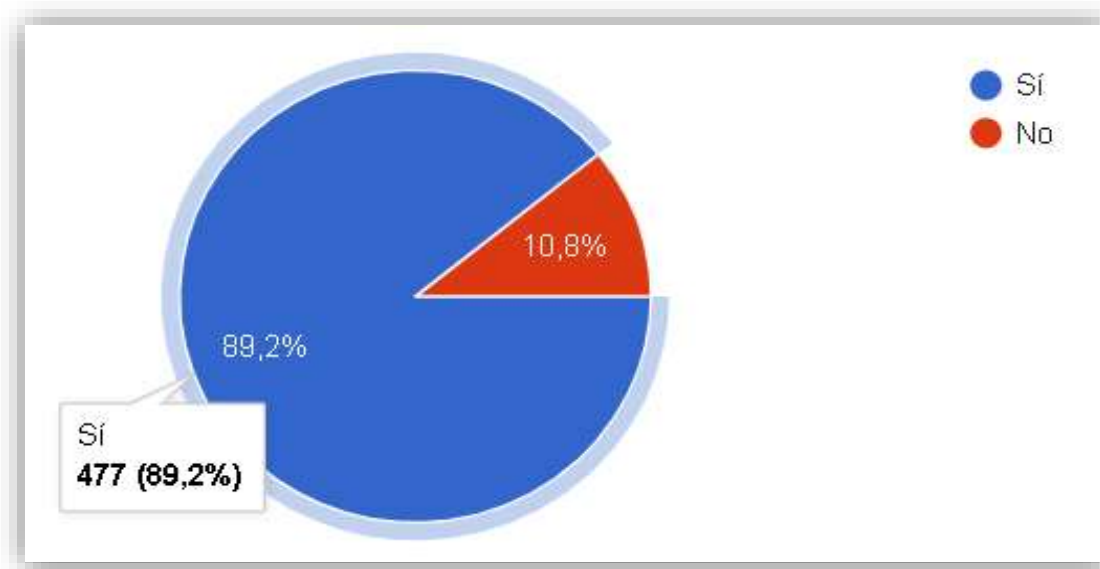


*Elaboración propia, trabajo de campo

4.2.5. Conocimiento didáctico del contenido

Respecto a la categoría de conocimiento didáctico del contenido, los docentes han indicado que es necesario e importante considerar la acreditación de cursos en los que se implementen didácticas específicas que les permita realizar una buena práctica docente universitaria. El 89.2% ha indicado la necesidad y el 10.8% de la muestra total ha indicado que no es necesario. (Ver figura 25). El concepto conocimiento didáctico del contenido se refiere las formas en que los docentes comprenden y representan los temas disciplinares a los estudiantes, las estrategias para enseñar los temas que se requieran. (Shulman, 2005). Observando los resultados, se evidencia que los docentes necesitan ayuda para el establecimiento de este conocimiento y sus métodos.

Figura 25. Indique, ¿es importante tomar cursos que establezcan el conocimiento de la didáctica específica para la aplicación de estrategias de enseñanza en su disciplina? Por ejemplo: didáctica del derecho, del Diseño Gráfico, etc.



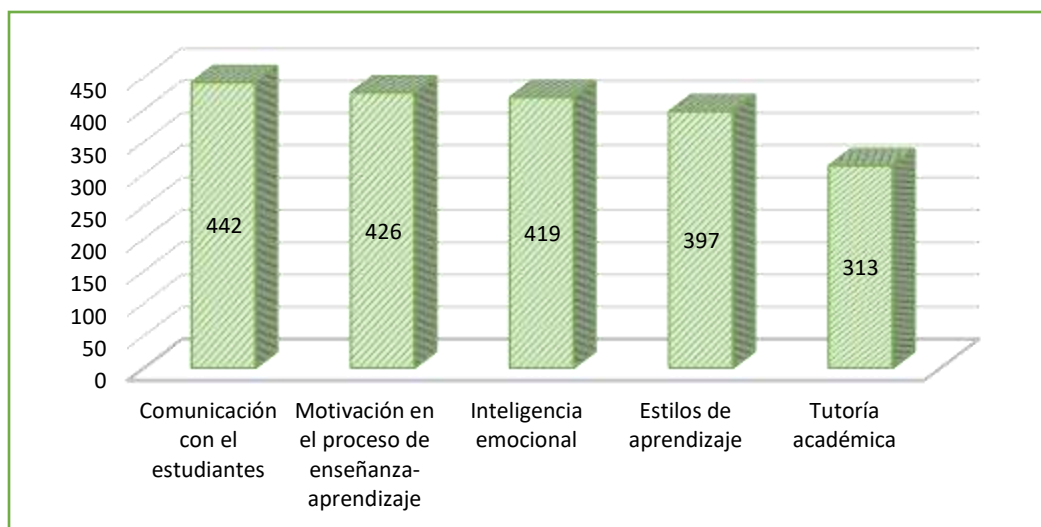
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.2.6. Conocimiento de los estudiantes y sus características

Los resultados respecto a la categoría de conocimiento de los estudiantes y sus características, indican que es sumamente importante y necesario que se consideren los siguientes aspectos para la formación docente con impacto en la formación del estudiante: Comunicación con el estudiante con 442 puntos, motivación en los procesos de enseñanza aprendizaje con 426, inteligencia emocional con 419, estilos de aprendizaje con 397 y tutoría académica con 313, como se muestra en la figura 26.

La comunicación con el estudiante permite el conocimiento del perfil de los estudiantes con los que se realiza el proceso de enseñanza, esto es de gran ayuda para la elaboración de situaciones didácticas que permitan en gran medida la adquisición de conocimiento, recordar además, que el docente trabaja con humanos conformados por ideologías, creencias, valores, conocimientos, etc. Todos los puntos que los docentes han marcado como necesarios para su formación o bien para fortalecerse tienen relación en sentido ético, humano y educativo.

Figura 26. Considerando su experiencia como docente y su relación con el estudiante dentro del plantel al que pertenece del CEO, ¿qué tan pertinente es el conocimiento de los siguientes aspectos para la formación docente?



*Elaboración propia, trabajo de campo

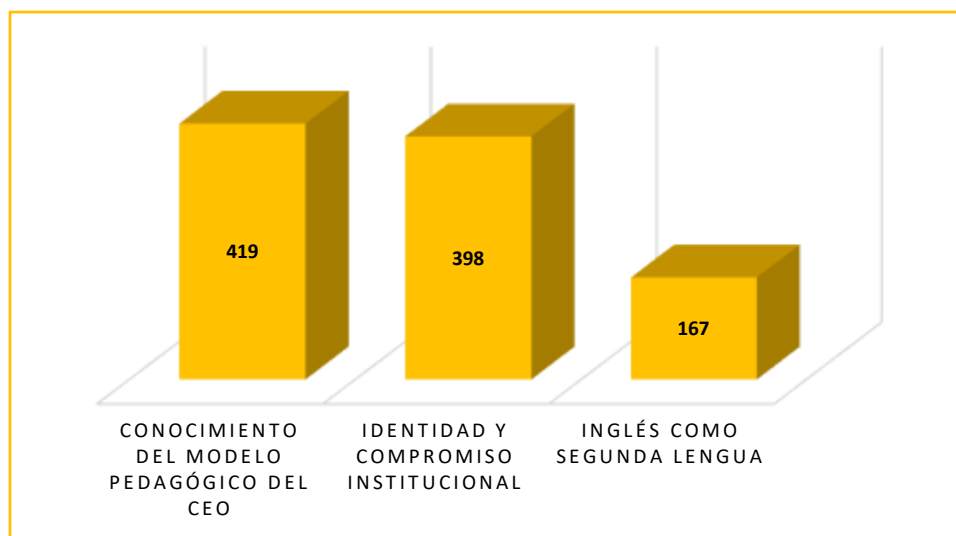
4.2.7. Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura

Respecto a los resultados obtenidos en esta categoría, se ha encontrado que los aspectos más importantes y necesarios para la formación del docente son: conocimiento del modelo pedagógico del CEO con 419 puntos, Identidad y compromiso institucional con 398 puntos e inglés como segunda lengua con 167 puntos, como se muestra en la figura 27.

El conocimiento de la institución es de gran importancia para el desarrollo docente dentro de las instituciones de educación superior, y desde luego para el diseño de estrategias, secuencias didácticas, métodos de aprendizaje que se implementan en el proceso de enseñanza de los estudiantes, trabajar sin conocer el modelo pedagógico de la institución y la filosofía institucional representa una diferencia sustancial entre lo que es y debe ser.

Muchos docentes, desconocen el modelo pedagógico de las instituciones en las que laboran, incluso en muchas ocasiones ese modelo no existe dentro de instituciones de índole superior, los docentes del CEO, manifiestan la necesidad de comprender el modelo pedagógico de la institución, así como sus objetivos.

Figura 27. Señale en orden de importancia los aspectos para la formación del docente, respecto al contexto educativo



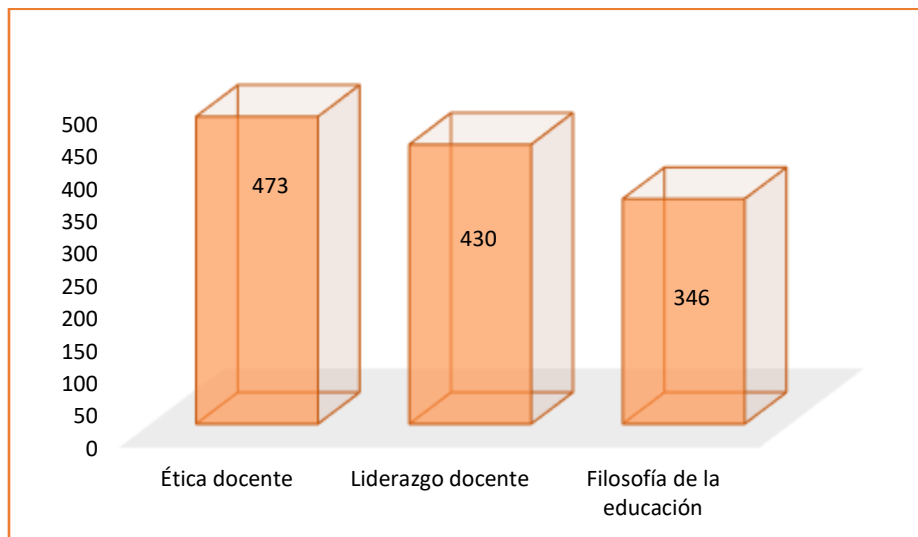
*Elaboración propia, trabajo de campo

4. 2. 8. Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos

Los resultados obtenidos en esta categoría indican que es sumamente importante la formación docente en: Ética docente, con 473 puntos, liderazgo docente 430 y filosofía de la educación con 346, considerando el contexto del CEO. (Ver figura 28)

El desarrollo competencias éticas y actitudinales son necesarias para definir un perfil profesional docente universitario, se funda en los comportamientos que el docente deriva de las diversas situaciones que enfrenta y que son de alguna manera formativas y de gran ayuda para el estudiante. (Medina y Barquero, 2013), los docentes del CEO expresan estas necesidades para su formación.

Figura 28. En orden de importancia, señale los aspectos que deben considerarse en la formación de un docente, respecto a los fundamentos, fines y propósitos de la Educación, considerando el contexto del CEO.



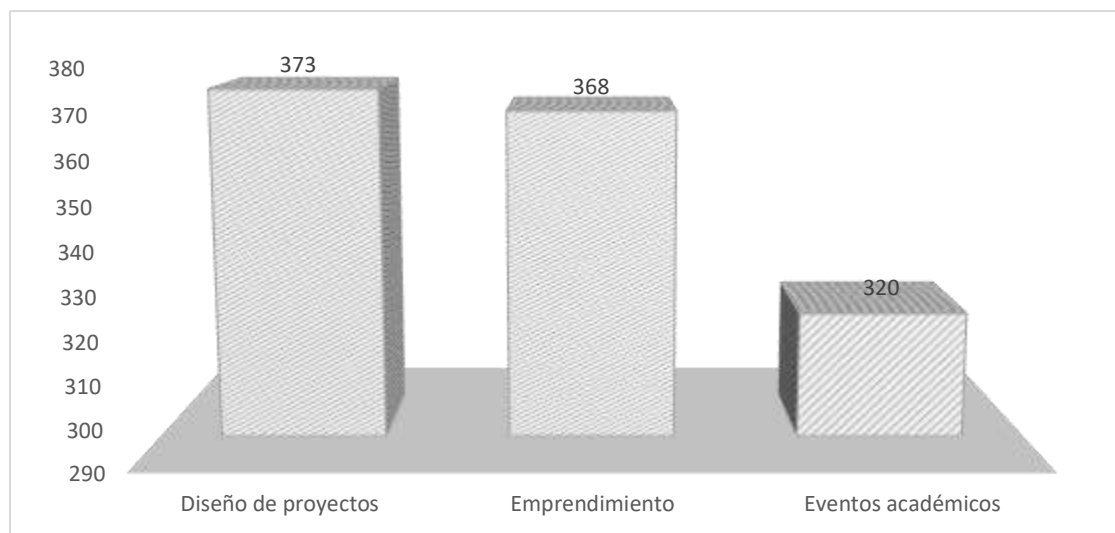
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.2.9. Gestión educativa

Respecto a la categoría de gestión educativa, los docentes han indicado que el diseño de proyectos (373), el emprendimiento (368) y los eventos académicos (320), son sumamente importantes pues representan una necesidad en la formación para establecer nuevas técnicas, métodos, trabajo multidisciplinario, vinculación, etc. (Ver figura 29)

Esta necesidad se ve sumamente evidenciada en el apartado de contextualización docente, los docentes en el CEO no realizan actividades diferentes a la docencia, lo que lleva a desconocer el cómo se realizan en muchos de los casos, además de precisar que los docentes son hora-clase en su mayoría, solo se presentan a impartir sus clases e ignoran en ocasiones las actividades complementarias que se desarrollan,

Figura 29. Según su experiencia como docente en el Consorcio Educativo de Oriente, ¿los siguientes elementos son necesarios para la formación integral del docente?



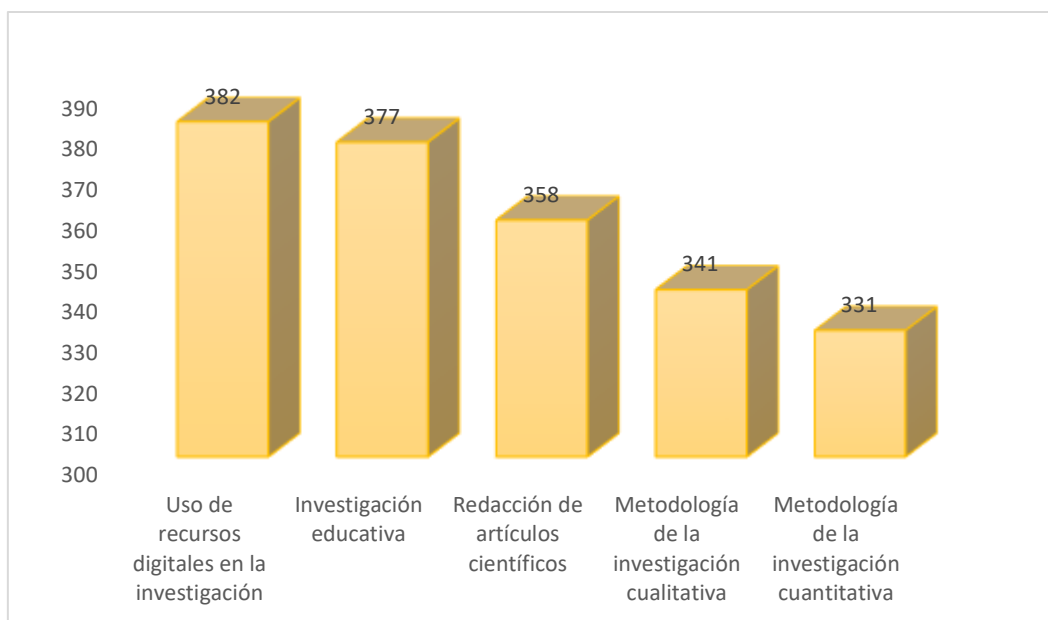
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.2.10. Investigación educativa y disciplinar

Considerando la investigación educativa y disciplinar, los docentes indican que es sumamente importante y necesario que exista formación en: recursos digitales en la investigación con 382 puntos, investigación educativa con 377 puntos, metodología cualitativa con 341 y metodología cuantitativa con 331 puntos, considerando el contexto del Consorcio Educativo de Oriente. (Ver figura 30).

Este aspecto se relaciona también con aspectos contextuales del docente, al no desarrollar actividades complementarias diferentes a la docencia, los docentes no producen investigación ni tienen conocimientos de recursos digitales para investigación, esto resulta una situación complicada, al no instruir adecuadamente al estudiante en procesos de investigación básica.

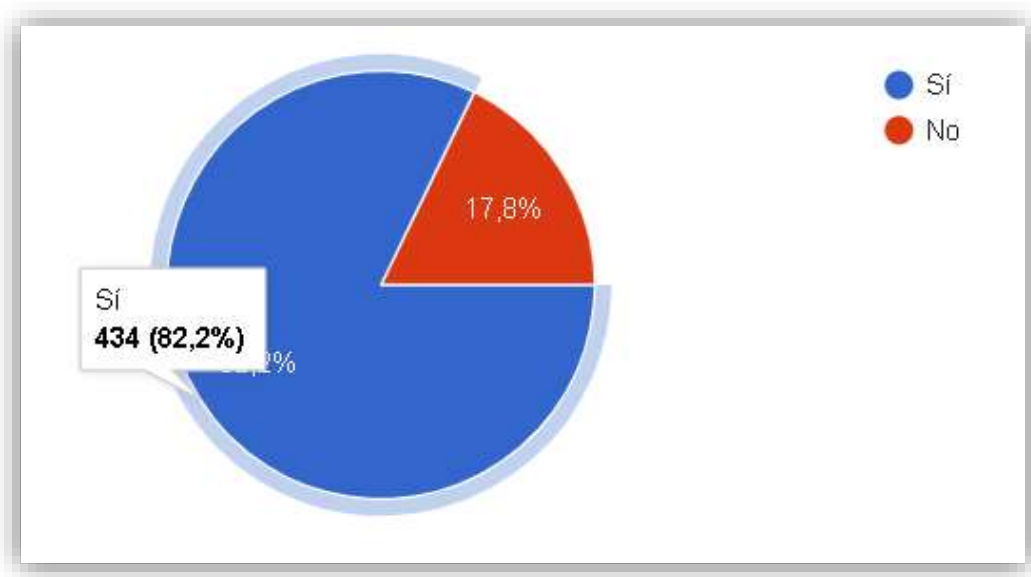
Figura 30. Según su experiencia como docente, profesional y la investigación en el CEO, ¿qué tan importante es la formación docente en los siguientes aspectos?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

Respecto a softwares especializados para la investigación, los docentes indican con un 82.2% que es necesario cursar o acreditar un taller o curso sobre dicha temática, que permita un mayor dominio sobre el manejo de datos dentro de investigaciones, mientras que un 17.8% indican que no. (Ver figura 31). Esta respuesta mantiene una relación directa con la pregunta anterior, la necesidad de competencias para la investigación se hace notoria en los docentes del CEO.

Figura 31. ¿Considera necesario cursar algún taller o curso sobre software especializado para la investigación?



*Elaboración propia, trabajo de campo

Resultados CEO: Plantel Puebla

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del instrumento de diagnóstico de necesidades, en el plantel Puebla, perteneciente al Consorcio Educativo de Oriente. La información es ordenada de manera semejante a la exposición de resultados generales del CEO.

4.3. Variable: Contextualización

4.3.1. Datos personales

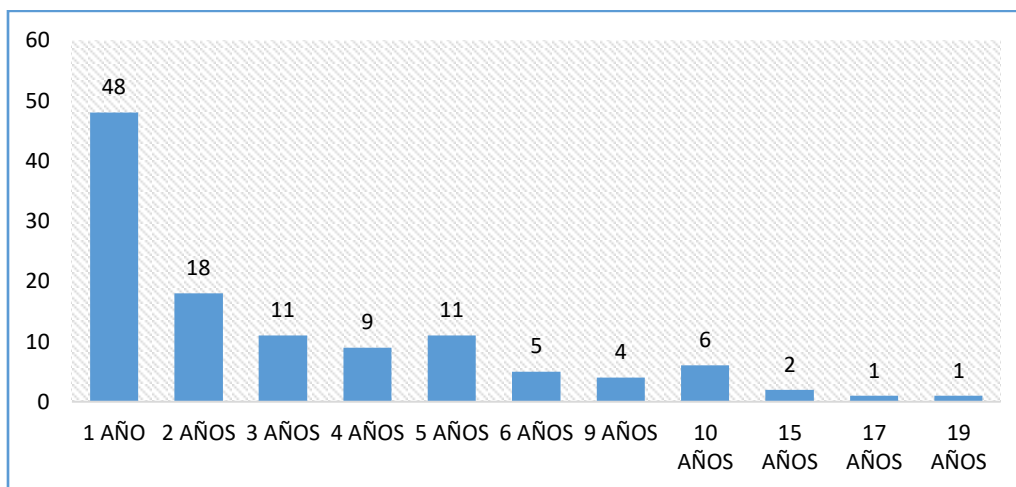
4.3.1.1. Años laborando en el plantel Puebla

Respecto a los años que lleva el docente laborando en el plantel Puebla, se indica que una muestra de 48 docentes tiene un año, 18, dos años, 11, 3 años, y solo 11 docentes tienen 5 años y 9 en un rango de 10 a 19 años dentro del plantel. (Ver figura 32).

La muestra docente que tiene un año laborando dentro del Plantel Puebla, indica un tema a revisar a partir de los conocimientos y competencias que los docentes utilicen para desarrollar su práctica docente, el conocimiento del modelo pedagógico de la institución y el tipo de estudiantes a los que imparten clases.

Además, revisar si estos docentes tienen experiencia docente o son docentes principiantes. Recordando que el plantel Puebla alberga al mayor número de docentes, es necesario que atender sus necesidades de formación.

Figura 32. Años laborando en el plantel Puebla



***Elaboración propia, trabajo de campo**

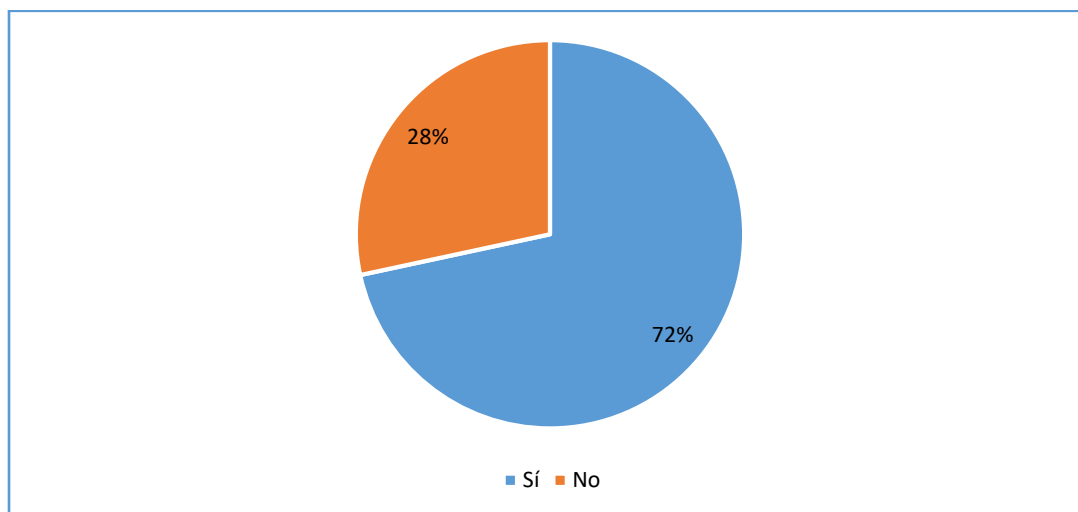
4.3.1.2. Labora en otra institución

Los resultados obtenidos de la categoría: labora en otra institución, indican que el 72% de la totalidad de la muestra docente, se desempeña en otras instituciones, en este caso otras universidades privadas como docentes hora clase, mientras que un 28% de la muestra indica que los docentes solo se desempeñan impartiendo clases dentro del Plantel Puebla, si el docente labora en otra institución puede dotarse de habilidades, conocimientos que le provean el entorno, sustancialmente, en ocasiones aunque las instituciones en las que trabaje el docente sean de educación superior privadas, presentarán diferencias que pueden ser aprovechadas por este, como las actividades académicas complementarias, la vinculación, la investigación, etc. También puede presentarse la convivencia con otros docentes y el desempeño docente en otros espacios, lo que permite fortalecer técnicas de enseñanza.

En el caso de los docentes que solo imparten clases en el CEO, mantienen su esfuerzo de trabajo docente en un mismo espacio formativo, lo que implicará en este sentido comprender

y conocer su actuar y los objetivos que persigue la institución en el área docente. (Ver figura 33)

Figura 33. ¿Labora en otra institución educativa?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

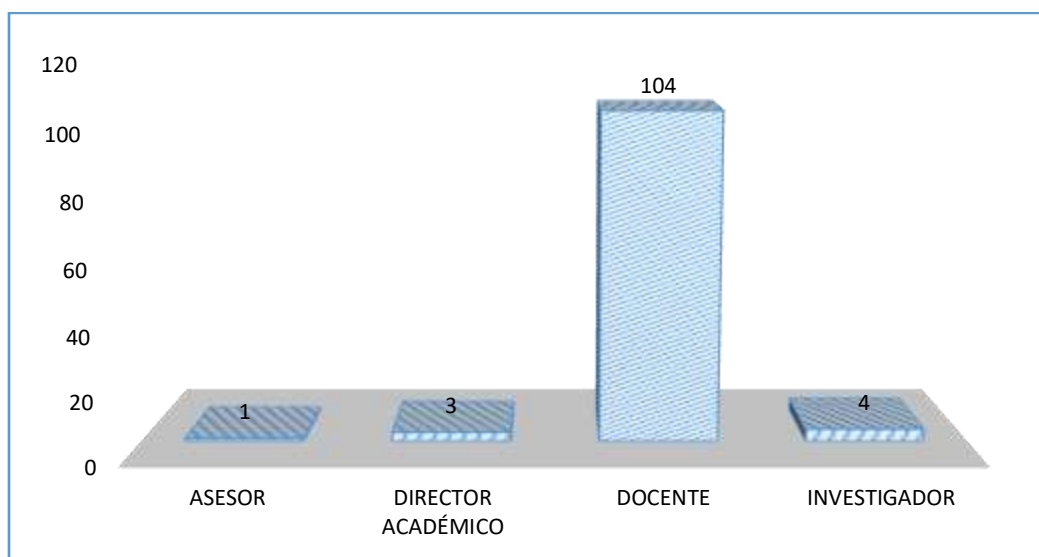
4.3.1.3. Actividades desempeñadas en dicha institución educativa

Considerando la muestra de 72% de docentes que laboran en otra institución educativa, 104 han indicado que son docentes hora clase dentro de dichas instituciones, solo 4 son investigadores y 3 son directores académicos.

Como se ha indicado el ser profesor en otra institución produce algún tipo de experiencia que permite el desarrollo docente, sin embargo el no realizar otro tipo de actividades resulta ser una situación a analizar pues el desarrollo de habilidades y competencias se presentan en situaciones específicas, si el docente solo cumple con funciones básicas de docencia no fortalecen su perfil profesional, si no se conocen actividades como director, asesor o investigador se anula la probabilidad de adquirir nuevas competencias, que guardan relación con las instituciones educativas de tipo superior.

Otro dato importante a destacar aquí, es que los docentes son hora-clase, el docente acude a la institución a impartir su clase y esto puede detonar poco conocimiento de la institución en la que realiza su práctica docente. (Ver figura 34)

Figura 34. ¿Qué actividades desempeña en dicha institución educativa?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

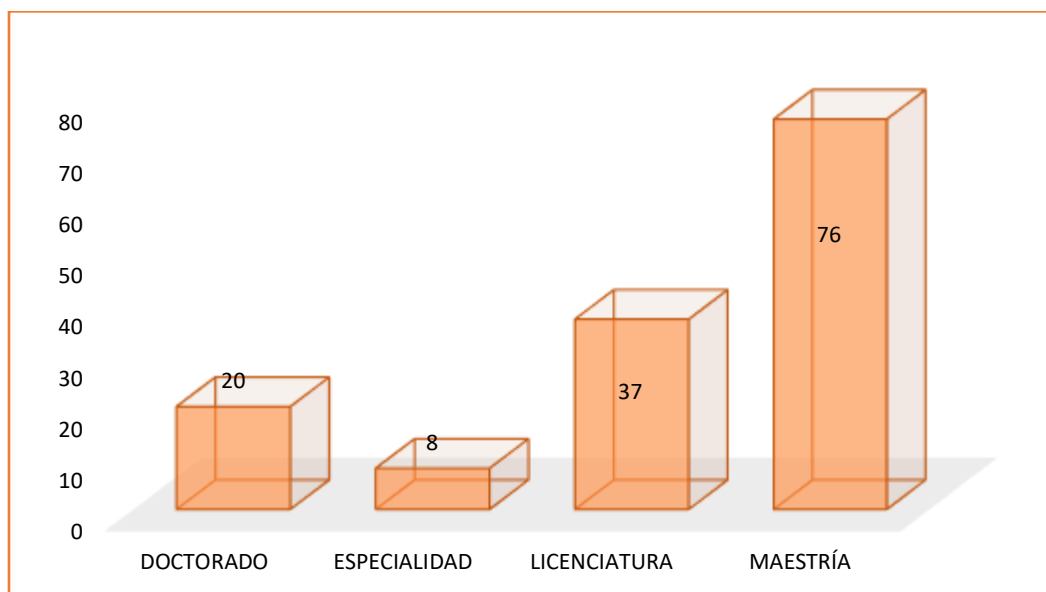
4.3.2. Formación profesional y docente

4.3.2.1. Grado de estudios

Los resultados obtenidos en la categoría de grado de estudios, indican que 76 docentes cuentan con maestría, 20 con doctorado, 37 con licenciatura y 8 con especialidad.

A diferencia de los resultados obtenidos sobre formación profesional y grado de estudios en el CEO, el plantel Puebla, presenta un porcentaje más satisfactorio sobre la formación profesional de sus docentes, pues la mayoría de ellos se encuentran acorde al nivel en el que se desempeñan como docentes, específicamente los datos son 104 docentes con estudios de posgrado y especialidad, aunque aún 37 docentes solo cuentan con licenciatura, es importante destacar que la mayoría de los docentes cuentan con maestrías en su área de conocimiento mas no en el área pedagógica. Además, más de la mitad de la muestra de docentes con maestría, han cursado dichos estudios en sistema CONACyT y han realizado proyectos de investigación para titulación y adquirido competencias de investigación (Tejeda, 2012), lo cual representa una formación sólida en torno a la investigación, sin aplicarse en la institución. (Ver figura 35)

Figura 35. Actualmente, ¿cuál es su grado de estudios?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

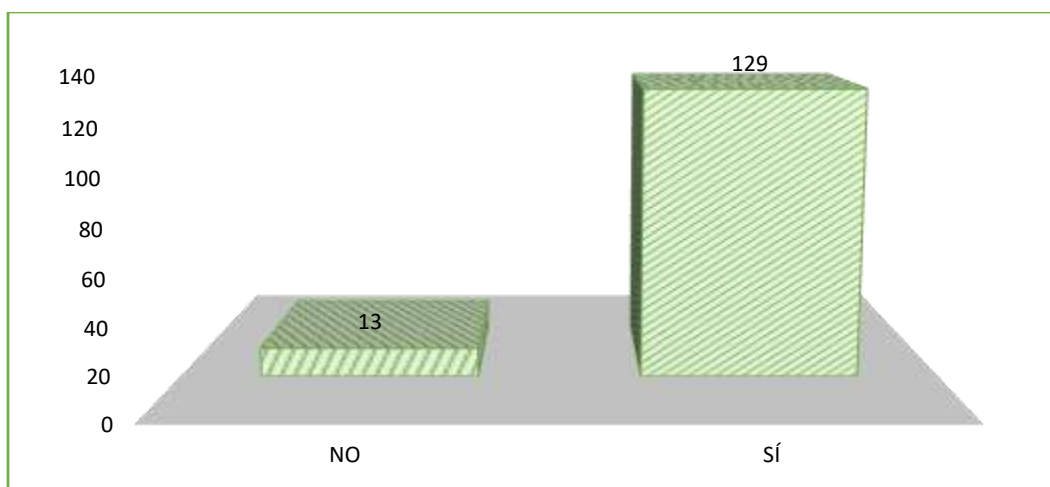
4.3.3. Formación permanente

4.3.3.1. Formación permanente profesional

Considerando la formación permanente de los docentes, los resultados indican que 129 docentes se mantienen cursando talleres, diplomados y congresos, así como algunas certificaciones respecto a su disciplina o área de conocimiento, Marcelo y Vaillant (2015), define el desarrollo profesional de los docentes como “un proceso que puede ser individual o colectivo y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela”. (pág. 124).

Los resultados obtenidos son alentadores para considerar que el docente reflexiona sobre las necesidades de aprender nuevos conocimientos, la adquisición de competencias y además analiza su práctica docente, por ello decide acudir a cursos y talleres, buscando la actualización de conocimientos que le permitan desarrollar habilidades y moldear actitudes en torno a la formación de los estudiantes universitarios. (Ver figura 36)

Figura 36. Respecto a su formación permanente profesional, ¿ha cursado alguna certificación, curso, taller o diplomado?

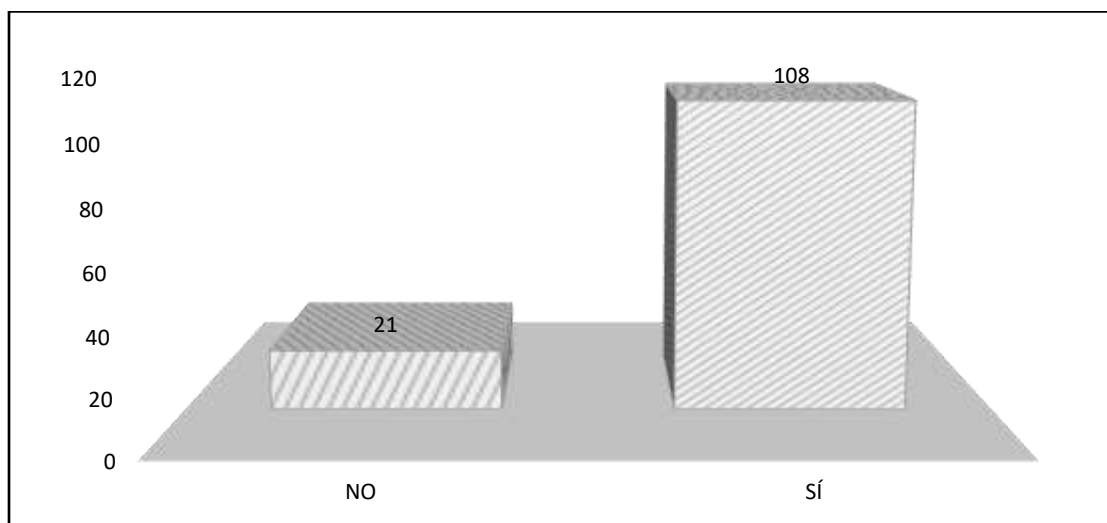


***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.3.3.2. Formación permanente docente

Respecto a la formación permanente docente, se indica que 108 docentes asisten constantemente a cursos, talleres, congresos o capacitaciones relacionadas con el área pedagógica para la adquisición teórica- práctica de elementos que les permitan resolver las distintas situaciones que se presentan en la formación del estudiante universitario, los docentes indican que están interesados en la adquisición de métodos de enseñanza, material didáctico, sin embargo una muestra de 21 docentes indica que le resulta difícil acudir a este tipo de actividades debido a tiempo, situación económica y porque confían poco en los formadores de los distintos cursos. (Ver figura 37)

Figura 37. Respecto a su formación o actualización docente- pedagógica, ¿ha asistido a algún curso, taller, certificación, diplomado o congreso en los últimos dos años?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.3.4. Carrera profesional y docente

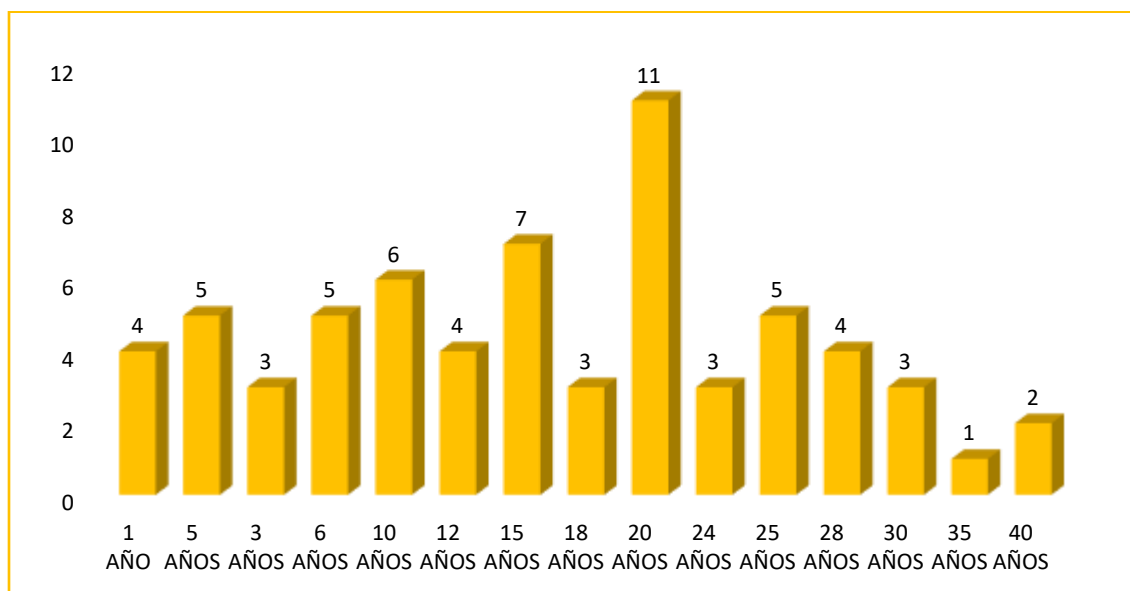
4.3.4. 1. Experiencia profesional

Considerando la experiencia profesional, en la figura 38 puede observarse que los docentes tienen desde 1 año hasta 40 años, teniendo en su mayoría 20 años con 11 docentes, y 7 con 15 años, con ellos indicar que la experiencia profesional está haciendo alusión a su área de conocimiento en el área de ciencias exactas, humanidades, sociales, económico administrativas y de salud.

La experiencia profesional en muchos casos deriva en producción de conocimiento y competencias para la resolución de problemas, en el campo de la educación, la formación profesional se percibe en la actualización de conocimientos y técnicas que permiten que el docente pueda proporcionarle al alumno formación sólida en tanto la disciplina que se imparte.

Es importante también, analizar que los docentes al mantenerse en formación continua profesional es un indicativo de que hay una reflexión que deriva de la observación de los trabajos donde ellos laboran, visualizan los cambios y las dificultades que se presentan para formar al estudiante universitario. (Shön, 1983).

Figura 38. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene hasta el momento?



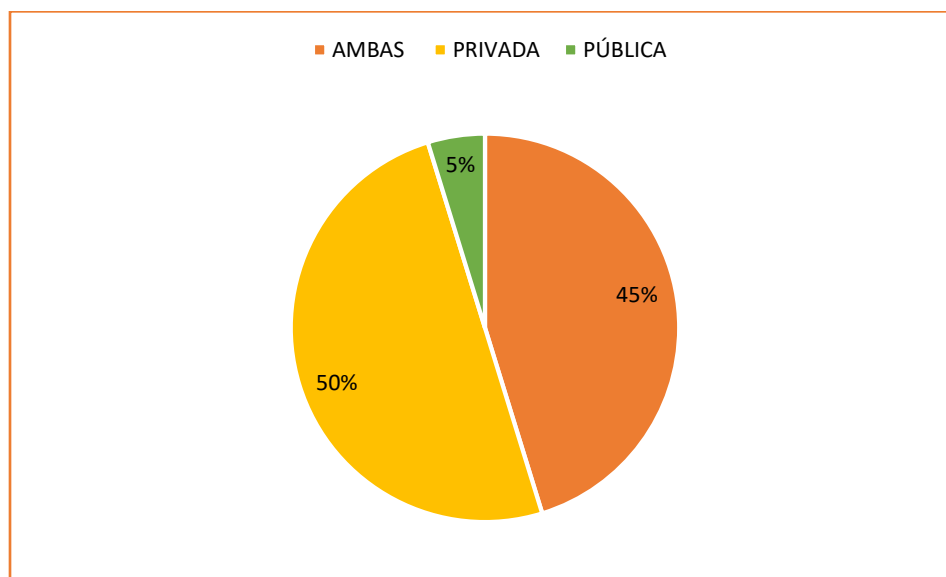
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4. 3. 4. 1. Tipo de organización/ empresa en la que desarrolla su actividad profesional

En esta categoría, los resultados indican que el 50% de docentes desempeña su actividad profesional en empresas privadas, un 45% indica que se desempeña en ambas, es decir públicas y privadas, mientras un 5% en pública, indicando así el conocimiento de la diferencia situacional de instituciones. (Ver figura 39).

En este caso los docentes, aunque cambian de escenarios de trabajo, se desempeñan más en las instituciones privadas, en diferentes actividades según su formación, las diferencias entre una institución pública y privada radican en los tipos de servicio, las personas que acuden, instalaciones, etc., estas situaciones pueden dar experiencia a los docentes para fortalecer su práctica docente. (Marcelo y Vaillant, 2015).

Figura 39. ¿En qué tipo de organización/empresa ha desarrollado su actividad profesional?



***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.3. 4. 2. Experiencia docente

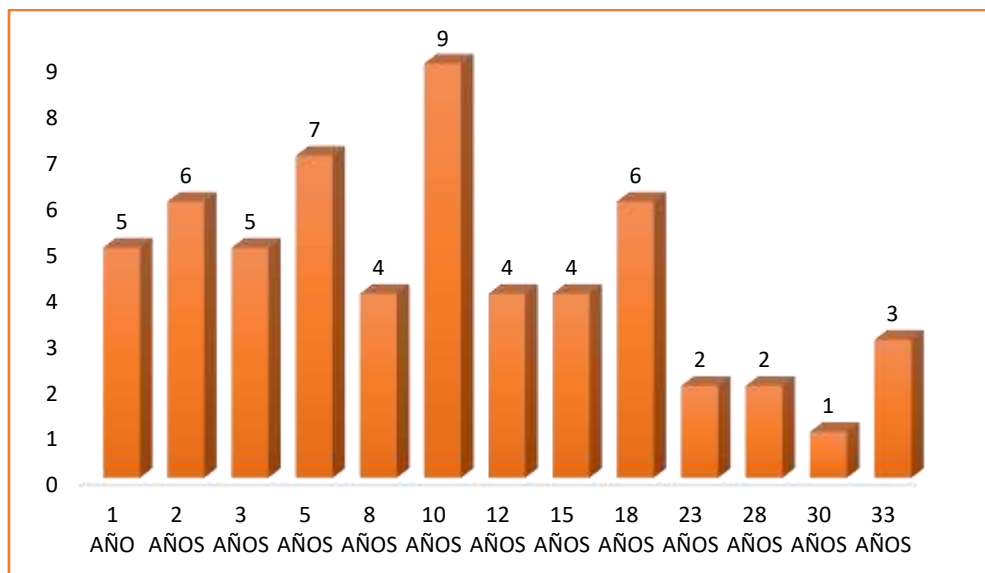
Respecto a los años de experiencia docente, se indica que el mayor porcentaje de docentes se encuentra con 10 años de experiencia, a plantilla docente casi en su totalidad oscila de 2 a 33 años (ver figura 40), realizando su función en instituciones públicas y privadas, aunque un 63% se ha desarrollado únicamente en instituciones privadas y un 32% en públicas y privadas.

Al parecer en el plantel Puebla, los docentes cuentan con experiencia, es decir se han insertado desde años en la docencia, Marcelo y Vaillant (2015) nombra a estos docentes como expertos, porque han respondido a diferentes situaciones en el ámbito educativo, el autor menciona que no solo por los años es posible determinar que un docente ha adquirido competencias sólidas y saberes, estos docentes deben comprender y estructurar soluciones ante el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, manejan el contenido pedagógico, disciplinar, contextual y actitudinal.

En el caso de los docentes que pueden considerarse expertos en el plantel Puebla, es importante determinar ello a partir de otros criterios de evaluación. Por su parte, el poco porcentaje de docentes con un año de experiencia docente, llamados docentes principiantes

(*noveles*), necesitarán de un proceso para adaptarse a la actividad docente, el plantel Puebla debe fortalecer el apoyo para estos docentes.

Figura 40. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene hasta el momento?



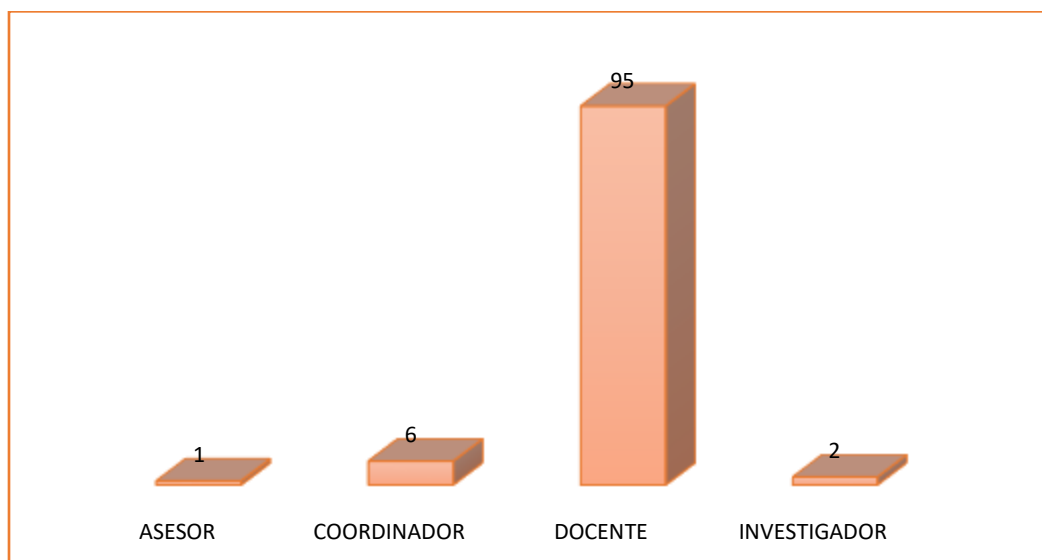
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.3.4.3. Actividad desarrollada

Considerando el tipo de institución educativa en la que el docente se ha desarrollado, los resultados indican que la única actividad realizada es la de docente hora-clase con 95 puntos, solo 2 han desarrollado actividades de investigación y 6 de coordinación, los porcentajes indican una necesidad en torno a la realización de proyectos multidisciplinarios, investigación, vinculación y calidad educativa. (Ver figura 41)

La calidad educativa e institucional se establece a partir de los programas educativos, el modelo pedagógico, las instalaciones, los docentes y las actividades académicas complementarias, entre otros, (Chiroleu, 2011) en este caso el plantel Puebla presenta la necesidad de que sus docentes adquieran competencias para la investigación, el trabajo colaborativo de docentes, la formulación de proyectos, entre otros.

Figura 41. ¿Qué actividad ha desarrollado?



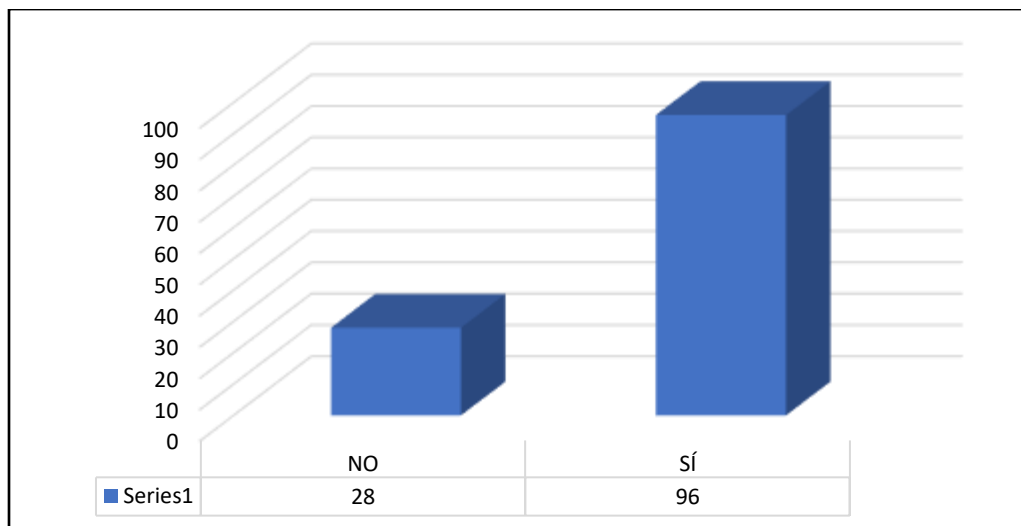
***Elaboración propia, trabajo de campo**

4.3.5. Contratación y selección docente

Los resultados en esta dimensión arrojaron que a los docentes (96), se les solicitó documentación completa, formación profesional, así como la experiencia, para contratación, además se les solicitó una clase muestra para verificar su desempeño en el manejo de saberes, competencias y técnicas docentes, en algunos casos se les aplicó una prueba de conocimientos. (Ver figura 42).

Es importante recalcar que todos los docentes deben someterse a diversas evaluaciones para ser contratados, recordemos que son actores principales de la formación profesional del estudiante, por lo tanto, el plantel Puebla debe poner en marcha sus procesos de selección adecuados para la selección de docentes, aunque muy pocos indican no haber presentado ninguna de las situaciones mencionadas, deben lograr el objetivo de docentes expertos en sus asignaturas.

Figura 42. Para su contratación en el CEO, ¿le solicitaron que realizará alguna clase muestra, prueba de conocimiento o aptitudes?



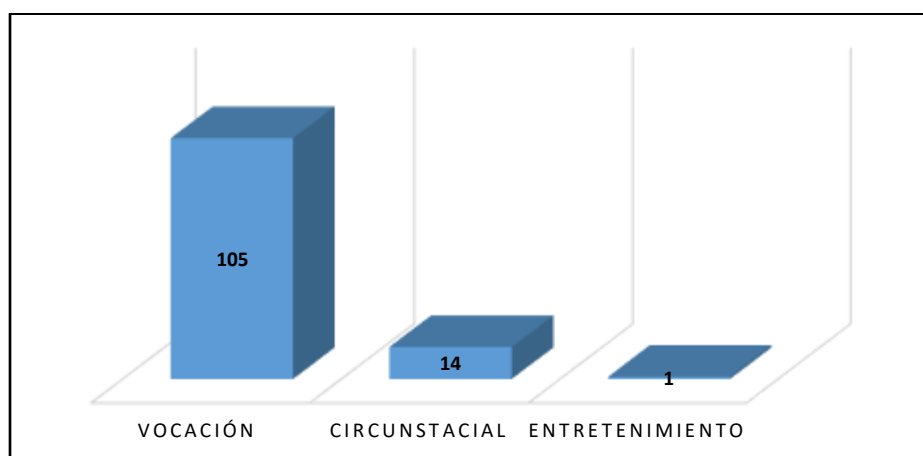
*Elaboración propia, trabajo de campo

4.3.6. Docencia en el ámbito universitario

Los resultados obtenidos en esta categoría indicaron que 105 docentes, más de la mitad de la muestra total se desempeña en la docencia por vocación, 14 de manera circunstancial y solo 1 por entretenimiento, esto es importante debido a la importancia de realizar adecuadamente el proceso de enseñanza. (Ver figura 43)

Los resultados obtenidos son importantes debido a que la vocación representa en muchos casos la responsabilidad innata en las características necesarias de un docente, reflexivo, capacitado, diseñador de ambientes, propositivo, interesado en adquirir competencias docentes.

Figura 43. ¿Cuál fue el motivo por el que se inició y se desempeña en la docencia universitaria?



*Elaboración propia, trabajo de campo

4.4. Necesidades de formación docente

Tabla 17. Necesidades de formación docente que han indicado los docentes del Plantel Puebla perteneciente al CEO

Categoría	Eje	Cantidad
CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO, PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DOCENTES	Diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje para la práctica docente	105
	Diseño y uso de organizadores gráficos	102
	Estrategias de pensamiento crítico y reflexivo	102
	Métodos de caso	98
	Aprendizaje activo	97
	Aprendizaje basado en proyectos	96
	Técnicas y metodologías de enseñanza	95
	Diseño de secuencias didácticas	94
	Pedagogía	94
	Aprendizaje basado en problemas	93
	Teorías del aprendizaje	92
	CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULO, PROGRAMAS Y MATERIALES	Planes y programas de estudio por competencias
Diseño de programas por competencias		101
Diseño curricular		104
Diseño instruccional		96

CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS	Comunicación con el estudiante	111
	Motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje	107
	Inteligencia emocional	106
	Estilos de aprendizaje	98
CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO EDUCATIVO, LA COMUNIDAD Y LA CULTURA	Conocimiento pedagógico del CEO	117
	Identidad y compromiso institucional	103
	Inglés	74
CONOCIMIENTO DE LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN, LOS FINES Y LOS PROPÓSITOS	Ética docente	124
	Liderazgo docente	103
GESTIÓN EDUCATIVA	Diseño de proyectos	102
	Emprendimiento	89
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DISCIPLINAR	Investigación Educativa	98
	Recursos digitales en investigación	97
	Redacción y publicación de artículos	96
	Investigación cualitativa	88

*Elaboración propia

Respecto a los resultados obtenidos en necesidades de formación docente, se observan las siguientes categorías y ejes: Conocimiento pedagógico, principios y estrategias docentes, con 11 ejes; seguido del conocimiento curricular, programas y materiales con 4 ejes; del conocimiento de los estudiantes y características con 4 ejes, así como del contexto educativo, la comunidad y la cultura y la investigación educativa y disciplinar, por su parte la gestión educativa y el conocimiento de los fines, fundamentos y propósitos de la educación con dos ejes. En la tabla 17, se indica con colores los ejes que representan mayor interés y necesidad de formación por parte de los docentes, con su respectivo puntaje según los resultados del cuestionario diagnóstico.

4.5 Alineación de ejes con mayor interés de formación docente en el CEO con Plantel Puebla

Tabla 18. Necesidades a fortalecer con programa de formación docente en Plantel Puebla

Categoría	Eje
Formación disciplinar	
Conocimiento pedagógico, principios y estrategias	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo Diseño de estrategias de aprendizaje enseñanza Didáctica Desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas Técnicas y metodologías de enseñanza Diseño de organizadores gráficos Utilización de software para asignaturas
Conocimiento del currículo, programas y materiales	Actualización de planes y programas por competencias Diseño de programas de estudio en competencias Diseño curricular
Conocimiento didáctico del contenido	
Conocimiento de los estudiantes y sus características	Comunicación con el estudiante Motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje Inteligencia emocional Estilos de aprendizaje
Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura	Conocimiento del modelo pedagógico del CEO Identidad y compromiso institucional
Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos	Ética docente Liderazgo docente
Gestión educativa	Diseño de proyectos Emprendimiento
Investigación educativa y disciplinar	Uso de recursos digitales en la investigación Investigación educativa Redacción de artículos científicos Uso de software especializado Investigación cualitativa

*Elaboración propia

Como ya se ha mencionado anteriormente el Consorcio Educativo de Oriente, contempla cinco planteles, se ha decidido y se ha postulado desde el planteamiento del problema y las limitaciones del estudio del presente proyecto, las razones por las cuales únicamente se considera un programa de formación docente para el plantel Puebla, sin embargo no hay que olvidar que el Consorcio trata de gestionar sus centros educativos bajo semejanzas en objetivos, en su totalidad el CEO, tiene un modelo educativo que deriva en todos sus planteles, así como la administración de los mismos, se realizan redes de colaboración y sus actividades se centran en la innovación docente.

Al realizar una comparación del Plantel Puebla con los demás planteles (Veracruz, Coatzacoalcos, Cancún y Poza Rica), se encontró que es el plantel más consolidado en estructura, administración, gestión, sin embargo es el más grande, con años en el mercado educativo y con mayor número de docentes, al revisar los resultados de las necesidades de formación docente que indicaron los docentes en el plantel Puebla, junto con la totalidad de resultados del CEO, se encontraron semejanzas en los resultados, por lo que se procedió a una alineación, además de la utilización del modelo de discrepancia de Witkin y Atschul (2000), para determinar las necesidades de formación y los ejes de a fortalecer con el programa de formación docente a proponer. En la tabla 16, se encuentran los ejes a trabajar.

Tabla 19. Necesidades a atender con programa de formación docente alineado a saberes y competencias profesionales

Saberes	Eje	Competencia profesional
Formación disciplinar		- Competencias disciplinares.
Conocimiento pedagógico, principios y estrategias	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo Diseño de estrategias de aprendizaje enseñanza Didáctica Desarrollo de habilidades cognitivo- lingüísticas Técnicas y metodologías de enseñanza Diseño de organizadores gráficos Utilización de software para asignaturas	- Competencias en el manejo de técnicas y metodología didáctica. - Competencias de aplicación a partir de un docente crítico y reflexivo. - Competencias para trabajo colaborativo.

Conocimiento del currículo, programas y materiales	Actualización de planes y programas por competencias Diseño de programas de estudio en competencias Diseño curricular	- Competencias de diseño
Conocimiento didáctico del contenido		
Conocimiento de los estudiantes y sus características	Comunicación con el estudiante Motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje Inteligencia emocional Estilos de aprendizaje	- Competencias comunicativas. - Competencias para la motivación y habilidades sociales. - Competencias para la tutoría. -
Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura	Conocimiento del modelo pedagógico del CEO Identidad y compromiso institucional	
Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos	Ética docente Liderazgo docente	- Competencias de liderazgo. - Competencias afectivas y actitudinales.
Gestión educativa	Diseño de proyectos Emprendimiento	- Competencias para la gestión y vinculación.
Investigación educativa y disciplinar	Uso de recursos digitales en la investigación Investigación educativa Redacción de artículos científicos Uso de software especializado Investigación cualitativa	- Competencias investigativas. - Competencias en el uso de herramientas y medios tecnológicos.

*Elaboración propia

En la tabla 19, puede observarse la alineación de saberes y competencias profesionales que se buscan fortalecer con los ejes a trabajar a partir de establecerse como necesidades de formación docente, es necesario hacer énfasis a la necesidad primordial de realizar un eje de

formación para adquirir el conocimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje bajo competencias.

Los ejes que se han presentado como necesidades de formación se conectan internamente, por ejemplo: si el docente desconoce cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje bajo competencias, es poco posible que pueda realizar programas contemplando competencias profesionales , evaluar actividades con competencias profesionales, etc., otro ejemplo, si el docente no realiza investigación, en la institución desconoce por lo tanto la metodología cualitativa o cuantitativa, sus características e implicaciones, etc.

4.6 Programa institucional de formación docente para el Consorcio Educativo de Oriente: plantel Puebla

Finalizado el proceso de análisis de resultados, derivados de la implementación del instrumento diseñado para el diagnóstico de necesidades de formación docente, además de obtener los ejes y puntos clave de formación, se procede al diseño del programa de formación docente, para su construcción se establece que inicialmente se trabajará considerando el modelo pedagógico del CEO, las necesidades observadas y el modelo de diseño de programas de formación, establecido por Marcelo (2008), procesual y flexible.

Programa de formación docente: plantel Puebla

Descripción del programa

El diseño de un programa de formación docente en el Consorcio Educativo de Oriente, considerando uno de sus planteles, específicamente el que se encuentra en Puebla, pretende potencializar el proceso de enseñanza- aprendizaje presente en las aulas hacia la formación de alumnos profesionales en distintas disciplinas, capaces de responder mediante la movilización de conocimientos y habilidades a las necesidades y problemáticas del contexto en el que se desarrollan y del campo laboral.

Considerando el modelo de formación de Marcelo (2008), constituido por seis dimensiones: contexto, diseño del programa, producción del programa, puesta en marcha del programa,

implementación del programa, seguimiento y evaluación. Solo se han estipulado dos puntos para el diseño del presente programa, el contexto y el diseño del programa:



Atendiendo a sus respectivos componentes, según las dos primeras dimensiones, se considera, la descripción de Marcelo (2007):

Tabla 20. Elementos a considerar para el PFD del CEO, plantel Puebla

Dimensión	Elementos
Contexto	<p>El programa está promovido por instituciones u organismos relevantes y reconocidos en el campo de la formación docente.</p> <p>1.2. Las metas generales del programa de formación están comprometidas con la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado en la sociedad del conocimiento.</p> <p>1.3. El programa asume un modelo de profesor como profesional reflexivo, crítico e innovador, y de la escuela como entorno de formación.</p> <p>1.4. El programa promueve la colaboración entre grupos de profesores de la misma o diferente escuela para la configuración de comunidades de aprendizaje de docentes.</p> <p>1.5. El programa se inserta dentro de un plan más amplio que ofrece al profesorado una diversidad de acciones formativas que pueden llegar a configurar diferentes itinerarios formativos ya sean presenciales u online.</p> <p>1.6. El programa asume la diversidad de contextos y culturas profesionales en las escuelas y promueve procesos de cambio basados en el reconocimiento y modificación de estas culturas.</p> <p>1.7. El programa de formación responde a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario y que están relacionadas directamente con la calidad del aprendizaje del alumnado.</p> <p>1.8. Los líderes del programa de formación demuestran un compromiso con la mejora continua del profesorado y de su desarrollo profesional.</p>

1.9.	El programa de formación cuenta con recursos (humanos, económicos, técnicos, infraestructura) suficientes para garantizar la calidad de su desarrollo
1.10.	El programa se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías como un medio para favorecer una formación docente accesible, democrática y de calidad.
1.11.	El programa promueve procesos de reforma educativa en línea con demandas, tendencias e informes internacionales.

Diseño	<p>2.1. Los objetivos del programa de formación son relevantes para el desarrollo del currículum y del aprendizaje de los alumnos, y están declarados en términos de aquellas competencias que se espera que adquiera o mejore el profesorado.</p> <p>2.2. El diseño del programa de formación toma en consideración la diversidad de condiciones, intereses, motivaciones y niveles de partida del profesorado susceptible de participar en el programa.</p> <p>2.3. Los contenidos del programa promueven la comprensión por parte del profesorado, están actualizados y presentan el conocimiento vinculado a un contexto de aplicación práctica.</p> <p>2.4. El programa diseña estrategias formativas adecuadas a los objetivos y contenidos, promoviendo múltiples formas de aprendizaje activo en el profesorado.</p> <p>2.5. El diseño del programa prevé los recursos tecnológicos, financieros, pedagógicos y humanos necesarios para el desarrollo del mismo.</p>
---------------	--

Los puntos señalados en la tabla 20, se contemplan para la elaboración del programa, es necesario recordar que se realizó un diagnóstico de necesidades de formación docente, que a través de sus variables: contextualización y necesidades, permitió conocer al docente que desarrolla su práctica docente en el CEO, considerando todos sus planteles y puntualizando en el plantel Puebla, como ha sido explicado en el apartado de alineación de necesidades de formación docente.

El mejoramiento en la calidad de la enseñanza universitaria, requiere esfuerzos y métodos a través de la colaboración de diferentes áreas disciplinares y pedagógicas.

El presente programa considera la formación de docentes en colaboración con otras áreas de conocimiento y la propuesta de la formación de formadores en ayuda a los docentes noveles que se encuentran insertos en el CEO.

A continuación se describe el programa:

Componentes del programa

Tabla 21. Componentes del programa de formación CEO, Plantel Puebla

Dimensión	Elementos	PFC, CEO plantel Puebla
Contexto y Diseño	<p>Las metas generales del programa de formación están comprometidas con la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado en la sociedad del conocimiento.</p> <p>Los objetivos del programa de formación son relevantes para el desarrollo del currículum y del aprendizaje de los alumnos</p> <p>El programa asume la diversidad de contextos y culturas profesionales en las escuelas y promueve procesos de cambio basados en el reconocimiento y modificación de estas culturas.</p>	<p>Objetivo:</p> <p>Desarrollar una propuesta de programa de formación docente que ayude a la profesionalización del docente, coordinador y tutor que realiza su práctica docente en el Consorcio Educativo de Oriente, plantel Puebla, a través del mejoramiento de prácticas pedagógicas, manejo de tecnologías de la información y comunicación, que permita el desarrollo de competencias profesionales docentes, el desarrollo del currículum y la formación de alumnos profesionales a partir de la innovación, el emprendimiento, la investigación y la creatividad.</p>
	<p>El programa asume un modelo de profesor como profesional reflexivo, crítico e innovador, y de la escuela como entorno de formación.</p>	<p>El programa de formación docente del CEO, plantel Puebla, busca el desarrollo de un docente reflexivo, crítico e innovador en la práctica docente que efectúa diariamente en el aula.</p>
	<p>El programa promueve la colaboración entre grupos de profesores de la misma o diferente escuela para la configuración de comunidades de aprendizaje de docentes.</p>	<p>El programa contempla la formación de docentes acompañantes y guías de docentes noveles, esto con la finalidad de propiciar una formación consolidada en torno a las situaciones que se presentan en el CEO, plantel Puebla y la relación con sus docentes y alumnos, además de la misión y visión que</p>

	<p>se han propuesto como institución de educación superior.</p> <p>Se plantea además, que a través del programa de formación se establezcan grupos multidisciplinares docentes de trabajo, que desde las diversas actividades que desarrollen en los cursos, talleres y diplomados cimienten el trabajo que pueden trasladar hacia propuestas, proyectos etc., en la institución.</p>
<p>El programa se inserta dentro de un plan más amplio que ofrece al profesorado una diversidad de acciones formativas que pueden llegar a configurar diferentes itinerarios formativos ya sean presenciales u online.</p> <p>El programa se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías como un medio para favorecer una formación docente accesible, democrática y de calidad.</p>	<p>La modalidad del programa de formación docente para el CEO, está pensada en forma presencial a partir de cursos- talleres y diplomados, en los cursos- talleres se pretende la vinculación de la práctica y de la teoría, además se considera de forma online, debido a las diversas actividades que desarrolla el docente se considera necesaria la utilización de plataformas que permitan otro espacio de formación de docentes y que además propiciará el conocimiento y formación en herramientas tecnológicas para la enseñanza- aprendizaje.</p>
<p>El programa de formación responde a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos.</p> <p>El diseño del programa de formación toma en consideración la diversidad</p>	<p>Ver tabla 22, de ejes, líneas y productos iniciales de formación</p>

de condiciones, intereses, motivaciones.

Los contenidos del programa promueven la comprensión por parte del profesorado.

Los líderes del programa de formación demuestran un compromiso con la mejora continua del profesorado y de su desarrollo profesional.

El programa diseña estrategias formativas adecuadas a los objetivos y contenidos

El programa de formación cuenta con recursos (humanos, económicos, técnicos, infraestructura) suficientes para garantizar la calidad de su desarrollo

El programa está considerado para todos los docentes que desarrollan su práctica en el plantel Puebla del CEO (hora-clase, medio tiempo y tiempo completo), de diversas disciplinas y antigüedad, además para los Coordinadores de las distintas áreas o licenciaturas y los tutores.

Con el desarrollo del programa se reitera la importancia de contar con organizadores con las competencias necesarias para orientar e informar de manera óptima a los docentes.

Se plantea además la formación de formadores, pueden considerarse del mismo Ceo, plantel Puebla, además de la búsqueda externa, esto con la finalidad de contar con las personas capaces de potencializar competencias, habilidades y conocimientos en los docentes.

Se pretende que el programa de formación docente se ponga en práctica un año inicialmente, para verificar sus procesos y evaluación y emitir un punto que represente su funcionalidad dentro del CEO, plantel Puebla.

Ejes y líneas de formación:

A continuación se presentan los ejes y líneas de formación que serán consideradas para el programa de formación en el plantel Puebla del CEO. Estas líneas se estipularon a partir del análisis del diagnóstico implementado en la totalidad del CEO y en el análisis del plantel en el que nos enfocamos. Se ha dado prioridad a algunos puntos desde los cuales se partirá la formación docente y posteriormente se realizará la implementación de diversas líneas, según las necesidades que se presenten.

Tabla 22. Propuesta inicial de cursos, talleres y diplomados para el CEO, plantel Puebla.

Eje de formación	Líneas	Productos iniciales
Conocimiento pedagógico, principios y estrategias	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo Diseño de estrategias de aprendizaje enseñanza Didáctica Desarrollo de habilidades cognitivo- lingüísticas Técnicas y metodologías de enseñanza Diseño de organizadores gráficos Utilización de software para asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Curso- taller: Diseño de estrategias didácticas. ○ Diplomado de metodologías activas para el aprendizaje. ○ Curso- taller: Diseño y uso de organizadores gráficos.
Conocimiento del currículo, programas y materiales	Actualización de planes y programas por competencias Diseño de programas de estudio en competencias Diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> ○ Curso- taller: Diseño de programas por competencias.
Conocimiento de los estudiantes y sus características	Comunicación con el estudiante Motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje Inteligencia emocional Estilos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de inteligencia emocional. ○ Diplomado de Tutoría. ○ Curso- taller, estrategias comunicativas para el aprendizaje.
Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura	Conocimiento del modelo pedagógico del CEO Identidad y compromiso institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ Taller: conociendo el modelo pedagógico del Consorcio Educativo de Oriente.

Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos	Ética docente Liderazgo docente	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diplomado de liderazgo docente. ○ Taller de estrategias de liderazgo docente. ○ Curso- taller: ética docente.
Investigación educativa y disciplinar	Uso de recursos digitales en la investigación Investigación educativa Redacción de artículos científicos Uso de software especializado Investigación cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diplomado en estrategias de investigación. ○ Diplomado en competencias digitales para la investigación. ○ Curso- taller: APA y Vancouver. ○ Curso- taller: Redacción de artículos científicos.

*Elaboración propia.

Considerando algunas acciones en ayuda a la implementación del Modelo pedagógico, Proyecto Milenium en el Consorcio Educativo de Oriente, plantel Puebla, a partir de las acciones del docente en el aula se estipula:

- Curso- taller de inteligencias múltiples para el desarrollo de ambientes de aprendizaje.
- Curso- taller para el manejo de plataforma institucional PIRA.
- Taller para el desarrollo de habilidades comunicativas.
- Taller para el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo.
- Diplomado en emprendimiento profesional.
- Diplomado en competencias profesionales y docentes.
- Taller para el desarrollo de proyectos de innovación y creatividad.
- Cursos de inglés y francés.

Respecto a la formación disciplinar el programa de formación docente, busca que el CEO se vea comprometido con la formación de sus docentes a través de dos procesos, inicialmente realizar un procesos de gestión ordenado para la contratación de docentes, estipulando la formación disciplinar de forma externa y necesaria para la inserción del docente en el plantel

Puebla, en segunda instancia, se pretende que en el Plantel Puebla, se desarrollen cursos, talleres y diplomados especializados según las áreas de conocimiento que se oferten, que permitan el desarrollo y dominio del conocimiento disciplinar en los profesores.

Además, es importante considerar estímulos económicos en los docentes para incentivar a la autoformación docente. La propuesta de programa de formación docente, tiene la finalidad de atender necesidades de formación docente según el proceso de formación y la inserción de este en el aula.

Es importante asimismo, desarrollar la propuesta de seguimiento del programa de formación docente que propicie la evaluación de su implementación a través de diversos indicadores, para realizar revisiones y modificaciones en todos sus componentes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

El presente apartado tiene como finalidad presentar las conclusiones derivadas del proyecto de investigación educativo titulado: Diseño de un programa institucional de formación docente del Consorcio Educativo de Oriente, considerando únicamente el plantel Puebla. En este sentido, se hace mención de la problemática observada a partir de la implementación de un diagnóstico de necesidades que derivó en el análisis de algunas situaciones, se establecen las respuestas a las preguntas de investigación planteadas al inicio y el objetivo de la investigación, así como algunas recomendaciones fundamentales.

Se ha planteado que el ejercicio docente universitario es complejo al contemplar distintos elementos en su composición, al observar estos elementos se vislumbra una serie de hechos que necesitan ser estudiados y atendidos, la formación docente como un tema que ha sido analizado ya por distintos especialistas, representa un tema interesante y muy amplio, no solo por ser una problemática en los contextos educativos de décadas anteriores y en la actualidad, sino porque su estudio implica la producción de investigación científica dentro de la educación, actualización y calidad educativa.

Quienes nos vemos involucrados en la enseñanza universitaria, diariamente somos testigos de la tarea ardua para lograr el objetivo que indique un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje visto desde diversos panoramas. La docencia universitaria es un problema complejo debido a los constantes cambios en reformas educativas y en la cultura de la enseñanza- aprendizaje, desde luego, esto supone, nuevas exigencias en técnicas, métodos o estrategias de enseñanza y la relación de experiencia- construcción indicada en disciplinas y ciencias.

La formación del profesorado y la atención a sus necesidades se mantienen en el interés de los investigadores y de los especialistas en programas de formación docente, es importante hacer propuestas de mejora para las estrategias que se les brinda a los docentes en la universidad.

La detección de necesidades de formación docente en el contexto universitario, no solo representa un punto inicial para producir programas, sino la búsqueda de modelos que

representen la reflexión sobre el perfil profesional de los docentes, el diseño de instrumentos de diagnóstico y el retomar la práctica y el saber pedagógico.

Los objetivos bien formulados dentro de un programa de formación docente permitirán vislumbrar de manera clara la finalidad del proceso formativo, la funcionalidad y modificaciones posteriores.

A lo largo de la presente investigación se han revisado conceptos como saberes, formación, competencias, este último su acepción específicamente en la educación superior y los diversos autores que han contribuido al auge, desarrollo y consolidación en cierta medida del mismo, sin embargo, es importante hacer notar que en la actualidad la problemática del entendimiento y aplicación del concepto educativo deviene de los problemas de la educación superior, pues representan un punto a tratar como la masificación, la calidad educativa, la profesionalización del docente, entre otros. Se ha hecho notorio que el proceso mediante el cual se implementan las competencias es adecuado, siempre y cuando todo factor inmerso sea llevado a cabo de la manera correcta, la formación de competencias profesionales en el estudiante es derivada de las competencias docentes, pero si estas competencias no se encuentran establecidas, resulta casi nulo el avance educativo, sobre todo en la educación superior, pues es necesario recordar que los estudiantes universitarios se desempeñarán en la sociedad dentro de diversos campos del conocimiento humano.

Los programas de formación docente estipulados bajo competencias representan un punto a trabajar, para fortalecer la educación superior, la creación de estos son una necesidad imperiosa para consolidar la práctica docente no solo universitaria sino considerando todos los niveles educativos.

La educación superior necesita reorientar sus objetivos hacia la solución de problemas emergentes de los cambios sociales.

El Consorcio Educativo de Oriente, en su historia y evolución ha resultado ser una institución que se preocupa por la formación de sus estudiantes y sus egresados, teóricamente en el planteamiento del problema y en la descripción del contexto institucional se describen las ideas, iniciativas, modelos y objetivos que se plantea para lograr ser una institución de calidad, sin embargo, después de la realización del proyecto de investigación y de la aplicación del diagnóstico de necesidades de formación docente, se observan en gran medida

algunas situaciones sobre la problemática contextualizada del Consorcio y sus cinco planteles de educación superior, el Consorcio, desde 1996, ha mantenido el interés de crecimiento adoptando diversas metodologías, modelos y estrategias educativas, realizando propuestas para la formación de estudiantes y docentes. Al realizar la revisión teórica de los documentos que respaldan el modelo pedagógico de la institución se encontraron muchas iniciativas que indican calidad educativa, sin embargo, al cotejar estos documentos con la información que sus docentes declaran en el diagnóstico de necesidades de formación docente, se presenta poca relación entre lo que se dice que se hace y lo que es, que detallaremos más adelante.

A través del análisis de respuestas del cuestionario diagnóstico implementado, la investigación de campo y bibliográfica, se dio respuesta a las preguntas de investigación establecidas:

¿Qué necesidades de formación docente se presentan en el Consorcio Educativo de Oriente, considerando todos sus planteles?

¿Qué necesidades de formación docente se presentan en el plantel Puebla, del Consorcio Educativo de Oriente?

¿Cuáles son los ejes de formación bajo los cuales se realizará el diseño del programa de formación docente?

¿Qué modelo de formación docente es el más adecuado para diseñar el programa de formación en el plantel Puebla, a partir de las necesidades diagnosticadas?

En primera instancia las necesidades de formación docente mayormente presentes en el Consorcio Educativo de Oriente son: la formación disciplinar, el conocimiento pedagógico, principios y estrategias, el conocimiento del currículo y programas, la investigación educativa y disciplinar, el contexto del CEO, modelo pedagógico y conocimiento de los estudiantes, en la mayoría de los casos, los docentes indican como una necesidad de formación a las estrategias de enseñanza- aprendizaje, metodologías activas, formación en competencias, formación en metodologías activas para el aprendizaje, la comunicación con el estudiante y la investigación.

Las necesidades de formación docente que se hicieron presentes en el plantel Puebla son semejantes a las de todo el Consorcio, indicando así una lógica al ser el plantel con mayor

número de docentes y programas ofertados, las categorías que los docentes señalaron como una necesidad de formación son: conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar, conocimiento del contexto, de los estudiantes, del contenido, de los programas, de la gestión y de la investigación, con mayor interés en el desarrollo de estrategias para el pensamiento crítico reflexivo, organizadores gráficos, metodologías activas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación, desarrollo y diseño de competencias en programas y trabajo en el aula, la comunicación con el estudiante, la motivación, el liderazgo docente, el diseño de proyectos y la investigación.

Aunque en la investigación se consideraron 9 categorías a trabajar constituidas a partir de saberes docentes y profesionales y considerando a Shulman y Tardif, en el diseño del programa de formación para el plantel Puebla, se trabajó específicamente con siete y en el caso de la formación disciplinar y la gestión se estipuló un compromiso más institucional interno, estipulando así: Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, Diseño de estrategias de aprendizaje enseñanza, Didáctica, Desarrollo de habilidades cognitivo- lingüísticas, Técnicas y metodologías de enseñanza , Diseño de organizadores gráficos , Utilización de software para asignaturas, Actualización de planes y programas por competencias, Diseño de programas de estudio en competencias , Diseño curricular, Comunicación con el estudiante, Motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje, Inteligencia emocional, Estilos de aprendizaje, Conocimiento del modelo pedagógico del CEO, Identidad y compromiso institucional, Ética docente, Liderazgo docente, Uso de recursos digitales en la investigación, Investigación educativa, Redacción de artículos científicos, Uso de software especializado e Investigación cualitativa.

Respecto al análisis de variables *Contextualización* y *necesidades de formación docente*, se describe en la primera, que el Consorcio Educativo de Oriente, se presenta el caso donde los docentes tienen formación pedagógica y disciplinar constante fuera del CEO, regularmente acuden a talleres, cursos, diplomados que les permita actualizar sus conocimientos, en el caso de la experiencia profesional, la mayoría de los docentes cuenta con experiencia de 5 a 30 años aproximadamente, en el caso de la experiencia docente, las cifras indican de un año hasta 30 años, desarrollándose en instituciones privadas y públicas, lo que implica la presencia de docentes noveles, dentro del CEO, esto representa una necesidad a resolver dentro del programa de formación docente a partir de la propuesta de acompañamiento

docente, el docente novel se vincula al docente con experiencia; en el caso de la formación profesional, los docentes pertenecen a diferentes disciplinas siendo en mayoría del área de salud, debido a que se ofertan más programas educativos en esa área del conocimiento pero es importante indicar que un porcentaje elevado no cuenta con estudios de posgrado en su área, respecto a la formación pedagógica se indica que los docentes no tiene posgrados relacionados con la educación, lo que impacta en los principios pedagógicos para el desarrollo del aprendizaje.

En el campo administrativo y de conocimiento de la institución se establece que los docentes son contratados a partir de documentación y pruebas, que permiten revisar si el docente es apto para las funciones que desarrollará, en el caso de las situaciones institucionales, los docentes indican que es necesaria la formación en torno al modelo pedagógico de la institución, los principios, misión y visión y el contexto total en el que se desarrolla la institución. El CEO en su totalidad y el plantel Puebla cuentan con más del 90% de docentes hora- clase, los docentes no realizan actividades extras a la docencia ni en el CEO, ni en instituciones externas, no hay diseño de proyectos, gestión, coordinación, etc.

Respecto a la variable de necesidades de formación docente se presentan todas las estipuladas en el cuestionario diagnóstico, teniendo como principal interés el conocimiento pedagógico, el disciplinar, contextual e investigativo.

Respecto al modelo de formación considerado para el diseño del programa, se ha estipulado trabajar con Marcelo (2008) y su modelo procesual, flexible, constituido con 5 dimensiones, de las cuales en esta investigación solo se han trabajado con dos.

Derivado de esto podemos destacar los siguientes puntos:

- No existe correlación directa entre los programas que ha establecido el CEO, para el manejo del modelo pedagógico del CEO y las respuestas y necesidades de los docentes.
- No existe relación y coherencia antes la formación permanente pedagógica y disciplinar con las necesidades de formación expresadas en el diagnóstico.
- No existe relación entre los principios del modelo pedagógico del CEO y las actividades que desarrolla el docente conforme investigación, gestión, coordinación y tutoría.

Respecto a las recomendaciones que se estipulan en el presente trabajo, resultan de una reflexión educativa que propició la investigación, mencionando así que las investigaciones educativas tienen la finalidad de diagnosticar, propiciar factores o necesidades a trabajar, áreas de oportunidad para las instituciones de educación superior privadas. Algunas de estas recomendaciones están relacionadas de manera directa con la investigación y la propuesta desarrollada, otras más con la institución:

Tabla 23. *Recomendaciones al CEO, plantel Puebla, en torno a la formación docente*

Área	Recomendación
<p>Consortio Educativo de Oriente/ Plantel Puebla y contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="673 646 1383 871">- Revisión y reorientación del modelo pedagógico del Consorcio Educativo de Oriente, para establecer una mejora educativa a partir de objetivos reales, realizables y alcanzables. <li data-bbox="673 871 1383 1417">- Revisión de la contratación docente, dejando de lado las posibles conveniencias en torno a los docentes que se encuentran frente a grupo, sino a partir de la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes, competencias profesionales y docentes. Además, la constitución de criterios valorativos para la formación profesional externa (el docente debe contar con formación pedagógica y disciplinar externa, además de la que se provea en el CEO/ plantel Puebla). <li data-bbox="673 1417 1383 1858">- Revisar todos los programas diseñados e implementados para desarrollar el modelo educativo del Consorcio Educativo de Oriente, los resultados no han sido favorables, no hay coherencia entre lo que se estipula en la documentación, con las necesidades que presentan los docentes en situación de formación y el contexto.

-
- Revisión de la gestión y organización de eventos académicos y actividades completarias en las instituciones que integran el CEO. Específicamente en el plantel Puebla.
 - Revisar el tiempo de trabajo de los docentes en el CEO en su totalidad, considerando docentes hora-clase, medio tiempo y tiempo completo.
 - Fortalecer la plantilla de docentes en torno a tiempos completos.
 - Gestionar proyectos serios para la investigación, la innovación, el emprendimiento y la creatividad.
 - Establecer estímulos económicos para los docentes que permitan un desarrollo armónico de estos en la práctica docente.
 - Crear grupos multidisciplinarios de investigación y tutoría.
 - Realizar vinculación con instituciones, proyectos, ideas, etc, para propiciar formación multidisciplinaria.
 - Atender las necesidades de formación docente que se presenten.

Rectores y coordinadores

- Gestionar de manera oportuna proyectos educativos para la innovación, tecnología e investigación.
 - Atender las necesidades de formación docente de sus planteles.
 - Revisar la contratación de docentes.
 - Motivar los procesos de formación en los docentes.
 - Motivar la práctica docente.
 - Establecer comunicación y colaboración con Vicerrectoría, Rectoría y demás coordinaciones
-

	para el manejo correcto de situaciones docentes y educativas.
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en torno a su práctica docente diaria, la formación del estudiante y la autoformación. - Participar en los eventos, situaciones contextuales que el CEO/ plantel Puebla establezcan. - Reflexionar sobre la situación de profesionalización a través de estudios de posgrado. - Reflexionar sobre las necesidades de formación docente que derivan de su práctica docente en el CEO y en otras instituciones. - Realizar actividades complementarias en torno a la docencia, investigación, gestión, diseño de proyectos, emprendimiento. - Propiciar un cambio de actitud ante las problemáticas de la educación superior.
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre su procesos de enseñanza aprendizaje - Ser conocedor y mantenerse interesado en los eventos de la institución. - Buscar la tutoría de sus docentes. - Comprometerse con su institución formativa.

Se recomienda además, respecto a la investigación analizar detalladamente cada una de las necesidades presentes en los demás planteles que pertenecen al CEO, lo ideal en este sentido es la creación de un programa general para el CEO en su totalidad y el diseño de un programa de formación docente por plantel, identificando sus necesidades, el contexto, los docentes, el estudiante, los programas y las modalidades de estudio, la formación docente actualmente es de gran importancia para todas las instituciones privadas de educación superior. Además, se puntualiza en la necesidad de desarrollar métodos cualitativos para la investigación que permitan analizar a profundidad las necesidades de formación de los docentes.

Referencias

- Álvarez, M. (2011). *Perfil del docente en el enfoque basado en competencias*. Teacher's Profile based on Competences 15 (1), pp.99-107. Enero-Junio. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683582>
- ANUIES. (1997). Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP), Revista de la Educación Superior, México, No. 101.
- ANUIES. (1998). Conferencia Mundial de Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. París.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Ayala, F. (2008) El modelo de formación por competencias, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*. Vol. 32(125). Pp. 76-87.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. (2ªed.) Madrid: La Muralla.
- Blumenfeld, P., et al. (1998). *Teaching for Understanding*. En B. Biddle et al. (eds.). International Handbook of Teachers and Teaching. London: Kluwer, pp. 819-878.
- Brunner, J. (1990). "La gran transformación", en *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago de Chile, FCE, pp. 71-132.
- <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Unidad%205.pdf>
- Campo R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Pontificia. Santafé de Bogotá: Universidad Javeriana.
- Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna: los casos de la expansión institucional y la masificación, en *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, año 2 (5), pp. 121-144
- <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1049>

- Castillo-Arredondo, S., y Cabrerizo-Diago, J. (2003). *Evaluación Educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica de investigación educativa*. IV(11). Pp. 1-14.
- Consortio Educativo de Oriente. (2016). *Manual de identidad CEO*. Puebla, México: CEO.
- Chiroleu, A. (2011). *La educación superior en América Latina, ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?* Avaliaca, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16 (3). p. 631-653. Recuperado el 2 de diciembre de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a08>
- Cruz, O. (2005). La formación docente. Una mirada genealógica del concepto. *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Hermosillo Sonora.
- Darling- Hammond, L. y Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. ERIC.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davini M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Bs. As: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.). *La formación de los enseñantes*. (pp. 13-34). Barcelona: Oikos-Tau.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Secretaría de Gobernación. Disponible en:
dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. Vol. 12, núm. Ext, 2006. pp. 88-103
- (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal: Litoformas
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros. Una hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación, 2002-2011, vol. I, 2002-2011*. México: ANUIES.
- EP y ANUIES. (1981). Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991, en *Revista de la Educación Superior*, No.39, julio-septiembre.

- Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 12 (1), 151-160.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós educador.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*. No. 16. Pp. 48-57.
- Galvis, R., Fernández, B., y Valdivieso, M. (2007). *Construcción de perfil por competencias bajo el enfoque del marco lógico*. Caracas: Taller presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior.
- García de la Sierna, R. (2006). Formación y arqueología discursiva. *Configuraciones formativas I. El estallido del concepto de formación*, México: UGTO e IIEDUG. Pp. 25-40.
- García, J. (2015). *Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Castilla- La Mancha.
- Gairín, J. (1996). *Estudio de necesidades de formación de los directivos en los centros docentes*. Madrid: MEC-CIDE.
- Gómez, A. (2010). *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación*. México: UPN y Plaza y Valdés.
- Hawes, G. y Corvalán, Ó. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Revista Iberoamericana de Educación, vol.40 (1). pp. 1-17.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hirsch, A. (1983). Panorama de la formación de profesores universitarios en México. Políticas de formación docente a nivel nacional, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, XII (46), abril-junio, (pp. 16 a 44).
- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development – reflections from Australian Universities. *The International Journal for Academic Development*, 4, pp.43–51.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid: Morata.

- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Revista Educar*. Vol. 20. pp. 13-27.
- Laffite, R. (1991). *Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional*. III jornada de didáctica universitaria. Las Palmas de Gran Canaria, en Sánchez Núñez, el desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Lomelí, C. (2016). *El perfil docente en la universidad del siglo XXI*. En Velasco, M. Páez, (eds.). Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios. México: Proceedings-©ECORFAN.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación de profesorado*. 20(1). Pp. 311-322,
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*. Vol.12 (2). Pp. 531.593.
- Marcelo, C. Propuesta de estándares de calidad para programas de Formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. OREALC-UNESCO.
- Marcelo, C. y Zapata, M. (2008). *Cuestionario para la evaluación: Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia*. Metodología de uso y descripción de indicadores. RED.
- Marcelo, C. (2008). Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. *Revista de educación a distancia*. Número especial.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España: Narcea.
- Martínez, S. y Cols. (2012). *Revisión del proceso de evaluación docente por los estudiantes*. Disponible en: <http://portal.ucol.mx/content/micrositios/118/file/evaluacionDocente.pdf>
- Medina, M. y Barquero, J. D. (2013). *20 Competencias profesionales para la práctica docente*. México: Trillas.
- Moreno, T. (2013). Tendencias de formación. En P. Ducoing y B. Fortoul (coord.). *Procesos de formación*. Vol. 1. (pp. 107-152). México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Moreno, T. (2009). *Competencias en educación superior. Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje*. Perfiles Educativos. Vol. 31(124). pp. 69-92.
- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resumen ejecutivo: OCDE.
- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada* 16, pp.305-327. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/14_ortega.pdf
- Pérez, J.M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado, Segovia 17-19 de febrero.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: biblioteca de aula.
- Portilla, B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis de doctorado.
- Prieto, D. (2005). La enseñanza en la universidad. Mendoza, Argentina: Ed. Centro Universitario.
- Prieto, P. (1999). *Reflexiones en torno al núcleo en Reflexiones y tendencias sociales y educativas institucionales: nacionales e internacionales, la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Ramírez, J. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, núm. 86.
- San Martín, S. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor universitario ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios. *Educación XXI*. 7(2). Pp. 193-215.
- SEP. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo*. 1995-2000. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXV (3). Pp. 133-147.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Shulman, Lee. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2). Pp. 4-14.
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de una nueva reforma. En: *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, año 9, (º002). Universidad de Granada. España. (Versión original: Shulman, L. (1987) "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En: *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1, pp. 1-22).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

- Tejada, J. (2008). Competencias docentes. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. (2) 13, 1-15.
- Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*. vol.37 (146). pp. 115-132.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, vol.15 (2). Pp.19-40.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. La informalización de la educación, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 10 (1). p. 173.
- Torres, D. A. et. al. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*. 14(66). Pp.130-145.
- UNESCO (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior, Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.
- Ventura, M. (2011). Un buen profesor: opinión de los estudiantes. *Revista de Enfermagem Referencia*. 5. Pp. 95-102.
- Witkin, B. R. y Altschuld, J. (2000). *Planing and Conducting Needs Assessments*. London: A Practical Guide, Sage Publications.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. *Journal of teacher education*. 34 (3), pp.3-9.

Anexo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Maestría en Educación Superior Consortio Educativo de Oriente

Objetivo: La aplicación del presente cuestionario tiene el propósito de obtener información que permita realizar un diagnóstico de necesidades respecto a la formación del docente. Su participación es confidencial.

Instrucciones. Contesta la información que se te solicita en las preguntas abiertas y para las preguntas de opciones marca con una (x) aquella que describa tu respuesta.

¡Gracias!

Correo electrónico: _____

PARTE UNO. CONTEXTUALIZACIÓN

I. Datos generales

Proporciona la siguiente información

Nombre: _____

Edad: _____

Lugar de origen: _____

Estado civil: _____

Correo electrónico: _____

¿Cuál es el nombre del Plantel del Consorcio Educativo de Oriente en el que labora? _____

¿Cuántos años tiene laborando en ese plantel? _____

¿Labora en otra institución educativa?

Si su respuesta a la pregunta anterior fue sí, señale el nombre de la Institución _____

¿Qué actividades desempeña en dicha Institución educativa? _____

___ **docente**

___ **director académico**

___ **subdirector**

___ **investigador**

- asesor**
- director administrativo**
- departamento de educación continua**
- responsable de clínica**
- coordinador de tutores**
- otro**

Por favor especifique

II. Formación profesional y docente

Actualmente, ¿cuál es su grado de estudios?

- a) Licenciatura
- b) Maestría
- c) Especialidad
- d) Doctorado

Coloque los datos respecto a la institución, lugar y año en los que realizó sus estudios profesionales de licenciatura.

Forma de titulación de dicha licenciatura

- Tesis**
- Examen general de conocimiento (EGEL- CENEVAL)**
- Informe de práctica profesional**
- Promedio**
- Examen general de conocimientos dentro de la institución**
- Otra**

Coloque los datos respecto a la institución, lugar y año en los que realizó sus estudios de maestría o especialidad en su área de conocimiento

Forma de titulación de dicha maestría o especialidad

Tesis

Promedio

¿El programa académico pertenece al Padrón Nacional del Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACyT?

Sí

No

¿Ha realizado estudios de doctorado?

Sí

No

Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, señale el nombre del programa y en qué institución educativa realizó dicho estudios

¿El programa académico pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACyT?

Sí

No

¿Ha realizado una maestría en el área educativa?

Sí

No

Mencione el nombre del programa de la maestría y en qué institución realizó dichos estudios

¿El programa académico pertenece al Padrón Nacional del Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACyT?

Sí

No

Forma de titulación de dicha maestría:

___ Tesis

___ Promedio

III. Formación permanente

Respecto a su formación permanente profesional, ¿ha cursado alguna certificación, curso - taller o diplomado?

___ Sí

___ No

Explique por qué

Mencione los últimos tres cursos, diplomados o certificaciones que haya acreditado y escriba el nombre de la institución en donde los realizó

Respecto a su formación o actualización docente, ¿ha asistido a algún curso - taller, certificación, diplomado o congreso en los últimos dos años?

Explique por qué

Mencione los tres últimos diplomados, cursos - taller, congresos o certificaciones que haya acreditado y escriba el nombre de la institución en donde los realizó

IV. Carrera profesional y docente

¿Cuántos años de experiencia profesional tiene hasta el momento? _____

¿En qué tipo de organización/empresa ha desarrollado su actividad profesional?

_____ Pública

_____ Privada

_____ Ambas

_____ Otra

Especifique: _____

Señale su experiencia laboral profesional: organización/empresa, cargo, funciones, fecha de ingreso, fecha de egreso

¿Cuántos años de experiencia docente tiene hasta el momento? _____

¿En qué tipo de institución educativa ha desarrollado su actividad docente?

_____ Pública

_____ Privada

_____ Ambas

_____ Otra

Especifique: _____

Mencione el nombre de la institución educativa

¿Qué actividad ha desarrollado?

_____ Coordinador de área

_____ Docente

_____ Coordinador académico

_____ Otro

Especifique: _____

V. Contratación y selección docente

¿Cuáles fueron los requisitos profesionales más importantes que le solicitaron en el Consorcio Educativo de Oriente, para su contratación?

a. _____

b. _____

c. _____

¿Cuáles fueron los requisitos pedagógicos más importantes que le solicitaron en el Consorcio Educativo de Oriente, para su contratación?

a. _____

b. _____

c. _____

Para su contratación en el Consorcio Educativo de Oriente, ¿le solicitaron que realizará alguna clase muestra, prueba de aptitudes o conocimientos?

___ Sí

___ No

Especifique cuál: _____

VI. Docencia en el ámbito universitario

¿Cuál fue el motivo por el que se inició y se desempeña en la docencia universitaria?

_____ Vocación

_____ Circunstancial

_____ Entretenimiento

_____ Otro

Especifique cuál otro: _____

VII. Laboral contextual docente y profesional

Actualmente, ¿en qué área de conocimiento imparte clase, dentro del Consorcio Educativo de Oriente?

_____ Humanidades

_____ Salud

_____ Económico- administrativa

_____ Diseño y arquitectura

_____ Ingeniería

Actualmente, ¿cuál es su tiempo laboral dentro del Consorcio Educativo de Oriente?

_____ Tiempo completo

_____ Medio tiempo

_____ Hora clase En caso de ser hora clase ¿Cuántas horas? _____

_____ Otro

Mencione las asignaturas que actualmente imparte en alguno de los planteles del Consorcio Educativo de Oriente

Aparte de su labor docente, ¿realiza otras actividades académicas dentro del Consorcio Educativo de Oriente como investigación, tutoría, dirección de tesis?

_____ Sí
_____ No

Especifique cuál: _____

Aproximadamente ¿Cuántas horas semanales dedica a dichas actividades académicas?

_____ 4 a 6 hrs.
_____ 6 a 10 hrs
_____ 10 a 12 hrs
_____ 12 a 14 hrs.

Mencione, ¿qué actividades de desempeño profesional realiza aparte de la docencia?

a. _____ c. _____
b. _____ d. _____

¿En qué tipo de organización/empresa desarrolla dichas actividades profesionales?

_____ Pública
_____ Privada
_____ Ambas
_____ Otra

Especifique: _____

¿Cuántas horas dedica a sus actividades profesionales, a la semana?

_____ 4 a 6 hrs.
_____ 6 a 10 hrs
_____ 10 a 12 hrs
_____ 12 a 14 hrs.

PARTE DOS. NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

VIII. Conocimiento disciplinar

¿Considera importante cursar algún diplomado, curso o taller respecto a su disciplina? Explique por qué

_____ Sí
_____ No

Por qué y cuáles: _____

IX. Conocimiento pedagógico general, principios y estrategias docentes

Según su experiencia como docente en conocimiento pedagógico, principios y estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del plantel al que pertenece del Consorcio Educativo, ¿qué tan importante es la formación del docente en los siguientes aspectos?

Evalúe en una escala del 1 al 5

- | |
|-----------------------------|
| (1) Nada importante |
| (2) Poco importante |
| (3) Medianamente importante |
| (4) Importante |
| (5) Sumamente importante |

	1	2	3	4	5
Teorías del aprendizaje: aprendizaje significativo, Teoría sociocultural, filosofía constructivista					
Pedagogía					
Diseño de secuencias didácticas por competencias					
Aprendizaje basado en proyectos					
Aprendizaje basado en problemas					
Métodos de casos o situaciones					
Aprendizaje colaborativo					
Técnicas y metodologías de enseñanza					
Diseño y uso de organizadores gráficos					
Diseño de técnicas e instrumentos de evaluación: rúbrica, lista de cotejo					
Uso de plataformas para la enseñanza- aprendizaje: PIRA					
Diseño de estrategias de enseñanza- aprendizaje para la práctica docente					
Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo					
Portafolio de evaluación					
Ambientes de aprendizaje					
Desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas del docente					
Elaboración de documentos académicos: ensayo					
Competencias digitales					

¿Considera importante acreditar talleres o cursos respecto a la utilización de software especializados que sean aplicados en su disciplina o asignaturas que imparte?

___ Sí

___ No

¿Por qué?

Especifique cuáles

X. Conocimiento del currículo, programas y materiales

Según su experiencia como docente, el conocimiento del currículo y los programas dentro del plantel al que pertenece del Consorcio Educativo de Oriente, ¿qué tan importante es la formación del docente en los siguientes aspectos?

Evalúe en una escala del 1 al 5

- (1) Nada importante
- (2) Poco importante
- (3) Medianamente importante
- (4) Importante
- (5) Sumamente importante

	1	2	3	4	5
Conocimientos para la actualización de planes y programas de estudio en competencias					
Diseño de programas de estudio en competencias					
Diseño curricular					
Diseño instruccional					

XI. Conocimiento didáctico del contenido

31. Indique, ¿Es importante tomar cursos que establezcan el conocimiento de la didáctica específica para la aplicación de estrategias de enseñanza de su disciplina? Por ejemplo: Didáctica del Derecho, Didáctica del diseño gráfico, etc.

_____ Sí

_____ No

Porqué _____

Especifique cuáles _____

XII. Conocimiento de los estudiantes y sus características

Considerando su experiencia como docente y su relación con el estudiante dentro del plantel al que pertenece del Consorcio Educativo de Oriente, ¿qué tan pertinente es el conocimiento de los siguientes aspectos para la formación del docente?

Evalúe en una escala del 1 al 5

- (1) Sin pertinencia
- (2) Poco pertinente
- (3) Regularmente pertinente
- (4) Pertinente
- (5) Muy pertinente

	1	2	3	4	5
Tutoría académica					
Motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje					
Estrés en el aula					
Comunicación con el estudiante					
Estilos de aprendizaje					
Inteligencia emocional					
Inteligencia espiritual					

XIII. Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura

Señale en orden de importancia los aspectos para la formación del docente, respecto al contexto educativo.

- (1) Nada importante
- (2) Poco importante
- (3) Medianamente importante
- (4) Importante
- (5) Sumamente importante

	1	2	3	4	5
Identidad y compromiso institucional					
Conocimiento del modelo pedagógico del Consorcio Educativo de Oriente					
Inglés como segunda lengua					
Francés como apoyo académico					

XIV. Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos

En orden de importancia señale los aspectos que deben considerarse en la formación de un docente, respecto a los fundamentos, fines y propósitos de la Educación, considerando el contexto del Consorcio Educativo de Oriente.

- (1) Nada importante
- (2) Poco importante
- (3) Medianamente importante
- (4) Importante
- (5) Sumamente importante

	1	2	3	4	5
Ética docente					
Filosofía de la educación					
Liderazgo docente					

XV. Gestión educativa

Según su experiencia como docente en el Consorcio Educativo de Oriente ¿los siguientes elementos son necesarios para la formación integral del docente?

Evalúe en una escala del 1 al 5

- (1) Totalmente en desacuerdo
 - (2) En desacuerdo
 - (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - (4) De acuerdo
 - (5) Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
Realización de eventos académicos					
Diseño de proyectos					
Emprendimiento					

XVI. Investigación educativa y disciplinar

Según su experiencia como docente, profesional y la investigación en el Consorcio Educativo de Oriente ¿qué tan importante es la formación del docente en los siguientes aspectos?

Evalúe en una escala del 1 al 5

- (1) Nada importante
 - (2) Poco importante
 - (3) Medianamente importante
 - (4) Importante
 - (5) Sumamente importante

	1	2	3	4	5
Metodología de la investigación cuantitativa					
Metodología de la investigación cualitativa					
Investigación educativa					
Redacción y publicación de artículos científicos					
Estadística					
Uso de recursos digitales en la investigación					

¿Considera necesario cursar algún taller o curso sobre software especializado para la investigación?

_____ Sí

_____ No

Por qué _____

Especifica cuál: _____