



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA - UNAB
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Orientaciones sobre el Desarrollo profesional docente del departamento de
Humanidades de una Institución de Educación Superior: Bases para una estrategia de
formación**

Henry Mauricio Ruiz Morales

U00093391

Tutor:

Mg Andrés Enrique Zarate Pradilla

Bucaramanga, Santander – Colombia, Agosto, 2016

Agradecimientos

Gracias a Dios y a la Universidad Autónoma de Bucaramanga, a la Coordinadora de la Maestría en Educación Dra. Adriana Cadena, a todos los docentes que participaron en este proceso, a mi Director de proyecto Mg Andrés Enrique Zarate Pradilla, por su dedicación y paciencia durante este arduo trabajo y a todos con los que compartí este camino a la excelencia.

Dedicatoria

A mi esposa Claudia Patricia por motivarme y exigirme ser cada día mejor esposo, mejor padre y mejor profesional, a mis hijos Carlos Mauricio y Santiago Andrés por ceder el tiempo que por derecho les pertenece y utilicé para mi formación e incluso gracias a mi perro que me acompañó en las jornadas nocturnas de trabajo, a todos quienes me arroparon con su cariño, oraciones, energía y buenos deseos mil gracias.

Tabla de contenido

Resumen	6
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
Antecedentes del problema.....	7
Problema de investigación.....	10
Pregunta de investigación.....	13
Objetivos.....	13
Supuestos de la investigación	14
Justificación de la investigación	15
Limitaciones y delimitaciones	18
Definición de términos	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
Concepto de desarrollo profesional docente.....	25
Rol del docente universitario	27
Competencias del docente universitario.....	29
Herramientas para promover el desarrollo profesional docente	30
Investigación como eje del desarrollo profesional docente.....	31
Formación docente como eje del desarrollo profesional docente.....	32

Hallazgos de otros estudios empíricos	35
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	43
Población, participantes y selección de la muestra.....	48
Instrumentos de recolección de datos	52
Aspectos éticos	54
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	55
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	71
REFERENCIAS.....	79
Apéndice.....	85
Apéndice A. Encuesta a docentes	85
Apéndice B. Consentimiento de participantes.....	88
Currículum vitae	89

**ORIENTACIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: BASES PARA UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN**

Resumen

El desarrollo profesional docente es un tema presente en las agendas educativas a nivel mundial, que se establece para asegurar la calidad educativa. Este responde a los diferentes retos que surgen ante la cambiante realidad del siglo XXI. Este proyecto de investigación pretende indagar desde la realidad específica de una Institución de Educación Superior (IES), el concepto de desarrollo profesional en la docencia universitaria. Es un estudio descriptivo con metodología de investigación mixta, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. La población abordada fueron 20 docentes activos pertenecientes al departamento de Humanidades. Los resultados muestran que el factor tiempo se presenta como el principal limitante en el desarrollo profesional, se plantean como sugerencia integrar la investigación como motor de la docencia y el desarrollo de políticas que respondan a una estrategia de formación docente continua y pertinente con los retos que asumen en las aulas de clase.

Palabras Clave: Desarrollo profesional, docentes universitarios, satisfacción laboral, formación docente, crecimiento profesional.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se expone el problema de investigación partiendo de conocer los factores que desde el ámbito global inciden en los procesos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Varios autores entre ellos Bozu, y Canto (2009) han descrito que todos los países están atravesando por una transición caracterizada por el paso “de una sociedad basada en la industria productiva a otra basada en el conocimiento” (p. 88) y cuyo estado intermedio, el autor lo denomina como “*Sociedad de la información*”. Así mismo Fernández (2004) acentúa en que “el problema de la sociedad actual no es la falta de información, sino todo lo contrario, su sobreabundancia” (p. 128) por ello el aprendizaje requiere que los estudiantes seleccionen, asimilen e integren la información para convertirla en conocimiento.

Ante este panorama aparece un mediador de éste proceso, el docente. Éste es actor del proceso educativo que juega un papel crucial, como se verá más adelante. Sin embargo para que este actor realice con idoneidad su función en la sociedad, es necesario hablar del “desarrollo profesional docente”, el presente proyecto gira entorno a este concepto y las dinámicas institucionales que estimulan éste desarrollo, entendido inicialmente como un proceso en que el docente tiene espacios de crecimiento profesional y personal.

Antecedentes del problema

El docente es el principal agente que potencia las transformaciones en la sociedad a través de su labor educativa. Dicha premisa se sustenta en lo expuesto por Vezub (2007) quien

afirma que “varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza” (p. 3) en otras palabras, el docente es un agente decisivo para el cambio de esquemas educativos anteriores y la integración de nuevos paradigmas que respondan pertinentemente a la sociedad actual.

Igualmente Michael Fullan (2002) lo plantea de otra forma y con cierta ironía: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (p. 122), pues bien, si es el docente en quien cae esta responsabilidad u honor, ¿Qué implica hablar de un desempeño profesional docente? Al respecto Maura y Tirados (2008) afirman que “en la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales” (p. 191) estas últimas competencias, el autor las expone como la gestión de conocimiento, la autonomía docente, los procesos de investigación y complementa afirmando que son competencias que se desarrollan a lo largo de toda la vida.

Estas competencias profesionales docentes aseguran una mejor calidad educativa, y como lo expone Salas Perea (2000) la calidad de la educación requiere de tres procesos: “el desarrollo de una gestión académica eficaz y eficiente; la capacidad de autoevaluar permanentemente la calidad de la enseñanza impartida; se requiere del intercambio y la cooperación entre las universidades, tanto nacional como internacionalmente” (p. 140) estos procesos son resultado del dominio de las competencias anteriormente mencionadas, pues se requiere gestión, trabajo en equipo e investigación.

Muchos autores le apuestan a que estos resultados se consiguen sí existen estrategias de formación docente que estimulen el desarrollo profesional. Entre ellos esta Imbernón (2002) quien expresa que dichas estrategias de formación suelen caer en un error, él expone que: “la necesidad de investigar las dimensiones no observables del profesorado se justifica en que un modelo que sea únicamente conductual es incompleto conceptualmente” (p. 51), no existen estudios del profesorado desde el punto de vista de sus decisiones, creencias, pensamientos y de su influencia en la acción educativa, dado que las aproximaciones a la formación docente se centran en apropiarlos de un nuevo modelo conceptual y desconoce su experiencia y la construcción que cada uno ha hecho de la labor docente.

Este mismo planteamiento es compartido por Giroux (1997) quien lo expone en los siguientes términos “la racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos. A los profesores se les entrena para utilizar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación” (p. 48) el autor propone que se les enseñe a ser pensadores críticos, dado que en realidad se enseña es un *analfabetismo conceptual y político*, entendido éste como ser reproductores de modelos educativos.

Lo respalda también Zambrano (2002) quien afirma que “toda la historia formativa de los docentes se ha apoyado en un nivel de acción. Este nivel de acción es el metodológico. Se le ha formado para que acuda con la técnica a la educación del otro, sin que tenga la posibilidad de referirse a su propia historia” (p. 15). Ahora bien, sabemos que los cambios de la universidad se

gestionan a través del docente como principal agente, sin embargo la mayoría de estrategias docentes no están centrándose en dotar de herramientas de pensamiento crítico a los docentes. En este proyecto, se asume que la formulación de una estrategia de formación debe contar como antesala de un análisis sobre las dinámicas de desarrollo profesional docente, así pues, en este aspecto se centró el presente proceso investigativo.

Este proyecto se plantea con el ánimo que la Institución de Educación Superior en que se realiza el estudio, avance aún más en los procesos de transformación, pues como lo expone Bozu, y Canto (2009) “las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento” (p. 89) así como el desarrollo de las personas, en este caso el desarrollo profesional del docente, con base en las necesidades de la sociedad.

Problema de investigación

El problema de investigación parte de reconocer que “los mejores profesores universitarios son personas al día en sus respectivos campos, que conocen la historia de su disciplina y las controversias en su desarrollo y que a menudo también se interesan por otros campos científicos” Díaz (2006. p 6). En otras palabras dentro de sus competencias esta la actualización del conocimiento de disciplina, sumado al interés de procesos interdisciplinarios y por ende a la investigación, asumida como la manera de generar nuevo conocimiento.

Es una labor de magnitudes gigantescas, que requiere no solo voluntad del docente sino una serie de condiciones mínimas de parte del sistema de educación superior. Vezub (2007)

recuerda que los docentes universitarios no son responsables únicos de lo que ocurre o deja de ocurrir en la educación superior, porque “tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias” (p. 5) sobre todo en cuanto a las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes.

El primer paso es que el docente universitario tome consciencia de ese rol protagónico que tiene y en ese sentido construya o gestione los espacios necesarios para desarrollarse profesionalmente. Al respecto Maura, (2004) afirma que una solución es que “la formación postgraduada del profesor universitario, ha de contemplar entre sus objetivos esenciales, la formación para un ejercicio responsable, ético y competente de la docencia” (p. 4) para que de tal forma se estimule un compromiso con la función educativa.

Quizás esta consciencia no se dé, porque los docentes no conciben el concepto de desarrollo profesional docente como un aspecto que no depende necesariamente de la cantidad de nuevos cursos, seminarios, maestrías o doctorados se realizan. Este es el supuesto que tiene Díaz (2006), quien producto de un análisis de diversas realidades afirma que “gran parte de los profesores entienden como profesionalización: el progreso en la carrera docente. Sin embargo, existe una minoría que considera la profesionalización vinculada a una perfección progresiva en su trabajo diario” (p. 60) El desarrollo profesional docente está estrechamente ligado con el trabajo diario que el profesor realiza, desde su función principal: la docencia.

Se han presentado investigaciones sobre el síndrome de estrés laboral asistencial o burnout, sobre todo en la población docente, y otros cuantos estudios referidos a que la docencia

suele considerarse como una labor de alta deserción y deseo de renunciar a la profesión. Es por esto que la calidad de los procesos de enseñanza universitarios debe contemplar la transformación “del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario” (Díaz 2006. p. 60)

Al respecto Valcárcel (2005) advierte que cada día se suelen atiborrar al docente de más labores y “esta intensificación de la actividad profesional deberá ser bien planteada y valorada, sí no queremos provocar resistencias y rechazos” (p. 210) este autor hace hincapié en nuevos mecanismos de formación y evaluación docente, con incentivos para desarrollar la labor. El desarrollo profesional docente también abarca dicho tema de delegar funciones y sobre todo lo referente a la organización del tiempo laboral. Para Vezub (2007) la organización que actualmente predomina del tiempo del docente “atenta contra la posibilidad de generar proyectos de trabajo institucionales, formar grupos de profesores de diversas disciplinas, dedicar horas a actividades de desarrollo profesional, a la investigación” (p. 16) así mismo impide la orientación personal a estudiantes que lo requieren.

Al momento de sintetizar los factores que inciden en el desarrollo docente, desde el punto de vista de Feixas (2004) se pueden enunciar:

“Las etapas vitales, las relaciones familiares, los incidentes críticos positivos, las crisis, las disposiciones individuales y las salidas no vocacionales. El entorno organizativo, por otro lado, influye en la carrera profesional a través de las regulaciones

de la profesión, los estilos de gestión, la Administración pública, las expectativas sociales, las organizaciones profesionales y los sindicatos”(p. 34)

En este sentido un aspecto personal otro académico, uno que compete a las etapas vitales del docente, reconociéndolo como persona, y otro que corresponde al entorno laboral reconociéndolo como profesional.

Pregunta de Investigación

Por lo expuesto anteriormente, se ha formulado como pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer el desarrollo profesional docente en el departamento de humanidades de una Institución de Educación Superior?

Objetivos

Objetivo General

- Caracterizar los elementos propios del desarrollo profesional en docentes universitarios como fundamento en la elaboración de orientaciones para su formación docente.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar qué elementos obstaculizan o favorecen el desarrollo profesional docente a través de una encuesta que permita la consolidación del panorama de la problemática.

- Analizar políticas institucionales que involucren el desarrollo profesional docente a través de un análisis documental, como ejercicio anterior a la formulación de orientaciones.
- Proponer acciones en aspectos como la organización del tiempo laboral y necesidades de formación docente, para el mejoramiento de las dinámicas de desarrollo profesional docente en la Institución de Educación Superior.

Supuestos de la Investigación

Se han establecido como supuestos de la investigación los siguientes: Es necesario conocer a profundidad la percepción de desarrollo profesional docente y las formas en que este concepto se desarrolla, parcial o totalmente en una Institución de Educación Superior, dado que el resultado de esta indagación permite planear acciones estratégicas no solo en cuanto a estrategias de formación docente, sino también orientaciones para la distribución del tiempo laboral y articulación de la investigación como actividad simultánea a la docencia.

El desarrollo profesional docente implica que el maestro sienta que están ejecutando una actividad profesional estimulante, interesante, flexible y creativa, en la cual experimenta su autonomía, por consiguiente sí se estimula el desarrollo profesional docente se crea un clima de aula que favorece el aprendizaje en los estudiantes.

Justificación de la Investigación

El desarrollo profesional docente se considera como un factor que jalona los procesos de calidad educativa. Vezub (2007) expone que “prácticamente no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes” (p. 3) pues se reconocen como la clave en cualquier estrategia de cambio.

En este sentido, autores como Bozu, y Canto (2009) manifiestan que el concepto de desarrollo profesional implica una formación continua y que mejorar la calidad educativa “nos remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida” (p. 91) Se debe reconocer la complejidad de la labor de la docencia, y aún más en el plano de la educación superior, dado que la articulación con el sector productivo se presume debe ser más estrecha, al formar personas que contribuyan al desarrollo de la sociedad. Al respecto Fernández (2004) afirman que “se tiene clara en el ámbito de la pedagogía universitaria, que la profesión de profesor de universidad entraña tales retos y exigencias que son precisos unos conocimientos y unas competencias” (p. 128) dichas competencias no solo de orden específico de la disciplina que enseña el docente, sino también competencias genéricas que le permitan progresar profesionalmente en su carrera.

Valcárcel (2005) formula la siguiente pregunta ¿cómo se puede incentivar al profesorado? Y da como respuesta la “*promoción profesional*” un término asociado al desarrollo profesional y ahonda diciendo que se requiere “cambios en la actividad universitaria, años

sabáticos, ayudas para proyectos, permisos especiales o premios académicos, asignación de recursos extraordinarios a los departamentos o incentivos para la formación” (p. 210), estos incentivos ya sean individuales o grupales, estimularían el desarrollo de la labor docente universitaria.

Salas (2000) afirma que las Instituciones de Educación Superior, tienen el desafío de buscar “la creatividad y flexibilidad curricular, junto con su avance en la producción intelectual y científica de aplicación, tanto en la creación de conocimientos como en la producción y los servicios” (p. 137) y para esto requiere de profesionales en la educación que puedan establecer entre otras cosas, relaciones con la sociedad, llevando la formación de los estudiantes a un contexto de orden local, regional o mundial.

Frente al panorama de desarrollo profesional docente en América Latina, Vezub (2007) sostiene que: “Una de las características que se destaca en las iniciativas emprendidas para el desarrollo profesional docente en América Latina durante las últimas décadas, es su alto grado de desarticulación. Es decir, la proliferación de acciones inconexas y paralelas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos tanto públicos como privados, de gobiernos nacionales y locales” (p. 9) desafortunadamente los estudios expuestos por Vezub arrojan que en la realidad Latinoamericana los esfuerzos no se han llevado a cabo de la forma correcta.

Ello posiblemente se deba a que se desconocen los principios del desarrollo profesional, Maura (2004) expone tres: “a) El reconocimiento del profesor universitario como sujeto de su desarrollo profesional; b) La necesaria integración de la teoría y la práctica en el proceso de

formación profesional y; c) La investigación-acción como potenciadora del desarrollo profesional del profesor universitario” (p. 5). El primer principio implica crear consciencia de parte del docente, y que asuma el principal papel en su desarrollo profesional, así mismo las Universidades deberían contar con un programa de desarrollo profesional docente, que potencie su desarrollo como persona y como profesor, teniendo en cuenta la forma de pensar, sentir y actual del docente, dado que son elementos que definen su estilo de enseñanza. Así mismo el segundo y tercer principio (que se ahondarán en el capítulo II) con llevan a desarrollar capacidades investigativas, en las que se genere conocimiento a partir de la articulación entre el saber de orden práctico y el saber conceptual.

Vale la pena citar un aporte de los estudios realizados por Feixas (2004) quien afirma que el desarrollo profesional docente depende de las interacciones que se propicien de parte de las Universidades en las cuales el docente pueda ejercitar ciertos aprendizajes. Este autor afirma que “el conocimiento y el desarrollo del profesor dependerá del tipo y de la variedad de estas interacciones. Las múltiples interacciones que pueden darse, la variedad de respuestas y sus posibles combinaciones desembocarán en historias de vida personales, distintas y únicas” (p. 33) por ello las interacciones permitirán conjugar una amalgama de aprendizajes en el docente universitario.

Por otro lado, el desarrollo profesional docente es importante en la medida que abarca la actualización de conocimientos, aspecto que es necesario para asumir los nuevos retos pedagógicos y didácticos relacionados con la práctica docente. Al respecto Mayor (2011) plantea nuevos retos asociados con los cambios en el ámbito de la informática, lo cual exige un proceso de adaptabilidad en los recursos existente. Igualmente cambios asociados a la cultura,

respondiendo a las nuevas exigencias de los estudiantes frente a los procesos educativos, y de las empresas en cuanto a las nuevas competencias que deben poseer los egresados. La integración de prácticas orientadas a la innovación e investigación se presenta como principal reto de la práctica docente.

Limitaciones y Delimitaciones

El desarrollo profesional, como se ha visto desde los sustentos teóricos, abarca aspectos personales no solamente académicos. Sí se ignoran estos aspectos personales se estaría desconociendo el carácter global que encierra el concepto. El limitante está referido a que los docentes estén abiertos a compartir ciertos aspectos, para lo cual se hizo una sensibilización del objeto del proyecto y de los beneficios que redundarán para el departamento de humanidades, del mismo modo se firmaron consentimientos informados que protegen los datos personales, pues la información fue utilizada de forma anónima.

Los resultados de esta investigación se delimitan a un departamento en específico de una Institución de Educación Superior (Departamento de Humanidades) de tal forma que no abarcan una realidad completa del centro educativo, ni de otras instituciones. Las conclusiones no serán generalizadas para la Institución, aunque pueden ser un insumo valioso para analizar la realidad de todos los docentes vinculados.

Definición de Términos

Es necesario contar con una claridad conceptual sobre los términos usados durante el proyecto, de tal forma se diseñó la siguiente lista a forma de glosario.

Competencia profesional: Bozu, y Canto (2009) afirman que este concepto no se debe limitar a una serie de habilidades necesarias para desenvolverse en un contexto en específico ni a la realización de funciones sino que “también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer, saber estar y saber ser” (p. 89) incluyendo destrezas asociadas con actitudes, valores y aspectos morales.

Competencia planificadora: Según Barrón (2009) es una competencia fundamental de los docentes porque es necesaria para el diseño de programas, así como para la secuenciación de contenidos de enseñanza, definición de estrategias didácticas que orienten el aprendizaje y la evaluación.

Credencialismo: Según Vezub (2007) es un fenómeno que sucede cuando se acude a cursos simplemente por el hecho de recibir una credencial, suele estar relacionado con las posibilidades de ascenso de reconocimiento social y económico. Los docentes realizan cursos pero sin motivaciones académicas que incidan en la práctica.

Cultura de la colaboración es una de las estrategias planteadas por Fernández (2004) para estimular el desarrollo profesional docente, pues es incide en la cualificación de procesos institucionales. Se estima necesario que los docentes trabajen desde una cultura de colaboración en que se creen equipos interdisciplinarios para anudar esfuerzos en pro de la consecución de objetivos comunes.

Estrategias reflexivas Margalef, Canabaly Iborra (2006) afirman que dichas estrategias pueden definirse como los procedimientos de aprendizajes que implican un pensamiento crítico y reflexivo por parte de los estudiantes. Dichas estrategias requieren ambientes de aprendizajes interactivos y son diseñadas por los docentes con el fin de fomentar aprendizajes significativos.

Desarrollo profesional: Varios autores coinciden en que es un proceso permanente en tanto se produce a lo largo de la vida profesional, Maura (2004) afirma que es “continuo porque tiene lugar de forma ininterrumpida en el ejercicio de la docencia y gradual porque transita progresivamente hacia la autonomía profesional” (p. 4) otros lo asocian al crecimiento personal y laboral, implicando factores como el reconocimiento social, condiciones de trabajo estables, formación continua y calidad de vida.

Formación docente: Según Díaz (2006) se concibe como el proceso permanente de “adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente.” (p. 64) Comúnmente se suele asumir como cursos o charlas esporádicas, sin secuencia o seguimiento, pero la formación docente debe ser concebida como un proceso continuo y tener en cuenta la experiencia docente como principal fuente de reflexión y debate docente.

Foros de discusión: Tirados, y Maura, (2007) plantean los foros de discusión como estrategias que viabilizan la reflexión y espacios en que los docentes pueden realizar intercambios de saberes productos de sus práctica pedagógica, por ello inciden positivamente en el desarrollo profesional docente.

Grupos de innovación: Es otra de las estrategias propuestas por Tirados, y Maura, (2007) constituyen un espacio en que los docentes llevan a cabo proyectos de investigación acción, la cual se caracteriza por detectar problemáticas presentes en su contexto educativo.

Hiper-responsabilización de los docentes: Vezub (2007) la definen como la reacción que se produce por la demanda excesiva de labores, sumado a contextos en los que escasean recursos.

Investigación-acción-colaborativa: Según Maura (2004) constituye una alternativa de desarrollo profesional de los docentes, porque se estimulan actitudes y habilidades profesionales. Este enfoque se caracteriza por promover una participación activa y promueve una observación del contexto escolar para la identificación de una problemática y su posible solución.

Lógica instrumental: este término se refiere al “simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo” Vezub (2007. p- 4) es un fenómeno que afecta la calidad educativa, pues se puede interpretar la dotación de tecnologías como un progreso, sin embargo no implica que los esquemas pedagógicos cambien.

Motivación extrínseca: Según Feixas (2004) es cuando los docentes sienten motivación para realizar una labor dado la trascendencia del resultado que logran. Por ejemplo cuando el docente mejora su forma de enseñanza con el propósito de lograr mejores rendimientos en sus estudiantes o que no lo valoren de forma negativa.

Motivación intrínseca: es otro tipo de motivación expuesta por Según Feixas (2004) que se caracteriza por la no existencia de factores externos necesarios, es decir que prima el interés que tenga el docente de mejorar, realiza los cambios por el disfrute de hacerlos sin depender de recompensas.

Perfil del profesor Universitario: Bozu, y Canto (2009) afirman que es el “conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas

las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión” (p. 90) el perfil puede ser entendido como la serie de elementos que caracterizan a una persona y que están relacionadas, en este caso con el rol de docente en educación superior.

Principio de contextualización, Según Fernández (2004) es partir de “las situaciones problemáticas que vive el profesorado para lograr un cierto distanciamiento que le permita reflexionar y analizar la situación para tomar decisiones de cambio” (p. 130) por tanto el docente debe ser un lector de la realidad educativa en que está inmerso, y convertirse en un conocedor de las particularidades de su entorno.

Profesionalidad renovada es según Fernández (2004) la reflexión sobre la práctica “Este principio es una condición indispensable para garantizar la capacidad de los profesores para adaptarse y, si es posible, prever los rápidos cambios que la nueva sociedad” (p. 128). Por tanto hace referencia a la habilidad de cuestionar críticamente sus acciones y de buscar constantemente nuevas formas de actualizar su labor, evitando caer en la rutina.

Reflexión: Feixas (2004) afirma que es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional del profesor, se puede estimular por medio de “redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros o grabaciones de vídeo” (p. 39) la reflexión debe estar nutrida de la auto observación y al mismo tiempo de un soporte teórico, es decir, que el docente busque dar significado y sentido a su práctica a través de la comprensión profunda de su experiencia. Los productos frutos de la reflexión deben ser compartidos en espacios con colegas docentes y nutrir los debates académicos.

Saberes prácticos: conforman el conjunto de “estrategias, habilidades y destrezas propias del oficio del investigador. A través de este tipo de saberes se enseña y se aprende a problematizar, a fundamentar la teoría, a concebir la teoría como una herramienta de análisis, a

organizar, analizar e interpretar la información” Barrón (2009. p. 83) como su nombre o indica es un conocimiento que facilita la acción, que orienta la práctica. Es de importancia que las estrategias de formación docente enfatizen en este tipo de saberes.

Seminarios: Tirados, y Maura, (2007) conciben los seminarios como “sesiones cortas, permiten abordar un tema único y pueden tener continuidad, la duración puede ser de 4 a 6 horas en 1 ó 2 días” (p. 11) pueden convertirse en una herramienta útil para estimular el desarrollo profesional docente, siempre y cuando hagan parte de una estrategia de formación continua y no sean tomado como acciones aisladas y sin ningún tipo de seguimiento. Lo ideal es que el conocimiento aprendido o reforzado a través de un seminario sea puesto en marcha por el docente.

Talleres: Tirados, y Maura, (2007) definen los talleres como “estrategias formativas de carácter eminentemente práctico dirigidas a propiciar la formación y desarrollo de habilidades y competencias para la docencia. Su duración se estima entre 8 horas y 20 horas” (p. 11) son un eje clave en los procesos de formación, dado que un taller enfatiza en la práctica. Para la formulación de talleres es necesario que se indague con antelación las necesidades formativas de los docentes, de tal forma este espacio podrá responder cabalmente a lo se requiere.

Tríadas docentes: Según Margalef, Canabal y Iborra (2006) las tríadas docentes consisten en “escuchar la opinión de compañeros que están en la misma situación en la propia clase. Aceptar ideas, sugerencias y propuestas desde otras perspectivas diferentes” (p. 86) Recurrir a esta estrategia permite que entre docentes se cree un clima agradable, pues se debaten aportes entre ellos, así mismo se conoce la práctica de los colegas y desde este conocimiento se pueden llegar a establecer más fácilmente actividades de integración de contenidos o retroalimentarse en estrategias exitosas de enseñanza.

Tutoría: Según Barrón Tirado (2009) es concebida como “una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática”. (p. 82) usando diferentes estrategias de enseñanza y mecanismos de monitoreo. Esta estrategia se caracteriza por favorecer un acercamiento entre docente y estudiante, al diferenciarse de un espacio de formación más general, como una clase magistral, pues en las tutorías se puede atender las particularidades de un estudiante o un grupo menor de ellos.

Este capítulo abarcó el planteamiento del problema, el cual se sustenta en concebir el desarrollo profesional como el elemento que incide en la calidad educativa. Es vital que se dé importancia al desarrollo profesional, dado que abarca la actualización de conocimientos y el crecimiento personal del docente. Se expuso la pregunta que orienta esta investigación y los objetivos que pretenden dar respuesta a la forma en que se debe favorecer el desarrollo profesional en una institución de educación superior.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

A continuación, se exponen las principales teorías sobre el desarrollo profesional docente, en los autores se hace un recorrido por los principales planteamientos que han acompañado este concepto. Los apartados a tratar son: a) concepto de desarrollo profesional docente; b) rol del docente universitario; c) competencias del docente universitario; d) herramientas para promover el desarrollo profesional docente; e) investigación como eje del desarrollo profesional docente; y f) formación pedagógica como eje de desarrollo profesional docente. Así mismo se exponen los principales hallazgos de los estudios empíricos sobre el tema.

Concepto de desarrollo profesional docente

Según Tirados, y Maura, (2007) el desarrollo profesional del docente es concebido como un proceso que “trasciende el dominio de conocimientos y habilidades didácticas y exige la formación del docente como persona en el ejercicio de la docencia” (p 3) es decir, involucra el desarrollo integral del docente como persona y no solo como académico.

Esta definición también coincide con la expuesta por Maura (2004) quien asume el desarrollo profesional del docente como: “Un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica” (p. 4) pues es la actitud reflexiva la que posibilita la transformación de la práctica educativa.

Otro autor que ha trabajado ampliamente este concepto es Feixas (2004) quien afirma que el desarrollo profesional docente es un “proceso altamente individual, cada uno sigue su propio ritmo, por lo tanto, no podemos pensar en un colectivo de profesores como un colectivo

homogéneo” (p. 33) esto se debe a que cada persona cuenta con diferente nivel de madurez personal y profesional, y esto debe ser tenido en cuenta en los programas de desarrollo profesional que se diseñen.

Por otro lado, Serrano (2006) sostiene que el desarrollo profesional docente abarca diferentes aspectos de carácter personal como “la mentalidad del profesorado, su filosofía educativa, su posicionamiento profesional y personal frente a su docencia, la cultura que exista en cada centro” (p. 16) este autor señala que al hablar de desarrollo profesional docente se debe tener en cuenta qué tan motivado está el docente para asumir cambios en su labor.

La realidad educativa pone en evidencias que los docentes universitarios, en algunos casos trabajan bajo una presión por la carga excesiva de labores, así lo señala Zabalza (2009) que llega al punto de afirmar que la vida laboral puede interferir y obstaculizar la vida persona, él autor sostiene “está la vida personal y familiar que muchos se ven obligados a aplazar porque les resulta imposible compaginar ambas” (p. 69) haciendo alusión a compaginar vida laboral y vida personal.

Zabalza (2009) menciona que todo docente al ingresar a la vida universitaria suele plantearse metas personales a corto, medio y largo plazo, a esto el autor lo denomina la *línea central de desarrollo personal* pues es a partir de estas metas que se orienta el accionar del docente. Agrega que hay muchas variables en ese proceso, por ejemplo “los apoyos, las oportunidades, el propio esfuerzo personal, la estrategia seguida, la suerte” (p. 71) y todas estas variables influyen en alcanzar dicha línea central.

Hasta el momento dichos autores han coincidido en afirmar que hablar de desarrollo profesional docente, abarca procesos personales y por tanto la motivación que cada docente tenga al respecto. Al respecto Feixas (2004) afirman que “El desarrollo docente padece

principalmente de una necesidad interna, personal” (p. 37) esa necesidad queda expresada cuando el docente busca la forma de renovar su materia, sí se actualiza en nuevas teorías y está abierto a aprender nuevos enfoques.

Este autor se plantea la pregunta ¿cómo podemos ayudar a desarrollar en el profesorado universitario perfiles docentes eficaces? Y propone que esto se logra sí el docente cae en cuenta de lo importante y trascendente de su labor. Esto involucra que los demás actores valoren su trabajo y que los resultados conlleven oportunidades de crecimiento personal. Feixas (2004) afirman que lo principal es “una cultura institucional que los favorezca, y ésta tiene que caracterizarse por favorecer oportunidades para trabajar y aprender los unos de los otros” (p. 41) en las que el docente tenga autonomía. Así mismo Serrano (2006) agrega que se requieren condiciones de financiación, dedicación y apoyo institucionales, porque los marcos legales están “plagados de buenas declaraciones e intenciones, pero son escasos en recursos para su puesta en práctica” (p. 16) en consecuencia termine generando frustración o desencanto.

Rol del docente universitario

Bozu, y Canto (2009) afirman que el rol del docente “vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer” (p. 90), esto se reflejará en la modificación de la acción educativa. En la misma línea están los planteamientos de Barrón (2009) quien sostiene que la docencia universitaria está ligada a “competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico” (p. 78) ambas definiciones abogan por la actividad reflexiva sobre la práctica.

Fernández (2004) agrega otro aspecto fundamental para definir el rol del docente y es el trabajo en equipo, afirman “Caminar hacia una cultura de la colaboración frente a la cultura

actual en la que siguen persistiendo actitudes de confrontación y aislamiento” (p. 129) pues es común en ciertas realidades educativas que prime una cultura de individualismo, antes que de trabajo en red.

Maura (2004) define el rol del docente como un guía del aprendizaje, debe ser directivo “en tanto que es la persona experta que tiene los conocimientos, la motivación y los recursos pedagógicos, pero su directividad ha de ser flexible de manera que de espacio al protagonismo y participación de los estudiantes” (p. 2) de esta forma se estimularán en el estudiante el desarrollo de su potencial.

Otra perspectiva, es expuesta por Bozu, y Canto (2009) quien hace caer en cuenta que el docente tiene hoy en día nuevos desafíos, como la organización de seminarios, talleres, trabajo de campo y tutorías. Con lo cual concuerda Barrón (2009) y él agrega que para que esto se dé con parámetros de calidad y no visto como activismo sin sentido, se requiere que la Institución también genere cambios sistémicos.

Otra de las labores que se asigna al docente es la investigación, al respecto Serrano (2006) sostiene que “el status social que se le adjudica al profesorado universitario aumenta en prestigio prioritariamente si sus labores de investigación son destacadas” (p. 5) sin embargo se observa que el reconocimiento profesional como los incentivos económicos y de promoción poco se asignan a actividades de enseñanza universitaria. En este sentido el docente se enfoca en realizar investigación que en algunos casos no se integra a la práctica docente.

Imbernón (2000) al respecto dice la Universidad no es solo un lugar donde se forman profesionales, sino que debe reflejarse como una red de relaciones, es decir estar conformada por interacciones con comunidades, dado que su objeto de estudio es el mundo y todas sus

manifestaciones. De modo que el maestro universitario será un agente activo en la conformación y gestión de dichas redes de interacción.

Competencias del docente universitario

Antes de entrar a definir las competencias del docente universitario, se acude a Maura y Tirados (2008) para clarificar el concepto de competencia, estos autores la definen como “capacidad y no como conocimiento, habilidad o valor, en tanto cada uno de estos expresa solo uno de sus componentes” (p. 206) Ahora bien, se enfatiza en la generación de competencias didácticas, que le permitan desarrollar sus clases con metodologías activas.

Barrón (2009) afirman que los saberes profesionales del docente, pueden caracterizarse por ser *Temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados*. Argumenta que son temporales porque provienen de una historia, son plurales y heterogéneos porque permiten afrontar diferentes situaciones y son personalizados y situados porque son fruto de la experiencia. Por otro lado, Ruiz y Moreno (2006) sostiene que a todo docente universitario le competen tres tareas: Docencia, Investigación y Gestión, y para estos tres aspectos debe estar preparado pues determinan su idoneidad en su cargo.

Sin embargo, no se trata de solo saber hacer estas tres funciones sino de reflexionar sobre ellas, como lo plantea Izquierdo (2005) “No basta con adquirir competencias (saber hacer), también es necesario tener la capacidad de reflexionar críticamente” (p. 54). Pues el docente no es autómatas sino un ejemplo de ciudadano pensante y crítico. A dichas competencias se les denomina competencias meta-cognitivas.

Herramientas para promover el desarrollo profesional docente

Una de las herramientas que se ha venido popularizando para promover el desarrollo profesional docente es el portafolio docente, autores como Fernández (2004), Cano y Imbernon (2003) y Margalef, Canabal y Iborra (2006) han realizado estudios empíricos para determinar su impacto en el desarrollo de la competencia reflexiva en docentes universitarios.

Fernández (2004) afirma que sí se desarrolla la competencia reflexiva, porque el docente reúne evidencias y sistematiza su práctica, de manera que, el portafolio se puede asumir como un “instrumento de mejora y de acreditación de su desarrollo profesional” (p. 130) él autor resalta el legado escrito en que se convierte el portafolio y la incidencia que tiene en los futuros profesores, los cuales se puede nutrir de la experiencia de los que los antecedieron. Otro estudio que corrobora los beneficios de dicha herramienta, es el expuesto por Cano y Imbernon (2003), quienes denominan al portafolio como carpeta docente, y sostienen que es un “instrumento para la construcción del conocimiento curricular y didáctico ya que es un mecanismo para participar del discurso propio o de otros” (p. 45) pues en él se describen los procesos enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Margalef, Canabal y Iborra (2006) afirman que la carpeta docente es una estrategia formativa que cada vez es más usada, el primer uso que se dio en muchos casos eran referidos a procesos de acreditación, lo definen como “una estrategia didáctica, la carpeta docente es el medio a través del cual los participantes demuestran lo que han aprendido durante todo el Programa” (p. 83) haciendo alusión a los programas de desarrollo docente que ejecutan.

Estos autores también han puesto de manifiesto en sus estudios, la autobiografía del profesorado, es un relato de las experiencias educativas, la visión de enseñar, los estilos de aprendizaje que observa en sus estudiantes y en general de información pedagógicamente de

gran valor, pues parte de un ejercicio reflexivo sobre la práctica. Uno de los pioneros de esta idea es Arnau, (1999) quien sostiene que “la autobiografía es un proceso de formación y aprendizaje sobre la propia experiencia educativa... Este aprendizaje es posible porque permite, de un lado, un diálogo con el pasado, para entender mejor el presente y el futuro” (p. 618) lo cual implica un proceso de reconstrucción de la experiencia para hallar su riqueza y relación con las teorías.

Otra de las herramientas para el desarrollo profesional docente es la retroalimentación de los pares, un proceso que es explicado por Margalef, Canabal, y Iborra, (2006) “contribuye a romper el aislamiento y a conformar comunidades de aprendizaje que permiten compartir valores, desprivatizar la práctica y llegar a un diálogo reflexivo” (p. 85) dicha retroalimentación permite que el docente conozca las perspectivas de sus colegas, y aprender unos de otros en una metodología de aprendizaje colaborativo.

Investigación como eje del desarrollo profesional docente

Maura y Tirados (2008) abogan por la investigación como eje de desarrollo profesional, en la medida que:

“la capacidad de investigación como competencia genérica incluye en su estructura aspectos de: Orden cognitivo: conocimientos acerca de la metodología de la investigación, habilidades para la búsqueda y procesamiento de información, etc. Orden afectivo: motivación, valores, actitudes hacia la investigación, autovaloración de su desempeño investigativo y de orden funcional; flexibilidad, perseverancia, posición activa y reflexión crítica en el proceso de investigación y en la defensa de sus resultados” (p. 207)

En otras palabras, involucra habilidades científicas como el uso de información, la resolución de problemas y la aplicación de métodos científicos, y por otro lado implica habilidades actitudinales y procedimentales, resaltando la capacidad reflexiva sobre la realidad abordada.

Maura (2004) puntualiza en que “la investigación-acción-colaborativa constituye una vía para el desarrollo profesional del profesor universitario”, algunas de las razones que expone es que permite planificar, actuar y reflexionar sobre los problemas educativos. Y esto implica que los docentes desarrollen su capacidad reflexiva y siempre tiendan a mejorar su labor pedagógica.

Formación docente como eje del desarrollo profesional docente

Por otro lado, se propone la formación docente como otro eje del desarrollo profesional. A través de los ejercicios de actualización de conocimientos se logra responder a las nuevas exigencias sociales y el docente avanza no solo en nuevos saberes sino en integrarlos a sus labores. Tirados, y Maura, (2007) describen las modalidades de formación docente “las conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles, los cursos, seminarios, los talleres, los foros de discusión, los grupos de innovación, las jornadas científico metodológicas entre otras.” (p. 10) y pueden darse presencial o virtualmente.

Imbernón, Francesc (2000) afirman que no basta con que el docente conozca ampliamente los contenidos temáticos de la asignatura que aborda, pues es aún igual de importante, que su formación se enfoque en estrategias para compartir esos saberes con sus estudiantes. Y agrega que la formación docente jalona el desarrollo profesional docente, siempre y cuando se haga de forma contextual, es decir atendiendo a las particularidades del contexto educativo en que esta el docente inmerso. Así mismo debe cubrir “aspectos emocionales

(autoestima, actitudes, seguridad...); sociales o ambientales (relaciones con los colegas y el alumnado, colegialidad participativa y no artificial...) y profesionales o didácticos” (p. 46) pues suelen centrarse solo en estos últimos aspectos, los profesionales.

Margalef, Canabal, y Iborra (2006) respaldan este postulado afirmando que se debe indagar sobre “la práctica y de la experiencia, sobre lo vivido por el profesorado participante y a partir de allí plantear interrogantes, dudas, formular interpretaciones, construir saberes” (p. 78). Vaillant (2004) en sus estudios realiza una serie de recomendaciones de políticas, en primera instancia dice que, para darse un desarrollo profesional, el sistema educativo debe construir un entorno “profesional”, que empiece por estimular la experiencia vivida de los maestros, así como promover la elección de la profesión docente como primera opción de carrera. En cuanto a la formación docente, su fin último será construir una base de experiencias exitosas, que se difundan y se propaguen a otros contextos.

Zabalza, (2009) afirman que la satisfacción que sienta el docente universitario por su profesión es la base para la docencia de calidad, pues motiva a sus estudiantes a formarse con pasión frente a una labor. El principal limitante es que en la Universidad es común escuchar que cada quien enseña cómo quiere, malinterpretando la autonomía docente. El autor señala que no avanzaremos si “sigue prevaleciendo la idea de que enseñar es un arte y, por tanto, nadie tiene nada que decir al respecto pues cada artista desarrolla su actividad como mejor le parece” (p. 74)

Por otro lado, Ruiz y Morenov (2006) propone ciclos de mejora, como la herramienta que beneficia el desarrollo profesional docente, y consiste en asesorar a los profesores, esto implica un ambiente de compañerismo y colaboración entre los docentes. Cada ciclo de mejora permitiría cambiar alguna actuación docente en específico. Estos autores también proponen los talleres de análisis, que sería entendidos como “unidades de trabajo colaborativo, en las que el eje

fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente” (p. 936) es una técnica que complementa los ciclos de mejora, pues a partir de la observación mutua que realicen los docentes entre sí de sus clases, se reflexionará.

Izquierdo (2005) plantea los seminarios específicos complementarios, de profundización y de especialización, los cuales formarían a los docentes universitarios sobre los últimos hallazgos o planteamientos útiles para su metodología de enseñanza. Estos seminarios se realizarían por áreas del saber. Díaz (2006) realizó un estudio sobre el método de enseñanza, analizó clases magistrales, metodologías de análisis de casos y diferentes prácticas pedagógicas, y concluyó que “no es tanto el instrumento docente elegido como el estilo de docencia lo que marca la diferencia para llegar a conducir a los estudiantes hacia el aprendizaje profundo” (p. 6) por tanto la formación del docente universitario no solo debe dotarlo de herramientas metodológicas sino además de un estilo de enseñanza claro que posibilite el aprendizaje en sus estudiantes.

Díaz (2006) propone dos diferentes modelos para la consecución del desarrollo profesional docente, el primero es el modelo de observación-evaluación, el cual implica acercarse directamente a la práctica de cada docente para responder a la necesidad de formación de cada uno. Acompañado claro está de la actitud del docente por reflexionar individual y colectivamente sobre su quehacer. Cabe aclarar que ese modelo de observación no puede confundirse con inspeccionar las clases del docente, debe primar respeto y cordialidad en la forma de abordar este modelo. Desde otro punto de vista, está el modelo indagativo o de investigación, como se mencionó anteriormente la investigación permite jalonar el desarrollo profesional. Este modelo implica que los profesores centren un área de interés y realice cambios en su enseñanza a partir del proceso de investigación.

Todas estas herramientas mencionadas anteriormente tienen en común el carácter reflexivo que se pretende estimular en el docente. Este aspecto es necesario para que una estrategia de formación arroje resultados. Pues como lo pone de manifiesto Vezub (2007) “Ya es un lugar común hablar del “bajo impacto” que tiene la capacitación de los docentes en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza” (p. 5) y es que precisamente ese bajo impacto es causado por no involucrar la experiencia real y concreta del docente y su reflexión.

Sí varios autores coinciden en afirmar la necesidad de desarrollar una capacidad reflexiva como la base para gestionar cambios, ¿porque aún escasean formaciones reflexivas? Vezub (2007) expone que esto se ve por las lógicas del mercado, pues las capacitaciones tienden a tomar fines comerciales, es decir se capacita para acoger un material de consumo (libros, guías docentes, plataformas educativas), esto sumado a las pocas estrategias de análisis y reflexión que conocen los docentes.

En palabras de Vezub, L. F. (2007)“el aumento del credencialismo, la mercantilización de las propuestas de formación continua y el crecimiento sostenido de la demanda de capacitación que se verifica en la gran cantidad de docentes que acuden a actividades de formación frente a las nuevas exigencias de las reformas educativas” (p. 17), este panorama de la formación docente aún tiene muchos aspectos de mejora, el principal que la base de la formación sea la actividad reflexiva de la práctica docente.

Hallazgos de otros estudios empíricos

León-Rubio, y Avargues, (2007) realizaron una investigación sobre el estrés laboral del personal universitario, con una muestra de 315 docentes de la Universidad de Sevilla y recomiendan que el desarrollo profesional docente, se estimula sí al docente se le asesora en

aspectos como la organización temporal de su trabajo, se incrementa la participación de los docentes en las decisiones administrativas que les competen y se dan oportunidades de crecimiento profesional como ejercer labores de creatividad.

Leóny Avargues, (2007) concluyen que se debe fomentar la “dirección o gestión por objetivos, ya que esto permite clarificar las responsabilidades, proporcionar retroalimentación adecuada acerca del desempeño, clarificar expectativas” (p. 9) así como también que el docente sienta más confianza de su labor. Barona (2003) realizó un estudio con 257 docentes universitarios, a quienes les aplicó un cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional, halló altos grados de agotamiento emocional, y concluyen que el desgaste laboral se debe a las pocas estrategias de afrontamiento del estrés. Sugiere “actividades de reflexión teórica, de investigación y la aplicación de la Psicopedagogía universitaria, la formación inicial y permanente de su profesorado, así como el fomento de la innovación educativa” esto contrarrestará el problema detectado y permitirá a los docentes asumir de otra manera su labor educativa.

Pachón y Guerrero (2014) analizan las condiciones de trabajo de los docentes universitarios de una Institución Colombiana, involucrando a 94 docentes, también analizaron administrativos y personal de aseo, encontraron que los docentes presentan más problemas en cuanto a la relación trabajo-familia, trabajo- tiempo libre. Los autores afirman “las consecuencias del estrés de rol son la mayor tensión laboral, ansiedad, depresión relacionada con el trabajo, insatisfacción laboral, menor implicación con el trabajo, decremento de la autoestima” (p. 93) estos problemas imposibilitan un desarrollo profesional docente.

González, N. (2010) analizó la satisfacción laboral de docentes universitarios de Maracaibo, en Venezuela. Concluyó que algunos docentes consideran que “mientras más

complejo es el trabajo mayor es mi nivel de satisfacción en el instituto y consideran que los cargos del nivel superior tienen mayor oportunidad de satisfacer sus necesidades motivadoras” (p. 85) por la confianza depositada en sus capacidades y por el reconocimiento social que implica.

Adicionalmente concluyó que los docentes “sienten tensión cuando esperan un beneficio legal o contractual y no lo reciben, sus aspiraciones profesionales quedan frustradas y la práctica de la enseñanza está repleta de condicionantes que impiden hacer realidad sus ideales profesionales” (p. 84) esto pone de manifiesto la necesidad de trabajar en estrategias de desarrollo humano, pues son diversos los factores que alteran la motivación de los docentes para desempeñar sus funciones, es un aspecto que no puede seguir siendo invisible o ignorado por las políticas institucionales.

Desde otra perspectiva, Demuth (2014) realiza un estudio sobre la dimensión profesional del docente universitario y la investigación, concluyen que en la muestra de docentes “Los aspectos pedagógicos con los que trabajan, son concepciones construidas de las propias experiencias y conocimientos que se estarían elaborando a partir de lo que sucede en el contexto específico y concreto del aula” es decir no se acercan a conocimientos pedagógicos generales. Esto quiere decir que a partir del desarrollo que da a su asignatura es que determina la forma de ir cambiando o profundizando elementos de su actuar pedagógico.

En este caso el desarrollo profesional docente se manifiesta por las acciones individuales que cada uno realiza, indagando nuevas metodologías y gestionando labores creativas. Varios de los docentes manifestaron que las labores extras, cortas y esporádicas para las que son contratados por otra institución externa, resultan ser actividades que despiertan mayor satisfacción laboral.

Escobar, Giraldo, Díaz, y Sarmiento (2014) establecen pilares para un programa de desarrollo profesional docente, los cuales se pueden resumir en: a) Los aprendizajes de los estudiantes (es decir que se los docentes generar un cambio significativo en sus estudiantes) b) El desarrollo profesional situado y las creencias de los docentes, c) El conocimiento didáctico del contenido, d) La evaluación en sus múltiples facetas, e) Los materiales educativos, f) El fortalecimiento de la gestión académica, y g) Elementos de política pública y curricular.

Los autores afirman que “En el fondo de toda la estrategia se encuentra un proceso de profesionalización de la labor docente que apunta a que los docentes sean más eruditos en la enseñanza a lo largo de su carrera” (p. 118) y expone los modelos exitosos de países como Corea y Finlandia, en donde ser docente es la más alta posición social y esto implica que requiere más entrenamiento que cualquier otra profesión.

Díaz, Bedón, Tovar, Pisco, y Rosales (2005) realizaron un estudio con 274 docentes universitarios, en el cual aplicaron una escala que se centró en tres aspectos Cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y realización personal (RP). Fue un estudio descriptivo y exploratorio. Concluyeron que “A mayor tiempo de servicios docentes, se infieren: Menor cansancio emocional, menor despersonalización y mayor realización personal, y viceversa” (p. 110) los autores hallaron altos índices de estrés laboral y del síndrome del “quemado” por tanto recomiendan: que los programas de desarrollo docente incluyan espacios para intensificar relaciones personales y familiares, tiempo y espacio para el juego y la recreación y como política universitaria, no postergar los periodos de vacaciones.

Carrillo (2000) realizó un estudio con 723 docentes de tres universidades de Lima, Perú. Aplicó dos escalas de motivación y clima laboral. Concluyó que “La motivación de logro que

presenta el grupo contrasta con los mínimos requerimientos organizacionales que permitan asegurar el logro de metas personales e institucionales poniendo en riesgo la misión institucional” (p. 20) es decir que en los docentes se evidencia motivación a desarrollar actividades que promueven su desarrollo profesional pero encuentran una serie de impedimentos administrativos, por lo cual se sugieren que se generen capacidades de liderazgo que incentiven el cambio gradual de políticas laborales.

Recomienda a las universidades, “Promover actividades de integración que favorezcan las relaciones de afiliación e identidad institucional, necesarios para el fortalecimiento de la cultura organizacional” (p. 21) así como participación en actividades de celebración de reconocimiento institucional que promueva la integración social en los distintos miembros de la comunidad. Álvarez (2015) en su estudio defiende el binomio 'investigación y desarrollo profesional' quien afirma que nos han hecho creer que el desarrollo profesional de los docentes no tiene que ver con “la capacitación de éstos para generar procesos de investigación sobre su contexto y sobre su quehacer docente diario” (p. 1) y hace una fuerte crítica a la destinación de presupuesto para áreas de saber que están por fuera de las ciencias sociales.

Hung, Díaz, Molinares, Barreto, Ballesteros, Vergara y Ordóñez (2015) realizaron un estudio que abarcó a 203 docentes universitarios encuestados, sugieren que se debe promover el uso de diferentes canales de comunicación “para el establecimiento de sus relaciones con sus estudiantes y pares (otros docentes e investigadores), tanto en tiempo real (sincrónicos, como por ejemplo los chats y las videoconferencias, entre otras) como en distintos momentos” (p. 299) y el aprovechamiento de recursos pedagógicos que están en internet con el ánimo de propiciar nuevas dinámicas de docencia universitaria, que permitan al docente no caer en la rutina sino renovar constantemente su práctica.

Vaillant (2014) como conclusión de sus estudios afirma que “la investigación sobre el proceso de desarrollo profesional del docente es fundamental para la reinención de la profesión, así como para transformar a fondo la actividad docente” (p. 65) hace un llamado a los círculos académicos a abordar esta temática, porque es lo que permitirá cambios fundamentales no solo en América Latina sino en otras partes del mundo, pues es el camino hacia la calidad educativa tan buscada para el sistema educativo.

Vaillant (2014) afirma que las políticas de desarrollo profesional docente deberían fijarse como metas la “preparación de un número suficiente de docentes generalistas y con especialización; desarrollo de capacidades que aseguren el adecuado desempeño de los docentes en diversos contextos, y mecanismos de acompañamiento pedagógico de carácter permanente” (p. 64) los esfuerzos de formación docente fracasan porque solo atienden a un aspecto, normalmente el cognitivo o el procedimental, y no tiene un enfoque integral, en donde se aborde al docente en primera instancia como persona, con sentimientos, pensamientos y creencias que hay que reconocer.

El autor complementa que las políticas deben estar acompañadas de una valoración de la labor social de docente, en la cual la carrera docente se dé con excelentes estándares de calidad, y dada la magnitud de esta labor en el desarrollo de la sociedad, se respalde las reformas educativas necesarias para potenciar el desarrollo del docente. González, Waring, Albayay, Bravo y Tapia (2014) presentan principios de desarrollo profesional docente, para maestros de ciencias. A pesar de ser un caso particular en cuanto a área de conocimiento, se rescatan los siguientes principios:

“Principio dos: Indagar las propias prácticas a partir de las particularidades de la educación científica y tomar acciones para su mejora. Principio tres: Reflexionar de

manera individual y colectiva sobre el ejercicio de su práctica en un ambiente de respeto, confianza y apoyo mutuo. Principio cuatro: Valorar la autoridad de la experiencia como fuente de aprendizaje profesional” (p. 121)

Como se observa los principios abarcan ámbitos personales y colectivos en donde prima la valoración de la experiencia, la capacidad para reflexionar sobre la práctica y así mismo las relaciones de trabajo colaborativo que se pueden establecer entre colegas. La puesta en marcha de estos principios permite que el desarrollo profesional docente sea una realidad colectiva, antes que esfuerzos individuales de cada docente.

Flores (2007) realizó un estudio con 506 docentes universitarios, y halló que los factores de libertad de cátedra e independencia obtienen los mayores puntajes en el momento de indagar sobre los factores que motivan a los docentes universitarios, así mismo le siguen factores como la compensación económica y la capacitación que permite perfeccionar sus labores. También analizó la incidencia del estrés laboral y afirmó “creemos que es responsabilidad de las autoridades universitarias buscar los mecanismos necesarios para aumentar la satisfacción laboral del docente” (p. 93) esto se lograría trazando estrategias de carácter individual o grupal que en primera instancia disminuyan la presión laboral.

García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra (2014) analizaron la realidad colombiana y afirman que “existe un claro vacío en el desarrollo profesional de los docentes, por un lado, la formación es limitada y no existen procesos de acompañamiento a los docentes en el momento de ingreso” (p. 183) los esfuerzos de capacitarse de los docentes se realizan de forma individual, asumiendo costos, tiempo y limitando su tiempo familiar o personal. Algunos docentes señalan no contar con el apoyo para desarrollar nuevas ideas o para adaptar tendencias de innovación, de modo que, la labor se vuelve monótona.

Campos (2005) realizó una investigación sobre la labor docente universitaria y encuentra que sí bien la Universidad es vista como un referente cultural y reflexivo para la sociedad, no está respondiendo a esta visión, y hace afirmaciones sobre el carácter empresarial o mercantil que está adquiriendo la Universidad. Campos (2005) expone que ya es tiempo en que en la universidad se den los proyectos “globales, de libertad infinita, de abundancia material adecuada, de modesto significado en el sufrimiento” (p. 28) este aporte sintetiza las condiciones para el desarrollo profesional docente, en el cual lo académico cuente con la financiación necesaria y al mismo tiempo no se convierta en presión y estrés para el docente, sino que dé oportunidades de crecimiento personal y de satisfacción laboral.

En este capítulo se expusieron los resultados de la revisión bibliográfica sobre investigaciones teóricas y empíricas que han tomado el desarrollo profesional como objeto de estudio. Se reseñaron diversos aportes teóricos que han permitido establecer el horizonte conceptual sobre el cual se analizan los resultados de la presente investigación.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El objetivo de este capítulo es exponer el procedimiento para resolver la pregunta de investigación planteada inicialmente: ¿Cómo favorecer el desarrollo profesional docente en el departamento de humanidades de una Institución de Educación Superior? Se realiza el proyecto desde el método mixto con enfoque descriptivo, así mismo se exponen las actividades que permiten dar cumplimiento a los objetivos específicos, los instrumentos de recolección de información y los aspectos éticos del proyecto.

Metodología de investigación

Se estableció la metodología mixta en la medida que esta investigación buscó estudiar el desarrollo profesional docente, aproximándose al fenómeno de estudio a través tanto de la metodología cualitativa como la cuantitativa. Las técnicas usadas fueron: el grupo focal y una encuesta. El grupo focal permitió profundizar los datos obtenidos en la encuesta. Se ha seleccionado estas dos técnicas porque se busca comprender una situación, en ese caso la dinámica de desarrollo profesional de docentes universitarios y para lo cual se requiere interactuar con dichos actores. Los instrumentos de recolección de información permitieron conocer los puntos de vista de los docentes frente al tema objeto de estudio.

En este estudio se analizó un contexto determinado, el departamento de humanidades y se tuvieron en cuenta las dinámicas que se han dado sobre el desarrollo profesional del docente, así como las proyecciones que se establecen para abordar este tema. Se ha optado por un estudio descriptivo en la medida que según Briones (1982) “Desde el punto de vista del nivel de

conocimiento que se desea obtener, se diferencian las investigaciones descriptivas de las investigaciones explicativas. En las primeras se trata de describir las principales modalidades de formación, de estructuración o de cambio de un fenómeno, como también sus relaciones con otros” (pág. 18) El proceso de investigación esta soportado por un marco conceptual, el cual recopila los principales referentes teóricos y fueron las bases para analizar la realidad que se observó.

Se espera que los principales productos contribuyan a mejorar el desarrollo profesional docente. Por ejemplo, el análisis de esta investigación permitió detectar las necesidades formativas de los docentes, este insumo puede ser utilizado en las futuras estrategias de formación que se planteen dentro del departamento de humanidades. Así mismo al dar cumplimiento al primer objetivo específico, es decir al establecer los elementos que obstaculicen o favorecen el desarrollo profesional docente, se dio como producto la consolidación de un diagnóstico que puede ser tomar en cuenta en la creación de nuevas políticas institucionales. En este sentido los productos de investigación en primera instancia dan claridad de la problemática y permiten proponer acciones de mejora que pueden llegar a ser ejecutas y valorar su impacto, en una segunda fase de investigación.

Fases de investigación

Para describir las fases de investigación descriptiva, se acude a lo propuesto por Briones (1982) Estas fases son:

1. La conceptualización o el planteamiento del problema de investigación.
2. La determinación de su diseño metodológico.
3. La recolección y el procesamiento de la información recogida.

4. El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

Conceptualización o el planteamiento del problema de investigación: Se planificaron las acciones a desarrollar, es decir se formuló y delimitó el problema de investigación, se realizó una revisión bibliográfica del objeto de estudio que permita establecer un panorama de los avances a nivel nacional, latinoamericano e internacional en cuanto a desarrollo profesional docente, se analizaron estudios empíricos y textos de reflexión teórica.

Determinación de su diseño metodológico: en base a lo consultado, y a la formulación de la pregunta de investigación se optó por un diseño descriptivo, para lo cual se plantearon los objetivos específicos y el general. En esta etapa se estableció que se usaría la encuesta y el grupo focal como instrumento de recolección de información. La cual fue diseñada teniendo en cuenta los aspectos abordados en anteriores investigaciones y fue validada a través de una prueba piloto.

Recolección y el procesamiento de la información recogida: En esta fase se aplicaron las encuestas a los docentes del departamento de humanidades, se tabularon los resultados, obteniendo unos datos preliminares, con el objetivo de profundizar y validar el panorama que dejó ver la encuesta, se convocó a un grupo focal a los docentes de humanidades, tanto los que había participado en la encuesta como los que no, y se realizó un debate sobre los datos arrojados.

Análisis y la interpretación de los resultados obtenidos: abarcó la observación y la reflexión del proceso. Implicó el análisis de las encuestas a docentes, las notas de campo y la grabación del grupo focal. El producto de este momento son las orientaciones sobre cómo fomentar el desarrollo profesional en los docentes del departamento de humanidades. Esta fase de reflexión estuvo orientada por los supuestos teóricos y concluyó con la elaboración del informe final y de un artículo que condense la experiencia de investigación.

A continuación, se muestra cada uno de los objetivos específicos y las actividades que permitieron su consecución, así como los productos que se generan. El primer objetivo específico es: Establecer qué elementos obstaculizan o favorecen el desarrollo profesional docente a través de una encuesta que permita la consolidación de un diagnóstico.

Tabla N° 1. Objetivo específico primero con actividades y productos. Ruiz, H. M (2015)

Primer objetivo específico:		
Establecer qué elementos obstaculizan o favorecen el desarrollo profesional docente a través de una encuesta que permita la consolidación de un diagnóstico		
N°	Actividad	Producto
1	Revisión teórica sobre el concepto de desarrollo profesional docente.	Recopilación de teorías que permite posteriormente
2	Revisión de instrumentos de recolección de información útiles para diagnosticar los elementos que obstaculicen o favorecen el desarrollo profesional.	analizar los resultados de la encuesta.
3	Adaptación de la encuesta a aplicar	Formato de la encuesta a aplicar y las encuestas
4	Aplicación de un consentimiento informado a los docentes que participen en la investigación	realizadas.
5	Aplicación de la encuesta a docentes del departamento de humanidades	Sistematización de los
6	Sistematización de los resultados de la encuesta	resultados de la encuesta.
7	Análisis a través de categorías de la sistematización de encuestas	
8	Elaboración de un diagnóstico con elementos que obstaculicen o favorezcan el desarrollo	Diagnóstico del desarrollo profesional docente

	profesional docente	
--	---------------------	--

El segundo objetivo específico es “Analizar políticas institucionales que involucren el desarrollo profesional docente a través de un análisis documental, como ejercicio anterior a la formulación de orientaciones”.

Tabla N° 2. Objetivo específico segundo con actividades y productos. Ruiz, H. M (2015)

Segundo objetivo específico:		
Analizar políticas institucionales que involucren el desarrollo profesional docente a través de un análisis documental, como ejercicio anterior a la formulación de orientaciones.		
N°	Actividad	Producto
1	Recopilar documentos institucionales que hablen sobre desarrollo profesional docente	Documento que contiene el
2	Establecer criterios de análisis a partir de la información recolectada	análisis de las políticas institucionales sobre desarrollo
3	Elaboración de análisis de las políticas institucionales sobre desarrollo profesional docente	profesional docente.

El tercer objetivo específico es proponer acciones en aspectos como la organización del tiempo laboral y necesidades de formación docente, para el mejoramiento de las dinámicas de desarrollo profesional docente en la Institución de Educación Superior.

Tabla N°3. Objetivo específico tercero con actividades y productos. Ruiz, H. M (2015)

Tercer objetivo específico:		
Proponer acciones en aspectos como la organización del tiempo laboral y necesidades de formación docente, para el mejoramiento de las dinámicas de desarrollo profesional docente en la Institución de Educación Superior.		
N°	Actividad	Producto
1	Confrontar el diagnóstico con lo reflejado en el análisis de las políticas institucionales	Documento que contiene
2	Recopilación de elementos teóricos que sirvan de insumo a las orientaciones metodológicas	Orientaciones metodológicas sobre el desarrollo profesional docente.
3	Elaboración de orientaciones que fortalezcan el desarrollo profesional docente	
4	Grupo focal con docentes para socializar las orientaciones diseñadas y recibir retroalimentación de las mismas	Informe final
5	Elaboración del informe final	Artículo de Investigación.
6	Elaboración del artículo de investigación	

Población, participantes y selección de la muestra

En cuanto a la población y muestra del presente proyecto de investigación, se presenta la siguiente tabla con las cifras correspondientes:

Tabla N° 4. Población y muestra de Investigación. Ruiz, H. M (2015)

Población, participantes y selección de la muestra	
Población:	33 Docentes universitarios de una Institución de Educación Superior pertenecientes a la dependencia de Formación socio humanística en Bucaramanga, Santander, Colombia
Muestra:	20 Docentes del departamento de humanidades en el grupo focal 9 docentes participaron en las encuestas

La población a analizar, se caracterizó en la tabla 5 la cual muestra la formación de pregrado y postgrado de cada uno.

Tabla N° 5. Caracterización de la muestra según niveles educativos. Ruiz, H. M (2015)

Caracterización formación titulada de los docentes		
Código	PROFESIÓN	
	PREGRADO	POSTGRADO
1	Lic. Filosofía y Ciencias Religiosas	Esp. En Educación y Filosofía Colombiana
2	Sociólogo	Maestría Evaluación de la Educación.
3	Lic. Filosofía y Ciencias Religiosas	Maestría Educación y Desarrollo Humano
4	Antropóloga	Doctorado en Arqueología
5	Lic. Filosofía y Teología	Maestría. en Teología
6	Antropólogo	Esp. Docencia Universitaria Actualmente cursa Maestría en Pedagogía
7	Lic. En Ciencias Sociales Lic. En Psicología y Pedagogía	Maestría en Orientación y Asesoría Educativa
8	Lic. en Idiomas	Maestría en Literatura
9	Comunicadora Social	Esp. Gerencia de la Comunicación Organizacional
10	Lic. Filosofía	Maestría en Historia
11	Lic. filosofía y ciencias religiosas	Maestría en Pedagogía, Magister en Filosofía
12	Lic. en Idiomas	Maestría en Historia
13	Lic. en Música	Ninguno

14	Lic. En Música	Esp. Comunicación Organizacional
15	Historiador	Maestría en Educación en Línea
16	Lic. en Estudios Eclesiástico	Maestría en Filosofía
17	Lic. en Biología	Esp. Educación Religiosa Escolar, Esp. Admón. de la Informática Educativa
18	Lic. en Ciencias Religiosas	Aspirante a Especialización en Pedagogía en Investigación en el Aula
19	Lic. en Bellas Artes	Master en Producción Artística Arte Público
20	Lic. en Idiomas	Esp. en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna
21	Antropóloga	Magister en Educación,
22	Lic. en Filosofía y Ciencias Religiosas	Magister en Pedagogía
23	Psicóloga	Ninguno
24	Lic. en Administración Educativa Lic. en Desarrollo Social y Familia	Esp. Pedagogía Informática Esp. Dirección de Centro Educativos
25	Economista	Filosofía
26	Lic. en Español y Comunicación	Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores
27	Lic. en Filosofía Pensamiento Político y Económico	Ninguno
28	Lic. en Teología	Maestría en Lógica y Filosofía de la Ciencia
29	Lic. en educación Básica y licenciado en Filosofía	Maestría en Pedagogía
30	Lic. en música	Ninguno
31	Lic. Lingüística y literatura	Maestría en pedagógica
32	Lic. en español y literatura	Magister en Semiótica
33	Lic. en Teología y Filosofía	Esp. en Filosofía Contemporánea

De los treinta y tres de docentes de humanidades, sólo cuatro no tiene postgrado, es decir que veintinueve cuentan con distintos postgrados como especializaciones, maestrías y doctorados. El nivel de maestría es el más registrado, dado que 20 docentes lo han obtenido, seguido de 8 docentes con especializaciones y un docente con doctorado. Cabe resaltar que existen casos en que los docentes han realizado más de una especialización.

Marco Contextual

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en una Institución de Educación Superior, ubicada en el municipio de Bucaramanga, en Santander- Colombia. Es de carácter privado, fue fundada por una arquidiócesis desde 1936. Tiene como misión la formación integral de personas, mediante la reafirmación de los valores del humanismo cristiano. Se define como una Institución católica que forma líderes para bien de la sociedad. Entre sus principios básicos se destaca la búsqueda de la verdad y el conocimiento, la creatividad e innovación y el compromiso con la paz y el desarrollo del país.

El departamento de humanidades, según el último acto aprobatorio con fecha de octubre de 2014, registra cinco asignaturas obligatorias que hacen parte del ciclo de formación humanista. Las cuales son:

- Humanismo y cultura ciudadana
- Cristología básica
- Lengua y cultura
- Ética general
- Ética profesional

Y por otro lado oferta como electiva la asignatura Ética Social, que es obligatoria solo para la Escuela de ciencias estrategias, que abarca los programas Administración de empresas y Administración de negocios internacionales.

Instrumentos de recolección de datos

Encuesta prueba piloto para las preguntas del grupo focal

Se utilizó un instrumento de recolección de información, tipo encuesta auto diligenciada. Según Hernández (2010). La encuesta es un método de recolección de información, que, por medio de un cuestionario, recoge las percepciones de los participantes sobre un tema, en este caso se plantearon una serie de preguntas sobre el desarrollo profesional docente. La encuesta tuvo en cuenta las siguientes categorías de análisis: a) información sociodemográfica (genero); información académica; años y tipos de experiencia; información de la labor de la académica entre otros. Se hizo una prueba piloto, de la cual se tuvo como producto que se requerían dar opciones de respuestas en las preguntas que estaba abiertas, para evitar ambigüedades y dificultad en la interpretación de resultados.

Se formulan como preguntas: ¿Qué entiende por desarrollo profesional docente?, ¿Cómo calificaría las dinámicas de desarrollo profesional de la institución?, ¿Qué factores dificultan su desarrollo profesional docente?, ¿Cómo considera que es el tiempo laboral con respecto a sus funciones?, ¿Qué herramientas utiliza para organizar su tiempo laboral?, ¿Considera que en algún momento su labor profesional obstaculiza sus roles personales (padre, esposo, hijo...)?, y finalmente se le pide al docente que mencione en orden de importancia tres temáticas de formación que contribuiría a su desarrollo profesional.

Grupo focal

Y como técnica de recolección de información se aplicó un grupo focal. Según Hernández (2010) el Grupo Focal es una técnica cualitativa que consiste en poner en discusión

un tema específico con un grupo de personas que reúnen ciertas características comunes, en este caso todos docentes del departamento de humanidades. La discusión estuvo orientada por el investigador, quien presentó generalidades del proyecto, y los resultados obtenidos de la interpretación de las encuestas, con el ánimo de profundizar las percepciones registradas.

Validación de constructo de ítems para el grupo focal

Los siguientes constructos se validaron a partir de una revisión teórica realizada a los postulados de algunos autores. Esta revisión permitió obtener una definición sobre el desarrollo profesional docente, las dinámicas institucionales, tiempo laboral y formación docente. De estos conceptos se formularon preguntas que permitieran ahondar en las percepciones de los docentes. Las preguntas fueron formuladas por el investigador, posteriormente valoradas por el tutor y sometidas a una prueba piloto, de la cual surgieron modificaciones de redacción y la sugerencia de brindar algunas opciones de respuesta para facilitar la sistematización.

Tabla N° 6. Categorías de análisis y preguntas. Ruiz, H. M (2015)

Concepto	Definición operacional	Ítem y/o Preguntas
Percepción sobre el desarrollo profesional docente	Desarrollo profesional: Varios autores coinciden en que es un proceso permanente en tanto se produce a lo largo de la vida profesional, Maura (2004) afirma que es “continuo porque tiene lugar de forma ininterrumpida en el ejercicio de la docencia y gradual porque transita progresivamente hacia la autonomía profesional” (p. 4)	¿Qué entiende por desarrollo profesional docente? ¿Qué factores dificultan su desarrollo profesional docente? ¿Considera que en algún momento su labor profesional obstaculiza sus roles personales (padre, esposo, hijo...)?

Dinámicas institucionales	Conjunto de acciones que se desarrollan como parte de la política institucional.	¿Cómo calificaría las dinámicas de desarrollo profesional de la institución? (Argumente)
Tiempo laboral	Tiempo en que se desempeñan labores o funciones alusivas al cargo para el cual se contrata, es un tiempo remunerado.	¿Cómo considera que es el tiempo laboral con respecto a sus funciones? ¿Qué herramientas utiliza para organizar su tiempo laboral?
Formación docente	Según Díaz (2006) se concibe como el proceso permanente de “adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. La formación docente es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante” (p. 64)	Mencione en orden de importancia tres temáticas de formación que contribuiría a su desarrollo profesional. (Argumente)

Aspectos éticos

Los docentes que participaron en este proyecto, firmaron un consentimiento informado manifestando de manera consiente, positiva y voluntaria su participación en el mismo. Ver apéndice B La investigación no presenta riesgo de daño biológico, psicológico o social para los participantes.

En el anterior capítulo se mostró la metodología a seguir para dar cumplimiento a los objetivos planteados al iniciar la investigación. De esta manera se clasifica este proyecto dentro de la metodología de investigación cualitativa y bajo el enfoque de investigación acción, dado que se convocó la participación de los docentes en la construcción de acciones para fomentar su desarrollo profesional.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se muestran los principales hallazgos del proceso de investigación. Se da cumplimiento al objetivo general, el cual fue caracterizar los elementos propios del desarrollo profesional en docentes universitarios como fundamento en la elaboración de orientaciones para su formación docente, en ese orden de ideas se da a conocer las percepciones que tienen los docentes frente al desarrollo profesional.

Se contó con la participación de docentes universitarios cuyas últimas titulaciones se centran en aspectos como: Especialización en pedagogía y semiótica de la lengua materna, Maestría en orientación educativa, Maestría en Pedagogía, Maestría en evaluación educativa y Maestría en Educación y Desarrollo Humano. En cuanto a los años de experiencia docente universitario el promedio de años es de doce (12). Y el promedio de años de experiencia docente por fuera de la universidad es de ocho (8) años. En la siguiente figura se señalan los datos.

Años de experiencia laboral de la muestra

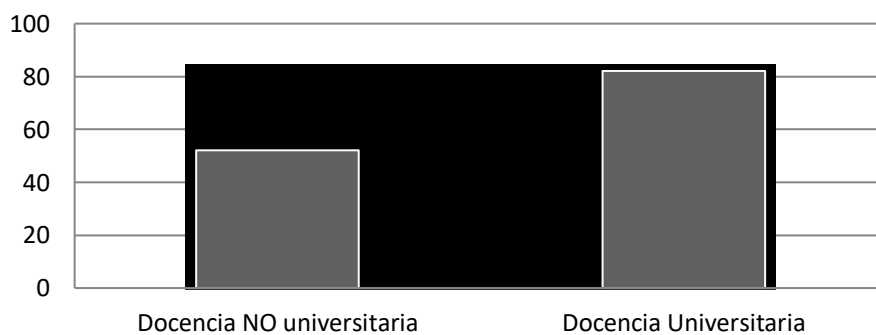


Figura 1. Años de experiencia laboral de la muestra. (Sumatoria de años de experiencia laboral de los docentes encuestados) Fuente: Encuestas realizadas.

En cuanto a la proporción aproximada de tiempo que destina a docencia, a investigación o a gestión en un semestre, se obtuvo que la docencia es la principal actividad laboral, seguida de investigación y por último gestión. Cabe señalar que los porcentajes de investigación y gestión son bajos en comparación a los que los docentes otorgaron a la docencia. El promedio para la docencia fue de 64,3%, el promedio para la investigación fue de 21,4% y para la gestión de 14,2%, como lo señala la figura 2.

Porcentajes asignados a la docencia, investigación y gestión.

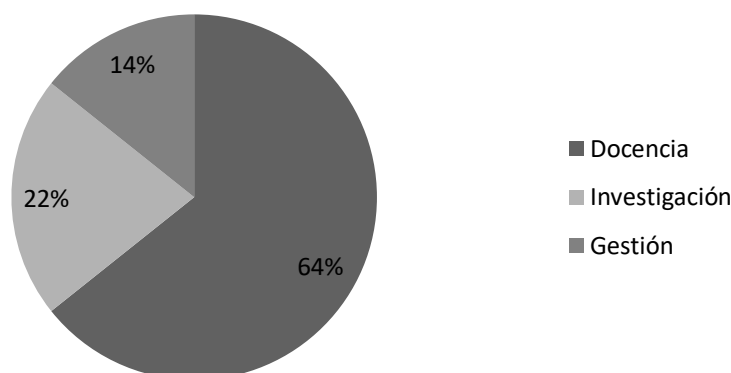


Figura 2. Porcentajes asignados a la docencia, investigación y gestión. Fuente: encuestas aplicadas.

Por otro lado el número de estudiantes que atienden por salón oscila entre 35 y 40 estudiantes. Al preguntar: ¿Qué entiende por desarrollo profesional docente? Se dieron como opciones varios elementos que pueden integrar el concepto, y se les pidió que marcaran uno o varios. Los resultados muestran que el principal elemento que consideran es el crecimiento personal, seguido de la adquisición de mayores conocimientos, vivencia de experiencias diversas

e innovadoras. Registraron bajas participaciones opciones como: crecimiento económico y ascender de cargos dentro de la Institución.

Los resultados del grupo focal en cuanto a esta pregunta, enfatizan en la importancia del crecimiento personal, algunas de las respuestas de los docentes fueron: “Me parece que hay un desarrollo profesional cuando aprendo más de mi campo disciplinar y de innovación; además, esto aporta a mi desarrollo personal”; “Un profesional de la docencia sin crecimiento personal no es nada”; “Atender a todas las dimensiones humanas dentro del campo de la formación integral”; “Desarrollo Profesional Docente es ante todo crecer en desarrollo del quehacer”; “Mientras se ejerce la labor se crece en todas las dimensiones que encierra el ser persona, maestro, miembro de una familia, de una sociedad, de una empresa, de un gremio”; “Considero que es una labor de vida, de satisfacción personal-comunitaria y que es más que impartir un conocimiento; es una realización personal y una proyección en el otro, con el vivo interés de hacerlo mejor ser humano y si de paso aprende algo, sería formidable”; “Participar en la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva”; “Considero que la docencia es una labor que posibilita el compromiso real en la formación de los profesionales y ciudadanos que seguirán construyendo el país y el mundo y tenemos la responsabilidad de aportar un granito de arena en que su labor sea de excelencia y humanidad”; y “Para mí, el ejercicio de la docencia se soporta en el reconocimiento del carácter distintivo de la labor, uno que se sustenta particularmente en el saber pedagógico y el ejercicio formativo dentro y fuera del aula de clases”.

Ante la pregunta: ¿Cómo calificaría las dinámicas de desarrollo profesional de la institución? se encontró que, en las encuestas, tres docentes lo calificaron como poco pertinentes, tres como pertinentes y sólo un docente califico las dinámicas como de alta pertinencia.

En el grupo focal se señalaron las siguientes expresiones: “Creo que son apropiadas para la dinámica de la institución”, “Todo se hace, pero obligado y por salir del paso”, “Creo que hace falta una mayor profesionalización”, “En mi rol de Docente Cátedra considero que las dinámicas de desarrollo profesional de la institución están orientadas a los docentes planta. En este sentido vivimos la orfandad”, “Existen los debidos cursos para cualificación y calificación como maestros; el tiempo es el debido y la apertura de horarios es más que adecuada y la universidad soporta económicamente los mismos”, “Las propuestas de desarrollo profesional son pertinentes para las labores que se desarrollan en la institución”, "En su mayoría se organizan en dos grandes grupos, aquellas que se encuentran orientadas a discutir y teorizar sobre las implicaciones para la educación de las condiciones del mundo contemporáneo y las que procuran la formación en tecnologías educativas”, “Aspectos que descuidan el fortalecimiento de habilidades específicas para el ejercicio docente como son las didácticas propias de las diferentes disciplinas, fundamentos de psicopedagogía, manejo de la voz y otros componentes de la labor docente no exclusivamente orientados a la implementación y sustentación del uso de tecnologías educativas”.

Frente a la pregunta: ¿Qué factores dificultan su desarrollo profesional docente? Las respuestas de los docentes estuvieron orientadas al poco tiempo con que cuentan, a los pocos incentivos económicos y a tener poco tiempo para la familia. Menor participación registró las opciones de: Pocas posibilidades para seguir estudiando, Pocas experiencias de aprendizaje significativas, no distinguir entre tiempo laboral y tiempo personal. La opción de las responsabilidades asignadas como factor que dificulta su desarrollo profesional no registró participación, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N° 7. Factores limitantes del desarrollo profesional docente. Ruiz, H. M (2015)

Opciones	Nº docentes
Poco tiempo	5
Pocas posibilidades para seguir estudiando	1
Pocas experiencias de aprendizaje significativas	1
Pocos incentivos económicos	2
No distinguir entre tiempo laboral y tiempo personal	1
Tener poco tiempo para mí o mi familia	2
Total	12

En el grupo focal, se señalaron otros factores que dificultaban el desarrollo profesional docente como “malos jefes”, “El hecho de que la mayoría de decisiones que afectan el trabajo dentro del aula son tomadas por administrativos universitarios, directivos docentes o legisladores del campo educativo”. Posteriormente se formuló la pregunta: ¿Cómo considera que es el tiempo laboral con respecto a sus funciones?, se encontró que en la encuesta más de la mitad (57%) de los docentes considera que es parcialmente suficiente y un 43% suficiente.

En el grupo focal, se hallaron las siguientes respuestas: “Este semestre me fue asignada una materia que exige mucho tiempo extra”; “Poco tiempo de preparar excelentes clases”; “Bastante ajustado como para atender a las necesidades de la familia”; “Es suficiente y pertinente para desarrollar las actividades asignadas”; “Los tiempos está destinados de acuerdo a las cargas laborales, obviamente siempre se quisiera más, pero la medida es adecuada, aunque en ocasiones no alcanza el tiempo; aun así el cumplimiento es óptimo”; “Para lo que implica la labor docente, que no se refiere sólo a “dar clase” sino que debe involucrar investigación y proyección, en algunos casos el tiempo no es suficiente para alcanzar los objetivos propuestos en cada componente”; “La asignación de labores se realiza por criterios como rentabilización y asignación de tiempos dispersos en el horario para funciones diversas, lo cual no siempre es compatible con el tipo de funciones y responsabilidades propias del ejercicio docente”.

Al formular la pregunta: ¿Qué herramientas utiliza para organizar su tiempo laboral?, se encontró que la gran parte de docentes utiliza la programación mensual, seguido de la agenda y la división de tareas con fechas de entrega. En el grupo focal se señaló otra herramienta, la Programación Semanal a partir del programa del Semestre.

Ante la pregunta ¿Considera que en algún momento su labor profesional obstaculiza sus roles personales (padre, esposo, hijo...)?, se encontró que un 57% de los docentes si lo considera así, mientras que un 43% de los docentes no considera que su labor obstaculice sus roles personales. En el grupo focal, las expresiones de los docentes, frente a esta pregunta fueron: “En este momento comparto poco con mi familia debido a que debo responder a trabajo y mis estudios de maestría, no por lo laboral solamente”; “A veces toca calificar mucho el fin de semana”; “Cuando las metas deben ser cumplidas pero el tiempo no es suficiente para ello”.

Dentro de las expresiones que argumentaron la posición que la labor docente no limita sus roles personales un docente cito un apartado de la biblia: “Todo tiene su momento oportuno; hay un tiempo para todo lo que se hace bajo el cielo: un tiempo para nacer, y un tiempo para morir; un tiempo para plantar, y un tiempo para cosechar” (Eclesiastés 3,1-2).

Adicionalmente un docente afirmó: “No considero que el trabajo cope de manera irracional mi vida personal, al exabrupto de permitir que dañe las relaciones de familia; sería algo absurdo”. Por último, una intervención docente señala ante esta discusión que: "No requiere justificación, cualquier docente lo sabe. La docencia representa: calificar trabajos en tiempo libre, preparar asignaturas durante los fines de semana y luego de las 8 de la noche, etc. Por lo demás, la formación docente se logra en su mayoría en estos mismos tiempos y a menudo, con

un coste social y profesional. Con lo que el conjunto de responsabilidades, personales, de docencia, de investigación y extensión permanecen empotradas y superpuestas".

Al solicitar a los docentes que mencionarían tres temáticas de formación que contribuiría a su desarrollo profesional, se encontraron diversas opiniones, como:

- Didáctica de la lectura y la escritura
- Evaluación en el aula
- Investigación formativa
- Crecimiento personal
- Desarrollo humano
- Didáctica
- Becas para formación continua
- Un ambiente más animado más profesional
- Cristología
- Papel del Docente Humanista en la transformación de la sociedad
- Paso del discurso humanista a prácticas concretas con los estudiantes
- Estudios socio-filosóficos de la realidad
- Análisis de contexto y responsabilidad de la academia
- Capacidades humanas y su forma de llevarlas a la práctica
- Evaluación
- Manejo de la voz y salud ocupacional específicamente orientada a los riesgos de esta profesión
- Evaluación y estrategias de formación con grupos numerosos.
- Didácticas específicas de las diferentes disciplinas

Los anteriores hallazgos presentados fueron producto de la aplicación de una encuesta a docentes y de un grupo focal que se desarrolló para socializar los resultados de las encuestas y complementar las percepciones de los docentes participantes frente al desarrollo profesional que tienen en la institución de educación superior. A continuación, se muestran algunas de las orientaciones que se deben tener en cuenta para la formulación de políticas institucionales que promuevan el desarrollo profesional docente. Las siguientes son los principales hallazgos producto de la revisión de la literatura.

Según Vaillant (2007) en Argentina, existe una Red Federal de Formación continua, cuyo propósito es la articulación de instituciones que brindan formación docente en servicio. Por otro lado, en Brasil, se desarrolla un proyecto de formación de profesores, que reciben una capacitación en diversas áreas. En Colombia, la estrategia se desarrolla a través de unos microcentros, los cuales son grupos de trabajo con profesores e inclusive se cuenta con la participación activa del personal directivo: rectores y coordinadores.

Continuando con el panorama de desarrollo profesional docente en Latinoamérica, se presenta el caso de Chile existen grupos profesionales de trabajo para “organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores. En Salvador existe el Bono de Desarrollo profesional, cuyo objetivo es permitir a los docentes identificar sus necesidades de formación y las respuestas adecuadas con la ayuda de asesores pedagógicos” Vaillant (2007) finalmente se reseña que en México existe el programa PRONAP que ofrece oportunidades flexibles de actualización en conocimiento para los docentes.

Es necesario que, desde las Instituciones de Educación Superior, se reconozcan criterios profesionales que promuevan la enseñanza de alta calidad y que fomenten la continua formación y un desempeño laboral. Los criterios profesionales deben ser observables y referirse a lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer.

Se necesitan diseñar nuevas tendencias para que los docentes tengan un espacio y puedan reflexionar e indagar sobre sus prácticas pedagógicas, esto debe desarrollarse de forma paralela a la creación de redes en los que se socialicen los productos de dichas reflexiones. Así lo propone Montecinos (2003) “Los profesores, en conjunto con sus alumnos, necesitan aprender a aprender, a buscar, seleccionare interpretar la información. Desde esta perspectiva, el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el

aprendizaje profesional continuo y colectivo”. Si bien es cierto que el trabajo docente, incluye aspectos rutinarios, pero cuando se atienden las necesidades individuales de cada estudiante, lo rutinario da paso a la creatividad.

Es necesario que la actualización docente se ha vista en toda su complejidad, no solamente como dar nuevos conocimientos a los profesores sino también tenga en cuenta las condiciones institucionales que aseguren al docente la inmersión en un proceso de aprendizaje continuo incorporado al quehacer cotidiano de su docencia.

Por otro lado, Vegas y Donoso (2008:53) afirman que la política docente debe enfatizar en nuevos incentivos, no solamente la inspiración de ayuda a la formación de ciudadanos competentes para la sociedad, sino que incluyan oportunidades de ascenso profesional y una mejor remuneración, estos aspectos inciden en la motivación y esta a su vez incide en las prácticas docentes.

Este autor pone de manifiesto en su estudio que aspectos como los niveles de sueldos docentes afectan el ingreso y la permanencia como docentes universitarios. Afirman que “existe un amplio consenso en el sentido que el nivel de los sueldos docentes influye en quiénes ingresan al campo de la pedagogía y cuánto tiempo permanecen en la profesión docente. Vegas & Donoso (2008:56) se reflexiona que, aunque se habla de incentivos para los docentes, muy pocos llegan a ser puestos en marcha.

Así mismo se deben hacer efectivos las oportunidades de aprendizaje docente continuo, por ejemplo, “tiempos establecidos para ello como un derecho de los profesores y sistemas de financiamiento que no le signifiquen una carga mayor al profesor que lo que le permiten sus condiciones salariales”. Avalos (2001:12). Las instituciones de educación superior deben dejar de hablar de "capacitación" y de "perfeccionamiento" y adoptar un nuevo discurso en el que se

dé importancia al "desarrollo profesional" o de "crecimiento profesional". Aclarando que dicho discurso este acompañado de acciones prácticas.

El autor expone que aún se utiliza el término "capacitación" para referirse a formación continua, y no se trata de simplemente entrenar en cómo usar una herramienta, es decir “cuando le enseñamos a un profesor a manejar el computador para acceder a un software educativo o aprender a entrar a la Internet, lo capacitamos; pero no lo formamos para traducir este conocimiento en acciones pedagógicas” Avalos (2001:18). Por esta razón, se requiere que el docente se forme en promover el aprendizaje significativo a través de distintas herramientas, profundizando más allá de un saber instrumental.

Gismero (2012) hace un estudio detallado en el cual logra identificar dos factores que generan estrés docente y por tanto afectan el crecimiento personal. Uno de ellos es la *pasividad pesimista*: definida según el autor como la predisposición hacia aspectos negativos en las situaciones estresantes, centrándose en lo peor que puede ocurrir. Otro es la *autorreferencia obsesiva*: concebida como centrar los pensamientos de culpa en sí mismo, va ligado con pensamientos perfeccionistas y negativos.

Por otro lado, Gismero (2012) identifica habilidades que el docente puede desarrollar en beneficio de su crecimiento personal, tales son: *planificación racional*: alusiva a procesos de pensamiento que permiten llegar a plantear la solución ante una situación adversa; y *reinterpretación positiva*: la conforman pensamientos positivos que convierten una situación difícil en algo que se puede solucionar e incluso generar beneficios.

Los aportes de este autor, pueden ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un programa de desarrollo profesional docente, pues se puede enfatizar en las herramientas para afrontar

situaciones laborales susceptibles a generar estrés. En primera instancia los docentes deben identificar los conceptos anteriormente mencionados y realizar un trabajo interno de reflexión sobre sus comportamientos y actitudes, con el objetivo que se aumenten las estrategias eficaces y proactivas.

Por otra parte, Gallart (2013) analiza la conveniencia de instituciones de formación profesional que implementan programas de desarrollo docente, afirman que “este tipo de instituciones pueden desarrollar servicios de apoyo tales como la formación de formadores, el desarrollo curricular y de material didáctico, entre otros” sin embargo señala que esto se trata de un enfoque tradicional que se ha dado en América Latina, que lo ideal es que cada institución implemente su propia dinámica de desarrollo profesional docente.

Para sintetizar las principales ideas desarrolladas anteriormente, se usó esta matriz de análisis, la cual contiene las categorías objeto de estudio, así como las expresiones más significativas de los docentes y una reflexión de la oportunidad de mejora que se puede adelantar con respecto a la descripción encontrada.

Tabla N° 8: Matriz de análisis. Ruiz, H. M (2015)

Categoría	Citas representativas	Análisis
Percepción sobre el desarrollo profesional docente	Me parece que hay un desarrollo profesional cuando aprendo más de mi campo disciplinar y de innovación; además, esto aporta a mi desarrollo personal.	Se observa que los docentes tienen un concepto de desarrollo profesional que concuerda con lo expuesto desde los postulados teóricos, dado que en sus expresiones asocian el crecimiento personal y disciplinar como elementos presentes en un adecuado desarrollo profesional.
	Desarrollo Profesional Docente es ante todo “crecer en desarrollo del quehacer”, mientras se ejerce la labor se crece en todas las	El concepto de desarrollo profesional docente requiere que se transfiera a la realidad, en la medida que se asuma al docente como una persona, miembro de una familia de otros círculos

	dimensiones que encierra el ser persona, maestro, miembro de una familia, de una sociedad, de una empresa, de un gremio...	sociales, que debe sentirse a gusto y satisfecho con sus condiciones laborales. Asumir desde una visión holística el desarrollo profesional no solo limitando a capacitación disciplinar, permite que mejore la calidad educativa de la institución.
Dinámicas institucionales	Existen los debidos cursos para cualificación y calificación como maestros; el tiempo es el debido y la apertura de horarios es más que adecuada y la universidad soporta económicamente los mismos.	Se requiere examinar las dinámicas institucionales referidas al desarrollo profesional docente en aspectos como la organización del tiempo laboral y la formación docente. Se puede crear una serie de incentivos en los docentes: de reconocimiento social y económico.
Tiempo laboral	Para lo que implica la labor docente, que no se refiere sólo a “dar clase” sino que debe involucrar investigación y proyección, en algunos casos el tiempo no es suficiente para alcanzar los objetivos propuestos en cada componente.	Es importante que se examine la carga que el docente está recibiendo y el tiempo asignado. Se reconozca la importancia de la planeación de clase, como un tiempo que debe ser estipulado dentro de la jornada laboral. Desde la parte directiva se puede observar algunas estrategias como apoyo a los docentes por parte de estudiantes becarios y en la investigación por parte de los semilleros que estén conformados.
	Los tiempos está destinados de acuerdo a las cargas laborales, obviamente siempre se quisiera más, pero la medida es adecuada, aunque en ocasiones no alcanza el tiempo; aun así, el cumplimiento es óptimo.	Según lo observado se sugiere que los docentes puedan contar con herramientas de organización de su tiempo laboral, si bien la mayoría acude a una agenda, o a la programación que hacen al iniciar el semestre, esto solo estaría referido a la docencia o al tiempo en el salón de clase, se requiere una herramienta de organización de su tiempo laboral.
Formación docente	Requieren formación en: Manejo de la voz y salud ocupacional específicamente orientada a los riesgos de esta profesión Didácticas específicas de las diferentes disciplinas Estudios socio-filosóficos de la realidad	Se deben generar una formación docente, no sólo tendiente a temas disciplinares, sino enfocada en temas de crecimiento personal, teniendo en cuenta aspectos como la salud laboral, hábitos alimenticios, ejercicio físico, inteligencia emocional, manejo del estrés, entre otros temas.

Es necesario que esta formación no sea vista como una serie de talleres o charlas esporádicas que se realizan esporádicamente, sino como un proceso continuo, formal y que involucre un seguimiento y retroalimentación de los docentes.

Así mismo las teorías existentes más las respuestas de los docentes participantes permitió construir un árbol de problemas, (Ruiz, H. M, 2015) en el cual se analiza las causas y los efectos del escaso desarrollo profesional docente. Como causas se contempló: la poca formación docente, la baja remuneración, los insuficientes incentivos, la falta de políticas institucionales, el exceso de carga laboral y el poco reconocimiento social de la profesión.

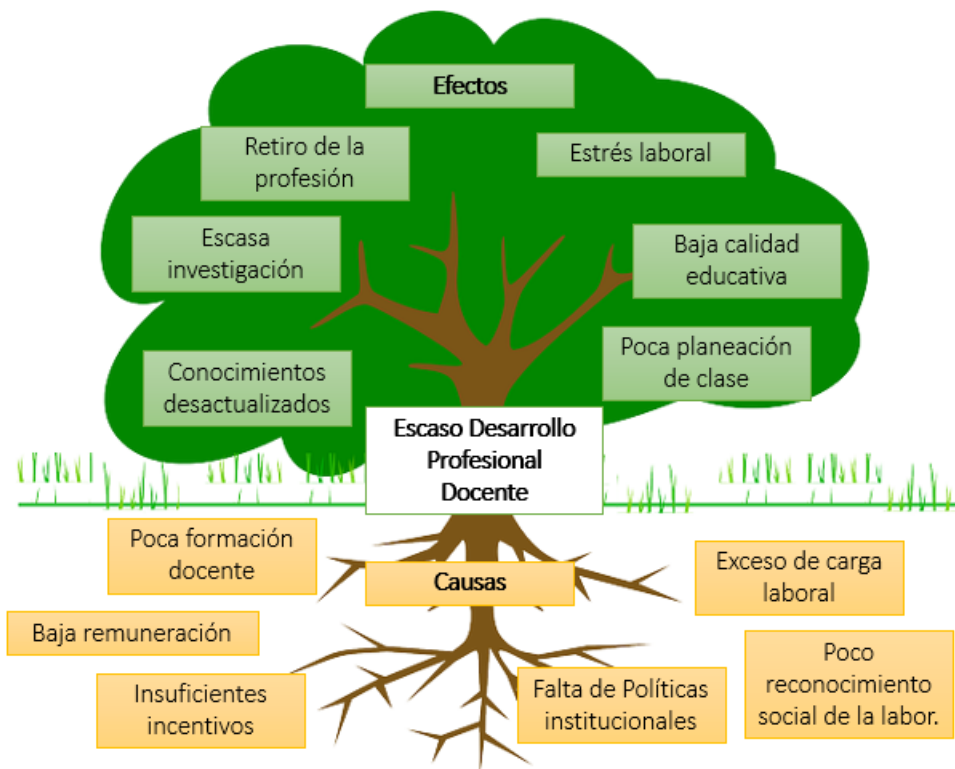


Figura 3. Árbol de problemas sobre el desarrollo profesional docente. Fuente: Grupo focal.

Como efectos se puede llegar a presentar estrés laboral, baja calidad educativa, poca planeación de clase, conocimientos desactualizados, escasa investigación e incluso llegar al retiro de la profesión. Es necesario que, desde las directivas de las instituciones de educación superior, y desde el Ministerio de educación, se analicen las causas y efectos de no tener claridad sobre las dinámicas de desarrollo profesional docente, dado que ignorar esta problemática puede llevar a consecuencias graves que afectan directamente la calidad educativa del sistema colombiano. Así mismo las respuestas de los docentes, que se han sintetizado anteriormente en un mapa conceptual, que muestra sub-categorías de análisis, a tratar más a fondo en el debate de los resultados, presentado en el capítulo referido a las conclusiones.

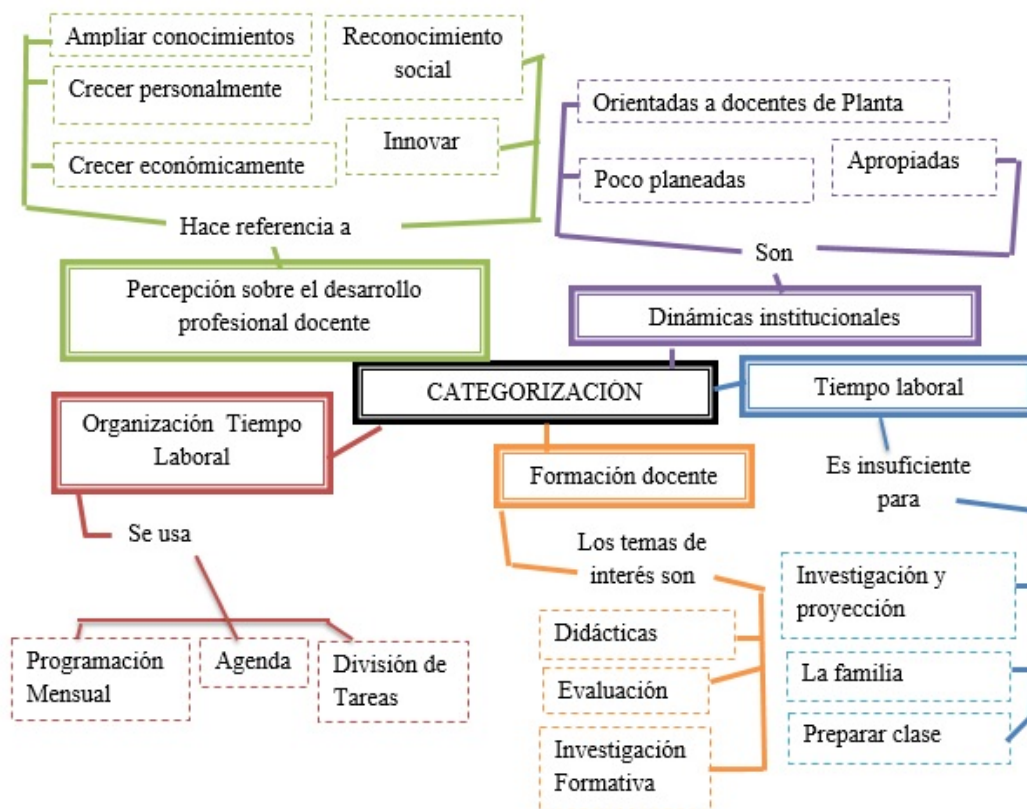


Figura 4. Subcategorías de análisis. Fuente: encuestas aplicadas.

Por otro lado, se analizó el documento: Informe social 2014, emitido por la institución de educación superior en que se llevó a cabo la investigación y se reconoce como grandes hallazgos, el hecho que dan importancia no sólo a programas y actividades de apoyo a la población estudiantil, que es también crucial, sino que adicionalmente existe lineamientos sobre las relaciones laborales y la cualificación del personal.

Dentro de las acciones que se han establecido para la cualificación docente, se diseñaron y actualmente se ofertan: diplomado en formación humanista, diplomado en docencia universitaria, cursos cortos, jornadas pedagógicas, formación en lengua extranjera. Se concibe que: “la cualificación de los docentes tiene una vital importancia, no solo para adquirir nuevos conocimientos disciplinarios, sino competencias para sus labores docentes, investigativas, y de formación integral de los discentes” (UPB 2014pág. 25).

Los cursos cortos están referidos a: a) formación de docentes consejeros, b) matemáticas, c) planeación curricular y evaluación por competencias en educación superior, d) herramientas TIC para apoyo a la docencia, e) manejo básico de latex y lix para el uso de proyectos, tesis y libros digitales, y f) Diseño instruccional para la mediación B-Learning. (¿Qué se puede analizar de aquí, todos los docentes tienen las mismas oportunidades de hacer estos cursos?, ¿para el caso del departamento como se percibe esto? ¿Los cursos son buenos, cuentan con personal suficiente para hacerlos? etc...)

Se señala en el informe que se realizan actividades anuales en los que se involucra a los docentes, dichas actividades son: día del maestro, día del profesional administrativo, día de la secretaria, día del trabajo, fiesta de fin de año, día clásico, y celebración de cumpleaños. Se manifiesta que se realizan este tipo de eventos para promover la integración y el esparcimiento personal.

Existen estímulos ligados a la productividad, por ejemplo “Cada año, en el mes de febrero, la Universidad otorga a sus docentes de planta, una bonificación como estímulo por su producción intelectual (artículos publicados en revistas, libros publicaciones ponencias, dirección de trabajos de grado, premios, distinciones, y reconocimientos académicos). Se da una bonificación y se resalta el docente de mayor producción intelectual. Este reconocimiento cuenta con una ceremonia pública.

En este capítulo se abordaron los principales hallazgos sobre la encuesta y el grupo focal aplicados a los docentes y así mismo los aportes más salientes de una revisión bibliográfica sobre el objeto de estudio. El identificar las percepciones de los docentes sobre su desarrollo profesional es la base para caracterizar un panorama de las dinámicas que se dan en la institución objeto de estudio y sirve de insumo para analizar la pertinencia y viabilidad de futuras acciones.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En este capítulo se analizan los hallazgos del proceso de investigación. Se da respuesta a la pregunta de investigación formulada: ¿Cómo favorecer el desarrollo profesional docente en el departamento de humanidades de una Institución de Educación Superior?, la respuesta que se detalla a continuación nombra elementos clave, como incluir formación en estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes, manejo de herramientas para la organización del tiempo, políticas de incentivos, oportunidades de actualización de conocimientos y la relevancia social de dicha profesión.

Los docentes participantes consideran como elementos clave del desarrollo profesional docente: el crecimiento personal, la adquisición de mayores conocimientos y vivencia de experiencias diversas e innovadoras. Se reconocen como docentes, pero al mismo tiempo como miembros de una sociedad, de una familia y de un gremio. Varios de los aportes del grupo focal estuvieron orientados a poner de manifiesto que la labor del docente está orientada más allá de impartir conocimientos, pues involucra formar ciudadanos, profesionales con determinadas actitudes y participar en la construcción de la sociedad y del país.

Es importante que no se ejecuten actividades para el desarrollo profesional, solo por cumplir y como lo señaló un docente “por salir del paso”, sino que sean acciones planificadas y con sentido. En el grupo focal se pone de manifiesto que solo existen actividades de formación para los docentes de planta, dejando a un lado la totalidad de docentes vinculados.

Existen también opiniones encontradas que argumentan que las dinámicas si son pertinentes en la medida que la Universidad asigna un determinado horario y soporte económico para realizarlas, algunos de los temas que se han abordado son la inclusión de tecnologías de la

información y la comunicación en la docencia universitaria y los cambios educativos en el mundo contemporáneo. Estas temáticas hacen alusión a aspectos metodológicos de la labor, pero no a elementos relacionados con el ser, por consiguiente, cabría la inclusión de una formación en que se aborden aspectos de crecimiento personal.

Desde otro ángulo, se observa que, en la distribución del tiempo laboral entre docencia, investigación y gestión, las dos últimas quedan rezagadas. Esto señalan que se requiere potenciar las actividades de investigación en los docentes universitarios, permitiendo que investiguen sobre sus prácticas pedagógicas, en tal sentido serán muchos los beneficios, entre ellos: los productos de la investigación, conducirán a mejorar o facilitar su labor en el aula de clase, en segunda instancia al generar nuevo conocimiento recurren a redes de investigación en las que pueden no solo actualizarse en otros saberes sino así mismo realizar aportes a las diversas disciplinas del saber y participar en eventos académicos como congresos o seminarios.

Entre los factores que dificultan el desarrollo profesional docente, se encuentra el tiempo, como un elemento que es limitado para las labores asignadas, así mismo los pocos incentivos económicos, esto coincide con lo expuesto por Vegas y Donoso (2008) quienes hablan de nuevos incentivos que contemplen una mejor remuneración, pues el sueldo docente es un factor que influye en quienes se interesan por ingresar como docentes y quienes desean permanecer en esta labor.

Dado que la poca remuneración económica por la labor, sigue siendo un factor que desmotiva, sumado a la exigencia que implica el quehacer docente. Otro de los factores que se hallaron en el grupo focal es el hecho que los docentes sienten que las decisiones que afectan su quehacer docente son tomadas por administrativos y que su punto de vista no es tenido en cuenta, lo cual señala la necesidad de crear mejores canales de comunicación entre el colectivo

docente y los directivos, de tal forma que los docentes puedan intervenir en las decisiones asociadas a sus labores.

Así mismo se recomienda como estrategia de acercamiento entre las necesidades expresadas por los docentes y los objetivos que persiguen los directivos, que se pueda realizar una reunión semestral para debatir las cargas laborales que se asignarán en el semestre a cada docente y el establecimiento de acuerdos o negociaciones en caso que las labores no correspondan a los tiempos dados para su realización, de tal forma los directivos pueden sugerir estrategias como el trabajo conjunto entre docentes, la rotación de roles o tareas paralelas a la docencia, el apoyo de semilleros de investigación de estudiantes para la realización de proyectos, el apoyo de estudiantes-monitores u otras estrategias.

Al indagar sobre sí la labor docente llega a afectar los roles personales se encuentra que la mayoría de docentes lo afirma, señalando puntualmente la demanda de actividades dispendiosas como la calificación de trabajos de estudiantes. Sin embargo, algunos docentes señalaron que no es así, que las relaciones familiares no son alteradas por la labor docente, pues es saber administrar el tiempo dado. Frente a esto se sugiere que se revise la asignación de funciones y se promueva en los docentes mejores estrategias de organización de tiempo, de tal forma que se considere el tiempo en familia como un elemento que hace parte de reconocer al docente como un ser integral.

En cuanto a las temáticas para la formación docente, se habla con mayor frecuencia de la didáctica ya sea que se menciona de forma general o para un tema en específico, se puede inferir que hay un interés creciente por renovar las formas de enseñanza que utilizan con sus estudiantes. También fue común ver respuestas asociadas al crecimiento humano, al desarrollo

personal, o a un ambiente de trabajo más armonioso, esto señala la importancia de abordar estrategias en que el docente goce de mejores condiciones para sentirse a gusto con su profesión.

Otra de las temáticas de interés para la formación y que registro varias participaciones es la evaluación, otros puntos que llaman la atención de los docentes son: manejo de voz, el docente humanista e investigación formativa. Se recomienda que esta formación no contenga solamente un componente teórico sino que se diseñe de tal forma que los docentes puedan transferir el nuevo saber a su quehacer, de tal forma que no puede pensarse en una charla de un día, sino en un ejercicio colectivo que involucre una asesoría personalizada a cada docente y un seguimiento a sus compromisos, así mismo la formación debe responder a las necesidades que el docente manifieste, para que se dé tal pertinencia debe pensarse en mecanismos en que el docente de a conocer sus percepciones y necesidades de formación

Gallart (2013:37) analizó las estrategias de formación docente y afirma que deben estar enfocadas a la adquisición de competencias sociales. Iniciando con una fase en que el docente tenga pleno conocimiento del tipo de trabajo y la dinámica productiva de la entidad a la que está laborando, así mismo el desafío de la estrategia de formación es que articule práctica con teoría, de tal forma se logrará estimular competencias intelectuales en los docentes, asociadas con investigación y gestión.

Frente al rol del docente universitario, se ha examinado varios planteamientos que abogan por que el profesor oriente sus clases a la adquisición de competencias profesionales en los estudiantes, entre dichos autores, se resalta a Labarca (1999) quien manifiesta que la competencia profesional es un concepto “orientado hacia el sujeto, mientras que la calificación se refiere a las exigencias y demandas de las profesiones. La competencia profesional apelaría a

la capacidad del aprendiz para organizar por sí mismo su trabajo, mientras que las calificaciones serían transmitidas en los procesos de aprendizaje en términos de la organización ajena”. De tal forma los docentes deben orientar sus asignaturas a la adquisición de competencias, estas a su vez involucra la puesta en marcha de valores asociados a circunstancias profesionales futuras.

Labarca (1999) asigna un papel importante a los sistemas de investigación, desarrollo y formación, internos o externos, dado que “afecta directamente a la innovación tecnológica y a la formación, lo que resulta bastante evidente. La constitución de redes de información y otras formas de interacción resultan decisivas para la difusión de tecnologías y para el acceso y la selección de modalidades de capacitación más efectivas”, en este sentido la Universidad debe ser una institución pionera en la creación de redes, que con apoyo de soportes tecnológicos pueda generar nuevas dinámicas de interacción docente.

Olson y Wyett (2000) proponen tres categorías en relación con las competencias afectivas en los profesores, a las cuales denominan autenticidad, respeto y empatía, que incluyen los siguientes comportamientos:

“a) El profesor demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos. b) El profesor valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto y c) El profesores es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos y responde apropiadamente a ellos” (pág. 32).

Se señalan que el aprendizaje de los estudiantes es impactado por la puesta en marcha de dichas competencias afectivas. Sin embargo, son pocos los docentes que han desarrollado este tipo de competencias y por tanto la interacción con los estudiantes suele tornarse difícil, no manifestándose actitudes de empatía, ni tampoco presentándose consideraciones positivas entre docentes y estudiantes. Por ello, se sugiere poner de manifiesto con los docentes de la institución

dichas competencias y establecer desempeños concretos de cómo poner en marcha competencias afectivas.

Igualmente se concluye que los resultados señalados anteriormente son un insumo para orientar nuevas políticas institucionales de desarrollo profesional docente, dado que se exponen las temáticas en que se requiere profundizar en una futura estrategia de formación docente, así mismo se muestra la percepción del docente en cuanto a la distribución de su tiempo laboral y se pone de manifiesto cómo se está dando poco tiempo para investigar.

Dentro del nuevo conocimiento que se obtuvo como producto de este proceso de investigación, se resalta que se establecieron como elementos clave del concepto de desarrollo profesional docente: el crecimiento personal, la adquisición de mayores conocimientos y vivencia de experiencias innovadoras. A partir de estos tres pilares se deben diseñar acciones orientadas a potenciar dichas áreas. Igualmente se infiere que entre los docentes participantes existe un concepto global sobre el desarrollo profesional, dado que tuvieron en cuenta aspectos del nivel personal, profesional y laboral.

Por otro lado es de resaltar que el conocimiento generado, permitirá diseñar estrategias de formación, dado que no sólo puso de manifiesto las temáticas requeridas por los docentes sino que también señalo posibles falencias que se presentan en cuanto la organización, sugiriendo que se involucre más a los docentes cátedra, no solo acciones formativas orientadas a los docentes de planta. En cuanto a las temáticas, se requiere profundizar en estrategias didácticas que le apunten a renovar las formas de enseñanza y a temáticas asociadas con el crecimiento humano.

Cabe hacer énfasis en un resultado señalado anteriormente y es la distribución del tiempo laboral entre docencia, investigación y gestión. Dado que no se cuenta con tiempo para las dos últimas. Autores citados han llamado la atención sobre la relevancia de la investigación en la

educación superior, como mecanismo que jalona los procesos de calidad educativa, de innovación y de acercamiento entre el centro educativo y las demandas laborales y sociales, por todo esto es necesario que se replantee el lugar que se da a la actividad investigativa del docente.

Recomendaciones

En un futuro estudio se recomienda que se diseñe una intervención que permita observar algunas de las jornadas laborales de los docentes, de tal forma que se puedan abstraer datos significativos sobre su interacción con estudiantes, colegas o directivos, y constatar o profundizar algunas de las problemáticas señaladas por los docentes.

Se requiere para asegurar el impacto del proyecto que se vinculen de la forma más amplia posible a los directivos de la institución de educación superior, pues en ellos reposa la labor de analizar y decidir los términos de las dinámicas de desarrollo profesional docente. Su participación puede enfatizar en el diseño de posibles soluciones ante los aspectos a mejorar detectados.

El término de desarrollo profesional docente requiere ser consolidado en las políticas de las instituciones educativas, por tanto un futuro estudio puede abordar la aplicación de nuevos lineamientos, y su posterior impacto entre las percepciones de los docentes, de tal forma que al iniciar el proceso se realice una encuesta, como la planteada en este estudio, luego una intervención con algunas de las nuevas políticas a instaurar, y una segunda encuesta que confronte las percepciones antes y después de aplicada la intervención.

Por último, resultaría interesante contar con la perspectiva del estudiante universitario frente a la labor docente, en específico, puede surgir una nueva pregunta de investigación referida a las competencias afectivas que demuestran los docentes en su práctica cotidiana y

como los estudiantes perciben a sus docentes. Teniendo en cuenta esto, se sugiere diseñar un instrumento, ya sea una encuesta o test que permita sondear las percepciones de los estudiantes.

En este capítulo se analizaron los hallazgos del proceso de investigación, a la luz de determinados teóricos, se señalan determinados aspectos a mejorar, sobre todo en cuanto a las políticas institucionales alusivas al concepto de desarrollo profesional docente. Se requiere una intervención en la que el docente pueda formarse en estrategias para organizar su tiempo en relación con funciones asignadas, pues se detectó que es el factor que más limita. Se presentaron algunos aportes teóricos de experiencias de desarrollo profesional para ser tenidas en cuenta por la institución de educación superior.

Se espera que los resultados mencionados sirvan de aporte para futuras investigaciones, de tal forma se presentó en este capítulo, algunas recomendaciones sobre aspectos limitantes del presente proyecto. La discusión sobre desarrollo profesional sigue abierta, hasta que se consoliden nuevas políticas institucionales no solo desde las universidades sino también desde el Ministerio de Educación Nacional.

REFERENCIAS

Álvarez, R. V. B. (2015). Investigación y desarrollo profesional en el campo de la orientación educativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(2).

Angulo, L. M. V. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Universidad de las Palmas de Grand Canaria (Ed.). III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional, 137-173.

Arnau, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez Gómez y otros (Comp.), *Desarrollo profesional de Docente: Política, investigación y práctica* (pp. 599- 625). Madrid: Akal.

Avalos, B (2001) El desarrollo profesional de los docentes, proyectando desde el presente al futuro. Documento de Apoyo, Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile.

Barona, E. G. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-158.

Barrera, C. J., Camargo, C. A. G., y Giraldo, J. E. C. (2014, January). Definición de un modelo de gestión de calidad para promover el desarrollo académico y la evaluación del desempeño de los profesores de la universidad católica de Colombia. In *Global Conference on Business and Finance Proceedings* (Vol. 9, No. 1, p. 1725). Institute for Business y Finance Research.

Barrón T, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. Perfiles educativos, 31(125), 76-87.

Bogdan, T(1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Volumen 37 de Paidós básica. Traducido por Jorge Piatigorsky. Editorial Paidós

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

Campos, V. S. (2005). Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gestión de la Universidad sin Órganos. Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad. Biblioteca/sisto_subjedoc1_clacso. pdf.

Cano, E y Imbernon, F (2003) La Carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 17 (2), 43-51

Carrillo, S. P. (2000). Motivación y clima laboral en personal de entidades universitarias. Revista de investigación en Psicología, 3(1), 11-21.

Demuth, P. B. (2014). Configuraciones del profesorado universitario: La dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudio de casos. Revista de Educación, (7), 187-204.

Díaz, C. R. P., Bedón, M. S. B., Tovar, J. R. A., Pisco, M. C. A., y Rosales, R. E. H. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. Revista de investigación en psicología, 8(2), 87-112.

Díaz, M.M (2006) Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid, Spain: Alianza editorial.

Elliott, J (1990) Investigación acción en educación. Madrid, España: Ediciones Morata

Escobar, M. D., Giraldo, J. E. C., Díaz, B., y Sarmiento, M. G. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista colombiana de educación*, (67), 107-124.

Feixas C, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. In *Educación* (pp. 031-59).

Fernández M, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. In *Educación* (pp. 127-142).

Fernández, L. M. S. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (61), 89-108.

Flores, D. Á. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (10), 49-97.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Gallart, M, A (2013) El desafío de la formación para el trabajo de jóvenes en situación de pobreza: el caso argentino. Documento recuperado del sitio web:

<http://www.fhcm.org.ar/art/Formacion%20para%20el%20trabajo%20en%20Argentina%20-%20M.Gallart.pdf>

García, C (2009) Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista Digital Universitaria. Volumen 10 Número 11 ISSN: 1067-6079. Disponible en la pág. web:
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. (2014). Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?

Giroux, Henry (1972) Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico.

Giroux, Henry A. (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós: Barcelona, España.

González, N. (2010). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. REDHECS, 4(3), 68-89.

González-Weil, C., Waring, M. G., Albayay, G. A., Bravo, P., y Tapia, E. S. (2014). Principios de desarrollo profesional docente construidos por y para profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. Estudios pedagógicos, 40(3), 105-126.

Gismero, M (2012) Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto –eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. Revista Acción psicológica, diciembre 2012, vol. 9, n.o 2, 87-96. ISSN: 1578-908X. Madrid: España.

Hung, E. S., Díaz-Granados, F. I., Molinares, D. J., Barreto, C. R., Ballesteros, B., Vergara, E., y Ordóñez, M. (2015). Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC. Caso región caribe. Educación XX1, 18(2).

Imbernón, Francesc (2000) Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. N° 38

Imbernón, Francesc (2002) La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona, España: Ediciones Grao

Izquierdo, J. M. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23.

Labarca, Guillermo. Compilador. (1999) Formación y empresa: el entrenamiento y la capacitación en el proceso de reestructuración productiva. Cinterfor: Montevideo.

León-Rubio, J. M., y Avargues, M. L. (2007). Evaluación del estrés laboral del personal universitario. *Mapfre Medicina*, 18(4), 323-332.

Margalef, L., Canabal, C., y Iborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (48), 73-89.

Maura, V. G. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.

Maura, V. G., y Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 185-210.

Montecinos, Carmen (2003) Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Revista Sico-perspectivas. Revista de la escuela de psicología. Facultad de filosofía y educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. vol. II / 2003 (pp. 105 - 128)*

Pachón, G. A., y Guerrero, J. (2014). Condiciones de trabajo, estrés y salud autorreportadas de los trabajadores docentes y no docentes de una institución privada de educación superior. *Tesis Psicológica*, 5(1), 76-97.

Ruiz, C. M., y Moreno, M. S. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica: claves y controversias. *Revista de Educación*, (339), 923-946.

Salas Perea, R. S. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14(2), 136-147.

Serrano, R. M. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).

Tirados, R. M. G., y Maura, V. G. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 6.

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates (Vol. 31). PREAL.

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. PREAL.

Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior.

Vegas, Emiliana & Donoso Sebastián (2008) *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Salesianos Impresores S.A. Chile.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 2.

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

Zambrano Leal, Armando (2002) *Pedagogía, Educabilidad y formación docente*. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica; Cali, Colombia.

Apéndice

Apéndice A. Encuesta a docentes

Encuesta sobre el desarrollo profesional docente				
Género: Masculino ___ Femenino _			Última Titulación: _____	
Años de experiencia docente universitaria				
Años de experiencia docente NO universitaria				
Proporción aproximada de tiempo que destina a cada tarea en un semestre (Agregue un porcentaje que dé como sumatoria 100%)				
Docencia		Investigación		Gestión
Número aproximado de estudiantes por grupo				
<p>1. ¿Qué entiende por desarrollo profesional docente? Puede marcar una sola opción o sí considera que varios elementos integran el concepto, por favor enumere por orden de prioridad los que considere responden al desarrollo profesional, donde el numeral 1 es mayor prioridad y el numeral 6 de menos prioridad)</p> <p>___ Adquisición de mayores conocimientos</p> <p>___ Crecimiento personal</p> <p>___ Crecimiento económico</p> <p>___ Vivencia de experiencias diversas e innovadoras</p> <p>___ Ascender de cargos dentro de la Institución</p> <p>___ Reconocimiento social</p> <p>___ Otra. ¿Cuál? _____</p> <p>Justifique su respuesta</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>				
<p>2. ¿Cómo calificaría las dinámicas de desarrollo profesional de la institución? Marque una sola opción.</p> <p>___ Inexistentes</p> <p>___ poco pertinentes</p> <p>___ pertinentes</p> <p>___ De alta pertinencia</p> <p>Justifique su respuesta</p> <p>_____</p> <p>_____</p>				

<hr/> <hr/>
<p>3. ¿Qué factores dificultan su desarrollo profesional docente? Puede marcar varias opciones.</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguno</p> <p><input type="checkbox"/> poco tiempo</p> <p><input type="checkbox"/> pocas posibilidades para seguir estudiando</p> <p><input type="checkbox"/> pocas experiencias de aprendizaje significativas</p> <p><input type="checkbox"/> las responsabilidades asignadas</p> <p><input type="checkbox"/> pocos incentivos económicos</p> <p><input type="checkbox"/> No distinguir entre tiempo laboral y tiempo personal</p> <p><input type="checkbox"/> tener poco tiempo para mí o mi familia</p> <p><input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____</p>
<p>4. ¿Cómo considera que es el tiempo laboral con respecto a sus funciones?</p> <p><input type="checkbox"/> suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> parcialmente suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> Insuficiente</p> <p>Justifique su respuesta</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. ¿Qué herramientas utiliza para organizar su tiempo laboral?</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna</p> <p><input type="checkbox"/> programación mensual</p> <p><input type="checkbox"/> agenda</p> <p><input type="checkbox"/> división de tareas con fechas de entrega</p> <p><input type="checkbox"/> Otra. ¿Cuál?</p>
<p>6. ¿Considera que en algún momento su labor profesional obstaculiza sus roles personales (padre, esposo, hijo...)?</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p>Justifique su respuesta</p>

<hr/> <hr/> <hr/>
<p>7. Mencione en orden de importancia tres temáticas de formación que contribuiría a su desarrollo profesional.</p> <p>Primer tema: _____</p> <p>Segundo tema: _____</p> <p>Tercer tema: _____</p>
<p>Gracias por su colaboración.</p>

Apéndice B. Consentimiento de participantes.

El investigador Henry Mauricio Ruiz, están realizando un estudio para optar por el título de Magister en Educación. Su tesis aborda el desarrollo profesional docente, a la cual usted ha sido invitado a participar.

Este documento sirve para que usted autorice su participación en la investigación. Eso significa que usted acepta voluntariamente llenar una encuesta sobre el desarrollo profesional docente. La información que usted proporcione será analizada de manera anónima, es decir sin incluir ningún dato que lo pueda identificar. Así mismo al final del proceso se le invitará a un grupo focal en donde se socialice el resultado global de la encuesta y usted pueda participar en la construcción de unas orientaciones metodológicas frente al desarrollo profesional docente.

Yo, _____ he sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en llenar la encuesta que plantea el estudio de investigación.

Firma del docente participante: _____

CC: _____

Fecha _____

Currículum vitae

Henry Mauricio Ruiz Morales

hruiz486@unab.edu.co

Nacido en Santa Rosa de Viterbo, departamento de Boyacá, Henry Mauricio Ruiz Morales, realizó estudios en los Seminarios: Seminario Mayor Salvator Mundi y Seminario Mayor Arquidiocesano de Floridablanca, en Filosofía y posteriormente realizó estudios de pregrado en la Universidad Santo Tomás en Licenciatura en Filosofía pensamiento Político y Económico. La investigación titulada: Orientaciones sobre el desarrollo profesional en docentes del departamento de Humanidades de una Institución de Educación Superior: Bases para una estrategia de formación, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Actualmente, Henry Mauricio funge como Docente Cátedra del Departamento de Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana, en las asignaturas de Ética General, Ética Profesional, Humanismo y Antropología y cultura, desde hace cinco años y se destaca por su compromiso y alto sentido del deber.