

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**VICERRECTORADO
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
ESTADO BARINAS**

**COORDINACIÓN
ÁREA DE POSTGRADO**

**FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EL
PROGRAMA ACADÉMICO SANTA BÁRBARA DE BARINAS**

Autora: Neira Rondón Márquez
Tutora: Dra. Niza Molina Alarcón

Santa Bárbara de Barinas, septiembre de 2016

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"



La Universidad que siembra

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social

Coordinación de Área de Postgrado

Postgrado Maestría en Educación Superior

Mención Docencia Universitaria

**FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EL
PROGRAMA ACADÉMICO SANTA BÁRBARA DE BARINAS**

**Proyecto de Trabajo de Grado para optar al grado de Magister
Scientiarium en Docencia Universitaria**

Autora: Neira Rondón Márquez

C.I: V-13.831.748

Tutora: Dra. Niza Molina Alarcón

Santa Bárbara de Barinas, septiembre de 2016



CARTA DE APROBACIÓN DE LA TUTORA

Yo, *NIZA MOLINA ALARCÓN*, cédula de identidad N° V-14.551.819, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado, titulado **FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EL PROGRAMA ACADÉMICO SANTA BÁRBARA DE BARINAS**, presentado por la ciudadana **NEIRA RONDÓN MÁRQUEZ**, para optar al título de *Magíster Scientiarum Educación Superior, Mención Docencia Universitaria*, por medio de la presente certifico que he leído el Trabajo y considero que reúne las condiciones necesarias para ser defendido y evaluado por el jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Santa Bárbara de Barinas, a los 15 días del mes de agosto del año 2016.

Nombre y Apellido: Niza Molina Alarcón

Firma de aprobación de la tutora

Fecha de entrega: 27 de septiembre de 2016



APROBACIÓN DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN Y ESTILO

Yo, *NERY OFELIA MORA MUJICA*, titular de la cédula de identidad N° V-3.450.976, en mi carácter de correctora de redacción y estilo del Trabajo de Grado titulado **FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EL PROGRAMA ACADÉMICO SANTA BÁRBARA DE BARINAS**, presentado por la ciudadana **NEIRA RONDÓN MÁRQUEZ**, para optar al título de *Magíster Scientiarum Educación Superior, Mención Docencia Universitaria*, por medio de la presente certifico que he leído y revisado el Trabajo, y considero que reúne las condiciones necesarias para la presentación.

En la ciudad de Santa Bárbara de Barinas, a los 29 días del mes de septiembre del año 2016.

Nombre y Apellido: Nery Ofelia Mora Mujica.

Firma de aprobación de la correctora de estilo
Nery Ofelia Mora Mujica
Magister Scientiae en Lingüística

Fecha de entrega: 27 de septiembre de 2016

AGRADECIMIENTO

A mi mami, que con su comprensión, ternura y amor, llenó de alegrías esos momentos difíciles, brindándome fortaleza para seguir adelante, y hoy ver cumplida mi meta. **¡TE QUIERO!**

A mi esposo y mi bella hija Yonesca, quienes me dieron el apoyo y fortaleza necesaria, cuando declinaba, para seguir adelante, hacia el logro de mi meta. No olviden que los AMO.

A mis queridas hermanas Zulay, Betilde y Corito, todas me brindaron su apoyo y dulzura, compartiendo conmigo momentos de lectura con mi trabajo. A ellas también les debo mi triunfo.

A la tutora de esta labor, Niza Molina, por su rectitud, paciencia y sencillez. Excelente profesora que me apoyó con sus orientaciones para cumplir y lograr esta meta. Mil gracias, mi profe...

A mis colegas y amigos, Omar y Nery, quienes me apoyaron para vencer los obstáculos que se presentaron a lo largo de mi carrera, compartiendo momentos de angustias y alegrías.

Sin ellos hubiese sido imposible transitar por caminos científicos como investigadora.

Neira

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, por iluminarme, guiarme en todo momento y permitirme escalar esta meta para adquirir más conocimientos, indispensables en la profesión docente.

A mi papá Pedro, que a pesar de no estar a mi lado en cuerpo, está presente en mi corazón, y sé que desde el cielo me iluminaste y me acompañaste para obtener hoy una meta más.

A Yonny, por su paciencia, motivación y ayuda en todo momento, para continuar y lograr este proyecto de vida.

Neira

Para el logro del triunfo, siempre ha sido indispensable pasar por la senda de los sacrificios.

Simón Bolívar

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	v
DEDICATORIA	vi
LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
EL PROBLEMA.....	4
1.1 Planteamiento del Problema.....	4
1.2 Formulación del problema	11
1.3 Objetivos de la investigación	11
1.3.1 Objetivo general	11
1.3.2 Objetivos específicos	11
1.4 Importancia de la investigación	11
1.4 Alcance.....	13
1.5 Delimitación.....	13
CAPÍTULO II	14
MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	14
2.2 Bases teóricas	29
2.2.1 Formación docente y desarrollo profesional	30
2.2.2 Estrategias de formación docente en la universidad: Exigencias y alternativas.....	31
2.2.2.1 Exigencias en el diseño de estrategias de formación docente.....	31
2.2.2.2 Alternativas de formación docente en la universidad	34
2.3 La formación docente del profesor universitario	36
2.4 El desafío de ser profesor universitario	39
2.5 Necesidad de un modelo de formación docente	40
2.6 Principios críticos del aprendizaje en la posmodernidad para revisar en la formación docente del profesor universitario	42

2.7 ¿Cuál es el papel de la universidad en la postmodernidad?	45
2.8 Bases Legales	47
2.9 Sistema de variables	50
2.10 Operacionalización de variables	50
2.11 Glosario de términos	52
CAPÍTULO III	54
MARCO METODOLÓGICO	54
3.1 Naturaleza del estudio	54
3.2 Diseño de la Investigación	55
3.3 Población y muestra	55
3.4 Técnica e instrumento de recolección de datos	57
3.5 Validez del instrumento	58
3.6 Confiabilidad del instrumento	58
CAPÍTULO IV	60
ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
RECOMENDACIONES	94
REFERENCIAS	95
ANEXOS	103
CARTA DE VALIDACIÓN	104
INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN	105
CARTA INTRODUCTORIA	106
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	110
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	115
Matriz de ítems por sujeto en la prueba piloto	117
CURRICULUMS VITAES	118

LISTA DE TABLAS

TABLA

1. Operacionalización de las variables	52
2. Distribución de la población docente universitaria	56
3. Distribución del tamaño de la muestra por clusters	57
4. Frecuencia de formación	61
5. Formación de profesores nóveles	62
6. Responsabilidad.....	66
7. Formación de la capacidad docente.....	67
8. Formación permanente en tópicos de docencia universitaria.....	70
9. Formación permanente y pertinente	78
10. Formación permanente y especializada.....	79
11. Formación permanente del profesorado universitario.....	80
12. Formación permanente por programas de posgrado	84
13. Formación permanente en concepciones de evaluación sistemática.....	84
14. Formación permanente en técnicas de acción tutorial.....	86
15. Formación permanente en conocimientos psicológicos	87
16. Formación en funciones del profesor universitario	89
17. Formación del profesor universitario en investigación acción.....	91
18. Operacionalización de las variables	107
19. Cuadro de validación.....	108
20. Matriz de ítems por sujeto en la prueba piloto.	117

LISTA DE FIGURAS

FIGURA

1. Actividades de formación	61
2. Necesidad de formación.....	62
3. Responsabilidad del nivel de formación	66
4. Fuente de formación	68
5. Tópicos de formación permanente.....	71
6. Pertinencia en la formación.....	¡Error! Marcador no definido.
7. Formación especializada según trayectoria profesional.....	79
8. Formación en metodologías activas.....	80
9. Capacitación formal por programa de posgrado	84
10. Aspectos de evaluación sistemática	85
11. Aspectos de acción tutorial	86
12. Formación en temas de psicología.....	87
13. Formación en funciones del profesor universitario.....	90
14. Formación en funciones de la investigación acción.....	91

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES “EZEQUIEL ZAMORA”
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE ÁREA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN EL
PROGRAMA ACADÉMICO SANTA BÁRBARA DE BARINAS**

AUTORA: Neira Rondón Márquez
TUTOR: Dra. Niza Molina Alarcón
AÑO: 2016

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas. En relación a ello, se realiza una consulta bibliográfica extensa sobre el objeto de estudio y se desarrolla una investigación de naturaleza cuantitativa, tipo descriptiva, documental y de campo, con una muestra de 63 profesores de la UNELLEZ Santa Bárbara, a los cuales se les aplicó un instrumento dicotómico, validado por juicio de expertos, y con una confiabilidad de 0,75. Entre los resultados más relevantes se tiene que es necesario realizar un proceso de formación inicial y permanente en diversos tópicos que los propios docentes consideran importantes para su desempeño profesional, de una manera más frecuente en metodologías activas y variados temas de formación, a fin de contribuir con la transformación universitaria que reclama Venezuela.

Descriptor: Formación inicial, formación permanente, profesor universitario.

EXPERIMENTAL NATIONAL UNIVERSITY
OF THE PLAINS WESTERN "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO PLANNING AND SOCIAL DEVELOPMENT
COORDINATION OF POSTGRADUATE
MASTERS IN HIGHER EDUCATION
UNIVERSITY TEACHING MENTION

**INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS IN THE
ACADEMIC PROGRAM SANTA BARBARA DE BARINAS**

AUTHOR: Neira Rondón Márquez
TUTOR: Dra. Niza Molina Alarcón
YEAR: 2016

ABSTRACT

This paper aims to analyze the initial and ongoing training of teachers in the Academic Program Santa Barbara of Barinas. In relation to this, an extensive literature search on the subject of study is conducted and an investigation of quantitative nature, descriptive, documentary and field is developed with a sample of 63 professors UNELLEZ Santa Barbara, whom they he applied a dichotomous instrument, validated by expert judgment, and a reliability of 0.75. Among the most important results, you are that it is necessary to perform a process of initial and ongoing training in various topics that teachers themselves consider important for their professional performance, more frequently in active and varied topics of training methodologies, in order to contribute with university transformation that Venezuela claims.

Descriptors: Initial training, ongoing training, university professor.

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales, científicos y tecnológicos ocurridos a nivel mundial, desafiante y comprometedor, han trastocado todas las esferas de la vida humana y en especial lo educativo. En los últimos cincuenta años los giros han empezado no solo en lo lingüístico, metodológico, pragmático, y teleológico sino en la misma esencia del hombre “lo antropológico-filosófico”, existen brechas generacionales descomunales en el dominio de lo tecnológico que llevan los estudiantes con respecto a sus profesores, brechas lingüísticas (con nuevos códigos de la lenguaje que emergen en un abrir y cerrar de ojos), brechas cognitivas (planteamientos que parecían imposibles, hoy salen a luz pública nuevos avances y descubrimientos que indican la insuficiencia del paradigma de pensamiento), brecha de valores (hoy se manifiesta una nueva moral, una nueva ética), brechas teleológicas (hoy los fines de los jóvenes son otros y la generación de ancianos al mejor estilo de los primitivos pueblos se atreven a dar consejos y diseñar la sociedad del futuro), esto por nombrar solo algunos planos desde lo antropológico.

A decir de Levy (1996), “la sociedad del conocimiento se hace cada vez más compleja por tan diversas tendencias” (p. 70). Se requiere entonces cambiar radicalmente la manera de razonar heredada del pasado, su memorismo normativo. En estas circunstancias, en el campo científico de lo educativo se ha visto obligado a salir de esa inercia en la que otrora permanecía tal vez por ser testigo de esas mutaciones, donde se hace imposible mantener el discurso del indeterminismo, del reduccionismo. Por tal motivo, las universidades no han tenido más opción que enfilarse por las sendas de esos desafíos para reducir las brechas pero guiados por una nueva racionalidad trenzando iniciativas, cooperación, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de relacionar unas cosas con otras y así descubrir en todo momento los brotes emergentes de lo nuevo.

En las universidades ha surgido una revolución en el pensamiento, en la elaboración de las nuevas construcciones mentales y en su representación. Hoy no es extraño escuchar que se están dando conjunciones de las nuevas tecnologías con la didáctica, con la psicología del aprendizaje, con la química, la biología y un sinnúmero de disciplinas científicas que se enseñan en las universidades, es decir surge una inteligencia

estratégica y a la vez una estrategia inteligentes que los cambios mundiales en marcha desemboquen en una nueva civilización y no en una barbarie.

Ahora bien, en la universidad venezolana la velocidad de cambio no es la misma con respecto al escenario mundial, por lo que es necesario una formación que comprenda lo inicial y lo permanente en sus profesores. Ante esta inquietud epistemológica la investigadora en el presente trabajo aborda la *Formación inicial y permanente de los docentes en el programa académico Santa Bárbara de Barinas*. Para ello parte en el primer capítulo de la determinación del problema de investigación, reduciéndolo a un planteamiento y formulación que permita precisar los objetivos, su importancia o relevancia que tienen la investigación, así como el alcance por las cuales se perfila el trabajo.

En un segundo capítulo ha sido necesario realizar revisiones bibliográficas amplias a objeto de extraer de ellas, las huellas del trabajo en otros investigadores que también han desarrollado investigaciones relacionadas con este trabajo, es decir, esos antecedentes que por su mérito merecen ser objeto de referencia bien sea por su similitud, objeto de estudio o bitácora metodológica planteada. A la vez que todo un apartado teórico que constituyen unas sendas líneas del grueso del trabajo destinadas a destacar lo referente a la formación inicial y permanente del profesorado universitario, sus exigencias y alternativas, desafíos, necesidades, principios críticos del aprendizaje para revisar en tiempos posmodernos como docentes universitarios, entre otros aspectos trascendentales que configuran un engranado teórico de lo que corresponde al objeto de estudio.

El tercer capítulo traza todo un camino metodológico de la investigación partiendo de esa naturaleza del estudio, describiendo el diseño por el cual se desarrolla la investigación, la población y la muestra objeto de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados y los dos requisitos esenciales en una investigación de naturaleza cuantitativa como lo son la validez a través del “juicio de expertos” y la prueba estadística de confiabilidad que asegura el proceso de medición de las variables dentro de unos estándares o índice que se ameritan para un instrumento de medición a objeto de poder ser aplicado a una muestra.

El cuarto capítulo realiza una triangulación o contrastación de los resultados con los trabajos publicados por los investigadores y que ha sido confirmado en diferentes partes del mundo. La intención es darle solidez a cada resultado de manera que exista más fiabilidad en los planteamientos encontrados por la investigadora para un trabajo de la naturaleza y magnitud que exige en los estudios de posgrado la UNELLEZ. Finalmente, están planteadas las conclusiones y recomendaciones a las cuales llegó la investigadora en este trabajo de grado; cierra el trabajo la referencias bibliográficas que sirven de respaldo a la consulta realizada para lograr tal cometido y los anexos que se utilizaron en el proceso investigativo. Es de esperar que el trabajo cumpla la exigencia del lector o despierte el atractivo e interés que devela un problema tan relevante como es la formación inicial y permanente del profesorado universitario en los actuales momentos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

En tiempo pasado ha quedado el hecho que para ser profesor universitario y asumir ese rol, era algo de interés motivacional espontáneo y que obedecía a las circunstancias y acontecimientos que conducían al individuo a esa situación. En la Edad Media, los estudiantes seleccionaban sus propios profesores. Pero no solamente tenían ese privilegio, sino que también eran ellos quienes planteaban los temas de debate sobre los cuales deseaban ser instruidos. Posteriormente, con una mejor organización dentro de las universidades se seleccionaban y contrataban sus profesores, y se determinaban las asignaturas que debían aprenderse dentro del espacio universitario. Los profesores eran elegidos entre los hombres más aptos para transmitir sus conocimientos, según su sabiduría.

A pesar de lo antes señalado, nadie duda en la actualidad de la importancia que tiene el profesorado como eje central de la universidad, y por ello cada día se interesa más en la formación de su planta profesoral, lo que conlleva a la necesidad de profesionalizarse constantemente para estar en condiciones de ofrecer un desempeño más eficaz con respecto a sus estudiantes. El docente de hoy conoce y tiene claro que su actividad profesional, por el dinamismo social y la obsolescencia de los conocimientos, está concebida, según lo refirió Mayz (1967), como una técnica susceptible de ser sometida a precisas reglas de aprendizajes.

Por esta razón, los docentes universitarios, como miembros de la sociedad, se encuentran inmersos en un mundo de acelerados cambios, donde el tiempo es lo más valioso y el cerebro cada vez actúa como autómatas. Estas realidades demandan una actualización y formación constante de los docentes, a fin de dar respuestas a las exigencias y desafíos de sus estudiantes, de la sociedad y de los mismos avances científicos ocurridos en cada una de las disciplinas del saber. En este sentido, como mencionan Yanes, Pérez & Muriel (1998), aparece la necesidad de una formación

permanente en el ejercicio de la profesión. En la medida en que este propósito se haga realidad, los docentes universitarios podrán llegar a una mayor profesionalización.

Para autores como Moreno (1993), la profesionalidad docente pasa por la preparación teórica de los profesores a través del uso de la investigación como medio de resolución de situaciones problemáticas y como recurso de inferencia teórica. En tal caso, lo que se busca es que el docente reflexione sobre su propia práctica (autoevaluación) y formación. La importancia de todo esto se resume en calidad de la enseñanza universitaria, y está dado, entre varias cosas, el grado de profesionalidad docente. Esta profesionalización se traduce en un profesorado universitario capaz de ir mejorando su quehacer diario a través de una formación permanente que lleve implícita la reflexión y el sentido crítico.

Existe un aspecto distintivo en todo esto, como señala la Universidad Politécnica de Valencia (2009), y es que esta formación y profesionalización de la función docente marca la diferencia entre un profesional “amateur” de la educación universitaria. En esta circunstancia, ser profesional de la docencia supone poseer un conjunto de competencias que hacen eficiente su formación, dado que la docencia de calidad es altamente exigente, difícil, compleja, retardora y demanda una preparación exigente de sus protagonistas.

Asimismo, la ola de cambios suscitados a nivel educativo y la exigencia de formación profesional, se han convertido actualmente en un gran problema dentro del contexto universitario, porque conllevan alteraciones en los desempeños, tareas y roles asignados al profesor, exigiéndole la implementación de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales. Todo ello ha generado nuevas necesidades formativas que han provocado el desarrollo de planes de formación específicos para este colectivo, siendo imprescindible definir el nuevo perfil competencial que debe atesorar el profesor universitario para desarrollar adecuadamente sus nuevas funciones en los diferentes escenarios de actuación profesional.

En efecto, se pretende que sean los profesores quienes cambien e innoven a la universidad, y que atiendan las exigencias de la sociedad; pero el cambio de los

docentes, tal como lo expresa Miguel (2007), es un proceso que requiere de apoyos institucionales que propicien un ambiente de confianza, a fin de lograr la formación de calidad de los egresados, que a su vez, sean promotores de la transformación social. No obstante, esto será posible solo en la medida en que se cambien las condiciones en las cuales se desarrolla la docencia, si se establecen políticas de formación acordes con el presente, si se modifican las condiciones institucionales de trabajo, ya que las universidades han estado estructuradas primordialmente para la función de enseñar.

Sin lugar a dudas, no es fácil en América Latina dar este viraje, porque existen factores personales e institucionales que inciden en el proceso de profesionalización de los docentes universitarios, tales como: inadecuada evaluación de la docencia, pérdida de la autonomía, bajo status social de la profesión docente y baja remuneración del trabajo académico, entre otros. Al analizar la función docente y su profesionalización en el nivel de la enseñanza universitaria, se observan serios impedimentos para conceptualizarla y ejercerla como una actividad profesional; además, las acciones, las políticas nacionales e institucionales tienden a desprofesionalizarla y hacen de la docencia una actividad burocrática, estresante, que no impacta en los estudiantes.

En este mismo escenario, vale señalar que no se ha logrado conformar una cultura de la profesión docente a nivel universitario, que integre los valores, las creencias, las tradiciones de la profesión de enseñar y con la que los profesores se identifiquen. Igualmente, no existe en la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV) ningún estímulo a los procesos de profesionalización. Por otro lado, las escuelas y facultades no propician ambientes profesionalizantes.

De igual manera, es conveniente destacar lo expuesto por Díaz (1988), quien considera que otra medida ha sido ordenar los criterios para la evaluación del personal académico, en cuyos parámetros no hay aspectos relacionados con el quehacer cotidiano en el aula, por cuanto se centra en el credencialismo académico y en el número de publicaciones, sin importar la calidad de las mismas. Así mismo, Liston & Zeichner (1993) en sus investigaciones han considerado que si los docentes están sobrecargados de trabajo, emocionalmente derrotados y carecen del tiempo y de los apoyos necesarios para comprometerse en sus cometidos educativos, es muy difícil que

se den las condiciones mínimas para desarrollar las capacidades de deliberación de los alumnos.

A lo antes señalado hay que agregar el hecho de que en Venezuela, los profesores son percibidos como trabajadores académicos, y sus derechos y obligaciones han sido homologados con los de otras agrupaciones sindicales de trabajadores, lo cual constituye una marcada propensión a la proletarización de la docencia. Además, hay escasas o nulas oportunidades de realizar una carrera profesional en la docencia, para formarse en cursos de postgrado dentro o fuera del país, que hayan sido becados para cursar sus estudios de maestría y doctorado, ya que debido a las políticas económicas actuales, el otorgamiento de divisas para realizar estudios en el exterior se ha mantenido cerrado; en consecuencia, los docentes están sujetos a una serie de programas de estímulo a la productividad muy poco atractivos económicamente, que no alcanzan para cubrir sus estudios profesionales.

No es un secreto que la nación venezolana ha venido confrontando una crisis educativa desde hace varias décadas, en todos sus niveles. Si bien, esta situación tiene diversas causas, se aprecia un deterioro en el sustento pedagógico y andragógico de la misma. Así, en cuanto a los profesores, protagonistas de la formación de los educandos, se observa que han caído en un círculo vicioso, hay una deficiente formación de los que posteriormente serán los educadores, y pareciera no importarles a las autoridades universitarias.

Aunque el Estado venezolano ha tratado de encargarse de la formación de los profesores, ya sea como formación inicial o con programas de actualización durante el ejercicio profesional, esos programas no han impactado en la práctica educativa y se han centrado en una formación ideológica, política, más que en una verdadera formación académica, científica, didáctica, experimental, tecnológica e investigativa que sirva para elevar el potencial científico de los docentes universitarios, y les proporcione una formación acorde con los desafíos sociales que emergen en los actuales momentos.

Por otra parte, las estrategias de formación han sido parciales, sobre todo en el nivel universitario, a veces se abarca exclusivamente el aspecto disciplinario o académico y

se excluye el andragógico y el práctico-experiencial. Además, el modelo de formación a través de cursos, es uno de los menos eficaces (por priorizar la enseñanza tradicional) y no propicia un marco teórico-andragógico ni epistemológico en el que los profesores sustenten su quehacer educativo. En el aspecto investigativo, se suelen formar bajo la visión positivista de la investigación, sin pasarse por otros paradigmas como el funcionalismo; el pragmatismo, con sus métodos mixtos; el interaccionismo simbólico, con su teoría fundada; el historicismo; y otras formas de investigación, como la cualitativa, o el empleo de métodos de investigación acción, sistematización de experiencias, etnografía, fenomenología, etnometodología, métodos biográficos, estudios de casos y otros.

Por las razones mencionadas, se considera que los procesos de formación de los docentes universitarios deben tener como objetivo la profesionalización, es decir, el mejoramiento de la praxis que realizan los profesores como producto de un desarrollo personal, que conlleve, a su vez, a un permanente compromiso, el cual pueda proveerles la satisfacción con el desempeño alcanzado, reflejándose en la transformación de la escuela y el aula, respectivamente.

Respecto de las consideraciones que preceden, se puede indicar que en la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara de Barinas, pese a la formación que tiene el profesorado, la mayoría de ellos ha referido la necesidad de recibir formación pedagógica y andragógica para desempeñar adecuadamente su profesión. Es de hacer notar que la UNELLEZ ha venido descuidando el aspecto formativo de sus docentes, y esto ha originado que ellos mismos, con su deseo de superación, tengan que costearse sus estudios de postgrado, cursos de formación en la misma universidad o en otras universidades, lo cual genera muchos gastos debido a la situación económica por la que atraviesa el país.

Aunado a lo anterior, hay que señalar que las ofertas de formación académica que presenta la UNELLEZ Santa Bárbara, no son del completo agrado e interés de los docentes, dado que en la región son muy escasos los diplomados, cursos, seminarios y talleres de investigación, métodos didácticos y de aprendizaje, estrategias de

enseñanza, evaluación, planificación, oratoria, técnicas de laboratorio e idiomas, que se dictan u ofrecen a los docentes universitarios.

Es inexplicable que las autoridades universitarias del Programa Académico Santa Bárbara de Barinas no quieran entender la importancia de la formación del profesorado en lo pedagógico y andragógico, siendo que la formación del docente requiere cada vez más de la especialización, para lo cual se necesita una buena preparación. En el caso del docente universitario, no hay ninguna especialización. Si bien, existe un predominio en el campo de la ciencia, no es así en la educación docente. Al respecto, Arbizu (1994) expresa que la formación docente no es valorada, aparte de ser percibida por los profesores como una actividad rutinaria, que no rentabiliza la dedicación de tiempo.

Algo más complejo está aconteciendo, y es la poca importancia que le otorga la administración de la universidad al problema referido, por cuanto no se exige la verdadera preparación profesional que demanda el ejercicio de la docencia universitaria; es decir, hace falta una visión institucionalizada de la formación profesional. Aun cuando parece que eso no significa absolutamente nada para la administración, es preocupante mirar el poder institucional que poseen para promover otros asuntos de menor relevancia, como la participación en eventos, los papers, las publicaciones en revistas indexadas, las actividades políticas, la pertenencia a movimientos sociales o del poder popular, entre otros.

En lo que concierne a la formación inicial y permanente, no es exagerado decir que muchas veces se forma a los profesores universitarios en actividades muy breves y concretas, que ellos mismos realizan antes de empezar a enseñar, pero una vez que ingresan a la universidad, no lo siguen haciendo. En el peor de los casos, algunos docentes aluden que ellos ya se han formado inicialmente, y que no tiene sentido continuar estudiando. Esta situación es muy grave en el ámbito universitario, porque en vez de ser una exigencia, la formación permanente de los docentes universitarios queda a expensas de los propios intereses y necesidades de los nóveles docentes.

Se podría decir que es como una cuestión de suerte que el profesor universitario en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas, aprende a superarse y mejorar

profesionalmente a través de un proceso individual y valiéndose de sus propios medios o esfuerzos, cuando en realidad deberían darse mecanismos de socialización de experiencias entre los docentes, discusión de problemas de enseñanza, recursos y criterios de evaluación, problemas de conducta de los estudiantes, problemas de investigación, motivación de los estudiantes, entre otros. Aunque este proceso de socialización esté lejos de ser racional y consciente, impone un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionales que favorecen la praxis universitaria.

En definitiva, los docentes universitarios del Programa Académico Santa Bárbara de Barinas deben conseguir una verdadera formación académica que tienda, más allá de la disciplina, a las capacidades cognitivas, emocionales, de recursos, pensamiento crítico, complejidad del conocimiento y resolución de problemas, como parte de las actividades que desarrollan como docentes. Nada de esto debe oponerse a las especializaciones exigidas, pues aunque resulte incoherente pensarlo, muchas veces estos docentes trabajan como profesores universitarios, impartiendo una enseñanza y propiciando un aprendizaje sin haber sido debidamente formados para asumir esas funciones.

Lo antes expuesto supone considerar los avances que han ocurrido en psicología y sociología de la educación, según los cuales el rol del docente universitario no debe relegarse solo a transmitir conocimientos sino que, como ratifica Landsheere (1977), deben crearse situaciones adecuadas para que el estudiante quiera utilizar sus propios mecanismos de aprendizaje; para lo cual se requiere de unos conocimientos, técnicas, habilidades, destrezas y capacidades que exigen preparación del más alto nivel.

Aunque hoy, con el dinamismo con que cambian los conocimientos, evolucionan y se multiplican aceleradamente, el docente no puede pretender el dominio de todo el conocimiento, y menos aseverar lo que será preciso conocer en los próximos cinco años. Sin embargo, el reto está planteado para los docentes del Programa Académico Santa Bárbara de Barinas, donde urge saber enseñar y aprender, desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender y ampliar sus conocimientos básicos mínimos, en una sociedad del conocimiento que cada vez se vuelve más dinámica y exigente.

1.2 Formulación del problema

En razón de las consideraciones expuestas, se pretende indagar en esta investigación: ¿por qué es necesario recibir formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas? A su vez, surgen temáticas como: ¿con qué frecuencia se asiste a actividades de formación sobre disciplinas?, ¿con qué frecuencia se asiste a actividades de formación pedagógica y andragógica?, ¿qué tópicos son de interés para la formación pedagógica y andragógica de los profesores? Y, por último, ¿qué estrategias de formación prefiere el profesorado universitario?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar la formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar la frecuencia con la que se asiste a actividades de formación sobre disciplinas.

Indagar la frecuencia con la cual se asiste a actividades de formación pedagógica y andragógica.

Averiguar qué tópicos son de interés para la formación pedagógica y andragógica de los profesores.

Consultar qué estrategias de formación prefiere el profesorado universitario.

1.4 Importancia de la investigación

Es conocido que las funciones sustantivas de las universidades públicas en Venezuela son las de impartir la docencia, realizar investigación y extensión. En el marco de la docencia, para el caso de los profesores universitarios, constituye un proceso orientado hacia una permanente búsqueda, formación y construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, vale decir que el docente universitario debe ser un profesional crítico, reflexivo, con un amplio conocimiento de la disciplina científica que enseña, comprometido con su función de enseñanza y con la transformación de la

sociedad; para lo cual requiere de una formación inicial y permanente, que le permita un mejor estatus en sus conocimientos para lograr el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, surge la necesidad de revisar cómo es la formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas, así como el proceso de valoración que asumen los docentes, las oportunidades de formación, el conocimiento recibido, la formación didáctica y disciplinar, entre otros, para conseguir una docencia de calidad. Es por ello que en los últimos años, la formación inicial y permanente de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a nivel internacional y nacional, dado su impacto en la calidad de los aprendizajes logrados en la educación universitaria.

En la actualidad es ineludible una formación inicial y permanente de los docentes universitarios, debido a la perentoria necesidad de educar a los diversos sectores de la población en distintas fases de la vida; a la vez que es imperante la promoción de cambios profundos en la docencia universitaria. Quizás, también, porque es vital organizar una respuesta institucional frente a los requerimientos de una mayor calidad de enseñanza. Cualquiera sea el motivo por el cual se da la formación inicial y permanente del profesorado universitario, en esta investigación se aborda el tema en la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara de Barinas, motivado a que es un elemento crucial en la calidad de la enseñanza.

En tal sentido, se pretende realizar un análisis de la necesidad de formación inicial en el respectivo Programa Académico. Para ello se parte de una revisión exhaustiva y bastante extensa de un sinnúmero de trabajos, a fin de soportar bibliográficamente, desde diferentes experiencias universitarias, cómo es la formación inicial y permanente de los docentes universitarios, en una época en que asalta la incertidumbre y el caos del conocimiento se desborda, destrona paradigmas y exige reconfiguración del ser del espacio universitario, con la finalidad de dar respuesta a los problemas y necesidades del entorno, en donde cobran importancia los avances experimentados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, debido a que comportan nuevos retos

para los docentes universitarios y para la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, el trabajo constituye un referente estratégico en lo relativo a la formación inicial y permanente del docente universitario, si se quiere asumir para la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje, gestión, creación intelectual, divulgación y aplicación del conocimiento, y en el propio fortalecimiento del proceso de formación de los docentes UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara, para revisar el aspecto de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia social, igualdad y democracia participativa y protagónica, en momentos en que la patria convoca a todos a la construcción de un mejor país. Por último, conviene señalar que el trabajo está circunscrito en la línea de investigación Docencia universitaria.

1.4 Alcance

En el contexto de la formación inicial y permanente del profesorado universitario de la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara, se hace cada vez más evidente y acertado la realización de estudios de esta naturaleza, para facilitar la consolidación de un corpus teórico que permita orientar y mejorar la toma de decisiones en el proceso de transformación universitaria que vive la UNELLEZ. Por tal motivo, la intención de este trabajo es contribuir, desde el punto de vista teórico, a la excelencia en los procesos de formación inicial y permanente, en la consecución de un cambio cualitativo en ella. Sin olvidar que el docente universitario es un protagonista favorito de todo proceso de innovación educativa.

1.5 Delimitación

La investigación se circunscribe a considerar al profesorado de Ciencias sociales de la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara, en relación con la formación inicial y permanente ocurrida en el año 2016. Como ya se indicó, el trabajo se enmarca en la línea de investigación Docencia universitaria.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este apartado se realiza un sustento teórico del trabajo con base en diversos autores que abordan en sus publicaciones el aspecto de formación inicial y permanente de profesorado universitario, así como un recorrido por diversas bases teóricas y legales, sistemas de variables y definición de términos. En este sentido, Hernández, Fernández & Baptista (2014) sostienen que el marco teórico, entre otras funciones, persigue como fin “orientar el estudio, prevenir errores, ampliar el horizonte, establecer la necesidad de la investigación, inspirar nuevos estudios y proveer un marco de referencia” (p. 51). De allí que la revisión de la literatura especializada es un aspecto clave para presentar todo el referencial teórico del objeto de estudio.

2.1 Antecedentes de la Investigación

El antes de la investigación es un elemento primordial dentro del proceso seguido en el abordaje del problema de investigación. En este particular, son oportunas las ideas de Rojas (2007), cuando expresa lo siguiente:

Es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, consiste en “ir tras las huellas” del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias. Para su elaboración, es recomendable establecer un período de tiempo, de acuerdo con los objetivos de la investigación (p. 6).

En correspondencia con lo expuesto, puede señalarse que los antecedentes son estudios previos realizados, que guardan relación con el problema o fenómeno de investigación y que sirven de fundamento teórico. En este ámbito de los estudios previos, es puntual mencionar algunos trabajos que perfilan lo que es la formación inicial y permanente del docente universitario, puesto que, como sostienen Bonilla & López (2011), el subsistema de educación universitaria debe estar en sintonía, no solo con las demandas de revolución científico-técnica contemporánea sino al servicio de la sociedad venezolana en su conjunto.

A nivel internacional destaca Mestres (2010), en *Los retos de la formación del profesorado*, donde sostiene que “Reciclarse y mantenerse actualizado es fundamental y especialmente en el mundo educativo, cuyos profesionales, además de estar al día en cuanto a conocimientos, deben hacer frente a situaciones que demandan atención, concentración y que a menudo suponen estrés laboral” (párr. 1). De manera que es tarea del docente universitario formarse permanentemente, no solo en su inicio de carrera docente sino durante todo su ejercicio profesional en la universidad. Y agrega el autor que “La formación continua también necesita un reciclaje permanente. No sólo en cuanto a los conocimientos relacionados con un área en concreto de la docencia, sino también en cuanto a la metodología didáctica y muy especialmente al uso de las TIC” (párr. 15). Es vital, como se aprecia en la cita, la formación del profesorado universitario en relación a las TIC y su alfabetización digital, así como en la evaluación.

Otro trabajo de singular importancia, en el plano internacional, es el que presentan Arribas, Carabias & Monreal (2010), denominado *La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela del magisterio de Segovia*. Aquí el autor señala los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en la Escuela Universitaria del Magisterio de Segovia, durante el curso escolar 2008-09, acerca de tres aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la metodología empleada, el sistema de evaluación y calificación, y el desarrollo de competencias docentes y profesionales.

Las muestras seleccionadas en el caso del profesorado y de los egresados - diecinueve y cuarenta y seis encuestados respectivamente- han estado formadas por un grupo representativo de cada población, elegido de forma aleatoria. La investigación se basó, fundamentalmente, en el análisis de las respuestas emitidas por tres grupos de informantes: profesores, estudiantes de último año de la carrera y egresados. Los instrumentos empleados para la obtención de datos han sido tres cuestionarios validados, cada uno de ellos referido a uno de los tres aspectos objeto del presente estudio: metodología, evaluación y desarrollo de competencias.

Es de hacer notar que en dichos cuestionarios se recogía información relevante de cada uno de los grupos encuestado, con el fin de poder analizar los resultados obtenidos

en función de unas u otras variables. Así, las variables consideradas en el grupo de profesores han sido: años de experiencia, posesión del título de doctor, sexo, edad, categoría profesional y formación pedagógica. En el grupo de estudiantes se consideró el sexo, la edad, especialidad y estudios cursados. En el grupo de los egresados, se tomó en consideración el sexo, edad, especialidad y año de finalización de estudios.

En el ámbito de los antecedentes, también destaca un trabajo investigativo ejecutado por Sarasola & Von Sanden (2011), bajo el título de *Una visión integral de la formación del profesorado*, donde plantean como propuesta la posibilidad de concebir la formación docente desde una perspectiva más integral, que contribuya a la humanización; por ello insisten en el aspecto multidimensional. En este propósito describen: dimensiones en la formación del profesorado (currículos, metodologías, herramientas, medios auxiliares, tecnologías y el contexto en el que se desarrollan, el sistema educativo y el centro de formación). La dimensión técnica, porque no solo se trata de conocimientos sino de competencias. La dimensión cultural, implica creencias pedagógicas entendidas aisladamente. Significa reconocerse como un ser en relación: influenciado e influenciado, reconocerse desde su procedencia y en qué valores se ha socializado.

La dimensión social, según la cual una parte de la sociedad reclama mejores profesionales, obedientes consumidores y técnicos eficaces. Otra parte reclama ciudadanos comprometidos, cívicos, respetuosos del medio ambiente y de otras culturas. En la dimensión personal, el docente es, ante todo, una persona, y con todo su bagaje (intelectual, cultural, afectivo, emocional, corporal) es que va al encuentro de esas otras personas que son sus alumnos y sus colegas. La dimensión personal también refiere que en el día a día en el aula, en el centro, ocurren infinidad de interacciones entre personas.

Como conclusión del trabajo mencionado, Sarasola & Von Sanden (2011) plantean que si se mantiene una formación del profesorado que soslaya la dimensión subjetiva, la educación integral y la calidad de los centros educativos tienen una alta probabilidad de ser un mero enunciado, vacío de contenido. Por este motivo, los profesores deben formarse en el dominio de la materia o las metodologías (dimensión objetiva), o usar

ordenadores. Los profesores deben trabajar sobre sí mismos y sus creencias (dimensión inter-subjetiva). Tal vez el esfuerzo es aún insuficiente, ya que, en general, responde a iniciativas personales. Sin embargo, existen personas y espacios de trabajo cuya idoneidad es suficientemente palmaria, como para intentarlo como cuerpo profesional en el contexto institucional.

Por su parte, Del Maestro (2011), en un trabajo que lleva por título *La educación superior en Iberoamérica 2011. La educación superior en Perú, 2005-2009*, al referirse a la educación superior en Latinoamérica, sostiene que los países sudamericanos, de manera general, están buscando formar a los docentes como una prioridad para mejorar la calidad educativa. Por ejemplo en Perú, en el Censo Universitario realizado en 2010, el 70.3 % de los docentes tenía estudios de posgrado concluidos. De este grupo, un 75.5 % había realizado una maestría, 19.4 % una segunda especialización y solo 5.2 % contaba con el grado de doctor. Respecto de ello, el investigador revela, a lo largo del informe, cómo el sistema de educación superior del Perú, integrado por universidades e institutos y escuelas superiores, experimentó un incremento en la matrícula, en el número de instituciones de universidades privadas y en la cantidad de docentes con estudios de postgrado.

En el citado estudio se revela el enorme interés de las universidades en cuanto a la formación de los docentes universitarios. Sin embargo, como sostiene el mismo Del Maestro (2011), muchos profesores en los últimos años han realizado estudios de maestría, pero por lo general tienen un carácter profesionalizante y no siempre poseen garantía de calidad académica, lo que genera que los recursos humanos calificados para desarrollar labores de investigación en el ámbito universitario, no son suficientes en el país.

El Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, 2012) presenta, de manera muy clara, un análisis sobre la formación docente y establece de modo crítico las acciones para que la educación impartida en los distintos niveles educativos pueda ofrecerse con una mayor calidad. Al respecto, plantea:

El reto está en los alumnos que actualmente cursan la Licenciatura en Educación y los profesores que ya se encuentran frente al aula -en cualquiera de los niveles

educativos- para que logren no solo mediar, sino superar las problemáticas actuales. Que ante el bajo rendimiento académico, la deserción escolar y las críticas puedan hacer una alianza con las TIC, los padres de familia y la sociedad en su conjunto, logrando diluir el dualismo al que se enfrentan los profesores de salvadores y culpables de la calidad educativa, invitando a un proceso de autocrítica y auto reflexión profesional y gremial que permita integrar acciones educativas tendientes a la superación de los maestros del país, obligando a reconocer que la responsabilidad de la educación no solo se encuentra depositada en la escuela y el profesor, sino en toda la sociedad en conjunto (p. 2).

Lo anterior implica que el debate crítico debe ser asumido por todos aquellos que forman parte del personal responsable de esa importante función, quienes deben plantear los correctivos necesarios. También son relevantes los aportes que ofrece Sandoval (2014), en su trabajo investigativo titulado *La formación permanente del docente en Latinoamérica*, en el que provee elementos para la reflexión sobre la calidad en los programas de formación docente, que son desarrollados en los diversos niveles educativos en Latinoamérica.

El citado estudio corresponde a una investigación documental, realizada a través de la consulta de fuentes electrónicas publicadas recientemente en revistas internacionales indexadas, atendiendo las principales aportaciones sobre la formación docente y su impacto en la calidad educativa; y aunque la revisión es amplia, no se considera un estudio exhaustivo. Las fuentes consultadas ofrecen datos empíricos confiables para el objetivo del estudio. Por tal razón, es descriptivo, ex post facto e interpretativo.

Estima Sandoval (2014) que la crisis de la educación superior en Latinoamérica se presenta tanto por factores endógenos como exógenos. Se propone conceptualizar a la educación superior como un medio estratégico para incrementar el capital social y el bienestar de la comunidad, capaz de aportar significativamente a la cultura, el arte y la ciencia. En el estudio se observó que las políticas para mejorar la calidad en educación básica en los países latinoamericanos, están enfocadas al desarrollo de la formación en postgrado de sus docentes, como una apuesta para resolver los problemas de rezago, bajo aprovechamiento e inequidad educativa. Sin embargo, esta política educativa es contraria a las acciones emprendidas por los países del primer mundo o las

universidades de mayor prestigio en América Latina, puesto que la contratación de los docentes exige como requisito contar previamente con el grado académico.

De otro lado, el Partido Socialista Obrero Español (2015), en su obra *Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI*, sostiene que:

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es una responsabilidad compartida entre múltiples instituciones, desde las administraciones públicas, hasta las universidades, las entidades privadas y, por supuesto, los propios centros educativos, de aquí que en esta dimensión del modelo de profesionalidad docente resulte esencial una gran voluntad de entendimiento entre todas las instituciones, así como un firme compromiso de colaboración, de lo contrario será imposible preservar la necesaria coherencia entre las acciones que desarrollan cada una de las instituciones y los principios, fines y características del sistema educativo no universitario (p. 54).

En esta nueva visión de la formación del profesorado seguirá siendo necesaria la actualización del conocimiento, pero esta necesidad vendrá acompañada por otras de una formidable importancia: la necesidad de compartir el conocimiento y las experiencias en el marco de encuentros y colaboraciones entre el profesorado de distintos centros. La formación permanente del profesorado debe contribuir activamente a mejorar sus prácticas profesionales, facilitar su promoción, pero sobre todo, deberá contribuir a la reflexión en, sobre y para la práctica.

De igual modo, los autores Vassiliades, Volman, Espinoza & Molina (2014) revelan, en el *Informe Argentina*, que en el marco de las diferentes instituciones que históricamente forman docentes a nivel superior, conviven distintas organizaciones, culturas, tradiciones institucionales y, básicamente, académicas. En términos generales, las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) establecen relaciones diversas con los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia.

Vale resaltar que un aspecto distintivo de los argentinos es que las universidades que forman profesores/as tienen una vinculación estrecha con la producción de los conocimientos de diferentes disciplinas científicas y, estructuralmente, se plantean una relación indisociable entre investigación científica y docencia (universitaria). En

cambio, los ISFD guardan una relación histórica con el sistema educativo para el que forman (con variadas intensidades), así como una nutrida y heterogénea trayectoria en la construcción y transmisión de saberes pedagógico-didácticos.

Este informe revela, también, que los debates actuales en el campo de la formación docente universitaria argentina muestran algunos ejes que vuelven de modo reiterado desplegando viejas y nuevas ideas que recuperan tradiciones locales, a la vez que son sensibles a perspectivas internacionales contemporáneas como: los contenidos de la formación; los diversos modos de producción del saber pedagógico; los vínculos entre la formación docente, la dimensión de lo político y respecto de las situaciones de desigualdad social; la construcción de diversas formas de autoridad, y los nuevos docentes o aspirantes a serlo.

Vale señalar que en el citado informe se refleja la necesidad de recuperar en la formación docente la pregunta por lo político y la construcción del orden de lo común y lo colectivo, en pos de habilitar otros horizontes. En este marco, la formación ética y política de los educadores, el lugar que se le adjudica a la cultura y el modo en que se la pone en juego, se tornan vías centrales para abordar la cuestión de la desigualdad. Las políticas de formación juegan, en este sentido, un papel central en la construcción de una posición docente con un compromiso ético que involucre el respeto, el cuidado y el interés por el otro, concebido como sujeto de derechos. Por esta razón se han desplegado discusiones en relación con la formación docente y la desigualdad social.

Otro aspecto que ha estado en la agenda de discusiones del campo de la formación docente, es la construcción de diversas formas de autoridad. Múltiples discursos sostienen la ausencia de la autoridad docente en la actualidad y la necesidad de recuperarla en términos de rescatar una actitud disciplinadora y civilizatoria en los estudiantes, que ha perdido, y de reponer un conjunto de principios “tradicionales” frente a diversos fenómenos como las nuevas tecnologías, los cambios en las relaciones generacionales, la complejidad del mundo actual en términos socioculturales, los medios masivos de comunicación, la presunta falta de cultura de las generaciones jóvenes, el consumo y la publicidad, todos elementos ubicados en la misma serie de valores “superficiales” que deben combatirse.

Asimismo, en el Consejo de la Unión Europea (2014) se han realizado discusiones sobre el mencionado tema. Por esta razón, en el documento *Conclusiones del Consejo sobre formación eficaz de los docentes*, se presentan las siguientes consideraciones:

En un mundo en rápida mutación, la función de los docentes y las expectativas que en ellos se depositan evolucionan también en la medida en que se enfrentan con los retos siguientes: necesidad de adquirir nuevas destrezas, rápida mutación tecnológica y aumento de la diversidad social y cultural, así como la necesidad de aplicar una enseñanza más individualizada y dar respuesta a las necesidades especiales de aprendizaje (p. 1).

Es evidente que el tema es algo muy relevante en las agendas de discusión de diferentes organismos en los países europeos, y le prestan atención a las competencias profesionales que ellos deben manejar para elevar la calidad de la enseñanza, así como las medidas que deben tomarse en consideración para resolver la situación, los mecanismos de selección y la formación inicial. Por ello reconocen este tipo de organizaciones que los programas de formación docente, ya sean dirigidos a los futuros profesores antes de comenzar sus carreras o en la práctica de los docentes en el marco de un desarrollo profesional continuo, deben ser lo suficientemente flexibles para responder a los cambios en la enseñanza y el aprendizaje. Deben basarse en la propia experiencia de los docentes y buscar fomentar enfoques interdisciplinarios y de colaboración, de modo que instituciones educativas y docentes consideren como parte de su tarea trabajar en cooperación con las partes interesadas pertinentes, como colegas, familias y quienes proporcionan empleo.

Además, insiste la Comisión Europea en la diversificación y flexibilidad para dar respuesta al desarrollo profesional, incluyéndose nuevos conceptos en la enseñanza, como el aprendizaje digital y los recursos abiertos, el fomento interdisciplinario en vez de lo disciplinar, la cooperación y diálogo de saberes, el trabajo colaborativo, los grupos multiculturales y los diferentes papeles de liderazgo, el aprender a aprender, el emprendimiento y el pensamiento creativo y crítico, así como el reforzamiento de las competencias lingüísticas, a fin de iniciar con éxito su vida profesional.

Un trabajo muy relevante es el que está realizando el Instituto de Ciencias de la Educación y la Universidad Politécnica de Madrid (noviembre 2015- junio 2016), denominado *Formación inicial para la docencia universitaria*. En este programa, la finalidad es formar a los profesores de la Universidad Politécnica de Madrid en los distintos aspectos relacionados con sus tareas docentes. Para este propósito, se abordan aspectos relacionados con la planificación docente y la elaboración de guías de aprendizaje, el uso de diversas metodologías didácticas, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la acción tutorial, el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, la organización universitaria y la Psicología aplicada a la docencia, la innovación educativa y la práctica docente en el aula. Los contenidos, como las metodologías didácticas utilizadas, están orientados al desarrollo de las competencias fundamentales que cualquier docente universitario debe dominar.

Dentro de las competencias que se aspira adquieran y desarrollen estas dos instituciones, están aquellas que faciliten el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y le profesionalicen en su tarea como docente universitario: 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en las competencias específicas y genéricas que sus estudiantes deben adquirir. 2. Utilizar estrategias metodológicas diversas en función de los objetivos de cada asignatura. 3. Programar la acción como tutor y utilizar estrategias para apoyar y orientar a los estudiantes en los aspectos académico, personal y profesional. 4. Evaluar los aprendizajes de los estudiantes. 5. Manejar recursos y tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al aprendizaje y al conocimiento. 6. Aplicar teorías psicológicas útiles para el trabajo en equipo en los departamentos, en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje y de comunicación humana. 7. Diseñar y desarrollar innovaciones e investigaciones aplicables a la práctica docente educativa.

Además de las competencias específicas que han sido nombradas previamente, los asistentes al curso también podrán adquirir otras de carácter transversal, entre las que se pueden destacar las siguientes: trabajar en equipos multidisciplinares, tener un sentido holístico de la universidad y valorar el esfuerzo del estudiante como sujeto de aprendizaje.

Otro trabajo investigativo de similar importancia, es el realizado en Cuba por Martín (2015), titulado *La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza*. En el mismo se logró un abordaje del proceso de formación del profesorado universitario, sus líneas directrices y fundamentos esenciales para la comprensión del aprendizaje y la enseñanza desde una perspectiva desarrolladora, que enfatiza la actuación pedagógica del profesor como mediador de la autonomía de sus estudiantes.

Entre las conclusiones más importantes destacan: 1. La formación docente del profesorado en el escenario universitario cubano constituye una de las más altas prioridades de la educación superior en el país. Caracterizada por su papel transformador del docente y de este como agente de cambio de la realidad educativa concreta, considera la experiencia profesional acumulada individualmente y la influencia del colectivo para la búsqueda de soluciones a los problemas más apremiantes del proceso docente-educativo y de las demandas sociales.

En la segunda conclusión se plantea lo siguiente: Tanto las formas de superación postgraduada, como el trabajo metodológico, constituyen la línea de base para la implementación de las acciones formativas. Esto se concibe a partir del diagnóstico de las necesidades del claustro y las potencialidades para el perfeccionamiento de la preparación de los docentes, desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza, que descansa en los postulados del enfoque histórico-cultural.

La tercera conclusión a la que llegó el investigador, establece que la formación docente se desarrolla durante toda la actividad profesional y, por su carácter diagnóstico, preventivo, permanente, flexible y desarrollador, ejerce una influencia determinante en el desempeño docente y en el mejoramiento del sistema educativo. Se trata de un proceso continuo de cambios evolutivos orientados a alcanzar etapas superiores de desarrollo en el desempeño del profesorado.

También Laura (2015), en un estudio cuyo título es *Formación Inicial de Profesores: Análisis de los Niveles de Integración de TIC en las Prácticas Pedagógicas Universitarias*, analiza, en un primer momento, cuáles son los niveles de integración de las TIC en las prácticas pedagógicas universitarias. Para responder la interrogante

que se había planteado, se siguió un diseño cuantitativo y se trabajó con un grupo natural. La muestra estudiada estuvo compuesta por 44 docentes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín, siendo una muestra no probabilística. Los instrumentos de investigación recopilaron aspectos referidos a características personales, y se usaron unos test de apropiación tecnológica con 25 ítems y 5 niveles de medición, bajo una escala de Likert.

Los resultados obtenidos muestran que 35% de la población analizada se encuentra en el nivel de acceso, es decir, poseen poca o ninguna experiencia en el uso de computadoras, comienzan a emplear los recursos tecnológicos, pero simplemente reproducen las actividades educativas y de aprendizaje tradicionales. Mientras que el 7,5% (3 docentes), se encuentran en el nivel de invención. Este último porcentaje de docentes experimentan nuevos patrones de enseñanza y nuevas formas de relacionarse e interactuar con sus estudiantes. A la luz de los resultados expuestos, se concluye que es necesaria la revisión de las políticas de formación inicial de docentes, debido al carácter tradicional, desfasado y academicista de las mismas. Estas políticas no contemplan las dimensiones de integración de las TIC, ni mucho menos la inclusión de la investigación como principio pedagógico en el tratamiento de los problemas de la misma universidad.

Igualmente, en algunas universidades la formación de los profesores es algo crucial. Tal es el caso de la Universidad de Córdoba (2015) con el *Programa de Formación del Profesorado Novel* que es parte del Plan Plurianual de Formación Docente del Profesorado Universitario (2015-2018), en el que se establecen los siguientes objetivos: (a) Adquisición de competencias docentes básicas. (b) Inducción con acompañamiento experto. (c) Creación de red de formadores docentes. (d) Introducción a la innovación con tutela experta. (e) Adopción de perspectiva de género. Este Programa está destinado al profesorado de la Universidad de Córdoba y el personal becario de investigación que cuente con una experiencia docente igual o inferior a 5 años, con docencia asignada durante el curso académico de la convocatoria.

Un nuevo trabajo que ha sido revisado, es el que se concretó en la Universidad Miguel Hernández de Elche (2016), a través de su *Programa de Formación Inicial en*

Docencia Universitaria (PFIDU), el cual está diseñado para facilitar una formación docente previa e inicial, necesaria para el ejercicio de la labor docente universitaria. Está incluido dentro del Programa de Formación y Mejora Docente de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Entre los objetivos destacan: (a) Comprender el contexto institucional del profesorado de la UMH: docencia, gestión e investigación. (b) Compartir experiencias docentes con profesores tutores y compañeros del programa. (c) Adquirir formación sobre habilidades y conocimientos claves en la docencia universitaria: planificación, metodología, evaluación, motivación. (d) Fomentar la innovación docente.

De las circunstancias descritas anteriormente, deriva que este programa se haya desarrollado a través de tres módulos. El primero, referido al Contexto institucional de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Un segundo módulo comprende las Competencias docentes del profesor de universidad. Un tercer módulo, relacionado con las prácticas, y sirve además para aplicar todos los aspectos teóricos que han sido trabajados en los dos módulos anteriores.

En lo relacionado con antecedentes a nivel de Venezuela, se menciona un trabajo ejecutado por Villarroel (1995), bajo la designación de *La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento*. Pese a que el referido estudio fue realizado hace más de dos décadas, fue muy crítico al plantear: “esos procesos de capacitación docente a nivel universitario que insisten en adscribir al profesor a un modelo de enseñanza que consideramos perjudicial no sólo para el alumno sino también para el profesor” (p. 104). El autor propone dejar atrás los procesos de formación docente que tengan que ver con la eliminación y sustitución de modelos. De hecho, más adelante, en el mismo trabajo, Villarroel enfatiza que el profesional que es un destacado investigador, es poco dado a la obediencia y convergencia que impone y exige el sistema de enseñanza.

El mismo Villarroel ejecutó en el año 1998, un trabajo de investigación que denominó *La capacitación del profesorado: ¿informativa o formativa?*, en donde establece que debería apreciarse “un eje docente basado en la investigación”, debido a que a la docencia le corresponde “intentar que el estudiante sea el artífice de su

propio aprendizaje, mediante el estudio e investigación de una disciplina” (p. 9), por lo que considera que el docente universitario debe tener una sólida formación en dos dimensiones: la científica (conocimiento de la disciplina que se enseña) y la pedagógica-andragógica (conocimiento pedagógico-andragógico general). Es de resaltar que parte de los planteamientos hechos por Villarroel (1995, 1998) se recogen en otro trabajo realizado en Venezuela, en el año 2015, y que se describe en páginas posteriores en esta investigación.

Otra investigación, de mayor amplitud, es la ejecutada por Bigott (2010), cuyo título es *Plan Nacional de Formación Permanente*. En este trabajo, el investigador plantea la necesidad de cuatro ejes de formación: a) eje de formación ético -político, b) eje de formación integral, c) eje para la creación intelectual y la vinculación social y d) eje de formación para la gestión universitaria. Bajo estos cuatro ejes, el docente universitario logra una visión del proyecto país y de la universidad como espacio para recrear y desarrollar el hecho educativo, la articulación territorial de la universidad con las comunidades y las nuevas formas de gestión de las actividades universitarias.

En el contexto de referencia a trabajos que sirven de antecedente para la presente investigación, se alude a un estudio llevado a cabo por Brito (2011), bajo la denominación de *¿Universidades para qué?* En dicho estudio se plantea que “el conocimiento varía con tal velocidad, y los nuevos aportes son tales, que el único sentido de una universidad, y por eso hablo sobre una universidad para la investigación, es enseñar al estudiante a aprender” (p. 132), y para ello se necesita la formación del docente universitario, porque la universidad es ante todo un centro de investigación, de creación de conocimientos y de difusión.

Con sustento en las reflexiones precedentes, se puede señalar que la investigación del conocimiento debe llevar a otro término, que es una sociedad del conocimiento, que produzca y renueve constantemente el bien más valuado en esta época, que es la información y el conocimiento científico tecnológico, aunque también humanístico; que tenga como justa aspiración que el país atienda sus necesidades. Pero, a su vez, el país debe tener la justa aspiración a que las universidades le atiendan sus necesidades reales, y una de ellas es precisamente la formación de sus docentes universitarios.

Otro trabajo investigativo, también revisado, es el correspondiente a Lanz (2011a), que en su sección titulada *Las universidades como intelectuales*, argumenta: “todo el sistema universitario requiere una urgente cirugía epistemológica, política, ética, de modelo, de paradigmas, etc., sin la cual no habrá una nueva universidad” (p. 8). Es claro que el autor se refiere a una universidad que atraviesa una crisis, pero advierte: “la crisis que aqueja al sistema universitario es una crisis que no es venezolana, ni latinoamericana, es una crisis de sistema, de civilización, que va mucho más allá de consideraciones menores como presupuesto, currículo, de formación docente, tamaño físico o dotación” (p. 9). Por tanto, urge una universidad que se repiense, que esté en constante movimiento, o como finaliza Lanz (2011a): una universidad emancipadora, un espacio de formación permanente de sus docentes, que siempre este en creación, en cuestionamiento de los límites, una comunidad de intelectuales.

El mismo Lanz (2011b), en un trabajo de investigación titulado *¿Qué es una comunidad intelectual?*, hace una interpelación a la universidad en su rol y proceso de formación docente, cuando sentencia que:

La universidad por la que vale la pena luchar hasta sus últimas consecuencias es aquella que asume la producción de conocimiento como su norte primero, la generación de nuevas ideas como su fin principal, el quehacer intelectual como el eje vertebrador de toda otra función, el debate teórico y la interpelación del pensamiento como su tarea vital, el cultivo del espíritu y la recreación de la dimensión estética como una condición constitutiva de ese espacio. De ese modo, *la actividad de formación* [cursiva añadida] estaría siempre en sintonía con ese magma cultural en donde no es posible el docentismo repetitivo, acrítico y esterilizante (párr. 6)

El autor deja claramente establecido el papel que debe asumir la nueva universidad respecto a la formación de los docentes y los estudiantes, y para ello plantea como alternativa que la única manera de hacerlo es a través de una comunidad de intelectuales, como dispositivo académico y organizacional que busque la formación del docente universitario, de sus estudiantes, y se constituya en el motor transformador, que es ser competitiva y formar para las nuevas exigencias sociales.

Un trabajo de investigación más reciente, y quizá el más relevante de todos, corresponde al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia

y Tecnología (2015), en el cual se planteó como objetivo estratégico Contribuir a la consolidación de un nuevo modelo universitario mediante la formación de un nuevo sujeto para: (a) La formación integral de las venezolanas y los venezolanos. (b) La creación intelectual y la innovación sustentadas en necesidades territoriales, institucionales y personales. (c) La vinculación social de las universidades con el desarrollo territorial integral. (d) La gestión corresponsable, participativa y democrática de la institución y las relaciones universitarias.

En consecuencia, el Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario constituye un conjunto organizado de programas y estrategias educativas orientado a consolidar la formación permanente del docente, a los fines de garantizar una educación universitaria con altos niveles de pertinencia y calidad. Así, este plan se rige por una serie de objetivos, estrategias y acciones que direccionan la construcción de las nuevas subjetividades que comparten los sujetos que son corresponsables de impulsar el proceso educativo en las instituciones de educación universitaria. Igualmente, el plan dirige su atención a las necesidades territoriales, aspectos institucionales, territoriales y personales, que ya habían sido señalados anteriormente por investigadores como Bigott (2010) y Villarroel (1995, 1998). Por este motivo se plantean el componente de formación inicial y el de formación permanente. (Ander-Egg, E, 1982)

El primero, se inicia con la formación del profesorado de “nuevo ingreso”, a los fines de desarrollar sus “competencias” como nuevo miembro del personal de la comunidad universitaria. Para lograr este componente, se requiere la conformación de redes de intercambio académico. Las dimensiones planteadas son: cultura universitaria, desarrollo sociopolítico y reflexiones críticas sobre el proceso educativo.

El segundo componente, de formación permanente, viene después de iniciada la carrera académica como profesor ordinario en la universidad. Razón por la cual el docente debe enmarcarse en: estudios avanzados (especializaciones, maestrías y doctorados), programas posdoctorales, de perfeccionamiento, trabajos de ascenso, proyectos formativos, investigaciones libres, formación especializada en programas

de postgrado conducentes o no a grados académicos, programas de intercambio docente nacional e internacional. Las dimensiones planteadas son: desarrollo socio político, reflexiones críticas sobre el proceso educativo y teoría del conocimiento e investigación.

De acuerdo con los planteamientos hechos en los diferentes trabajos citados, en relación con la formación del docente universitario, se pueden sintetizar de la siguiente manera: (a) Existe una coincidencia en que se debe partir de la práctica docente para generar reflexión sobre la acción. (b) La formación del docente universitario obedece a una necesidad y responsabilidad institucional, únicamente en el caso venezolano es una función del Estado Docente. (c) Depende de un esfuerzo cuidadosamente planificado. (d) Su base fundamental es la formación avanzada en diversas áreas del conocimiento, la ciencia, la tecnología y las humanidades. (e) Se ha desarrollado bajo principios del aprendizaje colaborativo. (f) Se requiere formación didáctica específica y diferencial, así como en las nuevas tecnologías del aprendizaje y la enseñanza.

En consecuencia, conocidos los planteamientos realizados en los distintos estudios internacionales y nacionales mencionados anteriormente, es menester considerar que el presente estudio se perfila a constituirse en un aporte significativo, tomando como referente la realidad de la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara, con la intención de analizar la necesidad de formación inicial y permanente de los docentes adscritos al mismo, considerándose la importancia estratégica que tiene dentro de la universidad, el significado de la carrera docente y la calidad de los procesos educativos llevados a cabo en el recinto, desde la integralidad del sistema universitario y la necesidad de fortalecer el nivel científico y académico de los docentes, a fin de brindar conocimientos y saberes actualizados que promuevan el compromiso y la responsabilidad de la educación universitaria. Esta es la forma como se cree que los distintos trabajos revisados contribuyen con la presente investigación.

2.2 Bases teóricas

Las bases teóricas están constituidas por información aportada por diversos autores sobre el problema de estudio, con la intención de profundizar un poco más acerca de los

aspectos teóricos planteados, y obtener información que permita el análisis y contraste con los datos que se obtengan del instrumento aplicado a la población afectada por el problema. En relación con lo antes expuesto, Palella & Martins (2010) sostienen que las bases teóricas son “los aspectos relacionados con los fundamentos teóricos que van a permitir presentar una serie de aspectos que constituyen un cuerpo unitario por medio del cual se sistematizan, clasifican y relacionan entre sí los fenómenos particulares estudiados” (p. 68). Esto quiere decir que la información o base teórica que fundamenta el estudio, se organiza y presenta de manera precisa, a objeto de que realmente se presenten los aspectos relacionados con el problema a estudiar. En correspondencia con ello, se detallan a continuación los referentes que sustentan el estudio.

2.2.1 Formación docente y desarrollo profesional

En los actuales momentos no resulta fácil el desempeño de los docentes. Atrás ha quedado la forma tradicional de formación instrumental en los cursos del profesorado universitario, y la onda está en nuevas concepciones de formación docente. En esto coinciden muchos autores, como por ejemplo, Imbernón (2012), quien destaca la conceptualización teórica en la investigación y su relevancia en la formación del profesorado; Marcelo (1995), quien considera que el papel de profesor se ha transformado, entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades y por el aumento de las exigencias a las que está sometido; González (2006), que plantea los cursos de formación inicial destinados a los jóvenes que se inician en la docencia, y una formación continua dirigida a la actualización constante de los docentes universitarios.

Los autores referidos le asignan importancia a la formación docente como proceso potenciador del desarrollo profesional, en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido con su propio rol de docente universitario, al asumir la responsabilidad correspondiente, no solo como docente novel, sino también a la formación continua o permanentemente.

Para González & González (2007), a diferencia de la concepción instrumental, el proceso de formación docente, entendido como desarrollo profesional, tiene lugar a

lo largo de la vida del profesor y constituye una expresión del desarrollo de su personalidad, por lo cual los programas de formación docente se desarrollan como procesos continuos de aprendizaje, con la participación activa y reflexiva del profesor, atendiendo tanto la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de su personalidad; es decir, no solamente el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que le permitan adquirir una actuación profesional ética y responsable.

2.2.2 Estrategias de formación docente en la universidad: Exigencias y alternativas

La importancia de entender la formación docente como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes, y donde la participación y reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales en el proceso de desarrollo profesional, es destacado por Sánchez (2001), que al referirse al desarrollo profesional, lo caracteriza como “un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los docentes” (p. 8); que se desarrolla mediante la participación y constituye un proceso de construcción profesional, por medio del cual los docentes despliegan estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional

Desde la noción que se maneja en este trabajo de grado, se conciben las estrategias de formación docente, según lo planteado por González (2004a, 2004b, 2006), como las acciones educativas en el ejercicio de la profesión, dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del docente; es decir, a conquistar su autodeterminación en el desempeño profesional.

2.2.2.1 Exigencias en el diseño de estrategias de formación docente

De acuerdo con González & González (2007), además de partir de estudios sobre las necesidades del profesorado, el diseño de estrategias de formación docente en la universidad, dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del profesorado, debe tener en cuenta las siguientes exigencias:

Tributar a la formación integral del profesorado. El documento elaborado por Delors (1996), denominado *La educación encierra un tesoro*, permite elaborar un planteamiento básico para la formación integral del profesorado universitario como persona en ejercicio de la profesión. De una forma muy breve, se desarrollan los cuatro pilares básicos (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser), desde la perspectiva de la formación del profesorado.

Aprender a conocer. Sarasola & Von Sanden (2005) prefieren reformularla como *Aprender a conocer-se*. Esta dimensión está prácticamente ausente en la formación, dejando de lado aspectos corporales o emocionales. En general, se sigue dando prioridad a contenidos y formas de trasposición didáctica de los mismos, soslayando el conocer-se.

Aprender a hacer. Es necesario considerar que no solo se trata de enseñar a los estudiantes a poner en práctica sus conocimientos en un mercado incierto, tal como afirma el informe. De allí que es fundamental para la acción, que exista también la reflexión. La reflexión, como desarrollo de la conciencia, es inherente a una pedagogía transformadora, como la definía Paulo Freire, ya que ofrece al profesorado estrategias de pensamiento crítico sobre una situación, y vehículos para cambiarla en forma cooperativa.

Aprender a vivir con los demás. Para convivir y trabajar en proyectos comunes (uno de los retos más importantes recogidos en el Informe), en un contexto multicultural, se hace necesario promover ciertas competencias cognitivas y emotivas. Es decir, alcanzar la capacidad de conocer y re-conocer aspectos de la propia cultura, a través de la interacción con otras culturas. En cuanto a la competencia emotiva intercultural, se debe ampliar la capacidad de manejar, a favor de la comunicación, las emociones presentes en su desarrollo.

Aprender a ser. Sarasola & Von Sanden (2005) señalan que si bien, entre los cuatro pilares existe una relación dialéctica, este último parece incluir a los otros tres. Cuanto más se desarrolle el conocimiento y el auto-conocimiento, cuanto mejor se desarrolle la capacidad de convivir y trabajar con otras personas y cuanto más conscientes sean de las maneras de hacer, más se desarrollará el SER. Esto, a su vez,

permitirá conocer y conocer más profundamente, mejorar la convivencia y la colaboración y encontrar maneras de actuar más plenas. Asimismo, las profesoras y profesores han de trabajar sobre ellos mismos y, cierto es, que actualmente está ocurriendo. Tal vez el esfuerzo es aún insuficiente, porque en general, responde a iniciativas personales. Sin embargo, existen personas y espacios de trabajo cuya idoneidad es suficientemente notoria, como para tratar de intentarlo, como cuerpo profesional, en el contexto de la institución universitaria.

Vincular la teoría y la práctica profesional. Para González & González (2007), independientemente de las modalidades que pueda asumir una estrategia de formación docente (conferencias-coloquios, talleres, cursos, grupos de innovación), en todos los casos debe tenerse en cuenta la unidad de la teoría y la práctica profesional, en la medida que se propicie la reflexión y el debate en torno a la necesidad y posibilidades de aplicar los conocimientos pedagógicos a la solución de los problemas de la práctica educativa que presenta el profesorado en el trabajo cotidiano de aula.

Ser flexibles y contextualizadas. En consideración de González & González (2007), las estrategias de formación docente deben adecuarse no solo a las necesidades sino también a las posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto del ejercicio de la profesión. Para ello resultan valiosas las ofertas de diferentes modalidades formativas que abarquen desde modalidades más puntuales, como las conferencias-coloquios, hasta modalidades que comprenden el trabajo continuo de un grupo de profesores, tales como los grupos de innovación.

Propiciar la reflexión del profesorado y el compromiso con la calidad de su desempeño en ambientes de diálogo. Tal como lo sostienen González & González (2007), las estrategias de formación docente, independientemente de las modalidades formativas que adopten, deben diseñarse de manera que propicien la reflexión crítica del profesorado en torno a su desempeño profesional, en un ambiente de diálogo que posibilite al coordinador del programa ejercer su función orientadora del desarrollo profesional, y al profesorado asumir una postura activa y comprometida en la

evaluación de su desempeño profesional y en la búsqueda de alternativas para la mejora y el cambio.

En relación con la importancia de la participación, es necesario el intercambio como herramienta de desarrollo profesional, así como de la flexibilidad y contextualización de las estrategias de formación docente y su impacto en la formación integral del profesorado. En este sentido, González (2005) en la presentación del Programa de Formación Continua para el profesorado de la Universidad Politécnica de Madrid, expresa que en efecto, la formación se está empezando a valorar como una investigación apropiada para la adaptación a los cambios, vinculada con las estrategias de la organización, y como uno de los elementos desarrolladores del factor humano y de eficacia organizacional. Comprender e involucrarse en la realidad universitaria, debe motivar hacia una búsqueda de esa formación y actualización continua, mediante conferencias, seminarios, sesiones breves para abordar temas puntuales y encuentros que ayuden a debatir puntos de interés común.

2.2.2.2 Alternativas de formación docente en la universidad

González & González (2007) mencionan que entre las modalidades de formación docente que tributen al desarrollo profesional del profesorado, se encuentran las conferencias-coloquios, las mesas redondas, los paneles, los cursos, los seminarios, los talleres, los foros de discusión, los grupos de innovación y las jornadas científico-metodológicas, entre otras. Todos ellos presentados en diferentes modalidades: presencial, *be-learning*, *blend-learning* y otras.

Es importante tener en cuenta, en el diseño de las diferentes alternativas, el cumplimiento de las exigencias de una estrategia de formación docente que tributen a la formación integral del profesorado, que vinculen la teoría y la práctica profesional, que sean flexibles, contextualizadas y que propicien la reflexión y el compromiso del profesorado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa, en un contexto de participación y diálogo.

Por este motivo, las conferencias-coloquios, las mesas redondas y los paneles constituyen estrategias formativas muy útiles cuando se dispone de un tiempo breve

para la formación docente, y tienen un carácter eminentemente teórico. Su duración se estima entre 2 y 3 horas. Brindan una panorámica general del tema que se aborda. Su carácter dialógico permite el necesario vínculo de la teoría y la práctica profesional a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre el conferencista y los participantes, y sobre todo posibilitan al conferencista orientar al profesorado en el tema que se aborda, a partir de sus necesidades.

González & González (2007) también afirman que los cursos, en tanto permiten la actualización y profundización en la formación teórico-práctica del profesorado, son muy útiles cuando se dispone de mayor tiempo. Los cursos suelen desarrollarse entre 20 y 60 horas. Para que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado, deben contemplar la utilización de una metodología participativa, sustentarse en una comunicación dialógica y en la autoevaluación y heteroevaluación de los participantes, a manera de potenciar el protagonismo y el compromiso del profesorado en la mejora de su práctica educativa, a partir de la aplicación reflexiva y crítica de los conocimientos construidos en el curso, en la práctica profesional.

De igual modo, González & González (2007) expresan que los seminarios son sesiones cortas, permiten abordar un tema único y pueden tener continuidad, la duración puede ser de 4 a 6 horas, durante 1 o 2 días. Respecto de los talleres, señalan los autores, que son estrategias formativas de carácter eminentemente práctico, dirigidas a propiciar la formación y el desarrollo de habilidades y competencias para la docencia. Su duración se estima entre 8 horas y 20 horas.

Por otra parte, González (2004b), al referirse a los foros de discusión los define como estrategias formativas que posibilitan la reflexión y el intercambio acerca de diferentes temas de la práctica educativa. Pueden realizarse a través de sesiones de trabajo presenciales, que se convocan en determinados momentos del curso, y no presenciales, como en el caso de los foros, que se convocan a través de internet y que pueden tener un carácter más sistemático. El foro de discusión, como modalidad formativa, potencia el desarrollo de la reflexión acerca de la calidad del desempeño profesional a partir del intercambio de opiniones y experiencias del profesorado. Debe tenerse en cuenta el rol orientador que ha de jugar el moderador del foro, que

debe ser un docente con experiencia en el tema que se aborda, de manera de poder orientar adecuadamente al profesorado en el debate.

En cuanto a los grupos de innovación, González (2004a, 2004b) indica que constituyen una de las modalidades de formación más propicia para la potenciación del desarrollo profesional del profesorado, por cuanto suelen utilizar como herramienta metodológica la investigación-acción-colaborativa. Además, los grupos de innovación se constituyen por docentes interesados en reflexionar acerca de diferentes problemas de la práctica educativa y buscar alternativas de solución, asesorados por un especialista que hace la función de coordinador del grupo y que puede ser interno (si se trata de uno de los miembros de grupo) o externo.

En lo que concierne a las jornadas científico-metodológicas, González (2004a, 2004b) señala que constituyen una alternativa de formación docente, que permite al profesorado el intercambio en torno a los principales resultados obtenidos en la puesta en práctica de estrategias de intervención educativa, a través de los grupos de innovación o de experiencias personales, de la aplicación de los conocimientos y habilidades desarrolladas en otras modalidades formativas. También posibilitan la reflexión y el debate acerca de diferentes temas relacionados con el mejoramiento de la práctica educativa. Suelen convocarse con una frecuencia anual o bianual.

2.3 La formación docente del profesor universitario

En los actuales momentos, a nivel laboral existe una discusión planteada acerca de la necesidad de formación permanente en los profesionales y la necesidad de conformar un plan formativo. Curiosamente el ingreso de los profesionales para ejercer la docencia a nivel universitario se hace muchas veces por la formación que tienen en el área específica, sin preocuparse las autoridades por brindarle formación en el área educativa previamente, y menos hacerlo el profesional de otra carrera que no es la educación. Este hecho no deja de ser paradójico; dice Mas Torelló (2011) que la formación pedagógica demandada legalmente, para desarrollar la función docente, sea inversamente proporcional a la etapa educativa donde se imparte dicha docencia.

Por tanto, es imprescindible asumir el doble perfil de docente e investigador. Es importante reconocer que deben existir programas de formación pedagógica, y que cualquier programa de formación docente debe contribuir a incrementar el conocimiento correspondiente a su propia área, y del mismo modo, mejorar sus competencias didácticas. Además debe aumentar las competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica, sobre su propia actividad docente, para promover la calidad e innovación en el acto de enseñanza y aprendizaje.

En resumidas cuentas, los docentes universitarios están en crisis por las nuevas demandas y exigencias del estudiantado, y al mismo tiempo la profesión docente está mutando y aumentando su complejidad (cambio del perfil del estudiante, incorporación y manejo de nuevas tecnologías, por los estudiantes, en el desarrollo de sus habilidades y destrezas, así como el surgimiento del software para desarrollar y simular procesos en los laboratorios, son parte de lo que día a día cambia y pone en apuros al docente universitario). Este problema conduce a pensar en el profesor ideal de referencia o un mero ejecutor de programas de formación (Tejada, 2009), o en un docente que solo expone contenidos a un grupo de estudiantes pasivos.

Resulta incuestionable que la formación es un elemento clave para el éxito, y no cabe duda, como exponen Gros & Romaña (2004), cuando señalan que “la profesión docente del siglo XXI poco tiene que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos” (p. 148). Los cambios mencionados, la complejidad de la situación actual y los múltiples escenarios profesionales donde debe desarrollar sus funciones, hacen que la profesionalización de la docencia y la formación del profesor universitario adquieran una relevancia hasta hoy no reconocida (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2005). También Ferreres (2001) considera que formar profesores con competencias profesionales no es tarea fácil, especialmente si se quiere que de esa formación emanen unas prácticas docentes razonadas, de calidad, innovadoras, contextualizadas y apropiadas a cada caso.

Es de resaltar que en algunos países de América Latina, como por ejemplo Paraguay, las universidades ofertan cursos de formación docente, bajo ciertas

directrices institucionales, denominadas generalmente “Cursos de didáctica universitaria”, orientados a una formación inicial general, bien sea como capacitación o de especialización. No obstante, el problema que se presenta es que no es posible unificar las prácticas docentes (modelos, estrategias metodológicas utilizadas,...), por las especificidades de cada área de conocimiento y asignaturas, entre otras. Aparte de eso, no todos los profesores tienen los mismos requerimientos de competencias, ni se sienten igual de cómodos desarrollando unas determinadas prácticas docentes.

Del mismo modo, como sostiene Ferreres (2001), tampoco se puede pretender que con realizar un curso de formación de algunos meses o un año, sea suficiente para toda la carrera docente. Es de suma importancia que la universidad cuente con planes e instancias de formación pedagógica para los docentes, tratando que estos planes formativos estén justificados por un análisis de necesidades previo y minucioso, debiendo ser racionales, estructurados e indiscutiblemente, conformados por contenidos significativos, contextualizados, adaptados al momento de desarrollo profesional del docente, a un perfil competencial bien analizado y, razonablemente, a enfoques paradigmáticos requeridos.

También es evidente, como sustenta Eurydice (2004), que según los parámetros y exigencias de la sociedad, un programa de “formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su profesión docente” (p. 19), por lo que debe ser compensable con una formación continua adecuada, que le permita enriquecer al docente universitario a lo largo de su carrera profesional.

Asimismo, Valcarcel (2003) propone optar por el implemento de una formación de formadores, estructurada en cuatro niveles, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesor universitario, que atendiendo la realidad docente actual, podría considerarse con algunas adecuaciones:

- a. Formación previa, dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria.

b. Formación inicial, ofertada a los profesores nóveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral.

c. Formación continua, dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su carrera y universidad, etc.

d. Formación especializada, orientada a profesores universitarios con una larga trayectoria profesional, que ante los nuevos desafíos y por la necesidad de la institución, debe actualizarse, por ejemplo, en el manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, en tutorías presenciales u online, en investigar y difundir conocimientos sobre la propia práctica de enseñanza en su área disciplinar, entre otros, o para asumir tareas de diseño y aplicación de planes de estudio, de innovación, de mejora de la calidad, etc.

Además, la universidad debe buscar estrategias de participación de sus docentes en congresos, seminarios, jornadas, redes de investigación, encuentros donde los docentes puedan intercambiar experiencias y conocimientos acerca de su función, sus dudas, inquietudes e innovaciones metodológicas de la didáctica específica de su área de conocimiento, o presentar resultados de sus estudios, investigaciones, sistematizaciones de experiencias relevantes, entre otros. Esta es una modalidad de formación continua en todas las áreas del saber, y que por tanto, los futuros egresados profesionales deben acostumbrarse a ello, pero es un aspecto que en la docencia universitaria debe ser estimulado, exigido y orientado.

Es indudable, como señalan Gros & Romaña (2004), que la profesión docente, como cualquier otra, requiere de un proceso de maduración y un tiempo de aprendizaje. Por eso es esencial una asimilación progresiva de responsabilidades en el ámbito docente; ofrecer orientación, recursos y espacios temporales, para una adecuada iniciación y formación continua en este proceso de profesionalización, en cuanto a formación pedagógica y formación para innovar e investigar, en un correcto proceso de socialización.

2.4 El desafío de ser profesor universitario

Si se piensa en una docencia de calidad, evidentemente hay que prestar atención al docente, los métodos de enseñanza y las destrezas o habilidades que debe dominar.

Por este motivo, hoy día se está empezando a dar el vínculo entre la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes, no solo desde lo teórico sino en lo práctico. En razón de ello, Prieto (2007) afirma que la formación docente cobra sentido al relacionarla con su objetivo primordial: la calidad del aprendizaje. En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés, dado su impacto en la calidad de los aprendizajes logrados en la educación universitaria. Actualmente es necesaria una formación en docencia universitaria, por las razones que plantean seguidamente Villalobos & Melo (2008):

a) Se debe educar a distintos sectores de la población y en distintas fases de la vida. Hay un nuevo énfasis en el aprendizaje permanente del profesional y la constatación del ingreso masivo de estudiantes provenientes de los sectores de escasos recursos y, en ocasiones, con carencias culturales y un déficit inicial para estudios universitarios.

b) Se promueve realizar profundos cambios en la docencia de pregrado, con el fin de acompañar la actual renovación que está experimentando la educación terciaria en todo el mundo. Esto implica abandonar el sistema “tubular” de los currículos rígidos de las carreras profesionales, para ofrecer una formación más abierta y flexible, mediante la adopción de un sistema modular en la enseñanza universitaria.

c) Se deben entregar las competencias generales y transversales básicas para los profesionales del siglo XXI, ya sea el dominio del idioma inglés (u otro idioma extranjero) y la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), en su labor específica. Todo lo cual debe aumentar las condiciones de empleabilidad del egresado universitario en esta cambiante sociedad del conocimiento.

d) Se debe organizar una respuesta institucional frente a los requerimientos de una mayor calidad de enseñanza, la ampliación de su cobertura y la diversificación de la demanda en distintos niveles formativos (pregrado, postgrado y postítulos).

2.5 Necesidad de un modelo de formación docente

Siempre ha sido la enseñanza una de las funciones principales del docente universitario, pero el docente debe prepararse para actuar de una manera eficaz, sobre

todo porque esto va relacionado con la calidad de la enseñanza y la calidad educativa. Para esta tarea tan exigente, se requiere la formación del docente, y esto hace necesario recurrir a una formación inicial y permanente; cosa nada fácil, porque según Villalobos & Melo (2008), “las instituciones de educación superior deberían formular programas curriculares que permitan cambiar su concepción y práctica pedagógica, e incorporar elementos que optimicen su quehacer docente” (p. 9). El problema planteado se puede corroborar en la revisión de literatura en la que se ilustra esta preocupación. Muchas universidades venezolanas y latinoamericanas tienen cursos, talleres y diplomados de mejoría docente, e incluso maestrías en docencia universitaria. Así que la tendencia es fortalecer la identidad profesional del docente universitario.

A propósito, intentar desarrollar la identidad profesional del docente significa tomar en cuenta muchos aspectos que están en discusión, y que desde la perspectiva de Villalobos & Melo (2008) pueden ser: crear las condiciones del cambio de una nueva identidad del profesor universitario en consonancia con el contexto del siglo XXI, significa crear propuestas institucionales dirigidas al ámbito pedagógico y profesional del docente superior, como también al ámbito personal y social del profesor universitario, mediante la instalación de una adecuada carrera académica, incentivos y espacios para desarrollar investigación educacional, programas de apoyo al trabajo docente, seminarios y cursos de formación y/o actualización en pedagogía universitaria, entre otras.

Otro aspecto importante es: focalizar las iniciativas en el mejoramiento de las tres funciones principales del profesor universitario, es decir, en la docencia, la investigación y la gestión curricular. Lo que implica instalar capacidad científica en la planificación, conducción y evaluación de los procesos pedagógicos de la formación profesional universitaria. Para lo cual se supone una adecuada investigación y gestión que incluye el diagnóstico de las necesidades formativas de sus estudiantes y/o de su institución, como también lograr capacidad para el desarrollo de programas y actividades para alcanzar una formación de excelencia en sus estudiantes.

Un último hecho es: elaborar un modelo formativo del desarrollo docente del profesor universitario, que sea capaz de dar respuesta, tanto a las necesidades individuales del profesor como a las necesidades de la propia organización universitaria. Tal vez una forma de abordar dicha situación radica en la creación de un marco regulatorio nacional, tendente a favorecer su profesionalización y, por ende, su identidad ocupacional.

En consecuencia, plantean Villalobos & Melo (2008), cualquier modelo de formación del profesor universitario debería considerar los aspectos anteriores para crear las condiciones de su identidad profesional. De este modo, la formación del docente universitario, para el ejercicio de su nuevo rol, debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional, ya sea a partir de una reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño, como también dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático.

2.6 Principios críticos del aprendizaje en la posmodernidad para revisar en la formación docente del profesor universitario

No es una cuestión sencilla desarrollar planteamientos teóricos en este epígrafe tan desafiante e inacabado, pero dada la trascendencia y magnitud de lo que implica el presente trabajo de grado de maestría en docencia universitaria, se hace necesario referirse al mismo. Para ello, se consideran algunas premisas que es necesario plantear. En primer término, referente a la modernidad, nadie cuestiona la importancia del proyecto de la Ilustración del siglo XVII, ni configura el ideal de sociedad que debía ser construida, anclada, como nomina Wagner (1997), en unos principios de libertad, igualdad y justicia, lo cual implicó, ante el antiguo régimen, actualizar la vida social, política y económica a las posibilidades técnicas, sociales y culturales, además de elaborar un concepto –occidental– de hombre universal.

En este proyecto de modernidad, Dios fue sustituido por la naturaleza y se planteó el progreso de la ciencia. Autores como Terrén (1999), mencionan que la modernidad se desplegó como un programa de racionalización y de emancipación: la representación del mundo a través de la razón, guiada por el presupuesto del progreso para alcanzar la felicidad humana. Sin embargo, el proyecto quedó inconcluso, como

sostiene Kurnitzky (1995), y es sinónimo de fracaso, con un desastre en la economía y sus consecuencias sociales. Este planteamiento toma fuerza con lo que señala García (1989), cuando expresa que en la modernidad hubo cuatro movimientos básicos: Proyecto emancipador, Proyecto expansivo, Proyecto renovador y Proyecto democratizador.

El proyecto emancipador se refiere a la secularización de los campos culturales, forman parte de él la racionalización de la vida social y el individualismo creciente. Así mismo, el proyecto expansivo busca extender el conocimiento y posesión de la naturaleza, la producción, la circulación y el consumo de los bienes; se manifiesta en la promoción de los descubrimientos científicos y el desarrollo industrial. Del mismo modo, el proyecto renovador abarca dos aspectos: la persecución de un mejoramiento e innovación incesantes, propios de una relación con la naturaleza y la sociedad, liberada de toda prescripción sagrada sobre cómo debe ser el mundo; y la necesidad de reformular una y otra vez los signos de distinción que el consumo masificado desgasta. Por último, el proyecto democratizador, referido al movimiento de la modernidad, que confía en la educación, la difusión del arte y los saberes especializados, para lograr una evolución racional y moral.

En estos proyectos, la emancipación, equidad, progreso y democracia son cuatro aspectos, que concluidos, la razón ilustrada y la racionalidad práctica no han hecho posible la idea de libertad fuera de los límites del mercado, para crear una cultura de la realización, responsabilidad y reconocimiento del individuo y la colectividad. Recurriendo a la metáfora de Marx, todo lo sólido se desvanece en el aire. Alude Colli (1991), que la ciencia moderna ha creado el gran poder del Estado sobre la cultura, o sea, ha destruido la libertad en la que había nacido esta (o, al menos, la posibilidad de indagar y producir independientemente), anulándose tanto ella misma como cultura.

Ante este panorama se plantea la idea de la postmodernidad, como rompimiento, como parte o como crítica de la modernidad. Como lo establece Colli (1991), en la primera acepción, se considera como una etapa que rompe con el mito de la razón ilustrada y pone en evidencia las limitaciones de la racionalidad práctica. En la

segunda concepción, dice Wagner (1997), que la distinción entre modernidad y posmodernidad se debe a la ambigüedad propia de la modernidad, que se desarrolla entre la pretensión de realización de la autonomía individual y de la determinación colectiva de los deseos humanos. La tercera crítica, según Guevara (1994), tiene que ver con el resultado de la emigración, la urbanización y la masificación, a través de las cuales emergen nuevas identidades culturales que se caracterizan por un marcado contenido disidente y hasta subversivo respecto de la cultura dominante, son contracultura, pues rechazan abiertamente los valores considerados como esenciales por las clases dominantes.

Hay que considerar que la posmodernidad mantiene lazos con la modernidad, esencialmente los valores derivados del programa económico son los mismos y los fines de la omnipotencia del mercado son compartidos. Las manifestaciones social y cultural son peculiares, asociadas con la configuración de expresiones provenientes de la tecnología, la exclusión, la guerra, el poder, el engaño y la ignominia. Los cambios en la tecnología han sido más rápidos que los cambios en los valores, y los cambios en las estructuras políticas y sociales no han generado una nueva cultura, sino una aglomeración de varias culturas enmarcadas por la civilización occidental globalizada. Un efecto de la globalización es que las diferencias culturales serán más evidentes día con día. Según Inglehart (1994) hay un tránsito de la modernidad a la posmodernidad, que se sintetiza en cinco aspectos primordiales:

1. El paso de valores de escasez a valores postmodernos o de seguridad.
2. Una menor eficiencia y aceptación de la autoridad burocrática.
3. El rechazo del modelo occidental y el colapso de la alternativa socialista.
4. Una mayor importancia de la libertad individual y la experiencia emocional, y un rechazo de toda forma de autoridad.
5. Disminución del prestigio de la ciencia, la tecnología y la racionalidad.

En esos puntos es palpable que el tránsito entre modernidad y posmodernidad significa un proceso de secularización de las instituciones modernas, asociado con los valores y la actitud negativa ante la moral civil del Estado. En este sentido, la posmodernidad, dicen Pedroza & Villalobos (2006), es el replanteamiento crítico que

radicaliza desde una concepción cultural la idea de libertad individual, que perfila una finalidad de moral pública en la constitución de una utopía libertaria de la tiranía de los ídolos de la modernidad. El aura del Estado, el profesor, el científico, el político, en general, del ser moderno, se sacraliza. Pero esto resulta paradójico porque mantiene cierta ambigüedad entre renuncia y fortalecimiento: se renuncia a la razón dotada de racionalidad práctica por una razón sustentada en la fragmentación de la racionalidad operativa. La diseminación de la verdad en el extremo de la secularización es la absolutización de la diferenciación individual, es decir, la verdad relativa es la verdad colectiva; en tanto que lo singular se ha universalizado.

¿Significa esto que la postmodernidad es solamente crítica y rechazo a la modernidad? Tal vez conviene responder con lo que enuncia Giroux (1996), que la postmodernidad plantea la necesidad de producir conocimiento a través de una visión crítica desde la teoría de la representación. Por ello, no resulta sorprendente que el mismo autor sostenga que es necesario un rescate de los principios de igualdad, libertad y justicia para lograr un mundo mejor; replanteamiento de la utopía liberal, pero abandonando la idea de linealidad de la historia occidental y la cultura unificada. Entonces, debe haber una relación dialéctica entre la modernidad y la postmodernidad (significa que la solución de la crisis de la modernidad está en la propia modernidad, superándose a sí misma con una figura distinta, que sería la posmodernidad).

2.7 ¿Cuál es el papel de la universidad en la postmodernidad?

Indudablemente que el escenario educativo ha cambiado en las universidades. Los estudiantes saben hoy día que la información y el conocimiento están en diferentes medios extrauniversitarios. La hegemonía que otrora ostentaba el docente universitario se desvanece (hoy no son dueños del saber), los estudiantes tienen tablets, teléfonos inteligentes con una variedad de aplicaciones con acceso a internet, la tecnología está ampliamente distribuida en los diferentes sectores sociales, no es ajena a nadie, y la digitalización de la información pasó del papel a la pantalla de silicio, incorporándose al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes se encuentran abrumados ante los estudiantes, en relación a los conocimientos; un nuevo lenguaje ha emergido y el hipertexto es lo cotidiano.

Todo eso trae como consecuencia la necesidad de revisar las formas, los medios y las estrategias de enseñanza, así como las formas de evaluación. Los exámenes en papel quedaron en la época jurásica de la educación; lo virtual crea confusión con el nuevo rol del docente en el proceso educativo; la universidad se vincula obligatoriamente al mundo social, casi que obligada para no quedarse al margen de los cambios; la repetición del conocimiento ya no tiene validez; la contextualización de los aprendizajes es una necesidad, más que una moda, porque los estudiantes buscan la utilidad del conocimiento, lo que ha llevado a los docentes universitarios a replantear su quehacer frente a este nuevo contexto sociocultural, económico y político. De allí que la nueva universidad se redimensiona y abandona las formas academicistas, promoviendo la imaginación, la creatividad, la experimentación y el descubrimiento, entre otros.

Las universidades de tercer nivel son cada vez más numerosas, vinculadas a las comunidades y a los problemas sociales del espacio donde están inmersas. El espacio universitario no está dentro de las cercas o muros que delimitan la institución universitaria. La alfabetización es digital, dejando entrar así la nueva cultura que en su entorno se está construyendo. Los estudiantes esperan un viraje, su giro lingüístico ha redimensionado el espacio universitario y sus formas de aprender desafían los cánones establecidos por la psicología tradicional. La inteligencia es más que un coeficiente intelectual, no es única sino múltiple. Lo emocional es otra forma de inteligencia. Los docentes se encuentran revisando los estilos de aprendizaje, y en ensayo de nuevas metodologías, en pro de ser más tolerantes y receptivos de la diversidad.

La universidad ya no es el único espacio que educa; el profesor parece ser algo no tan necesario, porque los softwares y aplicaciones compiten con el docente en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. El aprendizaje no permanece si no es significativo, vivencial y adquirido por experimentación, esto es una condición *sine qua non*. Por estas razones, la tesis del docente universitario de mediador del aprendizaje cobra vigencia, pero también la de socio de aprendizaje, dado que ambos (docente y estudiante) aprenden por retroalimentación. El principio de verticalidad

(donde el docente enseña y el estudiante aprende, no tiene sentido) se sustituye por relaciones igualitarias y enriquecedoras de los aprendizajes. Se aprende lo necesario, para responder a un principio darwiniano de selección natural y supervivencia en el contexto. En definitiva, se trata de una nueva cosmovisión del espacio universitario.

Por otra parte, Aronowitz & Giroux (1993) afirman que en el postmodernismo hay una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas. No es un mero rechazo de la modernidad, sino de una nueva modulación de ciertos temas; se trata de las posibilidades de una democracia radical. El postmodernismo se relaciona con ciertos hechos de la cultura en la época del capitalismo tardío. Piensan también los autores, que no es una ruptura total con la modernidad sino, más bien, de una transición del capitalismo, que supone una teoría de compromiso con una ética de la alteridad, con el otro ser humano.

No cabe duda que la frase de Baudrillard “lo real ya no es aquello que se puede reproducir, sino lo reproducido” (Baudrillard, citado por Vivas, 2007). Lo que parece real no tiene vigencia en la universidad, pues lo que se manifiesta es una hiperrealidad en la que las fronteras colapsan en el juego de la simulación. La realidad es difusa, superficial, las imágenes electrónicas hacen colapsar la historia que sustituye la realidad. La televisión crea una densa red que envuelve al individuo y la historia se disuelve en la crítica de las grandes narrativas.

En este escenario baudrilliano, el currículo es a la carta, cambiante y circunstancial; las prácticas educativas de dominación se decodifican. El estudiante confronta lo que podría ser una sociedad justa. La dialéctica como estrategia, se sustituye por la catástrofe, porque el sistema no admite alternativas. Tampoco es posible que el docente universitario crea en un pensamiento edificante, más cuando el propio Baudrillard (2000) señaló que no es posible “reivindicar un pensamiento definitivo, con pretensiones edificantes” (p. 9-10). Esta situación es cada día más patente en las aulas universitarias y fuera de ellas.

2.8 Bases Legales

El marco jurídico o bases legales son todas las referencias legales que soportan el problema a investigar. Según “Palella & Martins (2010), “la fundamentación legal o

bases legales se refiere a la normativa jurídica que sustenta el estudio. Desde la Carta Magna, las Leyes Orgánicas, las resoluciones, decretos, entre otros” (p. 15). De acuerdo con lo expuesto, se refiere a las normas nacionales que amparan los distintos parámetros de la ley. Por ello, para abordar este estudio, es necesario conocer las leyes y fuentes legales que sirven como soporte legal a la investigación presentada.

De esta manera, la formación inicial y permanente del docente universitario tiene su fundamento en la Ley Orgánica de Educación (2009), artículo 37, el cual reza: “Es función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente...”. De manera que esta función define al Estado docente en su responsabilidad indeclinable de la educación. De acuerdo con este artículo, existen en las universidades instancias que coordinan programas de formación docente.

Del mismo modo, se condensa claramente en el artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación (2009), la concepción de la formación permanente:

Art. 38. La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Como se establece en el artículo 38, la formación permanente procura mejorar los conocimientos de los docentes, así como la formación de un espíritu crítico para una sociedad en constante transformación.

Asimismo, en el artículo 39 de la Constitución se establece que el Estado es el responsable de diseñar, dirigir, administrar y supervisar las políticas de formación permanente de todo el personal comprometido con la acción educativa, en especial de los docentes y profesores, por ser los garantes directos de la formación integral de todos los y las estudiantes. A continuación se presenta el contenido del mencionado artículo:

El Estado a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente para los y las responsables y los y las corresponsables de la administración educativa y para la comunidad educativa, con el fin de lograr la formación integral como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía, promueve los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrolla potencialidades y aptitudes para aprender, propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, fomenta la actualización, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y las ciudadanas, fortalece las familias y propicia la participación de las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local.

Según se evidencia en el párrafo precedente, el Estado articula en distintos subsistemas la educación básica y universitaria, para ejercer su función de Estado Docente, a fin de lograr la formación permanente, así como la competencia de supervisión de los diferentes programas que se llevan a cabo en el país para la formación de un nuevo republicano, en una sociedad más justa e igualitaria, con sentido de democracia protagónica y participativa.

Otro de los aspectos legales en que se apoya la conformación del Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario, es el Decreto de creación de los Despachos de Viceministros y Viceministras de los Ministerios del Poder Popular para Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología (Decreto Presidencial N° 1.273 de fecha 26-09-2014, publicado en la Gaceta Oficial N° 40.506 de la misma fecha), en el cual se establecen claramente las atribuciones de este Ministerio en materia de formación, desarrollo académico y mejoramiento profesional de las y los docentes, destacándose, en el artículo 2, que corresponde al Despacho de la Viceministra o Viceministro o Viceministro para Educación Universitaria: “Planificar los procesos de desarrollo académico para la ejecución de políticas, planes y programas, dirigidos al fortalecimiento del Subsistema de Educación Universitaria, en función del desarrollo docente, creación intelectual, garantizando la calidad y pertinencia de la educación universitaria...”. De esta forma, el Estado venezolano busca garantizar la calidad educativa de todos los y las estudiantes.

De igual manera, la I Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario, establece en la Cláusula N° 11, que “las instituciones de educación universitaria desarrollarán programas permanentes de formación para todas y todos los trabajadores, dirigidos al pleno desarrollo de la personalidad, el fortalecimiento de sus capacidades (...) y para su participación consciente, protagónica, responsable, solidaria y comprometida”. Todo ello conlleva a que el ente rector en materia de educación universitaria, debe desarrollar políticas que apunten a la formación permanente de los docentes, vinculadas al mejoramiento, actualización y desarrollo académico, tanto en su quehacer como facilitador de aprendizajes, como en su rol de investigador y creador de conocimientos y saberes.

2.9 Sistema de variables

La variable, de acuerdo con lo que establecen Hernández *et al.* (2014), “Es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p. 142). Esto quiere decir que la variable es aquella característica o cualidad que está estrechamente relacionada con los objetivos y bases teóricas de la investigación. En consecuencia, en la presente investigación se considera la variable: Formación de los docentes universitarios. Esta variable, conceptualmente es definida en la investigación por González (2004a), como las acciones educativas en el ejercicio de la profesión, dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del docente, es decir, a lograr su autodeterminación en el desempeño profesional.

2.10 Operacionalización de variables

Según Méndez (2005), la operacionalización de variables “es el procedimiento mediante el cual se determinan los indicadores que caracterizan o tipifican a las variables de una investigación determinada, con el objetivo de hacerlas observables y poderlas medir con cierta precisión y mayor facilidad” (p. 80). En este caso, se trata de construir un conocimiento adecuado en torno a los conceptos relacionados con la investigación. Al operacionalizar las variables, expresa Malavé (2003), se da un proceso de descomposición que permite pasar de las variables a las dimensiones, pasando estas a términos más precisos, concretos y operativos, llamados indicadores,

de los cuales se desprenden los ítems, que no son más que las medidas de los indicadores. Las dimensiones de la variable en esta investigación son: formación de profesores noveles, responsabilidad, formación de la capacidad docente, formación permanente, profesor universitario e investigación acción.

En estos planteamientos, Ander-Egg (1982), al referirse a los indicadores, señala: “desde el punto de vista metodológico podemos caracterizar a los indicadores como el máximo grado de operacionalizar las variables para el control empírico de los enunciados conceptuales” (p. 104). Los indicadores son básicos para la formulación de las preguntas que conforman los instrumentos de recolección de datos. De forma que en la presente investigación se consideran los siguientes indicadores: necesidad de formación, nivel de responsabilidad, fuente de formación, tópico, pertinencia, formación especializada, metodologías activas, capacitación formal por programas, evaluación sistemática, tutorías, temas de psicología y funciones.

Al plasmar la operacionalización de las variables, se considera útil para su presentación realizar un cuadro, ubicando tantas columnas como elementos se quieran incorporar. El cuadro, como lo plantea Korn (1973), puede contener los siguientes elementos: variables, definición conceptual, dimensiones, indicadores e ítems (Ver Tabla 1 próxima página).

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Definición nominal	Dimensión	Indicador	Ítems
Formación de los docentes universitarios	Acciones educativas en el ejercicio de la profesión, dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del docente, es decir, a lograr su autodeterminación en el desempeño profesional (González, 2004a).	Frecuencia de formación	Realización de formación	1-2
		Formación de profesores noveles.	Necesidad de formación.	3 - 10
		Responsabilidad	Nivel de responsabilidad.	11
		Formación de la capacidad docente.	Fuentes de formación.	12
		Formación permanente	Tópico.	13
			Pertinencia.	14
			Formación especializada.	15
			Metodologías activas (estrategias de formación).	16
			Capacitación formal por programas.	17
			Evaluación sistemática.	18
Profesor universitario	Tutorías.	19		
	Temas de psicología.	20		
Investigación acción	Funciones	21-24		
	Funciones	25-28		

Nota. Rondón (2016).

2.11 Glosario de términos

E-learning. Es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo, desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como la educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente distantes y que interactúan en tiempos diferidos del docente, empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones (Area & Adell, 2009 p. 391).

Blend-learning. Es una experiencia educativa en la cual el e-learning se articula con situaciones de aula presenciales (Aguado & Arranz, 2005 p. 1).

Competencias. Son procesos complejos de desempeño, con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad (Tobón, 2005 p. 5).

Postmodernidad. Movimiento cultural surgido en Europa en los años ochenta, que se caracteriza por una excesiva atención a las formas y por no presentar una ideología marcada ni compromiso social (Wordreference.com).

Investigación acción. Una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora (Lomax, 1990 p. 4).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico hace referencia al procedimiento que debe seguir el investigador para desarrollar su trabajo de manera exitosa. En él se puntualizan, entre otras cosas, los métodos y técnicas para establecer lo significativo de los fenómenos hacia los que se dirige el estudio. Al respecto, Hurtado (2007) señala: “La metodología incluye los métodos, las técnicas, las tácticas, las estrategias y los procedimientos que utilizará el investigador para lograr los objetivos de su estudio” (p. 40). Lo planteado conlleva a percibir el aspecto metodológico como la parte fundamental de toda investigación, puesto que es en él donde se especifica el conjunto de actividades y procedimientos que le indicarán al investigador el camino a seguir para dar respuestas a la situación problemática que dio origen al estudio. Dicho de otro modo, el marco metodológico indica la manera cómo se realizará el estudio, para responder consiguientemente al problema que suscitó la investigación.

3.1 Naturaleza del estudio

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, que según Hernández & Martínez (2014), lo puntualizan de la siguiente forma: “La investigación cuantitativa podemos entenderla como el análisis estadístico de la información recogida durante las etapas previas de la investigación” (p. 100). Es decir, dicha investigación permite medir y determinar las causas para su interpretación, evaluando cada una de las preguntas abordadas, mediante la utilización de tablas de frecuencia porcentuales acerca de las respuestas de los encuestados frente a los ítems.

En cuanto a la naturaleza de la investigación, es de tipo descriptivo. De acuerdo con lo planteado por Mas (2010), este tipo de investigación “Tiene como objetivo primordial la descripción de la realidad, siendo sus principales métodos de recogida de información la encuesta e incluso la observación” (p. 191). Sobre la base de las consideraciones anteriores, el presente trabajo es de carácter descriptivo, y esto se debe a que, en primer lugar, se especifica el problema encontrado en la UNELLEZ, Programa

Académico Santa Bárbara; seguidamente se aplica el instrumento a la muestra objeto de estudio para obtener los datos, y posteriormente se procede a interpretar la información.

En relación con la información recopilada, se enmarca en una investigación documental y de campo. Por ello, el proyecto presentado también se fundamenta en un estudio de campo. Arias (2012), al referirse a la investigación de campo, afirma que “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios) sin manipular o controlar variable alguna...” (p. 31). De acuerdo con este planteamiento, el presente trabajo se ubica en un estudio de campo, porque la información es obtenida a través de un instrumento de medición, directamente del lugar de estudio.

En cuanto a la investigación documental, llamada también bibliográfica o en archivos, Pulido, Ballén & Zúniga (2007) enuncian: “La investigación documental es un instrumento o técnica de investigación, cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos o no escritos, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de un estudio concreto” (p. 59). En este sentido, la presente investigación aborda fuentes documentales para fundamentar cada idea expuesta desde el principio, desde el planteamiento del problema, pasando por los antecedentes de la investigación, bases legales y teóricas, referente metodológico, entre otras.

3.2 Diseño de la Investigación

Según Claret (2008), el diseño de investigación es “la estrategia que será adoptada para responder al problema de investigación” (p. 73). A tal efecto, el diseño de la investigación es no experimental. Por su parte, Palella & Martins (2010) sostienen que este tipo de diseño es efectuado sin manipular ninguna variable. En razón de esto, en la presente investigación se realiza la descripción de los hechos tal y como se presentan en el contexto real durante el año 2016, con un posterior análisis.

3.3 Población y muestra

La población se define, de acuerdo con Tomás (2010), como “El conjunto de todos los individuos que cumplen ciertas propiedades y de quienes deseamos estudiar ciertos datos” (p. 21). Según lo planteado por el autor, se procede a señalar que en esta investigación, la población está conformada por setenta y cinco (75) profesores de la

UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara, de los cuales se obtiene la información necesaria para el estudio, sobre la base de las características que la delimitan y que permiten la posterior selección muestral.

Tabla 2

Distribución de la población docente universitaria

Carrera	Nº docentes
Administración	20
Contaduría	25
Sociología	18
Derecho	12
Total	75

Nota. Datos tomados de Oficina de Ciencias Sociales del Programa Académico Santa Bárbara (2016).

En lo que corresponde a la muestra, se consideran relevantes las ideas de Tomás (2010), quien la concibe como “una parte o un subconjunto de la población en el que se observa el fenómeno a estudiar y de donde sacaremos unas conclusiones generalizables a la población” (p. 22). En este caso, una muestra no es más que la toma de una porción de la población en la que se lleva a cabo la medición de variables para llegar a la conclusión de la investigación. Por consiguiente, una vez precisada la población, se procede a seleccionar los sujetos muestrales, para obtener información que permita el desarrollo del trabajo investigativo. En consecuencia, la muestra del presente estudio está conformada por sesenta y tres (63) profesores que laboran en la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se indica que para el cálculo de la muestra se aplicó el software *Decision Analyst STAT™ 2.0* el cual arrojó un valor de sesenta y tres (63) docentes, considerando un porcentaje de error máximo aceptable de 5%, un nivel de porcentaje estimado de 50% y un nivel de confianza deseado de 95%. Asimismo, el muestreo a utilizar es por conglomerados, conjuntos o clusters. Al respecto, Tamayo (2009) señala: “En el muestro de conjuntos o conglomerados cada unidad de muestreo está integrada por grupo de elementos (conglomerados) y no por los individuos que forman

parte de la población”. El muestreo por clusters ha sido el más indicado de seleccionar, dado que existen cuatro (4) clusters, representados por las carreras: administración, sociología, contaduría y derecho. Para el tamaño de la muestra, en cada estrato se multiplicó la población por una constante k, resultado de determinar la proporción entre el tamaño total de la muestra y el de la población.

$$k = \text{proporción constante} = \frac{n}{N} \quad k = 63/75 \quad k = 0,84$$

$$\text{Entonces } n_h = N_h * k$$

Tabla 3

Distribución del tamaño de la muestra por clusters

Carrera	Nº Docentes	Muestra (n_h)
Administración	20	16,8 = 17
Contaduría	25	21
Sociología	18	15
Derecho	12	10
Total	75	63

Nota. Rondón (2016).

3.4 Técnica e instrumento de recolección de datos

En los procedimientos seguidos para recolectar la información, se seleccionó como técnica a la encuesta, y como modalidad del instrumento, un cuestionario con preguntas de respuestas dicotómicas. De acuerdo con Hernández *et al.* (2014), el cuestionario se define como: “conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). En otras palabras, es el instrumento que se utiliza como medio de comunicación entre los investigadores y los investigados, con el propósito de recabar información que sirva para llevar a cabo el proceso de investigación.

Por otra parte, el cuestionario de preguntas de respuestas dicotómicas, tal como lo mencionan Palella & Martins (2010), “Constituye uno de los tipos elementales de preguntas; son fáciles de formular, contestar y tabular. En ellas, la información se subdivide dicotómicamente en dos categorías: sí y no” (p. 136). Esto quiere decir que las categorías

u opciones de repuestas son dos. En este sentido, es preciso mencionar que se elaboraron veintiocho (28) preguntas para obtener la información (ver Anexos).

De igual manera, las afirmaciones califican al objeto de actitud que se mida, correspondiendo con un indicador, según se plantea en el cuadro de operacionalización de variables. En cada afirmación solo debe marcarse una respuesta. Se considerará inválido un dato si se marcan las dos opciones de respuesta. Así mismo, en el cuestionario elaborado se presentan las recomendaciones para que las personas investigadas contesten con claridad cada afirmación. Este cuestionario es aplicado a los docentes de Ciencias sociales que conforman la muestra objeto de estudio.

3.5 Validez del instrumento

En cuanto a la validez del instrumento, Claret (2008) plantea: “El cuestionario elaborado lo revisarán varios expertos en la materia (juicio de expertos) para constatar el vocabulario y la reducción de los ítems y si el contenido de los mismos mide lo que se desea medir...” (p. 82). Por consiguiente, el instrumento planteado en la investigación es revisado y validado por tres (03) expertos, quienes someten a juicio cada uno de los ítems, de acuerdo a cuatro criterios: pertinencia, coherencia, claridad entre los ítems y su respectiva recomendación. Los criterios seleccionados de validez se reflejan en el Formato para validar el instrumento a través del criterio de juicio de expertos (ver Anexos). Es de señalar que después de validado el instrumento se procede a realizar las correcciones y observaciones que efectúen los expertos, de manera que el instrumento reúna la calidad y cumpla el nivel de exigencia para poder ser aplicado.

3.6 Confiabilidad del instrumento

Una vez se valida el instrumento de medición, se aplica una prueba piloto. En palabras de Hernández *et al.* (2014), “Esta fase consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), (...) A partir de ella se calcula la confiabilidad y la validez iniciales del instrumento” (p. 210). La muestra para la prueba piloto queda reducida a seis (6) personas integrantes de la muestra objeto de estudio. Después de ello, se determinó la confiabilidad en los datos de la prueba piloto. Al respecto, los precitados autores señalan: “La confiabilidad de un instrumento es como el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p.

200). Estos resultados se evidencian en una matriz de la prueba piloto (ver Anexo), que por ser coherente permite confiar en ellos.

Sin embargo, deben tenerse presentes las recomendaciones de expertos como Hernández *et al.* (2014), quienes indican que “Un instrumento de medición puede ser confiable, pero no necesariamente válido” (p. 204). De allí que los requisitos de validez y confiabilidad del instrumento son totalmente independientes, y hacen que los mismos puedan ser considerados como serios. Para determinar la confiabilidad Kuder – Richardson, se siguió la opinión de Ruíz (2002), según la cual el modelo Kuder – Richardson es aplicable en instrumentos dicotómicos. Luego, el resultado obtenido se ubicó dentro de los parámetros que establecen George & Mallery (2003) y Wasserman & Bracken (2003), el cual corresponde a una confiabilidad alta.

De modo que la confiabilidad se determinó por Kuder – Richardson (K-R₂₀). Y para calcularla, se procedió de la siguiente forma: en primer lugar, para cada ítem se computó p , que es la proporción de sujetos que respondieron Sí sobre el total de sujetos; luego, se computó q , que es igual a $1-p$; se multiplicó pq ; finalmente se sumaron todos los valores de pq . El resultado obtenido es la sumatoria de la varianza individual de los ítems, es decir, $\sum pq$. En segundo lugar, se calculó la varianza total de la distribución de respuestas (V_t) y en tercer lugar, se aplicó la fórmula correspondiente.

$$rtt = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum pq}{V_t} \quad rtt = \frac{28}{28-1} * \frac{2,4-0,67}{2,4} = 0,75$$

En donde:

rtt , es el coeficiente de confiabilidad.

n , es el número de ítems que contiene el instrumento.

V_t , es la varianza total de la prueba.

$\sum pq$, es la sumatoria de la varianza individual de los ítems.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento a la muestra objeto de estudio, la cual reveló el diagnóstico del problema en el Programa Académico Santa Bárbara. El análisis es definido por Arias (2012) como “las técnicas lógicas (inducción, deducción, análisis y síntesis) o estadísticas (descriptivas o inferenciales), que serán expresadas para descifrar lo que revelan los datos que sean recogidos” (p. 55). Para recabar los datos se empleó un cuestionario cerrado, con dos opciones de respuesta (Sí – No), ante las cuales el encuestado debió seleccionar una de ellas.

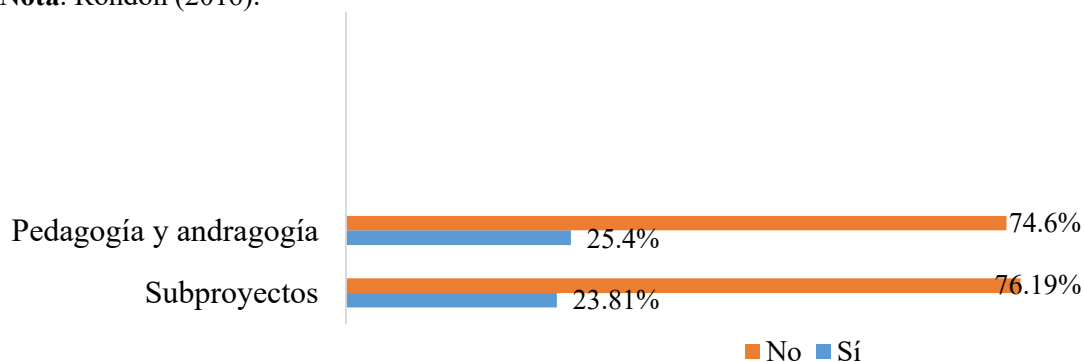
En atención a lo expuesto, se hizo una revisión de la totalidad de los datos recabados para averiguar si existían errores u omisiones en las respuestas y verificar si la información aportada era congruente con la pregunta, así como establecer el grado de confianza del instrumento y seleccionar la información a utilizar, desechando la irrelevante. Estos resultados están expresos en las páginas posteriores, a través de tablas contentivas de los estadísticos correspondientes, con las respectivas gráficas de los ítems inherentes a las dimensiones. Es de hacer notar que este procesamiento se realizó a través de Excel.

Vale subrayar que el análisis y discusión de resultados va acompañado de un amplio número de autores que permiten realizar un contraste o triangulación con los resultados obtenidos en campo, lo que a su vez le da mayor potencia heurística a los datos, por cuanto estos, por sí solos, serían abstractos; pero toman vida mediante la interpretación, análisis y discusión por parte de la investigadora. Este análisis constituye la etapa final del proceso de investigación iniciado en el marco de referencia, y es lo que admite comprobar los supuestos o develar la realidad de los hechos en la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara. Además, permite producir las conclusiones del presente trabajo de grado e integrarlas en un todo coherente con el proceso de investigación científica desarrollado por la autora.

Tabla 4**Frecuencia de formación**

Actividad de Formación	Sí		No	
	f	%	f	%
Subproyectos	15	23,81	48	76,19
Pedagogía y Andragogía	16	25,4	47	74,6

Nota. Rondón (2016).

**Figura 1. Actividades de formación**

Los encuestados, al referirse a la frecuencia de formación, expresaron en un 23.81% que frecuentemente se realizan actividades de formación en cuanto a los subproyectos en los que imparten clases, mientras que el 76.19% manifestó que no se realizan tales actividades. Estos resultados muestran una urgente necesidad de formación para mitigar, en un futuro próximo dentro del Programa Académico Santa Bárbara, ese requerimiento, dado que el docente universitario debe actualizarse de manera constante en relación a su perfil académico; tal como lo expresa Guevara (2014), al referirse a la necesidad de una participación activa del propio sujeto, por ser el responsable del proceso formativo. En otras palabras, es una razón de índole ética y profesional.

De forma similar fue la respuesta ofrecida con respecto a la formación pedagógica y andragógica en el Programa Académico Santa Bárbara. Como es evidente, el 25.4% de los encuestados seleccionaron la opción sí; en tanto que 74.6% de ellos eligió la opción no. Esta realidad llama la atención porque, a pesar de ser un centro de educación universitaria, no se le da la debida importancia a la formación pedagógica y andragógica de los docentes, en los aspectos cognitivos, habilidades, destrezas y

actitudes que necesitan para desarrollar de manera adecuada el acto educativo con los estudiantes. Esto lleva a deliberar que las autoridades del Programa Académico Santa Bárbara deben prestarle mayor interés a los planteamientos que en la actualidad hacen algunos expertos en educación, como Martín (2015), cuando sostiene que el escenario social actual asiste a un continuo periodo de cambios que reclama, con mayor exigencia, conocimientos y destrezas a sus ciudadanos, y en especial a sus docentes.

Tabla 5
Formación de profesores noveles

Necesidad de formación	Sí		No	
	f	%	f	%
Necesidad	61	96,83	2	3,17
Formación previa al ejercicio universitario	63	100	0	0
Obligatoriedad de formación	58	92,06	5	7,94
Participación en cursos de formación	8	12,70	55	87,30
Calificación de la experiencia	10	15,87	53	84,13
Inicio de función docente en preparación previa.	62	98,41	1	1,59
Contenido versus didáctica	60	95,24	3	4,76
Proceso de maduración	63	100	0	0

Nota. Rondón (2016).

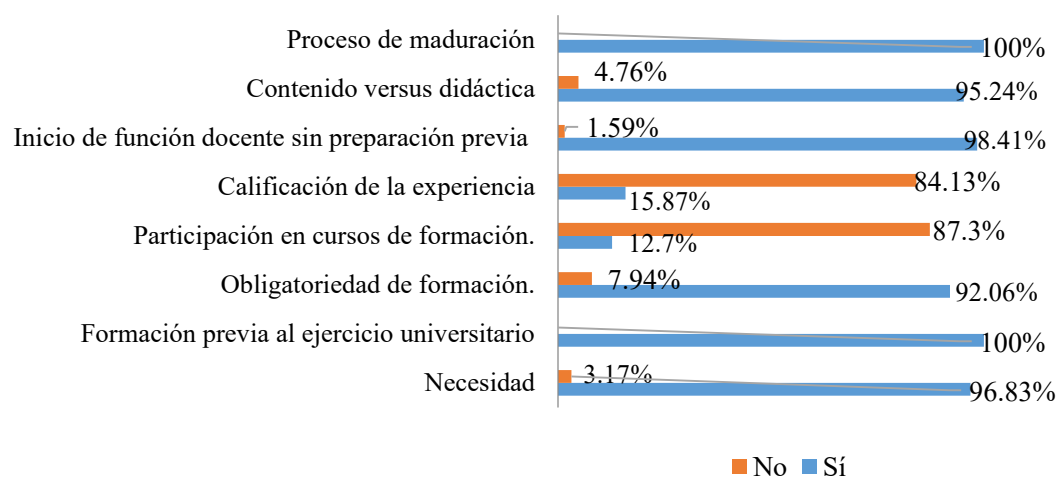


Figura 2. Necesidad de formación

Al consultar a los encuestados sobre la necesidad de formación de los docentes noveles, es decir, aquellos que empiezan la docencia y que ameritan elevar su cualificación para facilitar el transcurrir de su ejercicio profesional durante sus primeros años de carrera docente, se obtuvo que el 96.83% manifestó que sí es necesaria la formación de los profesores noveles en la universidad. La justificación de esta realidad se sustenta en lo señalado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2011), en el Documento Educación de Calidad, donde se enuncia que los primeros años de la carrera docente son fundamentales para afianzar su futuro desarrollo. Es precisamente aquí donde se produce el primer tropiezo entre la teoría y la realidad del aula, entre la vocación y las exigencias diarias en la relación docente-estudiante; y es la transición de docente-estudiante a docente-profesional, inmerso en una cultura institucional que puede potenciar o inhibir su desarrollo personal y profesional.

De modo que es ese encuentro entre la teoría y la realidad del aula lo que genera en los docentes universitarios el temor, y esto hace que vean la formación de los docentes noveles como una imperiosa necesidad, a objeto de estar mejor preparados para asumir el ejercicio profesional en la universidad. Sin embargo, no se debe soslayar que el 3.7% de los docentes encuestados considera innecesario ese proceso de formación del docente novel, lo cual llama la atención en este estudio, concretamente porque abre un abanico de planteamientos epistemológicos al respecto, que pueden ser objeto de investigación, pero que no son abordados en el presente trabajo.

Aunado a lo anterior, el 100% de los docentes que respondieron la encuesta indicaron que los profesores deberían realizar un período de formación antes de iniciarse como docentes universitarios. De manera que, como lo expresa el mismo BID (2011), la invitación es a que los docentes que se desempeñan en el nivel de educación universitaria, comprendan y transformen su trabajo, de modo que incidan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En ese momento de formación se lograría revisar efectivamente sus labores académicas, tanto las que tienen que ver con el proceso de enseñanza – aprendizaje, como las actividades curriculares. Aun cuando en el Programa Académico Santa Bárbara no se le presta atención a este aspecto, es relevante señalar que en países como EEUU, Japón, China, Nueva Zelanda, Francia y

algunos de Latinoamérica, existe cierta preocupación al respecto, como lo argumenta el BID.

Esta situación es apremiante en los docentes universitarios del Programa Académico Santa Bárbara, puesto que el 92.06% plantea que un período de formación, o curso de formación universitaria, debería ser obligatorio para poder ejercer la docencia en la UNELLEZ, porque no encuentran la correspondencia entre lo aprendido y la realidad cotidiana que se vive en el aula. Sin embargo, el 7.94% de ellos no lo considera de esa forma, dado que el profesor llega directamente a desempeñarse en el aula bajo el supuesto de que su formación desarrolló en él las competencias particulares de un saber que pondrá en acción.

Del mismo modo, cuando se les preguntó sobre su participación en cursos de capacitación docente, el 12.7% señaló que sí ha participado en ello; contrariamente al 87.3% de los encuestados, quienes respondieron que no lo han hecho. Respecto de este escenario, la investigadora considera la necesidad de propiciar espacios de formación en los docentes noveles del Programa Académico Santa Bárbara, para aprovechar sus particularidades idealistas y sus expectativas sobre la docencia. Además, porque estos docentes aspiran la puesta en práctica de los nuevos enfoques pedagógicos y andragógicos, así como la innovación con moderna didáctica, lo cual no se frecuenta con los docentes que tienen más experiencia.

Es propicio señalar que estas experiencias de formación dejan huella en los docentes, puesto que el 15.87% de ellos calificó la experiencia que ha vivido en otros escenarios, como positiva para su vida personal y profesional. Lo cual se corresponde con los argumentos proporcionados por Gold (1997), en los cuales sostiene que si las experiencias iniciales son gratificantes, la impresión y transferencia son positivas; si las primeras experiencias son negativas y van asociadas a sentimientos de desencanto y fracaso, la impresión es negativa y desarrolla comportamientos similares en el futuro. De modo que un refuerzo de experiencias negativas, generaría decisiones tan nefastas que podrían llevar hasta el abandono de la carrera docente.

Contrario a ello, está la opinión del 84.13% de los docentes encuestados, que no califican la experiencia como útil. Y no faltan argumentos al respecto, como los

presentados por Huberman (1990, citado en Jones & María, 2007), según los cuales, “El docente experimenta un proceso de iniciación y de validación que se prolonga hasta la estabilización profesional; en esta etapa, el profesor se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad, entre su saber teórico y la práctica” (p. 3). Este periodo se vive con incertidumbre, indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que la profesión impone.

De igual manera, el 98.41% de los docentes consultados indicó que el docente novel inicia su función en docencia universitaria sin preparación psicopedagógica y/o sin experiencia previa; realidad está que es difícil en los primeros momentos, porque debe ingeniárselas para motivar a sus estudiantes hacia el aprendizaje y el conocimiento, así como en la creación de oportunidades para que estos adquieran saberes sobre los distintos subproyectos que se ofertan en la UNELLEZ Programa Académico Santa Bárbara. No obstante, el 1.59% expresó haber tenido preparación psicopedagógica y experiencia previa, aunque no se sabe cómo ni dónde la obtuvo, porque en la encuesta no se exigió que explicaran su respuesta.

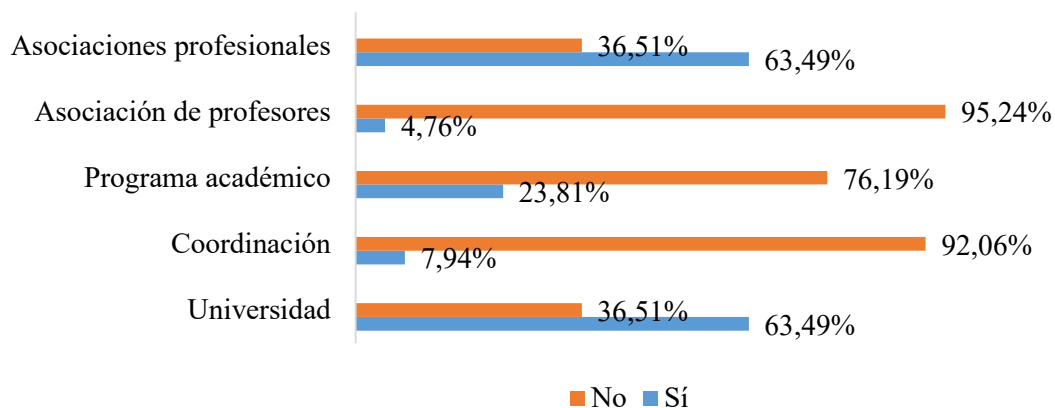
Otro aspecto que llama la atención en los datos proporcionados en la encuesta, es el hecho referido por el 95.24% de los docentes consultados, relativo a la idea de que inicialmente el docente novel se centra en el contenido, es decir, en lo que transmite, más que en la didáctica (cómo lo transmite). Esto significa que el aspecto didáctico es un logro más prolongado, y que requiere experiencia en un docente. Por su parte, el 4.76% de ellos, mencionó que le da prioridad a lo didáctico sobre el contenido.

De manera unánime fue la respuesta emitida por el 100% de los docentes, quienes señalaron que la docencia exige un proceso de maduración y tiempo de aprendizaje. Tal vez es allí donde tienen cabida las palabras de Marcelo & Mayor (1999), cuando expresan la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional.

Tabla 6**Responsabilidad**

Nivel de responsabilidad	Sí		No	
	F	%	f	%
Universidad	40	63,49	23	36,51
Coordinación	5	7,94	58	92,06
Programa académico	15	23,81	48	76,19
Asociación de profesores	3	4,76	60	95,24
Asociaciones profesionales	0	63,49	23	36,51

Nota. Rondón (2016).

**Figura 3. Responsabilidad del nivel de formación**

En torno al aspecto relacionado con el nivel de responsabilidad en la formación del docente universitario, el 63.49% planteó que es una obligación de la UNELLEZ formar a los docentes, aunque el 36.51% no lo considera de esta forma. Otros, sin embargo, atribuyen la responsabilidad a la Coordinación de Ciencias Sociales y Educación, en un 7.94%, pero el 92.06% la exime de esta responsabilidad. Asimismo, 23.81% de los docentes encuestados afirmaron que debe hacerlo el Programa Académico Santa Bárbara y el 76.19% no admite esa posibilidad. Del mismo modo, el 4.76% incluye en tal empresa a la Asociación de profesores universitarios; contrariamente al 95.24% de ellos que no lo considera así. Finalmente, una opción que alcanzó una ponderación similar a la obtenida por la universidad, señala en un 63.49% que la formación docente

debe estar a cargo de asociaciones profesionales, y 36.51% manifiesta que no debe ser responsabilidad de estas agrupaciones.

Lo que debe quedar claro en cuanto a la responsabilidad de la formación docente en la UNELLEZ, Programa Académico Santa Bárbara, es que alguien debe asumir seriamente ese compromiso. Porque no es tiempo de evadir responsabilidades, ni tampoco de esperar por otros en esta misión. Como diría el cantautor del pueblo Alí Primera: “La Patria es el hombre”. Lo que equivale a decir que la universidad es el pilar fundamental de desarrollo en el municipio Ezequiel Zamora, y debe estar cónsona con los nuevos tiempos y exigencias que demanda el Plan de la Patria.

Es importante resaltar que la responsabilidad de la formación docente recae sobre el mismo Estado, tal cual lo contempla el artículo 39 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), citado precedentemente en este trabajo. Por consiguiente, el Estado debe diseñar, dirigir, administrar y supervisar las políticas de formación permanente de todo el personal comprometido con la acción educativa, en especial de los docentes y profesores, por ser los garantes directos de la formación integral de todos los y las estudiantes.

Tabla 7
Formación de la capacidad docente

Fuente de formación	Sí		No	
	f	%	f	%
Profesores de pregrado	10	15,87	53	84,13
Compañeros de trabajo	5	7,94	58	92,06
Experiencia diaria	60	95,24	3	4,76
Curso de didáctica	58	92,06	5	7,94
Evaluación de los estudiantes	25	39,68	38	60,32
Coevaluaciones y autoevaluaciones	5	7,94	58	92,06
Lecturas de pedagogía y docencia	45	15,87	18	84,13

Nota. Rondón (2016).

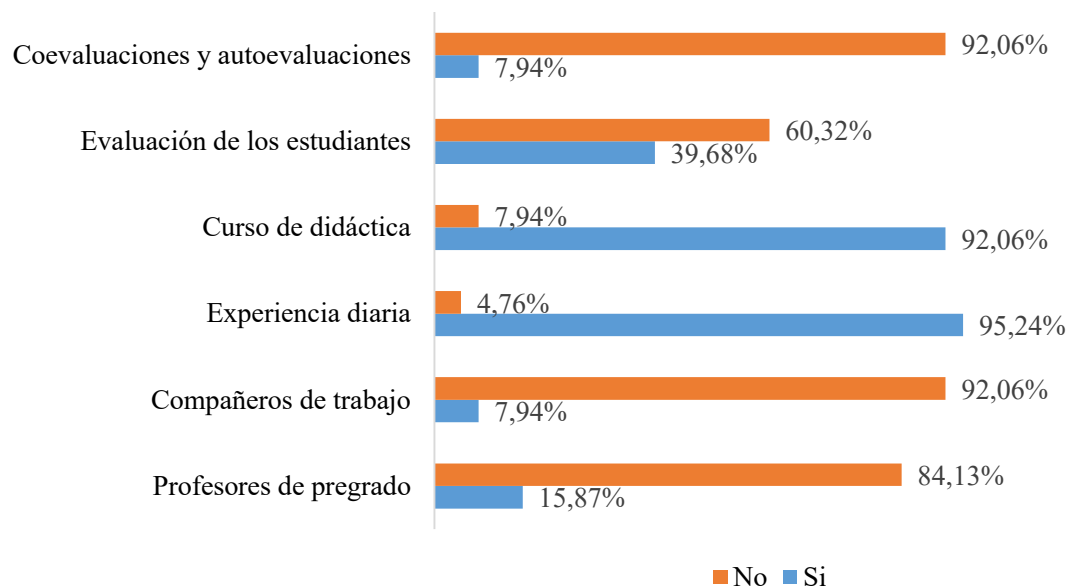


Figura 4. Fuente de formación

Al averiguar sobre cuáles son las fuentes a través de las cuales el docente universitario logra informarse durante su proceso de formación, el 15.87% mencionó a sus profesores de pregrado, lo cual deja entrever que existe una marcada tendencia a considerarse como modelo en el proceso de enseñanza de los estudiantes, tal vez repitiendo una enseñanza transmisora, como lo hicieron algunos de sus docentes de pregrado. En este sentido, Cheng, Chang, Tang & Cheng (2009) y Haney & McArthur (2002) han señalado que hay ausencia de referentes prácticos de carácter innovador. No obstante, el 84.13% tienen una apreciación más disímil, debido posiblemente a que, como algunos encuestados referían al llenar el instrumento, “lo que aprendí en la universidad, cada día se vuelve más obsoleto”. Esta es una realidad que se corresponde con los cambios sociales que a diario suceden, y ante los cuales la universidad tiene que dar un viraje.

Una segunda fuente que contribuye con la formación de los profesores universitarios, son los compañeros de trabajo, con un 7.94% de influencia, aunque el 92.06% de los encuestados, sostiene que estos no influyen en su formación docente. Pese a los resultados obtenidos, la investigadora coincide con los planteamientos que realiza Seidman (2006), en los que sugiere “investigar instituciones educativas

mediante la experiencia de los profesores y estudiantes vistos como los otros, quienes desarrollan los procesos y que forman parte de ellas” (p. 67). Por esta razón, se incluyó entre las preguntas de la encuesta, la opción compañeros de trabajo. Es oportuno señalar, además, que existe un amplio acuerdo entre los encuestados, al considerar la experiencia diaria como fuente de formación profesional, dado que el 95.24% opinó que de esas experiencias de trabajo se ha aprendido mucho, y tan solo el 4.76% de ellos no lo mencionó.

Para otros profesores, el medio de formación docente es atribuido a los cursos de didáctica, con un 92.06% de aceptación, versus un 7.94% de ellos, que está en desacuerdo. La didáctica fortalece los métodos, formas y estrategias de enseñanza, y es indispensable para conducir procesos de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes, si se quiere lograr una buena calidad educacional. En la misma tendencia de los planteamientos de Seidman (2006), se presentó en la encuesta la opción de los estudiantes como medio de información para contribuir con la formación docente.

Sin embargo, debe destacarse que los resultados no fueron muy satisfactorios, puesto que el 60.32% de los profesores, indicó que la evaluación de los estudiantes no contribuye en nada a la formación docente, mientras que 39.68% tienen una apreciación muy distinta, al atribuirle una gran importancia. En este último dato se percibe la propensión de algunos docentes, a ser sujetos que aprenden conjuntamente con los estudiantes, considerándose como uno más de esa socialización del saber que todos comparten.

Por último, en lo relacionado con las fuentes de formación docente, llaman la atención los resultados obtenidos en referencia a los procesos de coevaluación y autoevaluación como medios de formación profesional. Ello se debe a que un 7.94% de los encuestados le da importancia a los referidos procesos, mientras que 92.06% le resta importancia. Esto conlleva a inferir que algunos docentes no conciben la posibilidad de reflexionar sobre lo que significa su propia praxis, y menos aún aceptar ser evaluados por otros. Esta realidad inhibe los beneficios que pueden generar en la formación docente, los procesos de coevaluación y autoevaluación, a partir de la consideración de las apreciaciones cualitativas o cuantitativas que, según sea el caso,

se pueden dar entre ellos mismos, o con sus propios compañeros, y que podrían mejorar los mecanismos de formación docente.

Tabla 8

Formación permanente en tópicos de docencia universitaria

Tópico	Sí		No	
	f	%	f	%
Destrezas sociales y gestión de conflictos	50	79,37	13	20,63
Conocimientos científico-técnicos del subproyecto a impartir	45	71,43	18	28,57
Métodos de evaluación y autoevaluación	60	95,24	3	4,76
Técnicas de investigación aplicables a innovación docente	63	100	0	00
Conocimiento del marco legal e institucional del docente UNELLEZ	55	87,30	8	12,70
Técnicas de motivación y creatividad	59	93,65	4	6,35
Selección de objetivos y secuencial temporal	40	63,49	23	36,51
Técnicas y métodos docentes orientados a enseñar conocimientos	61	96,83	2	3,17
Desarrollo de acciones formativas a través de entornos virtuales de aprendizaje	49	77,78	14	22,22
Tecnologías de información y comunicación como apoyo a la docencia presencial	54	85,71	9	14,29
Búsqueda de información en la web	63	100	0	00
Teorías sobre aprendizaje y enseñanza	48	76,19	15	23,81
Técnica de oratoria y expresión corporal	52	82,54	11	17,46
Paquetes de investigación para procesar datos	50	79,37	13	20,63
Instrumentos para recabar datos en investigaciones sociales	45	71,43	18	28,57
Diseño curricular de subproyectos	40	63,49	23	36,51
Currículo por competencias	61	96,83	2	3,17
Evaluación por competencias	59	93,65	4	6,35
Diseño de guías didácticas	41	65,08	22	34,92
Entornos virtuales	36	57,14	27	42,86

Nota. Rondón (2016).



Figura 5. Tópicos de formación permanente

Los tópicos en los que los docentes consideran que deben ser formados, son los siguientes: Destrezas sociales y gestión de conflictos, con 79.37% de los encuestados a favor de recibir formación al respecto. Por tanto, la inteligencia emocional no es algo ajeno a los docentes de la UNELLEZ, quienes demandan conseguir mayor empatía, y saber controlar y entender los sentimientos para aumentar la capacidad de resolución de conflictos en los estudiantes, dado que, como sostiene Montoya (2007), es necesario considerar la conducta para relacionarse con los iguales y adultos, de forma efectiva y satisfactoria. Por su parte, el 20.63% no considera importante la formación en destrezas sociales y gestión de conflictos. Es el hecho, entonces, que continúan con los viejos paradigmas de percibir el conflicto como algo negativo y no deseable, en lugar de insistir en la estimulación de actitudes y valores para conseguir una cohesión grupal.

Por otra parte, el 71.43% de los docentes encuestados mantiene la necesidad de formarse en conocimientos científico-técnicos acerca del subproyecto a impartir, hecho que se corresponde con esas nuevas perspectivas epistemológicas sobre la enseñanza de la ciencia y la manera como se construyen los conocimientos científicos. Respecto de ello, Cerdón (2008) señala que las nuevas configuraciones constructivistas han dado prioridad, entre otros aspectos, “a la hora de seleccionar los contenidos procedimentales que queremos que aprendan nuestros alumnos” (p. 45). Es decir, hay una cierta voluntad de ser consecuentes con los estudiantes en sus aprendizajes; aunque existe un 28.57% de los docente que no tiene esta visión.

Un tópico importante es el inherente a los métodos de evaluación y autoevaluación en los aprendizajes, algo que 95.24% de los docentes consideran como esencial, y desean formación en esa temática, en los lineamientos para la evaluación del desempeño estudiantil y en las estrategias que se pueden emplear, dado que, como sostiene Velásquez (2011), en el marco de la transformación de la educación universitaria, se hace necesario abrir nuevos caminos hacia alternativas pedagógicas y andragógicas innovadoras, que conjuguen los elementos epistemológicos, procedimentales y actitudinales, en revisión permanente del sujeto individual y colectivo, en los diversos escenarios de aprendizaje. De manera que resulta

imprescindible tocar la evaluación. Sin embargo, esta situación no es percibida de la misma manera por el 4.76% de los docentes, quienes seleccionaron la opción no.

En lo atinente a las técnicas de investigación aplicables a la innovación docente, existe un 100% de ellos con deseos de aprender sobre dichas técnicas, motivado a que en las universidades se vive en un contexto social de incertidumbre, y la mejor forma de superarlo, es recurrir a técnicas que permitan satisfacer las exigencias del entorno complejo. En este sentido, Fernández (1994) ha planteado que el rol del docente no es otro que producir y aplicar innovaciones que posibiliten nuevos caminos al hecho educativo. Este autor también argumenta que las universidades deben estar abiertas a la diversidad y a formar docentes representativos de las distintas diferencias y metodologías investigativas, así como de los conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes.

A su vez, McLaughlin y Talbert (2009) afirman que un profesor que posee un conocimiento superficial de la asignatura que enseña, será escasamente abierto en la selección y prosecución del saber a construir, y en la elección de procedimientos pedagógicos; por el contrario, un docente que domina las formas múltiples del conocimiento, podrá desarrollar actividades y estrategias de modo flexible. Tal vez sea este hecho lo que explique los resultados obtenidos en relación a este tópico, en los profesores de la UNELLEZ Santa Bárbara.

En cuanto a selección de objetivos y secuencia temporal, un 63.49% de los encuestados quiere formarse en este tema, aunque 36.51% de ellos, no son partidarios de esa opinión. Los docentes están preocupados por aprender a plantear y seleccionar objetivos, más cuando la realidad es que en la Coordinación de ciencias sociales, el número de docentes de educación es muy reducido, porque la mayoría tiene un perfil de formación en pregrado en áreas como contaduría, administración, sociología y derecho, lo que explica el porqué de este interés. Además, la formulación de objetivos de aprendizaje y su secuencia temporal, es al mismo tiempo una responsabilidad de los docentes universitarios, la mayoría de las veces, en las diversas actividades de aprendizaje o de capacitación que se planifican, y por este motivo es necesario conocer cómo hacerlo.

Asimismo, los objetivos curriculares son los propósitos educativos que contempla cada uno de los distintos programas de los subproyectos, y los profesores deben estar atentos en ese sistema de enseñanza que desarrollan en sus aulas de clase. Por tanto, como esboza Aguilar-Morales (2010), “son las cartas descriptivas” (p. 3), la forma operativa en que se distribuyen y abordan contenidos. Es lógico, entonces, que un docente debe tener un buen manejo de ellos en su formulación y secuencia temporal, durante el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje.

En el tópico relativo a técnicas y métodos docentes orientados a enseñar conocimientos, se encontró que la tendencia es mayor, porque 96.83% de los encuestados marcaron la opción sí; lo que quiere decir que más allá de estar trabajando en la UNELLEZ, exhiben una necesidad de formación en lo didáctico, puesto que el arte de enseñar y orientar no es fácil de dominar. Herrán (2011) lo ha revelado, diciendo que “hay que facilitar el quehacer del docente, al responder a lo que la comunicación didáctica y la cultura profesional demandan” (p. 1). También están la investigación y la metodología, a la que atienden las técnicas de enseñanza centradas en principios didácticos, que pueden ayudar a definir un estilo de aprendizaje de los estudiantes, pero es necesario manejar estos aspectos si se quiere tener éxito en la enseñanza.

Es relevante destacar que un 77.78% de los docentes manifiesta el deseo de formarse en el desarrollo de acciones formativas a través de entornos virtuales de aprendizaje. Tal hecho es muy positivo, más cuando en los actuales momentos hay un gran avance en este sentido y el propio Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria ha realizado una gran inversión en la entrega de tablets a los estudiantes, y qué mejor manera de sumarse a esta transformación, que con la apertura del profesorado universitario a querer formarse en este particular. Aunque no se puede obviar que un 21.22% de los docentes no tiene interés en ello, es decir, forman parte de ese grupo conservador que se resiste al cambio, una especie de núcleo firme o cinturón protector al paradigma de enseñanza imperante en la UNELLEZ Santa Bárbara.

Las tecnologías de información y comunicación como apoyo a la docencia presencial, tienen un 85.71% a favor de querer incursionar en los docentes que pertenecen a la Coordinación de Ciencias Sociales. Estos avances generados en los ámbitos de la

informática y la telecomunicación representan un beneficio para la docencia universitaria porque, como lo expone Belloch (2012), se fundamentan en “el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información representada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido)” (p. 1). De manera que el interés de los docentes estriba en esos procedimientos técnicos que tienen que ver con la generación de las TICs. A pesar de ello, un 14.29% de los docentes ha manifestado no querer formación en este tópico, aunque no se descarta que poco a poco este conglomerado de profesores se vaya integrando, debido a que es difícil escapar de la influencia de las TICs.

Acerca del aspecto relacionado con la necesidad de formación en el uso de la web, se evidenció que este planteamiento tiene una aceptación del 100% de los docentes, gracias a que la red de redes permite, como lo plantea Belloch (2012), “acceder a información disponible en cualquier servidor mundial, así como interconectar y comunicar a ciudadanos alejados temporal o físicamente” (p. 2). Esta aceptación de los docentes hacia la formación en el uso de la web se justifica por la diversidad de fuentes de información que existen disponibles, y ante las cuales se necesitan ciertos conocimientos técnicos, por parte de los docentes, para poder acceder a ellas.

También se evidencia una favorable aceptación de los docentes hacia la formación en cuanto a teorías sobre aprendizaje y enseñanza, dado que el 76.19% de ellos ha manifestado ser partidario de formarse en este interesante aspecto. De igual manera, existen algunos docentes que argumentan que los contenidos de psicología que vieron en la universidad, en su formación en teorías de aprendizaje, ya han sido superados, y que además la psicología cognitiva y del aprendizaje ofrece herramientas novedosas en el campo de la neurociencia, que es necesario manejar. De otro lado están quienes no son docentes de formación, pero se desempeñan como profesores en la Coordinación, y son estos quienes consideran que este tópico les resulta provechoso, si se ofrece como formación permanente del profesorado universitario en la UNELLEZ Santa Bárbara. Sin embargo, no se debe descartar que existe un 23.81% de ellos que no ven atractiva la oferta.

Otro tópico que refleja un buen grado de aceptación por los docentes encuestados, es el que concierne a la formación en técnicas de oratoria y expresión corporal, por cuanto un 82.54% de los profesores así lo desean. El acto educativo (pedagógico y andragógico) es

exigente para que se pueda llevar a cabo. Al respecto, el Ministerio de Educación y Ciencia (s.f) ha señalado que “hablar no es sinónimo de emitir palabras. Más allá de la simple emisión, la comunicación pretende la transmisión de sentimientos” (p. 2). La profesión docente requiere de profesionales que llenen este requisito, puesto que el lenguaje es su instrumento imprescindible de trabajo en los procesos de enseñanza – aprendizaje, y quien lo posea tendrá mayor éxito en su desempeño profesional al enseñar. Pero existe un 17.46% de los docentes que no piensa igual, y por ello no desean formación en este tópico.

La investigación, en especial lo relativo al manejo de paquetes de investigación para procesar datos, es un tópico en el que 79.37% de los docentes consultados quiere recibir una adecuada formación. Hoy la manera de procesar los datos ha dejado de ser un aspecto manual y se ha convertido en una actividad digital, lo cual agiliza y da mejor rigurosidad al tratamiento estadístico o cualitativo, si es el caso. De Ramírez & Ortiz (2007) revelan que existen paquetes tecnológicos acordes con los diversos criterios de los autores, según los busquen los investigadores. La dificultad del tratamiento estadístico en las investigaciones ha sido superada con el empleo de los softwares de investigación que facilitan y agilizan ese volumen de información, a la vez que mejoran la calidad de la investigación realizada. Entre tanto, hay un 26.63% de los docentes que prefiere la tendencia manual en el procesamiento de datos, con lo cual desmejoran la calidad investigativa.

Por otra parte, quienes están interesados en formarse en la elaboración de instrumentos para recabar datos en investigaciones sociales, representan una cantidad del 71.43% de los docentes, versus un 28.57% que no lo están. Este tópico es muy importante, si se tiene en cuenta que una de las funciones del docente universitario es la investigación y la formación. En tal sentido, representa la oportunidad para hacer más eficiente el trabajo de la docencia. Debe tenerse presente que el éxito de una buena investigación depende del diseño de investigación, de sus métodos de recolección de información, del tratamiento de los datos y del análisis de la información. En función de ello, la investigadora de este trabajo considera que es necesario promover la investigación dentro del Programa Académico Santa Bárbara.

En cuanto al interés en recibir formación permanente sobre diseño curricular de subproyectos, este planteamiento tiene una aceptación del 93.65%; valor que es relevante en una perspectiva de transformación universitaria, por cuanto significa que se podría contribuir con la conformación de equipos de trabajo que realicen revisiones curriculares a los programas de los distintos subproyectos que se ofrecen en los planes de estudio de las diferentes carreras de la UNELLEZ Santa Bárbara. Del otro lado, está un 6.35% sin desear formación en ello.

El currículo por competencias es valorado en el 96.83% de los docentes como una opción de formación que quieren recibir. Tal vez suene prepotente expresar, con las palabras de Tobón (2006), que “el concepto de competencias ha estado y está en el centro de las discusiones en los niveles educativos” (p. XI). Por ello, en la formación permanente del docente UNELLEZ Santa Bárbara, no es la excepción que se mire, con este resultado, dónde se ha permeado este discurso social que se emplea con mayor frecuencia en las competencias ciudadanas, laborales, éticas, entre otras, y que necesita ser formado en los estudiantes para que sean efectivos, eficaces y eficientes en su quehacer profesional. Solamente un 3.17% de ellos no le presta atención al tópico, quizás porque no está identificado con lo que es un currículo y evaluación por competencias.

Tal vez no tan favorecida como los aspectos anteriores, se ubica la formación en el diseño de guías didácticas, en la que un 65.08% de los docentes que respondieron la encuesta, ha manifestado el deseo de recibir formación permanente sobre esta materia. El hecho es que la elaboración de material instruccional que esté relacionado con criterios de calidad educativa, propios de un diseño y diagramación ajustados a las exigencias que requiere un texto académico, se perfila como una posibilidad en los docentes de la Coordinación de Ciencias Sociales. Pero no a todos los docentes les gusta escribir, y eso explica el resultado obtenido en el tópico. Contrariamente a esta propuesta, se encuentran 34.92% que no se perfilan por esta iniciativa.

Un aspecto vital en la era de la información y la sociedad del conocimiento es el que se refiere a la formación permanente de los profesores en cuanto a entornos virtuales, donde el 57.14% de ellos manifestó el deseo de adquirir formación al respecto, en contraposición al 42.86% que no lo considera relevante. Más allá de los resultados, está el hecho

incuestionable de que las aplicaciones informáticas facilitan los procesos de enseñanza, y como lo plantea Echeverría (2000), “tienen una estructura propia a la que es preciso adaptarse” (p.18). Eso es posiblemente lo más significativo en estos resultados, que los docentes están deseosos de incursionar en ello para no quedar rezagados en estrategias, técnicas y métodos de enseñanza del pasado, que están en desventaja cuando de tecnología se refiere, pero que algunos docentes universitarios se empeñan en mantener, pese a que son cosas desfasadas de la realidad.

Lo que resulta atractivo de los entornos virtuales es la interactividad, dado que los usuarios adoptan un papel activo en relación al ritmo de aprendizaje, se incorporan a la multimedia y se produce una actualización permanente de los contenidos, algo que difícilmente el docente puede lograr con los libros de textos. Además de la comunicación sincrónica y asincrónica que se establece con dichos entornos, es decir, el potencial es alto y se aprovecha mejor.

Tabla 9
Formación permanente y pertinente

Pertinencia	Sí		No	
	f	%	f	%
Pertinencia en la formación del docente universitario	63	100	0	0

Nota. Rondón (2016).

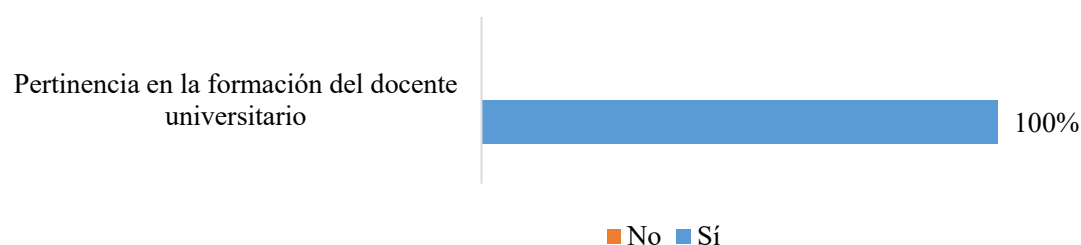


Figura 6. Pertinencia en la formación

Con respecto a si la formación permanente debe estar dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, su contexto y el subproyecto que facilita, el 100% de los encuestados considera que sí, debido a que la formación y actualización es un compromiso permanente, como lo sostiene

Chavarría (2011), a fin de responder con su trabajo a las circunstancias y necesidades específicas de cada momento histórico.

En tal sentido, la consideración es acertada en los profesores, dado que es imprescindible no desligarse, en este proceso formativo, de la experiencia del docente, con su epistemología y axiología, que vienen a ser la raíz de su profesión, para que dentro del contexto sociocultural en el que están inmersos, y en el subproyecto que facilitan, se confronten las nuevas adquisiciones científicas y tecnológicas para su praxis docente, de manera que ocurra un auténtico perfeccionamiento profesional, porque el profesor universitario tiene que mantenerse al día con los acontecimientos que se suceden en relación al subproyecto con el cual trabajan.

Tabla 10

Formación permanente y especializada

Formación especializada	Sí		No	
	f	%	f	%
Trayectoria profesional del docente universitario	55	87,30	8	12,70

Nota. Rondón (2016).

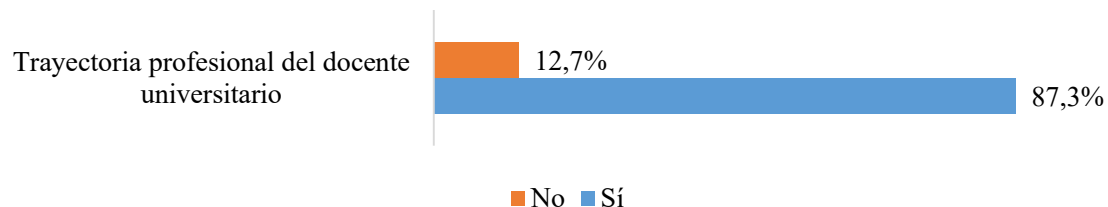


Figura 7. Formación especializada según trayectoria profesional

Respecto de este tópico, el 87.3% de los encuestados refirió que la formación permanente especializada debe orientarse hacia aquellos docentes universitarios con larga trayectoria profesional, a fin de conectar la experiencia, su praxis, con lo que investiga y orientar eficazmente su propio aprendizaje en relación a la función que desempeña dentro de la universidad, para que el binomio saber/hacer le permita conocer su desempeño docente en un primer plano. Es decir, realizar planteamientos pragmáticos y experienciales sobre la función docente. Además, como sostienen

Núñez, Montalvo & Pérez (2007), no es suficiente para el individuo acumular conocimientos para la solución de problemas, ante las nuevas situaciones de desarrollo, sino que debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar, durante toda la vida, cada oportunidad de actualización, profundización y enriquecimiento del primer saber, que posibilite la adaptación al cambio en la era del conocimiento. Aunque un 12.7% de los docentes no percibe este asunto de la misma manera.

Tabla 11

Formación permanente del profesorado universitario

Metodologías activas como estrategia de formación	Sí		No	
	f	%	f	%
Estudios dirigidos.	43	68,25	20	31,75
Estudios de casos.	15	23,81	48	76,19
Resolución de problemas.	50	79,37	13	20,63
Aprendizaje basado en problemas.	40	63,49	23	36,51
Dramatizaciones de sesiones presenciales.	20	31,75	43	68,25
Estudio autónomo o independiente.	58	92,06	5	7,94
Proyectos.	38	60,32	25	39,68
Trabajo en equipo.	49	77,78	14	22,22
Visitas a empresas e instituciones.	12	19,05	51	80,95

Nota. Rondón (2016).

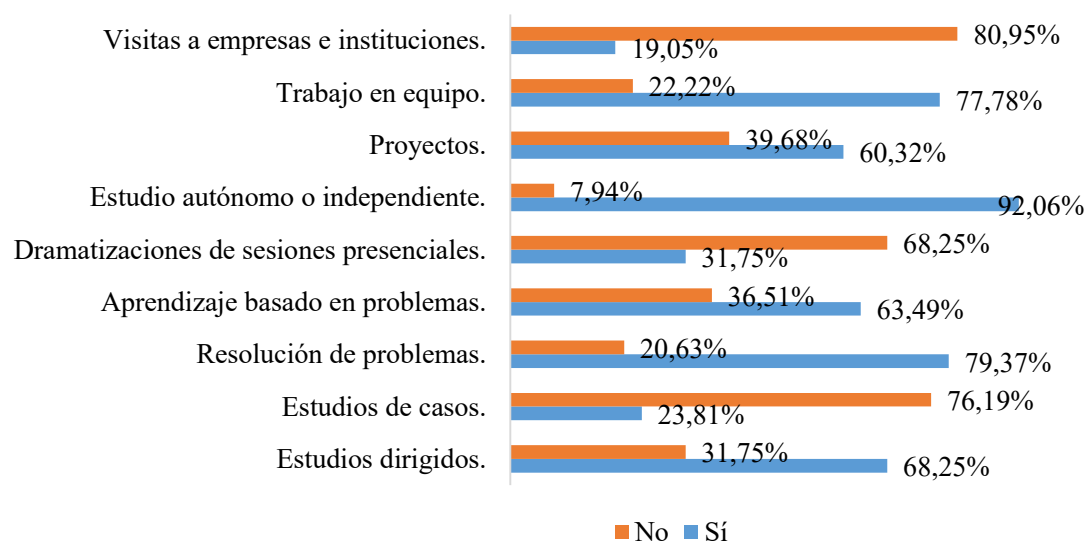


Figura 8. Formación en metodologías activas

La inquietud sobre la interrogante acerca de cuáles metodologías de enseñanza activa es necesarias en la formación del profesorado universitario, recibió una amplia gama de respuestas. Por ejemplo, el 68.25% mostró interés en la metodología de los estudios dirigidos, y el 31.75% no le dio importancia. Vale señalar que los estudios dirigidos resultan ser una metodología activa de amplio uso en el aprendizaje actual, que viene a romper con el centralismo del docente en el aula, otrora orgullo y praxis distintiva de la enseñanza tradicional. Al respecto, Larroyo (2000) explica que el estudio dirigido es una forma de adquirir y facilitar enseñanza, aplicar actividades, respetar los intereses como necesidades del estudiante e impulsar el comportamiento social, para organizar los caminos que debe usar, y llegar a una meta o un fin de educación. De manera que el estudio dirigido saca a los estudiantes de la pasividad, y eso es quizá lo que quieren los docentes que seleccionaron la alternativa no.

En lo que respecta al estudio de casos, solo un 23.81% lo seleccionó como opción de formación y un 76.19% no desea esta metodología. Puede argumentarse que quienes optaron por la opción sí, están con la perspectiva de aplicar el estudio de casos en su actividad profesional, puesto que, como lo explican Barrio del Castillo, González, Padín, Peral, Sánchez & Tarín LLLL (s.f), el estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos, aunque también se ha utilizado desde un enfoque nomotético. Desde esta perspectiva, el estudio de casos permite hacer investigación, es decir, sigue una vía metodológica para conocer cómo funcionan las partes del caso, con la finalidad de crear hipótesis. De allí que el estudio de casos permitiría a los docentes del Programa Académico Santa Bárbara, incursionar en una de las funciones del profesor universitario, como lo es la investigación.

De igual forma, en el 63.49% de los docentes consultados existe un gran interés por el aprendizaje basado en problemas, aunque un 36.51% no tiene esta inclinación. El aprendizaje fundado en problemas, según el exponente Barrows (1986), es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos

conocimientos” (p. 481). En esta metodología, los protagonistas del aprendizaje son los propios estudiantes, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso a través de la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación, así como el desarrollo de actitudes. Además de estas virtudes, el aprendizaje basado en problemas desarrolla el pensamiento crítico.

Con referencia a las dramatizaciones de sesiones presenciales, existe un cierto deseo de formación por parte de algunos docentes, expresado en 31.75% a favor, mientras que un 68.25% no está de acuerdo con la formación en esa metodología activa. Es de señalar que algunos docentes, aunque es bajo el porcentaje interesado en recibir formación en esta metodología de trabajo en el aula, tienen deseos de innovar en el terreno de su praxis educativa, en caso de ser formados, para promover la creatividad y la motivación con sus estudiantes.

Es necesario señalar que una de las metodologías activas que más interés despierta para la formación, en los docentes de la UNELLEZ Santa Bárbara, es el estudio independiente e individual, con un 92.06% de preferencia, y solo un 7.94% en desacuerdo. Este aprendizaje, autodirigido, promovería la educación y desarrollo de actividades a distancia, de una manera sistémica, suponiendo cierta autonomía en los estudiantes inmersos en él, siempre que los docentes que recibieran la formación lo aplicaran. Galarza (1996) ha señalado que el proceso también supone que la persona tiene cierto control sobre su dirección y metas.

Con respecto a la temática relacionada con la formación en proyectos, se aprecia que el 60.32% de los docentes que laboran en Ciencias Sociales, en el Programa Académico Santa Bárbara, está interesado en formarse en esta metodología, aun cuando existe un reducido grupo de ellos, representado por el 39.68%, que no mostraron ningún interés. Es de hacer notar que los momentos actuales de transformación universitaria que ocurren en la UNELLEZ, junto a los cambios sociales acaecidos en Venezuela, a raíz de la promulgación de la CRBV de 1999, requieren necesariamente de la implementación de métodos de enseñanza que estén en consonancia con los procesos de cambio que se están produciendo en el ámbito

social, cultural, económico, laboral y tecnológico, y la enseñanza por proyectos va en correspondencia con esas circunstancias.

Respecto de las consideraciones antes planteadas, Tippelt & Lindermann (2001) mencionan que el aprendizaje mediante la formación en proyectos, fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos, en el sentido de que se transmiten, además de las competencias específicas (técnicas), principalmente, las competencias interdisciplinarias, a partir de las experiencias de los propios estudiantes. De allí la importancia de recibir formación al respecto, por parte de la mayoría de los docentes de la UNELLEZ, Santa Bárbara.

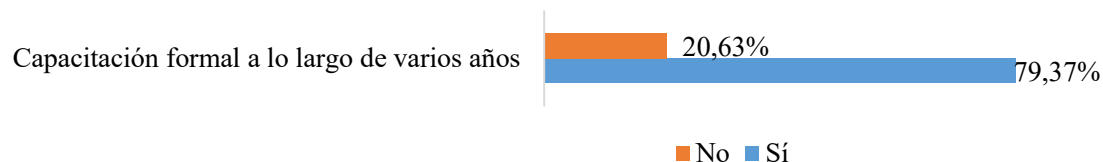
En atención a la metodología relativa al trabajo en equipo, existe un 77.78% de los docentes consultados que desea formarse en este sistema de trabajo colectivo coordinado, debido a que, como señalara el conocido jugador de la National Basketball Association: “El talento individual gana partidos, pero el trabajo en equipo se lleva los campeonatos”. Es decir que esta metodología de trabajo permite reunir experiencias y habilidades que superan la individualidad. No obstante, el 22.22% demostró no estar interesado en este tipo de formación, pese a que pudiera resultar beneficioso para sus estudiantes.

Una última metodología activa, presentada como opción de formación a los docentes universitarios, fue la visita a empresas e instituciones, la cual solo obtuvo la aprobación del 19.05% de los consultados, quienes mostraron cierta predilección a formarse en este tipo de metodología de enseñanza. Puede resaltarse que investigadores como Aguiar, Peinado, Cunha & Aguiar (2010) sustentan que esta metodología tiene como objetivo complementar el contenido teórico-práctico discutido en clases con los estudiantes. Pero, a pesar de este potencial tan útil para el aprendizaje de los estudiantes, el 80.95% de los docentes no está interesado en formarse en esta metodología activa, pues no lo consideran como una alternativa complementaria a los sistemas tradicionales de enseñanza universitaria que han caracterizado a esta casa de estudio.

Tabla 12**Formación permanente por programas de postgrado**

Capacitación formal por programa de postgrado	Sí		No	
	f	%	f	%
Capacitación formal a lo largo de varios años	50	79,37	13	20,63

Nota. Rondón (2016).

**Figura 9. Capacitación formal por programa de postgrado**

A propósito de la pregunta: ¿La profesionalización de la docencia implica una debida capacitación formal a lo largo de varios años, por medio de programas de especialización, de maestría y hasta doctorado? Los docentes consultados respondieron afirmativamente en un 79.37%, y este hecho es patente en el Programa Académico Santa Bárbara, donde se están dictando, para el momento actual, varias maestrías dirigidas a los docentes de la universidad y al público externo, a objeto de formarlos en diferentes áreas, lo cual redundará en un beneficio para los estudiantes y contribuirá a elevar el nivel académico de sus profesionales. Caso aparte lo constituye el 20.63%, que no es partidario de este tipo de formación.

Tabla 13**Formación permanente en concepciones de evaluación sistemática**

Aspectos de evaluación sistemática	Sí		No	
	f	%	f	%
Evaluación diagnóstica.	50	79,37	13	20,63
Portafolios.	60	95,24	3	4,76
Trabajos	55	87,30	8	12,70
La evaluación on line.	58	92,06	5	7,94
Mapas conceptuales	63	100	0	0
Mapas mentales	63	100	0	0
Uve de Gowin	63	100	0	0

Nota. Rondón (2016).

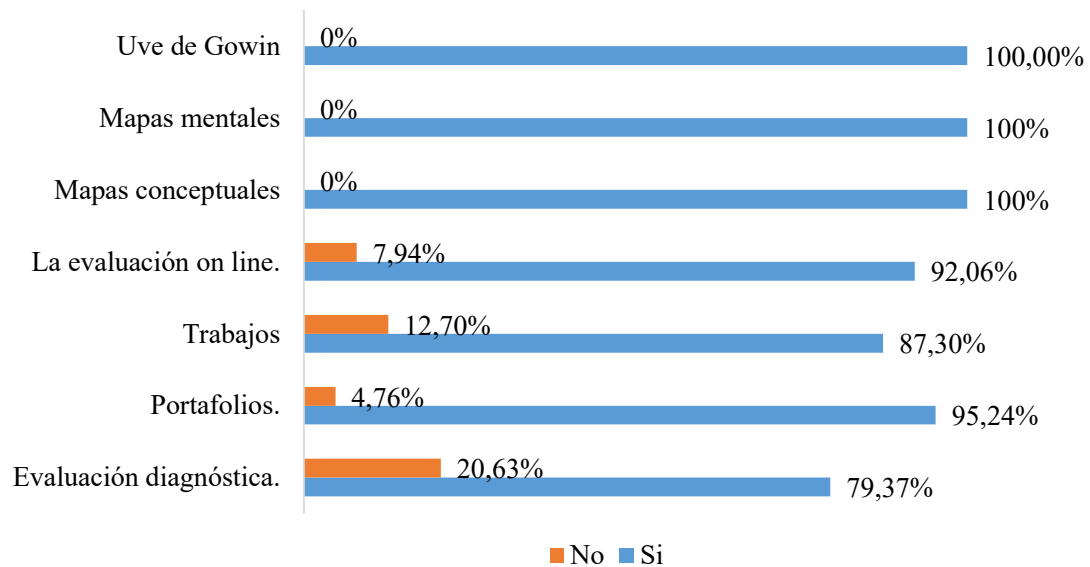


Figura 10. Aspectos de evaluación sistemática

En la perspectiva de la formación permanente en concepciones de evaluación sistemática, a los docentes se les preguntó sobre ¿Cuáles de los siguientes aspectos de evaluación sistemática se requieren formar en el docente universitario? En relación a la evaluación diagnóstica, el 79.37% de los profesores expresó su deseo por recibir formación sobre este aspecto. La evaluación diagnóstica sirve para ilustrar acerca de condiciones y posibilidades de iniciales aprendizajes o de ejecución de una o varias tareas, y tal aspecto es una fórmula necesaria para mejorar la calidad de la educación en la UNELLEZ Santa Bárbara. Una posible hipótesis a plantearse es que, como la mayoría de profesores de la Coordinación de Ciencias Sociales no son docentes de profesión, sino profesionales de otra área ajena a la educación, esto motiva su predilección a querer formarse en este aspecto.

Es de resaltar que la evaluación diagnóstica, según consideraciones de Alves & Acevedo (1999), permite comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, determinar el grado de identificación o discrepancia entre estos y los resultados. Por otra parte, Santos (1998) sostiene que es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación

previa y de las actitudes y expectativas de los estudiantes. A pesar de ello, el 20.63% no seleccionó este aspecto para su formación permanente.

Tabla 14

Formación permanente en técnicas de acción tutorial

Tutorías	Sí		No	
	f	%	f	%
Características y tipos de tutorías.	40	63,49	23	36,51
Técnicas para la acción tutorial	50	79,37	13	20,63
Desarrollo y procesos de acción tutorial.	62	98,41	1	1,59

Nota. Rondón (2016).

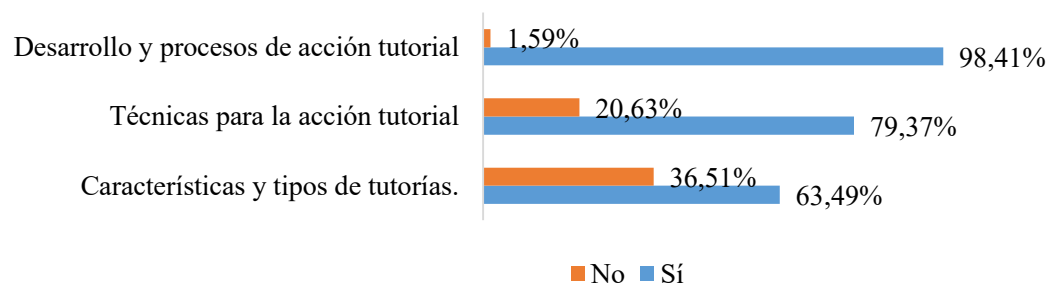


Figura 11. Aspectos de acción tutorial

Otro de los aspectos diagnosticados fue la formación permanente en técnicas de acción tutorial. Para ello, se les consultó sobre si era necesario formarse en relación a las características y tipos de tutorías, aspecto al que respondieron de forma afirmativa en un 63.49%, indicando estar interesados en recibir esta formación, motivado a que la misma viene a representar una ayuda académica para los estudiantes. Además porque, como sostienen Fernández & Escribano (2008), “La tutoría universitaria es considerada hoy en día como una herramienta de gran importancia en la formación universitaria” (p. 2). Aparte de esto, en el Programa Académico Santa Bárbara existe una modalidad de estudio que es el régimen tutorial en los subproyectos, por ello el interés de los docentes. Sin embargo, 36.51% de los encuestados no tienen interés en ser formados en cuanto a características y procesos de acción tutorial.

No cabe duda que ante la otra opción presentada a los docentes, el 79.37% desea formación en técnicas para la acción tutorial, mientras que el 20.63% no tiene interés en ello. De allí

que en el Programa Académico Santa Bárbara, este anhelo de los docentes debe corresponderse con una actitud por parte de las autoridades, a fin de ayudar y propiciar esta formación, para hacer que la tutoría se concrete como un instrumento para la orientación de los estudiantes.

Del mismo modo, el 98.41% de los docentes espera ser formado en desarrollo y procesos de acción tutorial. Esta aspiración reafirma lo que han señalado estudios internacionales, como los acuerdos del Espacio Europeo de Educación Superior en Bergen, que señalaron en el año 2005 que el profesor del futuro debería convertirse en tutor. A lo mejor sea ese el anhelo de los docentes de la UNELLEZ Santa Bárbara: actuar por medio de entrevistas programadas y asesoramiento sobre actividades académicas o tutorías online. Aunque el 1.59% no piensa de esa forma.

Tabla 15

Formación permanente en conocimientos psicológicos

Temas de psicología	Sí		No	
	f	%	f	%
Conocimientos del estudiante universitario (actitudes, aptitudes, intereses...).	47	74,60	16	25,40
Mecanismos de aprendizaje (autónomo, cooperativo, mediante experiencias).	55	87,30	8	12,70
Estrategias para la intervención (motivación, clima de trabajo...)	63	100	0	0
Desarrollo de competencias	45	71,43	18	28,57

Nota. Rondón (2016).

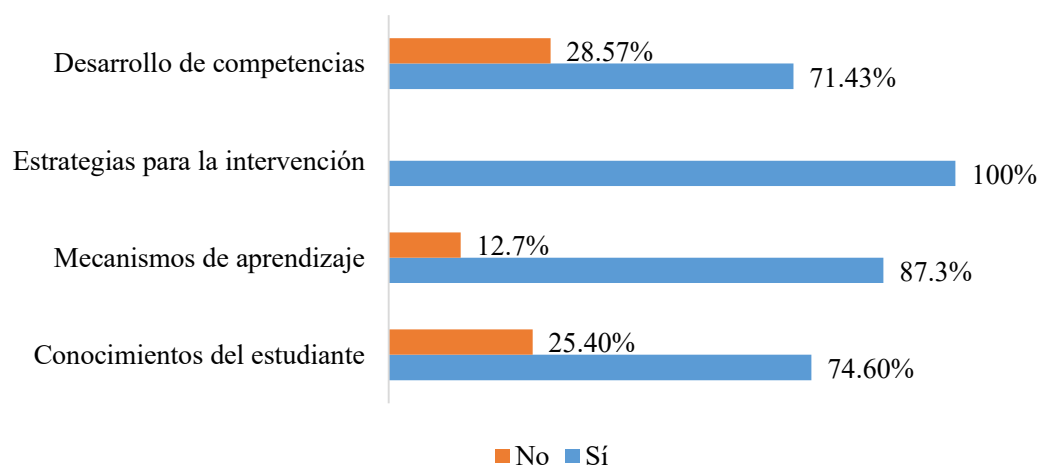


Figura 12. Formación en temas de psicología

Sobre si el docente universitario requiere formación en temas de psicología, los encuestados respondieron en un 74.6% que sí pretenden formación sobre conocimiento del estudiante universitario en aspectos como actitudes e intereses. Esto refleja la necesidad en los docentes de conocer la manera cómo las actitudes influyen en su aprendizaje. Por lo tanto, su aspiración es dedicarle tiempo a planificar las actitudes que van a trabajar en sus aulas con los estudiantes, o las actividades que promuevan esas actitudes en aquellos. En tal sentido, expertos como Romero-Bojórques, Utrilla-Quiroz & Utrilla-Quiroz (2014) sostienen que “las actitudes son aprendidas en espacios socialmente compartidos, como la escuela, universidad, e involucran factores sociales, cognitivos y emocionales, que afectan de forma directa los aprendizajes de los estudiantes” (p. 3). De manera que la intención de los docentes debe ser enseñarlas, y ver las implicaciones en las acciones de sus estudiantes.

Igualmente, el interés es un aspecto relevante en el aprendizaje de los estudiantes, por ello los profesores del Programa Académico Santa Bárbara tienen deseos de formación en esa “técnica”, “método de enseñanza” o “un factor” que siempre está presente en todo proceso de aprendizaje (Mora, 2007). Aunque se encontró un 25.40% de docentes que no lo percibe de esta manera. Pero, no sucede igual con respecto a los mecanismos de aprendizaje que pueden emplearse con los estudiantes, entre los que destacan el autónomo, cooperativo y mediante experiencia; estos revelan el interés del 87.3% de docentes con disposición a formarse en ello. Este interés por la psicología cognitiva implica que los docentes de la UNELLEZ desean ocuparse del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos de sus estudiantes; al igual que la forma cómo adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento. En palabras de Rivas (2008), su objeto son la cognición y las relaciones con la conducta. Aunque 12.7% no están interesados en este aspecto.

También destaca un interés unánime del 100% de los docentes en conocer sobre las estrategias para la intervención (motivación y clima de trabajo), es decir, en la forma práctica de cómo hacer operativas diferentes actividades cognitivas que permitan captar la atención en sus estudiantes, de forma que se centren en el procesamiento de

estímulos informativos provenientes de la explicación de sus profesores, o de los textos que estén trabajando; lo que denominan Downig & Treisman (1997) un procesamiento conceptualmente guiado. Así mismo, los docentes consideran importante el clima de trabajo para generar una actividad energetizadora y direccional, que Fernández (2004) ha referido como un mecanismo de activación o alertamiento de los procesos cognitivos.

El desarrollo de competencias alcanzó un atractivo de 71.43% de docentes con deseo de ser formados en lo que a aprendizaje por competencias se refiere. La transformación universitaria emprendida en la UNELLEZ desde hace algunos años, ha despertado un compromiso colectivo con los valores que se desean potenciar, y como es lógico, las competencias entran en este marco de prioridad docente, dado que la organización se encamina a desarrollar aptitudes que favorecen los nuevos enfoques de pensamiento y formarlas en el ámbito profesional o desarrollarlas en el ámbito académico previo al laboral. Es lo que Villa & Poblete (2007) enuncian como una integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. No obstante, este tipo de aprendizaje por competencias no logró la aceptación del 24.57% de los docentes consultados.

Tabla 16

Formación en funciones del profesor universitario

Funciones	Si		No	
	f	%	f	%
Actividades de extensión y/o administración e investigación	50	79,37	13	20,63
Dominio de los principios básicos de su subproyecto	51	80,95	12	19,05
Evaluación periódica de la actividad docente e investigativa	63	100	0	0
Autoevaluación de la praxis docente	48	76,19	15	23,81

Nota. Rondón (2016).

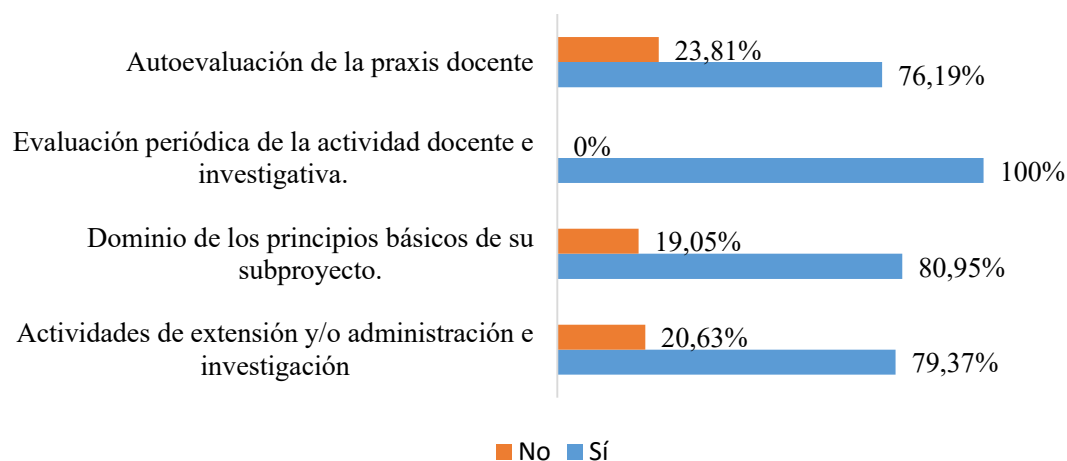


Figura 13. Formación en funciones del profesor universitario

Sobre las funciones del profesor universitario, aunque es algo que está implícito en su praxis, el 79.37% de los encuestados está consciente de las múltiples funciones que tiene un docente universitario y desea formación sobre cómo llevar a cabo actividades de extensión y administración, teniendo presente que el camino para la elevación del nivel profesional y la manera en que cualquier docente contribuye al progreso de su carrera, es a través de su propio perfeccionamiento y de la investigación. Sin embargo, se halló un 20.63% de ellos que indicó no desear formación en esas funciones como docentes universitarios.

En cuanto a la idea de si el docente debe poseer dominio de los principios básicos del subproyecto que facilita, el 80.95% de los encuestados se manifestó en favor de ella, porque creen importante estar motivados para considerar de forma continua la mejora de sus métodos, en favor del ejercicio de su profesión. Pero el 19.05% no lo percibe del mismo modo. En cambio, el 100% de los consultados coincide en que es necesario adquirir formación acerca de la manera cómo realizar evaluaciones periódicas de sus actividades docentes e investigativas.

Con respecto a la autoevaluación de la praxis docente, el 76.19% de ellos está de acuerdo en que deben ser formados y sensibilizados acerca de cómo efectuar procesos reflexivos críticos sobre su propia experiencia. Este hecho es importante porque muestra la disposición de los profesores de la UNELLEZ, Programa

Académico Santa Bárbara, a utilizar la evaluación como una herramienta de transformación de su propia praxis docente, aunque esto plantea problemas de índole técnica (cómo obtener la información, con qué pruebas) y otras de tipo ético (qué evaluar y por qué se debe comunicar la evaluación). Aunque un 23.81% no comparte la misma opinión, tal vez porque ven la evaluación como un proceso de medición en vez de un criterio valorativo.

Tabla 17

Formación del profesor universitario en investigación acción

Funciones	Sí		No	
	f	%	f	%
Reflexión crítica.	61	96,83	2	3,17
Autorreflexión de su praxis	58	92,06	5	7,97
Reflexión sobre la práctica social y educativa	63	100	0	0
Reconstrucción del propio conocimiento	57	90,48	6	9,52

Nota. Rondón (2016).

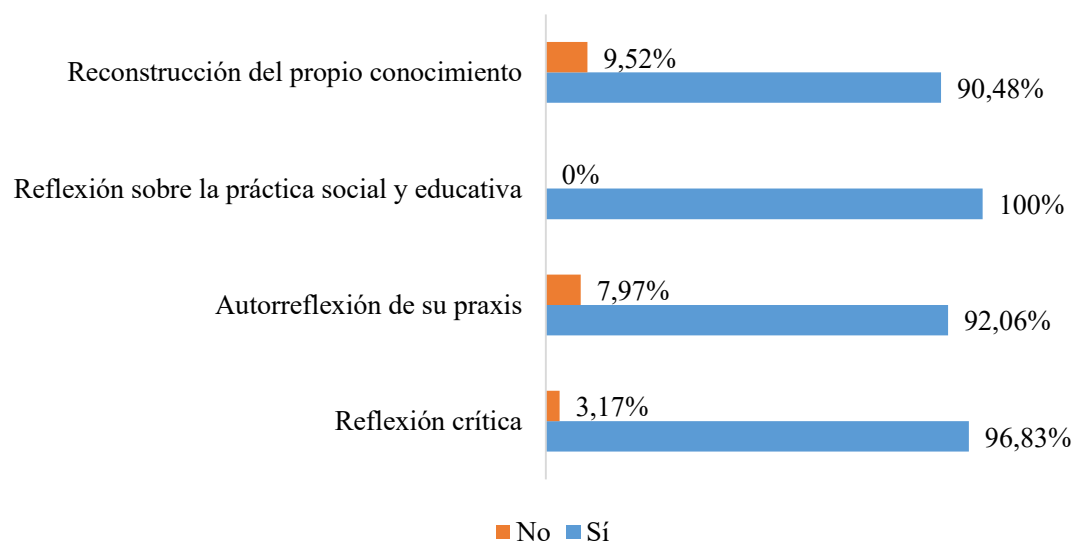


Figura 14. Formación en funciones de la investigación acción

Finalmente, una dimensión que marcó la diferencia con respecto a todas las demás, en cuanto sus resultados, fue la referida a la formación permanente en funciones de la investigación acción, donde los profesores se muestran deseosos de describir una familia de actividades que realizan en sus aulas de clases. En tal sentido, el 96.83% de

ellos expresa aspiraciones de involucrarse en su propia didáctica, participando no solo de forma activa sino también con responsabilidad y actitud crítica hacia ella. En este particular, los expertos Kemmis & McTaggart (1998) han reportado que la investigación acción realiza análisis críticos y sigue en espiral introspectiva, lo cual indica que estas actividades tienen en común la observación, la reflexión y el cambio. Sin embargo, un 3.17% es conservador y prefiere no formarse en ello.

A lo señalado anteriormente, le sigue el aspecto de la autorreflexión sobre la praxis docente, donde 92.06% profesores han manifestado su interés en formarse, es decir, quieren aprender cómo generar esa introspección, a objeto de producir un cambio social en su práctica docente apoyándose en comunidades autocríticas, donde está inmerso el registro, recopilación y análisis de sus propios juicios. Solo un 7.97% hace caso omiso a este planteamiento.

De la misma manera, el 100% coincide en que deben formarse en la investigación acción, motivado a que esta permite una reflexión sobre la práctica social y educativa, enfocada a la mejora y al cambio, tanto personal como social. Estos docentes tienen consciencia de que la investigación acción pretende generar, más allá de los conocimientos, un cuestionamiento de las prácticas sociales y lo axiológico, que lo conforma con el propósito de explicarlos. De manera que, como sostienen Bernal, Herraiz, Martínez, Picazo, Prieto & Rodríguez (2011), es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales.

Por otra parte, el 90.48% de los profesores consultados considera que el docente, a través de la investigación acción, puede ir reconstruyendo su conocimiento profesional sobre la base de su práctica dentro y fuera del aula. Este rasgo en particular, es lo que Bernal *et al.* (2011) mencionan como el imperativo de integrar la acción. El fin último de este tipo de investigación es un plan de acción dirigido a mejorar la práctica y redefinir las relaciones al interior de los procesos de aprendizaje.

Pese a la importancia de formarse en investigación acción, se encontró un 9.52% de docentes que prefiere trabajar de forma aislada, sin abrirse ni ceder espacios reconstructivos, por lo cual respondieron negativamente.

CONCLUSIONES

En lo que respecta al primer objetivo, se concluye que en el Programa Académico Santa Bárbara, escasamente se ofrecen procesos de formación inicial y permanente del profesorado universitario. En consecuencia, se genera una urgente necesidad respecto a ello, la cual debe ser mitigada en un futuro próximo, dado que el profesor constantemente debe actualizarse en relación a su perfil académico para estar acorde con las exigencias del siglo XXI y de los cambios sociales, científicos y tecnológicos que están ocurriendo.

Del mismo modo, en función del objetivo 2 es pertinente resaltar que solo una cuarta parte de los docentes participa en actividades de formación pedagógica y andragógica. En este sentido, llama la atención que a pesar de ser un centro de educación universitaria, no se le da la debida importancia a la formación pedagógica y andragógica de los docentes en los aspectos cognitivos, habilidades, destrezas y actitudes que estos requieren para el buen desarrollo del acto educativo con los estudiantes. Lo que conduce a pensar que las autoridades del Programa Académico Santa Bárbara deben estar más atentas a los planteamientos actuales que hacen algunos expertos en el área educativa, en los que enfatizan sobre la importancia de proveer conocimientos y destrezas a los ciudadanos y, en especial, a los docentes, para poder satisfacer las necesidades educativas y de formación que reclama la sociedad actual, frente a los constantes cambios que está experimentando.

En relación al tercer objetivo, se puede indicar que entre los tópicos de mayor interés para la formación pedagógica y andragógica de los profesores, destacan los siguientes: técnicas de investigación aplicables a innovación docente, búsqueda de información en la web, currículo por competencias, métodos de evaluación y autoevaluación, evaluación por competencias, técnicas y métodos docentes orientados a enseñar conocimientos, técnicas de oratoria y expresión corporal, técnicas de motivación y creatividad, mejor conocimiento del marco legal e institucional del docente UNELLEZ, desarrollo de acciones formativas a través de entornos virtuales, destrezas sociales y gestión de conflictos, conocimiento científico-técnico del subproyecto a impartir, selección de objetivos y secuenciación temporal, entre otros.

Finalmente, en cuanto al cuarto objetivo, las estrategias de formación que ameritan los docentes tienen que ver con las metodologías activas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre las que sobresalen los estudios independientes o autónomos, las visitas a empresas e instituciones, el trabajo en equipo, resolución de problemas, estudios dirigidos y aprendizaje basado en problemas; además, en todas estas estrategias existe un eje transversal de formación, que es el atinente al aprendizaje cooperativo, hecho que no es extraño, pues la sociedad actual se encamina hacia la formación de redes y comunidades de aprendizaje.

RECOMENDACIONES

La formación inicial y permanente de los docentes universitarios del Programa Académico Santa Bárbara reclama algunas acciones impostergables en los actuales momentos. No es tarea de mañana sino de hoy, de otros o aquellos sino de “nosotros”, es decir, de la autoridad universitaria local, encaminarse por los senderos que coadyuven a gestar la formación que requieren los docentes de la UNELLEZ Santa Bárbara. Entre estas consideraciones destacan:

1. Proporcionar, con mayor frecuencia, formación inicial y permanente a los profesores, para que puedan estar a tono con los cambios que se originan en la didáctica, el currículo, la ciencia y la tecnología, a fin de contribuir con la verdadera transformación universitaria.
2. Formar al profesorado en los tópicos de técnicas de investigación, aplicables a innovación docente, búsqueda de información en la web, currículo por competencias, métodos de evaluación y autoevaluación, evaluación por competencias, técnicas y métodos docentes orientados a enseñar conocimientos, técnicas de oratoria y expresión corporal, técnicas de motivación y creatividad, conocimiento del marco legal e institucional del docente UNELLEZ, desarrollo de acciones formativas a través de entornos virtuales, destrezas sociales y gestión de conflictos, conocimiento científico-técnico del subproyecto a impartir, selección de objetivos y secuenciación temporal, entre otros
3. Prestar especial interés para formar a los docentes en metodologías activas.

REFERENCIAS

- Aguado, D. & Arranz, V. (25 de diciembre de 2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. (OEI, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-12. Recuperado el 30 de Junio de 2016, de <http://rieoei.org/1118.htm>
- Aguiar, G. F.; Peinado, J.; Cunha, J. C. & Aguiar, B. C. (2010). Las Visitas Técnicas a Empresas como parte del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Ingeniería Mecánica. *Formación Universitaria*, 3(5), 21-28. doi:10.4067/S0718-5006201000050
- Aguilar-Morales, J. E. (2010). *Elaboración de programas de capacitación. Network de Psicología Organizacional*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Alves, E. & Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia, Venezuela: Ediciones Cerined.
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de Investigación Social* (19a ed.). Buenos Aires: Humanitas.
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesorado universitario*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Area, M. & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. D. Pablos, & J. D. Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (págs. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Arias, O. F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6a ed.). Caracas: Episteme.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). *Postmodern Education. (Politics, Culture, and Social Criticism)*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Arribas, E.; Carabias, G. J. M. & Monreal, G. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35. Recuperado el 27 de junio de 2016, de <http://www.aufop.com>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2011). *Estrategias de Acompañamiento Docentes Noveles. Educación de Calidad: El camino para la prosperidad*. Chía: Universidad de la Sabana – Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Barrio del Castillo, I.; González, J. J.; Padín, M. L.; Peral, S. P.; Sánchez, M. I. & Tarín, L. E. L. (s.f). *Métodos de investigación educativa: El estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Inv

- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. doi:10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x/pdf
- Baudrillard, J. (2000). *Contraseñas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Belloch, O. C. (2012). *Las tecnologías de la información y comunicación. Material docente [on-line]*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Recuperado el 14 de Agosto de 2016, de <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Bernal, E. S.; Herraiz, N.; Martínez, M.; Picazo, M.; Prieto, M. & Rodríguez, S. (2011). *Investigación Acción*. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2011/04/Inv_accion.pdf
- Bigott, L. A. (2010). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Bonilla, M. L. & López, S. F. (2011). *Educación Universitaria para el Siglo XXI. Análisis comparados*. Caracas, Venezuela: Ediciones del Ministerio del Poder Popular y el Centro Internacional Miranda.
- Brito, G. L. (2011). ¿Universidades para qué? En M. L. Bonilla, & M. L. Bonilla (Ed.), *Colección por la transformación universitaria* (págs. 127-135). Caracas, Venezuel: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria - OPSU. Recuperado el 23 de Junio de 2016, de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_201.pdf
- Cheng, M.; Chan, K. W.; Tang, S. & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier, 25, 319-327.
- Claret, V. A. (2008). *Cómo hacer y defender una tesis* (Séptima Edición ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Texto.
- Colli, G. (1991). *El libro de nuestra crisis*. Barcelona: Paidós.
- Consejo de la Unión Europea. (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes*. Comisión Económica Europea. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado el 28 de Junio de 2016, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614%2805%29>
- Cordón, A. R. (2008). Enseñanza y aprendizaje de procedimientos científicos (contenidos procedimentales) en la educación secundaria obligatoria, dificultades y perspectiva. *Tesis Doctoral Publicada*. Murcia, Murcia, España: Universidad de Murcia.
- De Ramírez, J. S. & Ortiz B. J. (2007). Paquetes tecnológicos para el tratamiento de datos en investigación en educación matemática. *Paradigma*, 28(1), 215-234. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?sc>

- Del Maestro, C. (2011). La educación superior en Perú, 2005-2009. En CONAFU (Ed.), *La educación superior en Iberoamérica 2011* (págs. 1-54). Lima: CONAFU. Obtenido de <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Peru11.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. (J. Delors, Ed.) París, Francia: Santillana - Ediciones UNESCO.
- Díaz, B. A. (1988). La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. *ANUIES*(88), 12. Recuperado el 13 de junio de 2016, de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista88_S2A2ES.pdf
- Downing, P. E. & Treisman, A. M. (1997). The line-motion illusion: Attention or implementation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23, 768-779.
- EURYDICE. (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Madrid: CIDE-MEC.
- Fernández, B. G. M. & Escribano, R. M. del C. (2008). Las tutorías universitarias en la formación académica y humana de los alumnos. *XVI Jornadas ASEPUMA – IV Encuentro Internacional, Vol Actas_16*. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de <http://www.uv.es/asepuma/XVI/>
- Fernández, C. V. (1994). Ansiedad ante situación de examen en estudiantes de 5to grado de secundaria de colegios nacionales y particulares de Lima Metropolitana. *Tesis para Optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología*. Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Fernández, T. J. L. (2004). *Procesos psicológicos básicos* (6a ed.). Madrid: Sanz y Torres.
- Ferreres, V.S. (2001). El desarrollo profesional del profesor universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 1-26.
- Galarza, P. L. (1996). El estudio independiente en una visión sistémica de la educación a distancia. (P. & Ávila, Ed.) *Estudio Independiente*, 21-35.
- García, C. N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A sample guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gold, Y. (s.f.). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. *Handbook of Research on Teacher Education*.
- González, M. V. (Agosto de 2004a). El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, Sección de Los Lectores. Obtenido de www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaez258.PDF
- González, M. V. (Julio - Diciembre de 2004). La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario. (U. N. Guayana, Ed.) *Revista Kaleidoscopio. Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes*, 1(2), 89-96.
- González, M. V. (2004b). La formación de profesores responsables a través de la investigación - acción. *Revista de Investigación Educativa*, 417 - 422.
- González, T. R. M. (2005). *Formación continua para el profesorado de la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado el 14 de junio de 2016
- González, T. R. M. & González, M. V. (15 de agosto de 2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*(43), 6-15.
- Gros, B. & Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Guevara, F. G. (Enero-marzo de 2014). Sistematización de experiencias en la formación del docente para integrar la universidad y la familia al proceso de formación del profesional. *Revista Infociencia*, 16(1). Obtenido de <http://infociencia.idict.cu/index.php/infociencia/artcle/view/121>
- Guevara, J. (1994). La cultura nacional. En J. Guevara, & L. L. H. Cámara de Diputados (Ed.), *Democracia Mexicana. Economía, Política y Sociedad*. México, México: H. Cámara de Diputados, LV Legislatura, Instituto de Investigaciones Legislativas, SEP y CONACYT.
- Haney, J. & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective teachers' beliefs concerning constructivist practice. *Science Education*, 86, 783-802.
- Hernández, F. A. & Martínez, G. J. (2014). *Marketing sanitario. Evolución Revolución*. Madrid: Esic. Business Marketing School.
- Hernández, S. R.; Fernández C. C. & Baptista L. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). México, México: McGraw Hill.
- Herrán, A. De la . (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. . En A. N. Álvarez, & A. N. Álvarez (Ed.).
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Imberñon, M. F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado el 13 de junio de 2016, de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>

- nsformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político. *Este País*, 38(VIII).
- Instituto de Ciencias de la Educación y la Universidad Politécnica de Madrid. (noviembre 2015- junio 2016). *Formación inicial para la docencia universitaria*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación y la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el 27 de junio de 2016, de <http://www.ice.upm.es/Datos/Programas%5CFI/2015-2016%5CPDF%5CPrograma.pdf>
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). *¿De dónde viene y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. Recuperado el 29 de Junio de 2016, de Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América: <http://www.snate.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de SNTE: <http://www.snate.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Jones R, & María, H. (2007). *Programas de de inserción Laboral para profesores*. Recuperado el 16 de Agosto de 2016, de UPEL-IPRM: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/12.pdf> 8
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Korn, F. (1973). El significado del término de "variable" en Sociología. En F. L. Korn, *Conceptos y variables en la investigación social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Kurnitsky, H. (1994). ¿Qué quiere decir modernidad? *La Jornada Semanal*(222).
- Lansheere, G. de. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.
- Lanz, R. ((2011b, 06 de marzo)). ¿Qué es una comunidad intelectual? *El Nacional*. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de http://impresodigital.el-nacional.com/ediciones/archive/default.asp?d=06&m=03&a=2011&archivo=n1_8n5.asp&searchstring
- Lanz, R. (2011a). Las Universidades como Comunidades Intelectuales. En M. L. Bonilla, & M. L. Bonilla (Ed.), *Colección por la Transformación Universitaria* (págs. 7-15). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_201.pdf
- Larroyo, F. (2000). *Diccionario de Pedagogía*. . Buenos Aires: Porrúa.
- Laura, Q. C. D. (2015). Formación Inicial de Profesores: Análisis de los Niveles de Integración de TIC en las Prácticas Pedagógicas Universitarias. *Internacional, XVIII Congreso Internacional* (págs. 1-12). Rio Bamba: Edutec. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de <http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos>

/edutec15/Articulos/CTI-Ciencia_Tecnologia_e_Innovacion/claura_formacion_inicial_profesores_analisis.pdf

- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Malavé, S. L. (2003). *El trabajo de investigación*. Caracas: Quirón Editores.
- Marcelo, C. & Mayor, C. (1999). Aterrizo como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla, & T. Hornila (Ed.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Universidad del País Vasco.
- Martín, S. D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 337-449. Recuperado el 14 de Agosto de 2016, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201>
- Mas, R. F. J. (2010). *Temas de investigación comercial* (2a ed.). San Vicente - Alicante, San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario - Universidad de Alicante.
- Mayz, V. E. (1967). *De la universidad y su teoría*. Caracas: UCV.
- Mclaughlin, M. & Talbert, J. (2009). Introduction. New visions of teaching. En D. K. Cohen, *Teaching for understanding. Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Méndez, C. (2005). *Metodología*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Mestres, I. L. (06 de Septiembre de 2010). *Los retos de la formación continua del profesorado*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de educaweb: <http://www.educaweb.com/noticia/2010/09/06/retos-formacion-continua-profesorado-4364/>
- Miguel, A. G. (Junio de 2007). Hacia una profesionalización de la docencia universitaria. *Pampedia*(3), 27-32.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (s.f). *El arte de hablar: Oratoria eficaz*. Madrid: Servicio de Formación del Profesorado.
- Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2015). *Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 27 de junio de 2016, de http://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/sistema_nacional_de_formacion_permanente_del_docente_universitario_0.pdf
- Mora, V. C. (2007). *La motivación, aprendizaje y logros. Motivación e incentivación*. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de GestioPolis: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/motivacion-aprendizaje-y-logros.htm>

- Moreno, F. (1993). Perspectiva crítica de la profesión docente. En B. B. Acosta, *La función docente. Aspectos socio-pedagógicos* (págs. 211-227). Sevilla: KRONOS.
- Ortiz, M. A. M. (Mayo de 2007). *Inteligencia emocional, habilidades sociales y resolución de conflictos*(12). Obtenido de <http://www.aldadis.net/revista12/documentos/11.pdf>
- Parella, S. S. & Martins, P. F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (3a ed.). Caracas: FEDEUPEL.
- Partido Socialista Obrero Español. (26 de noviembre de 2015). *Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI*. Obtenido de Secretaría de CEF PSOE: <http://www.psoe.es/media-content/2015/11/Documento.-HACIA-UN-NUEVO-MODELO-DE-PROFESIONALIDAD-DOCENTE-261115.pdf>
- Pedroza, F. R. & Villalobos, G. (2006). Entre la modernidad y la postmodernidad: juventud y educación superior. *Educere*, 10(34), 405-413. Recuperado el 23 de junio de 2016
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea S. A.
- Pulido, R., Ballen, A. M. & Zúniga, L. F. S. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teoría, procesos, técnicas*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5929 Extraordinario, 15/8(2009)*. Caracas, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (2013). Decreto de creación de los Despachos de Viceministros y Viceministras del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 40.203*. Caracas, Venezuela.
- Rivas, N. M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Romero-Bojórques, L.; Utrilla-Quiroz, A. & Utrilla-Quiroz, V. M. (Julio - Diciembre de 2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*(ISSN 1665-0441). Recuperado el 16 de Agosto de 2016, de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134020>
- Ruíz, B. C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa: Procedimientos para su Diseño y Validación*. Barquisimeto: CIDEG.
- Sánchez, J, A. (Julio - Diciembre de 2001). El desarrollo profesional del docente universitario. (UDUAL, Ed.) *Revista Universidades*(22). Recuperado el 14 de

- junio de 2016, de <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Sandoval, M. F. D. (Junio-diciembre 2014). La formación permanente del docente en Latinoamérica. (RIDE, Ed.) *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-17. Recuperado el 28 de Junio de 2016, de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/122>
- Santos, G. M. (1998). *Evaluar es comprender*. Río de la Plata, Argentina: Editorial Magisterio.
- Sarasola, M. & Von Sanden, C. (15 de Mayo de 2011). Una visión integral de la formación del profesorado. (OEI_CAEU, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3 ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Tamayo y T. M. (2009). *Diccionario de la investigación científica* (3a ed.). México: Limusa.
- Tejada, F. J. (2009). Competencias docentes. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16. Recuperado el 18 de junio de 2016, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Terrén, E. L. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Tippelt, R. & Lindermann, H. (2001). *El método de proyectos*. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador: <http://www.halincó.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoediciones.
- Tobón, T. S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño*. Bogotá: ECOE.
- Tomás-S, J. (2010). *Fundamentos de bioestadística y análisis de datos para la enfermería*. Barcelona: Servicios de Publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona.
- Universidad de Córdoba. (2015). *Programa de Formación de Profesorado Novel*. Universidad de Córdoba, Dirección de Formación de Profesorado e Innovación Docente. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado el 28 de Junio de 2016
- Universidad Miguel Hernández de Elche. (22 de Enero de 2016). *Programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria (PFIDU)*. (U. M. Hernández, Editor) Recuperado el 30 de Junio de 2016, de Universitat Miguel Hernández: <http://estudios.umh.es/programa-de-formacion-inicial-en-docencia-universitaria-pfidu/>

- Universidad Politécnica de Valencia. (2009). *Programa de formación para la docencia universitaria (PAU y FIPPU) de la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Valcarcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba.
- Vassiliades, A., Volman, V., Espinoza, J. & Mihal, I. (2014). Informe Argentina. En A. Birgin, & A. Birgin (Ed.), *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR* (págs. 75-172). Buenos Aires, Argentina: TESEO. Recuperado el 28 de Junio de 2016, de <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-2.pdf>
- Velásquez de D. A. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación universitaria*. Instituto de Tecnología "Jacinto Navarro Vallenilla", Carúpano. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de <http://uptparia.edu.ve/documentos/CURSO%20DE%20EVALUACION%20DOCUMENTO%20FINAL.pdf>
- Villa, S. A. & Poblete, R. M. (2007). *Competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Villalobos, C. A. & Melo, H. Y. (Octubre - Diciembre de 2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades, LVIII*(39), 3-20. Recuperado el 21 de junio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002>
- Villarroel, C. C. A. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación y sociedad, 6*(1), 103-122.
- Vivas, Á. (18 de Marzo de 2007). Jean Baudrillard, el filósofo que alertó sobre la `era Matrix`. *El mundo*. Recuperado el 19 de Junio de 2016, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2007/03/06/obituarios/1173209927.html>
- Wagner, M. (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder.
- Wasserman, J. D. (2003). A psychometric characteristics of assessment procedures. (J. R. Weiner, Ed.) *Handbook of psychology: Assessment psychology, 10*, 55.
- Wordreference.com. (s.f.). *Wordreference.com*. Recuperado el 29 de Junio de 2016, de <http://www.wordreference.com/definicion/posmodernidad>
- Yanes, C. C.; Pérez de Guzmán, Ma. V. & Muriel, C. M. (1998). Una formación reflexiva y crítica para la profesionalización del docente universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria, Extraordinario*, p. 407-412.

ANEXOS

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social
Coordinación de Área de Postgrado
Postgrado Maestría en Educación Superior
Mención Docencia Universitaria

CARTA DE VALIDACIÓN

Santa Bárbara de Barinas, ___ de julio de 2016.

Ciudadana(o):

Prof. _____

Presente.-

Distinguido Profesor:

Por medio de la presente, nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de contenido del instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en el Trabajo de Grado "*Formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas*", como requisito exigido para optar al Título de Magister Scientiarum, que otorga la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".

Por su experiencia profesional y méritos académicos, le agradecemos emitir su juicio calificativo sobre las actitudes expuestas en el instrumento, tomando en cuenta las instrucciones que se anexan. Sus observaciones y recomendaciones contribuirán a mejorar la calidad de nuestro trabajo.

Agradeciendo altamente su valioso aporte, se despide de usted.

Atentamente,

RONDÓN MÁRQUEZ NEIRA
C.I: 13.831.748

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN

El instrumento anexo tiene como objetivo *Analizar la formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas.*

1. En tal sentido, se aspira que usted como experto en el área evalúe si el cuestionario elaborado sirve para el propósito para el que ha sido construido, de acuerdo con los siguientes criterios: pertinencia, claridad y coherencia.
2. El criterio de **pertinencia** se refiere a la relación o adecuación de la actitud con el indicador, la dimensión, la variable y el objetivo.
3. El criterio de **coherencia** se refiere la formulación adecuada del ítem en cuanto al orden y estructura.
4. El criterio de **claridad** se refiere a que la actitud refleje fielmente la magnitud de lo que se pretende medir, evidenciando facilidad de interpretación y precisión en los términos utilizados.
5. Para evaluar los criterios de cada actitud se requiere que en el cuadro de validación indique con una “X” la casilla correspondiente, así mismo si considera que el ítem se debe aceptar, modificar o eliminar.
6. Usted podrá escribir cualquier observación del instrumento que requiera ser mejorada en cuanto a la forma, contenido u otro aspecto.
7. Se le agradece colocar los datos personales solicitados.
8. Se anexa: Carta introductoria, instrucciones, cuadro de validación, cuestionario, objetivos de la investigación y la operacionalización de las variables



Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social
Coordinación de Área de Postgrado
Postgrado Maestría en Educación Superior
Mención Docencia Universitaria

CARTA INTRODUCTORIA

Buenos días (tardes):

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar un *Trabajo de Grado*, de la *maestría en Docencia Universitaria que dicta la UNELLEZ*, Programa Académico Santa Bárbara, acerca de la *“Formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas”*.

Quisiéramos pedir su ayuda para que conteste algunas preguntas que no llevarán mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay respuestas comprometedoras. Todos los ítemes tienen dos respuestas, elija la que mejor describa lo que piensa usted.

Las personas que fueron seleccionadas para el estudio no se eligieron por su nombre sino al azar.

Emplee un bolígrafo de tinta negra (que se le suministra junto con el instrumento) para rellenar la encuesta. Al hacerlo, piense en lo que sucede realmente en la Formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas, la mayoría de las veces

Marque con claridad la opción elegida, con una cruz o tache, o bien, una “paloma” (símbolo de verificación). Recuerde: NO se deben marcar dos opciones. Marque así:

X

✓

Si no puede contestar una pregunta o si la pregunta no tiene sentido para usted, por favor, pregúntele a la persona que le entregó este instrumento y le explicó la importancia de su participación.

Gracias por su colaboración.

Tabla 4

Operacionalización de las variables

Variable	Definición nominal	Dimensión	Indicador	Ítem
Formación de los docentes universitarios.	Son las carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de sus particularidades individuales.	Frecuencia de formación	Realización de formación	1-2
		Formación de profesores nóveles.	Necesidad de formación.	3 - 10
		Responsabilidad	Nivel de responsabilidad.	11
		Formación de la capacidad docente.	Fuentes de formación.	12
		Formación permanente	Tópico.	13
			Pertinencia.	14
			Formación especializada.	15
			Metodologías activas (estrategias de formación).	16
			Capacitación formal por programas.	17
			Evaluación sistemática.	18
			Tutorías.	19
		Temas de psicología.	20	
		Profesor universitario	Funciones	21-24
Investigación acción	Funciones	25-28		

Ítems	Pertinencia		Coherencia		Claridad		Recomendación		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Aceptar	Modificar	Eliminar
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									

Observaciones:

Firma

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"



Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social
Coordinación de Área de Postgrado
Postgrado Maestría en Educación Superior
Mención Docencia Universitaria

La Universidad que siembra

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Dimensión: Frecuencia de formación.

Realización de formación	Si	No
1. ¿Frecuentemente en el Programa Académico Santa Bárbara se realizan actividades de formación sobre los subproyectos en los cuales los docentes imparten clases?		
2. ¿Frecuentemente en el Programa Académico Santa Bárbara se realizan actividades de formación pedagógica y andragógica?		

Dimensión: Formación de los profesores noveles.

Necesidad de formación	Si	No
3. ¿Existen necesidades de formación para los profesores noveles en la universidad?		
4. ¿Piensa que antes de poner a un profesor novato a dar clases, debería pasar por un período de formación docente?		
5. En términos generales ¿Cree que este período o curso debería ser obligatorio?		
6. ¿Ha participado usted en algún curso de capacitación docente?		
7. ¿Calificaría la experiencia como útil?		
8. ¿El profesor novel inicia su contacto con la función docente de manera poco satisfactoria, sin reparación psicopedagógica, sin experiencia previa que pueda compensar esta formación?		
9. ¿El docente novel, inicialmente, se centra en el contenido (en lo que transmite) más que en la didáctica (como lo transmite)?		
10. ¿La profesión docente, como cualquier otra, requiere un proceso de maduración y un tiempo de aprendizaje?		

Dimensión: Responsabilidad.

11. ¿Quién debería asumir la responsabilidad de la formación del profesor universitario en cuestiones didácticas?

Nivel de Responsabilidad	Si	No
Universidad.		
Coordinación.		
Programa Académico.		
Asociación de Profesores.		
Asociaciones Profesionales.		

Dimensión: Formación de la capacidad docente.

12. ¿En la formación de la capacidad docente han participado distintas fuentes?

Fuente de formación	Si	No
Influencia de los profesores que tuve cuando era estudiante.		
Influencia de mis compañeros.		
Experiencia diaria.		
Curso de didáctica.		
Evaluaciones de los estudiantes.		
Otras evaluaciones (de los compañeros, autoevaluaciones).		
Lectura de documentos sobre pedagogía y docencia.		

Dimensión: Formación permanente.

13. ¿En la universidad es necesario formar al docente permanentemente?

Tópico	Si	No
Destrezas sociales y gestión de conflictos.		
Conocimientos científicos-técnicos del subproyecto a impartir.		
Métodos de evaluación y autoevaluación.		
Técnicas de investigación aplicables a innovación docente.		
Conocimiento del marco legal e institucional del docente UNELLEZ.		
Técnicas de motivación y creatividad.		
Selección de objetivos y secuencial temporal.		
Técnicas y métodos docentes orientados a enseñar conocimientos.		
Desarrollo de acciones formativas a través de entornos virtuales de aprendizaje.		
Tecnologías de información y comunicación como apoyo a la docencia presencial.		
Búsqueda de información en la web.		
Teorías sobre aprendizaje y enseñanza.		
Técnica de oratoria y expresión corporal.		
Paquetes de investigación para procesar datos.		
Instrumentos para recabar datos en investigaciones sociales.		
Diseño curricular de subproyectos.		
Currículo por competencias.		
Evaluación por competencias.		
Diseño de guías didácticas.		
Entornos virtuales.		

Pertinencia	Si	No
14. ¿La formación permanente debe estar dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, su contexto y de su subproyecto?		

Formación especializada	Si	No
15. ¿La formación especializada en enseñanza disciplinar debe orientarse hacia aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad, otras?		

16. ¿Existe necesidad de formación del profesorado en metodologías de enseñanza activas (estrategias de formación)?

Metodologías activas estrategias de formación	Si	No
Estudios dirigidos.		
Estudios de casos.		
Resolución de problemas.		
Aprendizaje basado en problemas.		
Dramatizaciones de sesiones presenciales.		
Estudio autónomo o independiente.		
Proyectos.		
Trabajo en equipo.		
Visitas a empresas e instituciones.		

Capacitación formal por programas	Si	No
17. ¿La profesionalización de la docencia implica una debida capacitación formal a lo largo de varios años, por medio de programas de especialización, de maestría y hasta doctorado?		

18. ¿Es necesario formar en relación diversas concepciones de a evaluación sistemática?

Evaluación sistemática	Si	No
Evaluación diagnóstica.		
Portafolios.		
Trabajos		
La evaluación on line.		
Mapas conceptuales		
Mapas mentales		
Uve de Gowin		

19. ¿Es necesario formar en relación a la utilización de técnicas más útiles en el proceso de la acción tutorial y el dominio de las características y tipos de tutorías?

Tutorías	Si	No
Características y tipos de tutorías.		
Técnicas para la acción tutorial		
Desarrollo y procesos de acción tutoriales.		

20. ¿Es necesario formar con respecto a los conocimientos psicológicos necesarios para la docencia universitaria?

Temas de psicología	Si	No
Conocimiento del estudiante universitario (actitudes, aptitudes, intereses...).		
Mecanismos de aprendizajes (autónomos, cooperativos, mediante experiencias...).		
Estrategias para la intervención (motivación, clima de trabajo...).		
Desarrollo de competencias		

Dimensión: Profesor universitario.

Funciones	Si	No
21. ¿Al profesor universitario le corresponden múltiples funciones como administración, extensión, organización de congresos, docencia, investigación, otras, pero en el camino de la elevación del nivel profesional, la manera en que cualquier docente contribuye al progreso de su carrera, es a través de su propio perfeccionamiento y de la investigación?		
22. ¿El docente debe poseer dominio de los principios básicos de su subproyecto, estar motivado para tener en consideración continuamente la mejora de sus métodos y, esforzarse por adquirir y completar las cualidades del carácter que le sean necesaria en el ejercicio de su profesión?		
23. ¿La necesidad de una evaluación periódica tanto de la actividad docente como de la investigadora se hace evidente en la consecución del perfeccionamiento docente universitario?		
24. ¿El docente debe reflexionar críticamente sobre su propia práctica, proceso que, además de ser auto evaluativo, es formativo?		

Dimensión: Investigación acción.

Funciones	Si	No
25. ¿El docente se encuentra en la obligación de involucrarse en su propia didáctica, participando no solo de una forma activa sino también con responsabilidad y actitud crítica hacia ella?		
26. ¿Es necesario emprender un proceso de investigación desde los mismos docentes aceptándose la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones, hablándose de investigación-acción?		
27. ¿La investigación permite una reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa, enfocada a la mejora y al cambio tanto personal como social?		

28. ¿El docente puede ir reconstruyendo su conocimiento profesional sobre la base de su práctica dentro y fuera del aula, desde la investigación acción?		
--	--	--

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Analizar la formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas.

Objetivos Específicos

Determinar la frecuencia con la que se asiste a actividades de formación sobre disciplinas.

Indagar la frecuencia con la cual se asiste a actividades de formación pedagógica y andragógica.

Averiguar qué temas son de interés para la formación pedagógica y andragógica de los profesores.

Consultar qué estrategias de formación prefiere el profesorado universitario.

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social
Coordinación de Área de Postgrado
Postgrado Maestría en Educación Superior
Mención Docencia Universitaria

CARTA DE VALIDACIÓN DEL EXPERTO

Yo, _____ titular de la cédula de identidad N° _____, por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado el instrumento de recolección de datos correspondiente al Trabajo de Grado titulado *Formación inicial y permanente de los docentes en el Programa Académico Santa Bárbara de Barinas*, presentado por la Licenciada *Neira Rondón Márquez*, titular de la cédula de la Identidad N° 13.831.748, para optar al Título de *Magister Scientiarum en Educación Superior Mención Docencia Universitaria*, el cual apruebo en calidad de validador.

En Santa Bárbara de Barinas a los ____ días del mes de julio de 2016.

Firma del Experto
C. I. N° V-

CURRICULUMS VITAE