



## Propuesta multi-estratégica para formación de profesores universitarios <sup>1</sup>

Resumen:

Se presenta la sistematización de una experiencia de formación de profesores universitarios, con una estrategia didáctica combinando conferencias magistrales, grupos de interés, formación virtual y mentoría.

Dicha experiencia fue realizada en una universidad colombiana, para ofrecer elementos sobre los modos de proceder de los docentes, incorporando en sus prácticas educativas principios de la filosofía institucional. Se trata de un curso de 18 semanas de duración, en el que se incluyen temas generales sobre la universidad y las prácticas educativas universitarias y aspectos particulares de los aspectos identitarios de tal institución.

En el seguimiento a tres cohortes, se observa un cambio en los profesores, en los elementos empleados para tomar decisiones educativas y para argumentarlas.

Palabras clave:

Formación, Profesor Universitario, Estrategias Didácticas.

### **1. Objetivos o propósitos:**

---

Sistematizar una experiencia de formación de profesores universitarios, basada en cuatro estrategias didácticas simultáneas.

Ofrecer elementos para la reflexión sobre la formación de profesores universitarios para obtener un alto grado de transformación en sus prácticas.

### **2. Marco teórico:**

---

Los trabajos sobre Formación del Profesor Universitario (FPU), han sido tema de interés en la últimas décadas. La Conferencia Regional sobre Educación Superior de América Latina y el Caribe (Cartagena de Indias, 2008) indicó, la importancia de los profesores para la calidad y la necesidad de condiciones administrativas, pedagógicas y de formación que les de el sitio que merecen.

Marín (2004) referencia que los propósitos de la formación han evolucionado, pasando por el estudio sobre los alumnos, la eficiencia de la formación, y más actualmente los nuevos roles del profesor en la Universidad del Siglo XXI, hechos que han sido enunciados también por Santos, 2000; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2005; Benito y Cruz, 2005; Paredes, 2006; De Miguel, 2006, entre otros. Ello deja en

---

<sup>1</sup> Por: Esteban Ocampo Flórez. Pontificia Universidad Javeriana y Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde

Organizado por:





evidencia la necesidad de agregar nuevos contenidos a los procesos de formación como son las funciones y actividades del profesor (Aramburuzabala, Martínez-Garrido y García-Peinado, 2013), los cambios de “perspectiva y tiempo” (Imbernón, 2011:391). Todos estos esfuerzos van encaminados a que los profesores puedan hacer frente a los desafíos que les plantean sus prácticas (Montero, 2011).

Para el logro de estos propósitos se han empleado diferentes estrategias. Monereo (2010:153-155), las clasifica en pre-constructivistas, re-constructivistas y co-constructivistas. Dice Monereo que las primeras se basan en los aportes de Ausubel, Novak y Hanesian (1978), las segundas en los desarrollos de Carr y Kemmis (1986) y Schön (1992) y la última en las teorías de Vygotsky realizadas por Cole (1977), Rogoff (1993) y Coll (1991).

Castillo y Montes (2012) también proponen la clasificación hecha por Davini en 1995 en la que se clasifican los métodos de FPU en práctico-artesanal, academicista, técnico-eficientista y hermenéutico-reflexivo, siendo éste último el más usado en los últimos años.

Como lo recomiendan Aramburuzabala et.al. (2013:19), “es necesario que cada universidad genere su propio modelo” y uno de ellos es el que se presenta a continuación.

### 3. Metodología:

---

El presente Trabajo sigue las reglas de los procesos de sistematización de experiencias educativas (Carrillo, 1998) en los cuales se hace una recopilación de la información, se ordena en relación con criterios, se analiza la información en búsqueda de tensiones, giros, avances y vacíos, se reflexiona sobre las prácticas (en ellas y a través de la teoría), se fortalece la teoría y se vuelve a la práctica mejorada. Tipo de estudio, descriptivo. Instrumentos empleados, escala de valoración numérica, explicación de conceptos y cuestionario de dilemas. El análisis se hizo mediante estadística descriptiva para la escala, análisis de contenido para los conceptos y combinación de estos para los dilemas.

### 4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

---

El programa sobre el que se hace el seguimiento, fue desarrollado en una universidad de carácter privado, en una ciudad capital de un país de América Latina. En él participaron 164 profesores en tres grupos durante los años 2014 y 2015.

El modelo empleado para su desarrollo se elaboró luego de una indagación hecha a procesos previos de formación en la misma institución, mediante una encuesta on line que indaga sobre el impacto de los aprendizajes obtenidos en los conceptos y

---

Organizado por:





en las prácticas, los cuales fueron clasificados de acuerdo a la base didáctica del mismo, encontrando que estos se clasifican en:

- Los basados en conferencias.
- Los que emplean la modalidad virtual.
- Los experienciales.
- Los que agregan a las conferencias el coaching.

Lo que se encontró en este diagnóstico, se puede resumir en lo siguiente:

- La fuerza de los programas tradicionales de conferencias, está en la calidad de los conferencistas pues deben ser orientadas por expertos de alto reconocimiento y autoridad académica. Sus mayores impactos se dan en las concepciones teóricas de los participantes.
- Los que emplean la modalidad virtual, tienen diferentes impactos, dependiendo de los participantes con las herramientas tecnológicas usadas. De ellos se reconoce su flexibilidad, pero tienen poco impacto en la transformación de las prácticas.
- Los programas experienciales, tienen una influencia en los cambios de comportamiento personal. El manejo de sus emociones, desarrollo de habilidades de escucha, manejo de grupos y otras variables personales del profesor.
- Los programas que consideran el coaching, inciden en la transformación de los entornos de los profesores desarrollan su actividades (Trabajo con colegas, cambios en las actividades de aula)

Considerando lo anterior, se organiza un programa en el cual los contenidos son desarrollados combinando diversas estrategias, que pongan en dinámica cuatro elementos: la escucha activa, el trabajo colaborativo, la interacción experiencial y el trabajo Autónomo, los cuales se concretan en sendas estrategias didácticas, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

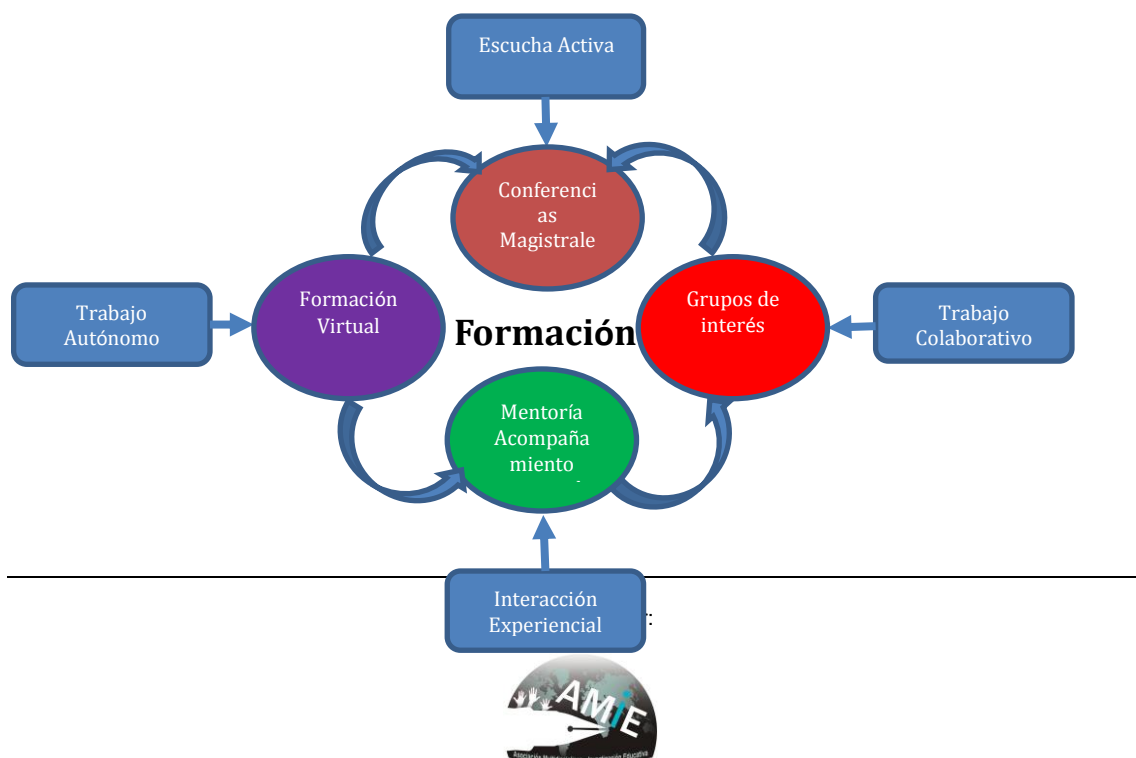




Gráfico 1. Fuente: el autor.

En el anterior gráfico se puede observar que todos los módulos incluyen actividades en las que se combinan las cuatro estrategias.

1. **Conferencias magistrales**, a manera de prelección, en la que expertos nacionales e Internacionales, considerados autoridades en sus temas, presentan al grupo sus desarrollos y reflexiones.
2. **Encuentros por Grupos de Interés**. Los participantes que comparten un mismo interés (entre 8 y 12 personas) por su rol en la Universidad, se reúnen con un Facilitador para intercambiar, reflexiones, sobre situaciones de la vida universitaria, experiencias positivas o problemáticas, respondiendo a las inquietudes de los participantes. Dichas situaciones sirven también de aplicaciones a los aspectos abordados en el Programa, con el acompañamiento de un experto. Emplean la metodología del estudio de casos.
3. **Sesiones Virtuales con tutoría**. Para facilitar la apropiación conceptual, el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo sobre los ejes temáticos del Programa, se desarrollan foros, trabajo individual, lecturas, todo virtual, con el acompañamiento de un Tutor, por cada 20 participantes.
4. **Mentoría** o Acompañamiento personal. Considerado como uno de los aspectos claves de cualquier proceso de formación, el Acompañamiento se tiene durante su desarrollo. Su propósito es apoyar al participante para que realice una lectura y significación del proceso de formación, para su vida como profesor universitario. Dicho acompañamiento es realizado por colegas de amplio reconocimiento en la comunidad académica y que llevan vinculados varios años con la Universidad. Se concreta en encuentros personales al menos uno cada mes.

Con la anterior estrategia se han formado 164 profesores y en las encuestas de valoración sobre la aceptación del programa y las estrategias, la apropiación de los conceptos abordados, y la efectividad para su aplicación en la práctica, se han obtenido los siguientes porcentajes de respuesta (donde 5 es la máxima calificación y 1 es la mínima):

Ítem valorado	Calificación Asignada*				
	1	2	3	4	5
Logro de Objetivos	1	1	3	36	60
Conferencias magistrales	1	1	1	15	82
Grupos de Interés	2	2	8	26	62
Mentoría	1	4	5	29	61
Formación Virtual	7	15	27	31	20

\* Los datos están en porcentajes.

Tabla N°1. Fuente: el autor.

Teniendo en cuenta que el curso del que se hace la sistematización es uno referido a la práctica educativa de los profesores universitarios, los indicadores del logro de objetivos están referidos al modo de proceder en la institución, el liderazgo ejercido en el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y

Organizado por:





extensión, los procesos de gestión, la toma de decisiones orientadas a la realización de la misión, la apropiación de la filosofía institucional y del ser y quehacer de la universidad, la percepción sobre el desarrollo de la dimensión personal del educador y la comprensión de su responsabilidad con la transformación de la realidad.

Calificación (en porcentajes) de los indicadores

Aspecto	Valoración (5 la más alta)				
	5	4	3	2	1
Apropié el modo de proceder propio de la institución	65	35	0	0	0
He mejorado en un estilo de liderazgo	33	55	12	0	0
Mejoré mis competencias para la toma de decisiones	49	51	0	0	0
Comprendí las claves para la gestión orientada a la misión de la Universidad	55	34	8	3	0
Comprendí mi papel en la realización de la misión de la universidad	64	33	3	0	0
Profundicé en los fundamentos filosóficos de la Universidad	48	48	2	2	0
Comprendí los aspectos esenciales del ser de la universidad	75	23	2	0	0
Comprendí los aspectos fundamentales del sentido que tienen para la Universidad sus funciones sustantivas	75	25	0	0	0
Comprendí la manera de realizar la gestión universitaria	54	41	5	0	0
Reconocí nuevos aspectos de mí como persona	70	30	0	0	0
Integré el conocimiento sobre mí mismo, a mi manera de proceder en la Universidad	58	35	7	0	0
Incorporé el sentido del Medio Universitario a mi labor en la Universidad	60	38	0	2	0
Dimensioné el aporte que puedo hacer desde mi rol para la transformación de la realidad	68	30	2	0	0
Comprendí los aspectos que debo considerar para realizar mi labor desde el Proyecto Educativo Institucional	73	25	2	0	0

Tabla N°2. Fuente: el autor.

Organizado por:





En cuanto a las estrategias didácticas empleadas en el curso, se indaga sobre su pertinencia, el aporte al logro de los objetivos y la capacidad de éstas para ofrecer herramientas relacionadas con la transformación de las prácticas educativas.

Calificación (en porcentajes) de los indicadores

Estrategia Didáctica	Pertinencia					Logro de Objetivos					Aplicación a la práctica				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Conferencias	48	36	13	0	0	48	39	10	0	3	93	7	0	0	0
Grupo Interés	64	30	3	3	0	57	33	10	0	0	67	23	7	3	0
Mentoría	67	17	13	3	0	56	27	7	7	3	46	33	7	7	7
Formación Virtual	27	30	30	7	6	23	27	23	20	7	20	37	27	13	3

\* Valoración donde 5 es la más alta calificación

Tabla N°3. Fuente: el autor

Como puede observarse, hay un alto nivel de logro de los objetivos, cada cohorte con sus características, pero con percepciones muy similares. Más del 60% manifiestan haber logrado los objetivos en el máximo grado y el 90 % entre el alto y más alto nivel de logro. Los más favorecidos fueron el conocimiento de los fundamentos de la institución universitaria, su Responsabilidad social y el conocimiento de Sí como Personas que ejercen labores como profesores universitarios.

En cuanto a las estrategias, hay una importante aceptación de las conferencias (el 97% entre alto y muy alto). Se resalta también el valor otorgado a grupos de interés y mentoría y las bajas puntuaciones al componente virtual, en el cual, aunque las valoraciones son mejores en los últimos grupos siguen siendo muy bajas.

En otro aspecto en el cual se observan diferencias interesantes es en lo correspondiente a la toma de decisiones en situaciones de la vida universitaria y los argumentos que tienen para ello. Cada participante debe resolver cuatro casos a manera de pre y post test, en los cuales se deben emplear los conocimientos ofrecidos por el curso. Los resultados obtenidos hasta el momento son:

Cambia de opción del pre al post test	Cambia de argumentación del pre al post test
---------------------------------------	--

Organizado por:





NO	SI	NO	SI
75%	29%	37%	63%

Tabla N°4. Fuente: el autor.

Como se puede observar, hay una fuerte tendencia a mantener la decisión sobre el caso estudiado, pero los argumentos que se tienen, son enriquecidos o cambiados, involucrando en ellos los elementos estudiados durante el curso.

## 5. Resultados y/o conclusiones

Los datos obtenidos una vez han concluido tres grupos con los cuales se ha desarrollado la experiencia de formación para profesores universitarios, denominada “multi-estratégica”, ha mostrado ser exitosa para lograr en los participantes cambios importantes en su manera de comprender la práctica educativa en un ambiente universitario.

Los procesos de formación deben considerar experiencias por las cuales los participantes puedan desplegar la escucha activa (y crítica) de expertos, con la interacción experiencial con colegas de amplia experiencia y reconocimiento y el trabajo colaborativo con pares, con el trabajo autónomo y autorregulado. Estos cuatro componentes, en relación y dinámica permanente, permite que los participantes obtengan aprendizajes profundos y de significado para sus prácticas docentes.

Las conferencias magistrales siguen siendo de gran preferencia por parte de los profesores, para quienes la autoridad académica tiene un gran valor. Con ello también se refuerza la vocación “magisterial” de la universidad, en la que aún se encuentran muchas resistencias a adoptar las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas, que tanto reclama la sociedad del siglo XXI.

Se resalta el valor asignado a las experiencias interactivas con pares (en los grupos de reflexión, acá denominados “de interés”) en los que se rescata la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) y las interacciones cara a cara y uno a uno, con otros profesores cuya experiencia es reconocida por la comunidad académica.

Llama la atención el bajo reconocimiento que tiene la formación virtual por parte de los profesores. Esto tal vez pueda explicarse por la resistencia que éstos tienen hacia la incorporación de estas tecnologías en los procesos de formación (Robalino, 2005) y a las deficiencias en la elaboración de los OVAS, los cuales requieren experticia pedagógica y técnica combinadas, para que los programas sean capaces de proveer los elementos necesarios para que se den aprendizajes exitosos y de calidad (o profundos, como les debemos llamar).

Considerando que hay diferencias individuales en las maneras de aprender por parte de las personas, proponer programas de formación que combinen diferentes estrategias didácticas, es una necesidad (Algo semejante es propuesto por Bozu e Imbernón, 2009; Concepción, 2010; García y Maquilón, 2010; Imbernón, 2011; Caballero 2013; Tardo, 2012; Torra y otros, 2013), a fin de garantizar que todas las

Organizado por:





personas puedan aprovechar, cada uno según su estilo cognitivo, su tipo de inteligencia y su estilo de aprendizaje, el proceso formativo propuesto. Es necesario realizar un trabajo posterior, en el cual se dé un seguimiento a los participantes en el programa de formación, con respecto a la permanencia en el tiempo de los cambios experimentados durante su realización, para lo cual se cuenta con un instrumento que será aplicado en el segundo semestre de este año .

## 6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

---

El presente trabajo aporta al programa de formación de profesores universitarios en su componente metodológico y ofrece instrumentos para el desarrollo de metodologías de investigación, como el análisis de casos y el reporte en contexto.

## 7. Bibliografía

---

- Aramburuzabala, P.; Martínez-Garrido, C. y García-Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación Vol.XXII*, Nº 43 (7-25)
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Benito, A y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bozu, B e Imbernón, F, (2009). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820123000196.pdf>. Consultado el 14 de enero de 2016.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 391-412. Disponible en: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf> Consultado el 11 de enero de 2016.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Castillo, E. y Montes, M.M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*. Año IV, Nº 11.48-61
- Cole, M. (1977). *Cultura y pensamiento. Relaciones de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Concepción, P. M. (2010). *El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila*. Tesis de doctorado para la obtención del título de

---

Organizado por:







Doctor en Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/25162/1/21786215.pdf>. Consultado el 10 de enero de 2016

De Miguel, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

García, M. P. & Maquilón, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26. Disponible en: <http://www.aufop.com/> Consultado el 10 de enero de 2016.

IESALC-UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. En: IESALC-UNESCO (Ed.) *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias*. Caracas.

Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação, Santa Maria*, v. 36, n. 3, p. 387-396, set./dez.

Marín, V. (2004). El conocimiento y la formación del profesorado universitario. *Agora digital*, N.º. 7

Santos, M. (2000). La organización de la universidad en apoyo a la docencia. *Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52, pp 149-178

Montero, L. (2011). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. En: *Clave Pedagógica*, [SI] Vol. 1. Disponible en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/560> Fecha de acceso: enero 25 de 2016

Paredes, J. (2006). Contribuyendo con entornos digitales de aprendizaje a los cambios en la planificación requeridos en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Planeación y Evaluación Educativa. Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 37, 33-41

Robalino, M. (2005). Formación docente y tics: logros, tensiones y desafíos. Estudio de 17 experiencias en América Latina. *Seminario de Innovación en Informática Educativa ENLACES*. MINEDUC Octubre de 2005.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo Cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Tardo, Y. (2012). Formar a un docente estratégico para una lógica de sistematización de su actuación en la práctica pedagógica. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 (4), 99-114. Disponible en:

<http://revistas.ojs.es/index.php/didascalia/article/viewFile/847/792> Consultado el 15 de diciembre de 2015

---

Organizado por:





Torra, I., Márquez, M.D., Pagés, T., Solá, P., García, R., González, A-P, et al (2013): Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 285-309. Disponible en: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/398/public/398-2010-1-PB.pdf> Consultado el 16 de diciembre de 2015

Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación. Informe de Investigación*. Disponible en: [http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS INFORMES GRALES/informe final.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS%20INFORMES%20GRALES/informe%20final.pdf).

Fecha de acceso: enero 17 de 2016

Zabalza, M. (2005). La docencia en el nuevo marco de las enseñanzas universitarias. En: C. Ruis-Rivas y otros (eds.), *Curso Profesorado y Políticas Universitarias de Calidad*, (pp.49-68). Santander: UIMP.

---

Organizado por:

