

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



**Análisis de la Formación Permanente del Profesorado
Universitario: El caso de la Escuela de Trabajo Social
de la USAC**

Almería, enero 2022

**Análisis de la Formación Permanente del Profesorado
Universitario: El caso de la Escuela de Trabajo Social
de la USAC**

**Analysis of the permanent training of university teachers:
The case of the school of social work of USAC**

MSc. Hilda Rosaura Gramajo Mancilla de Arévalo

Dra. Susana Fernández Larragueta

Directora

**Escuela Internacional de Doctorado
Doctorado en Educación**

RESUMEN

La tesis surgió a partir de varias situaciones que se presentaron en las actividades de formación que llevó a cabo el Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social; en donde el profesorado ha manifestado su desacuerdo en algunos aspectos, como por ejemplo la poca secuencia de las actividades, los objetivos de formación, la insatisfacción por algunos temas y conferencistas y la ausencia de diagnóstico de necesidades y otros aspectos.

El propósito de la tesis es identificar las prácticas de formación que realizan, conocer las experiencias y los relatos del profesorado, las autoridades y la responsable del programa, en vista que es un espacio que tiene varias décadas de funcionar y no se ha efectuado investigaciones sobre el tema.

El trabajo que se presenta es un estudio de caso de la Escuela de Trabajo Social, que busca comprender la realidad de la formación del profesorado en ese espacio educativo. Después del análisis de los datos, se presentan los resultados en dos grandes temas generales que son: a) Contenido del Programa de Formación Docente y b) Valoraciones del profesorado respecto a la formación permanente.

Las reflexiones que se presenta en el estudio destacan, que las prácticas de formación permanente que se realizan son empíricas, porque se basan en las experiencias desarrolladas por varias décadas, no tienen definido un modelo de formación, las metodologías de formación son tradiciones o conductistas, la temática de formación no responde a diagnóstico de necesidades formativas del profesorado, el programa funciona sin presupuesto específico y no ha sido evaluado, desconociéndose los avances del mismo.

ABSTRAC

The thesis arose from various situations in the training activities carried out by the Teacher Training Program School of Social Work; where teachers have expressed their disagreement in some aspects, such as the short sequence of activities, training objectives, dissatisfaction with some topics and speakers, and the absence of a diagnosis of needs and other aspects.

The purpose of the thesis is to identify the training practices that were carried out, to know the experiences and stories of the teacher's staff, the authorities and the persons in charge of this program, given that it's a space that has been operating for several decades and no research has been carried out on this topic.

The work presented in this case of the study of the School of Social Work, which was sought to the understanding of the reality of teacher training in the educational space. After analyzing the data, the results were presented in two main general topics, which are: a) Content of the Teacher Training Program and b) Teacher evaluations regarding the permanent training.

The reflections presented in the study highlight of the permanent training practices were carried out are empirical, because they were based on the experiences developed over several decades, they don't have a defined training model, the training methodologies are traditions or behaviorists, the training theme doesn't respond to a diagnosis of the training needs of the teaching staff, the program works without a specific budget and hasn't been evaluated, and its progress is unknown.

ÍNDICE

Introducción.....	i
SECCIÓN I MARCO TEÓRICO.....	1
CAPÍTULO 1 FORMACIÓN PERMANENTE.....	2
1.1 Orientaciones conceptuales de la formación del profesorado	6
1.1.1 Orientación perennialista o académica	7
1.1.2 Orientación racional o técnica	7
1.1.3 La práctica como referencia.....	8
1.2 Cuestiones de fondo en la formación del profesorado universitario	10
1.2.1 Sentido y relevancia de la formación: ¿Formación por qué?	10
1.2.2 Contenido de la formación ¿Formación sobre qué?	13
1.2.3 Destinatarios de la formación ¿formación para quienes?	17
1.2.4 Agentes de la formación ¿Quién debe impartirla?	19
1.2.5 Organización de la formación	24
1.3 Claves para optar por la calidad de la formación permanente	28
1.4 La evaluación de la formación permanente	30
1.4.1 Características que definen una evaluación deseable	31
1.4.2 Agentes de la evaluación de la formación.....	32
1.4.3 La evaluación como estrategia de mejora de la formación.....	33
1.4.4 Dimensiones de la evaluación de la formación.....	34
1.4.5 Metaevaluación de la formación permanente	35
CAPÍTULO 2 MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE.....	37
2.1 Modelos de formación de Imbernón	38
2.2 Modelos de formación de Yus Ramos	45
2.3 Modelos de formación u orientación de Ferreres Vicente	48
2.4 Modelos y estrategias de formación permanente de profesores en la.....	50
comunidad europea	
CAPÍTULO 3 PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	56
3.1 Los profesionales de la educación en la sociedad actual.....	63
3.2 El Profesorado: Profesión y compromiso ético	64
3.2.1 El profesorado como profesional	65
3.3 En cuanto a la ética profesional del profesorado: valores y principios	67
3.4 El profesional de la educación: técnica y ética profesional.....	69

3.5	El docente como profesional reflexivo	70
3.6	Perspectivas de futuro en la formación del profesorado	75
3.6.1	Ocho puntos de reflexión acerca del futuro en la formación del..... profesorado.	78
SECCIÓN II	METODOLOGÍA	83
CAPÍTULO 4	DE LA METODOLOGÍA Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	84
4.1	Propósitos de investigación.....	86
4.2	Paradigma de investigación cualitativa- interpretativa	87
4.2.1	Método de estudio de caso	89
4.3	Instrumentos de recogida de información	92
4.3.1	Entrevista semi estructurada	93
4.3.2	Observación participante	97
4.3.3	Grupo de discusión.....	98
4.3.4	Análisis de documentos	100
4.4	Proceso de investigación	101
4.4.1	Formulación del diseño de investigación.....	101
4.4.2	Elaboración del marco teórico	102
4.4.3	Negociación de la investigación	103
4.4.4	Análisis de la información	106
4.5	Rigor científico de la investigación.....	108
4.5.1	Ética en la investigación.....	112
SECCIÓN III	INFORME DE INVESTIGACIÓN	115
CAPÍTULO 5	FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MODELO CURRICULAR.....	116
	POR COMPETENCIAS EN LA USAC	
5.1	Formación del profesorado y cambios curriculares en la Escuela de Trabajo Social	122
5.1.1	Formación docente y cambio curricular en la Escuela de Trabajo..... Social del año 1996: una readecuación curricular necesaria	123
5.1.2	Formación docente y cambio curricular en la Escuela de Trabajo..... Social del año 2010: una readecuación por competencias	127
CAPITULO 6	CONTEXTO ORGANIZATIVO.....	132
6.1	Constitución de la República de Guatemala	134
6.2	Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala,..... decreto número 325 del Congreso de la República de Guatemala	135
6.3	Estatuto de la Universidad de san Carlos de Guatemala..... (nacional y autónoma)	137

6.4	Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico	140
6.5	Reglamento de Formación y Desarrollo del Personal Académico	144
6.5.1	Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación.....	148
	del Profesor Universitario -SFPU-	
6.5.2	Políticas Generales de Formación del profesor en la Universidad.....	153
	de San Carlos de Guatemala	
6.5.2.1	Políticas Universitarias de Formación del Profesorado	153
6.5.2.2	Políticas del Sistema de Formación del Profesor/a Universitario	157
6.5.2.3	Políticas de Formación Docente en la Escuela de Trabajo Social.....	159
6.5.2.4	Políticas internas de las autoridades de la Escuela: Compadrazgos.....	161
	políticos	
CAPITULO 7	SISTEMA DE FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.....	165
	-SFPU-	
7.1	Objetivos del Sistema de Formación del Profesor Universitaria -SFPU- ..	168
7.2	Estructura organizacional y funcional del Sistema de Formación del.....	171
	Profesor Universitario	
7.3	Funciones del Sistema de Formación del Profesor Universitario.....	172
	-SFPU-	
CAPITULO 8	PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE –PFD-: EJECUTOR DE LA	179
	FORMACIÓN EN LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL	
8.1	Definición del Programa de Formación Docente-PFD-.....	180
8.2	Estructura Organizativa del Programa de Formación Docente	184
8.3	Objetivos del Programa de Formación Docente-PFD-.....	186
8.4	Principios del Programa de Formación Docente -PFD-.....	192
8.5	Gestión del Programa de Formación Docente: Nombramiento por	195
	afinidad política	
8.6	Red curricular del Programa de Formación Docente: Niveles, áreas,.....	197
	programas y módulos de formación del profesorado	
8.7	Temáticas desarrolladas.....	202
8.8	Conferencistas invitados a la formación docente	207
8.9	Orientación de los cursos de formación docente.....	210
8.10	Presupuesto del Programa de Formación Docente.....	211
8.11	Evaluación del Programa de Formación Docente.....	214
CAPITULO 9	VALORACIÓN DE LOS INVOLUCRADOS EN EL PROGRAMA DE.....	218
	FORMACIÓN DOCENTE DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL	
9.1	Metodologías de formación docente	220
9.1.1	Reducidos espacios de discusión y análisis académico	223

9.2	Modelo de formación docente limitada a cursos	225
9.3	Formación docente presencial Vrs formación docente virtual	228
9.4	Necesidades formativas Vrs formación asignada al profesorado	232
9.4.1	Aplicación de la formación en la práctica docente Vrs funciones del..... personal académico	237
9.4.2	Débil formación docente: poco motivadora	245
9.5	Enfoques educativos: más de lo mismo	248
9.6	Participación obligada vrs participación voluntaria del profesorado	250
9.7	Intereses del profesorado Vrs intereses de las autoridades de la..... Escuela	257
9.7.1	Intereses del profesorado en la formación docente	258
9.7.2	Intereses de las autoridades en la formación docente	261
9.7.3	Poco interés de autoridades y el profesorado por el programa	262
CAPITULO 10 A MODO DE CONCLUSIONES: REFLEXIONES FINALES Y.....		265
PROPUESTAS PARA LA MEJORA		
10.1	Objetivos de la formación del personal académico.....	266
10.2	La temática de la formación docente.....	268
10.3	Gestión del Programa de Formación Docente	270
10.4	Financiamiento del Programa de Formación Docente-PFD-	271
10.5	Evaluación del Programa de Formación Docente.....	273
10.6	Diagnóstico de necesidades de formación del personal académico	274
10.7	Plan de formación del personal académico	276
10.8	Participación obligada Vrs participación voluntaria del profesorado	277
10.9	Metodologías de formación permanente	279
10.10	Modelos de formación permanente	281
10.11	Formación docente coherente con las funciones asignadas al..... personal académico	283
10.12	Formación docente presencial Vrs formación docente virtual	284
11	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287

INTRODUCCIÓN

Las sociedades preindustriales e industriales se transforman progresivamente en sociedades tecnológicas (postindustriales e informatizadas) que, como señala Medina (1989), citado por (San eugenio, A y Escontrela, R. 2000) requieren de sus miembros niveles cada vez más elevados de especialización y en contraste, demanda una preparación global para responder a la transformación de la actividad laboral, científica y tecnológica. Esto plantea a la educación retos que necesariamente están implicando la revisión de las prácticas educativas, dado su alto grado de ineficiencia para responder a estos retos y un cuestionamiento profundo de la función docente tradicional y burocratizada. Si la función docente y los modelos educativos son objeto de profundas revisiones en los países desarrollados, la situación se torna aguda en los países subdesarrollados que adicionalmente deben superar el rezago y la brecha cada vez más profunda que los separa de los países de mayor desarrollo.

En este contexto de retos y exigencias a nivel mundial, Guatemala como país sub desarrollado vive una situación de rezago y marginación del sistema educativo, en el que se encuentra inserta la Educación Superior Universitaria, en donde se viene gestando movimientos que demandan la Reforma Universitaria, como una acción en la que se logre hacer cambios sustanciales en las áreas de docencia, investigación, extensión, administración académica y otros aspectos que necesitan ser revisados y mejorados, en virtud del limitado desarrollo científico, tecnológico y humanístico que se ha venido observando así como el deterioro de la función social de la universidad y las prácticas de corrupción, clientelismo político, abuso de autoridad y hasta prácticas de acoso con las estudiantes, que son de conocimiento público y existen denuncias y casos que están siendo ventilados en los tribunales de justicia.

La Escuela de Trabajo Social no está exenta de esa problemática universitaria y requiere cambios que contribuyan a mejorar las prácticas académicas y formativas, no solo en cuanto a la formación del estudiantado, sino también la actualización y reforzamiento del profesorado, a través del Programa de Formación Docente, el cual es

importante mejorarlo, debido a que se han identificado prácticas poco diversas y escasamente fundamentadas en la formación del profesorado y con limitaciones en investigación, análisis y reflexión de las prácticas que realizan en las actividades formativas, llegándose a identificar limitaciones teóricas en la conceptualización, modelos y metodologías de formación permanente, que aplican, sin llegar a generar el impacto esperado, para llegar a desarrollar una mejor actividad docente.

La investigación de las prácticas de formación docente tiene la intencionalidad de conocer, describir y analizar la configuración del Programa de Formación Docente, o sea la estructura, organización, objetivos, gestión, financiamiento y evaluación, además conocer las valoraciones que tienen los involucrados en las actividades de formación, con la finalidad primero de darlas a conocer a las autoridades, segundo propiciar procesos de reflexión y crítica de la acción práctica que realiza el PFD y tercero reflexionar y sugerir acciones de mejora que permitan el crecimiento, desarrollo y fortalecimiento de dicho programa.

La investigación analiza las actividades de formación permanente que ha venido realizando el Programa de Formación Docente, desde las percepciones e incidencia en los involucrados (profesorado, autoridades y responsable del programa) hasta los intereses y necesidades formativas para llegar a identificar la satisfacción o insatisfacción del profesorado sobre la formación proporcionada.

Se necesita que la formación del profesorado sea una construcción colectiva, de los involucrados en el proceso de formación permanente, para que atiendan intereses y necesidades de manera conjunta, presentando y estableciendo propuestas formativas, reflexionando las prácticas desarrolladas, para generar fundamentos teóricos de la formación, que posibiliten la innovación y calidad de la formación del profesorado.

La estructura de la tesis está compuesta por tres secciones y diez capítulos que giran en torno al tema principal de la tesis, que es Análisis de la formación permanente del profesorado de la Escuela de Trabajo Social, presentando inicialmente un trabajo de

reflexión teórica y posteriormente los resultados obtenidos de la recogida de datos, hasta llegar a presentar las reflexiones y sugerencias de mejora y las conclusiones correspondientes.

La primera sección está conformada por tres capítulos que contienen, el referente teórico de los temas que fundamentan y explican teóricamente la concepción de formación permanente, los modelos de formación permanente y el profesorado universitario. La segunda sección abarca el capítulo cuatro en el que describe la metodología de investigación aplicada, mediante la exposición del paradigma cualitativo-interpretativo, la exposición del método de estudio de caso y la descripción de los instrumentos de recogida de datos y una explicación del proceso de investigación efectuado.

La tercera sección de la tesis está formada por seis capítulos en donde se presenta los resultados de investigación, de la siguiente forma. El quinto capítulo que consiste en la formación del profesor universitario en el modelo curricular por competencias en la USAC y en la Escuela de Trabajo Social., el sexto capítulo denominado el contexto organizativo de la Universidad de San Carlos de Guatemala, posterior de la Escuela de Trabajo Social, las políticas universitarias generales de la formación del profesorado de la Universidad de San Carlos y del Sistema de Formación del Profesor Universitario, para concluir con las políticas de formación de la Escuela de Trabajo Social.

El capítulo siete contiene información del Sistema de Formación del Profesorado Universitario, como el ente rector que guía la formación en la Universidad de San Carlos de Guatemala. En el capítulo ocho se hace una descripción del Programa de Formación Docente: ejecutor de la formación en la Escuela de Trabajo Social, contiene la definición, estructura organizativa, objetivos, principios, gestión, red curricular, temática presupuesta y Evaluación del programa, con de fin de conocerla estructura de funcionamiento.

El capítulo nueve titulado valoraciones de los involucrados en el programa de formación docente de la Escuela de Trabajo Social, expone las apreciaciones de las autoridades, el profesorado y la responsable del programa, así como las opiniones en un grupo de discusión, para darlas a conocer, fortalecer y mejorar el funcionamiento del mismo. En este mismo capítulo se encuentra una descripción de intereses, y necesidades de los involucrados respecto al funcionamiento del programa, pues estos aspectos eran necesarios incluir ya que en varias ocasiones los han expresado, pero no han sido tomados en cuenta.

El último capítulo o sea el número diez se presentan las reflexiones y sugerencias de mejora a la formación del profesorado en la Escuela de Trabajo Social, en la se exponen los resultados de la investigación y las sugerencias de mejora, surgidas del profesorado y algunas de las autoridades, que servirán para fortalecer y desarrollar una formación de calidad.

Por último, quiero dejar patente mi agradecimiento a la Universidad de Almería y a la Universidad de San Carlos de Guatemala, por haber firmado el convenio de Cooperación, para apoyar el desarrollo académico del profesorado Universitario guatemalteco; a la Dra. Susana Fernández Larragueta quien compartió sus conocimientos y experiencia en la asesoría de la tesis de la Maestría en Políticas y prácticas de Innovación Educativa para la sociedad del conocimiento y en la Dirección de la tesis de Doctorado en Educación, aspectos que fueron decisivos en la realización de la tesis. Al grupo de profesores/as de ambos programas, quienes siempre estuvieron prestos a brindarnos apoyo y por los momentos de convivencia profesional compartidos, muchas gracias.

Los estudios y experiencias adquiridos en la Universidad de Almería me han hecho reflexionar y continuar en la lucha por fortalecer la formación permanente del profesorado no solo de la Escuela de Trabajo Social, sino del personal académico universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, porque eso permite mejorar

y fortalecer el desarrollo profesional del profesorado y por ende continuar aportando e
incidiendo por una mejor educación superior universitaria para Guatemala.

SECCIÓN I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN PERMANENTE

Con la realización de la investigación teórica se pretende fundamentar y conocer el tema de la formación permanente del profesorado en la Escuela de Trabajo Social, debido a que anteriormente no se conocía, en tal sentido se inicia con el desarrollo de los temas y subtemas que están vinculados a la formación permanente del profesorado y que forman parte del referente teórico central del tema investigado. Inicialmente se expone el tema de la formación permanente seguido de los modelos de formación permanente, para concluir con el tema del profesorado universitario, a manera de contar con los aspectos teóricos del tema central de la investigación; con la finalidad de conocer, confrontar y explicar teóricamente el tema de la formación permanente que se está trabajando en la Escuela de Trabajo Social.

Siguiendo en la misma línea de revisar algunas investigaciones realizadas sobre la formación profesional del profesorado, Begoña A. María, (2000) presenta algunas reflexiones del desarrollo del profesorado universitario en su función docente, expresando que las universidades han puesto más énfasis en la función científico investigadora, que en la función docente, la cual parte del conocimiento surgido de la experiencia y sometido a crítica y reflexión y a saber transmitir el conocimiento para lograr su comprensión.

Continúa expresando la autora que la formación del profesorado implica una preparación en la disciplina, pero además preparación didáctica que redunden en la mejora de la docencia. El trabajo concluye afirmando que al profesorado no se le puede considerar como un sujeto pasivo y receptor de información, sino como personas que desarrollan y comparten sus propias necesidades y experiencias formativas, que parten de las experiencias generadas en su trabajo docente.

En otra investigación elaborada por Pérez Curiel, M. (2005, p.1) “la autora plantea que, en la actualidad, la sociedad está cambiando con gran rapidez y exige a la universidad otro tipo de formación, más acorde a las demandas actuales de la realidad”.

Uno de los principales problemas a los que ha de hacer frente la educación universitaria del futuro, es su relación con el resto de la sociedad. Por un lado, los nuevos aportes de la ciencia y del discurso científico, de la filosofía crítica, y las voces que se alzan pidiendo una mejor formación de un alumnado poco preparado y aislado de la realidad social y laboral cambiante, por otro lado, se hace necesaria una revisión de las actuales relaciones entre la sociedad y la universidad dentro de un nuevo marco educativo común europeo. (Pérez Curiel, M., 2005, p.2)

En ese marco de ideas y dentro del contexto cambiante de la realidad, el profesorado por su parte necesita una formación permanente, como elemento imprescindible para una mejora de la calidad, basada en la investigación de la propia experiencia práctica, la definición y puesta en práctica de sus capacidades, competencias y destrezas para adaptarse y desarrollarse en un mundo educativo en plena evolución.

Según la autora el modelo de formación y las principales líneas sobre las que debe actuar son las competencias “refiriéndose a éstas como a la aptitud del profesorado para identificar y comprender el papel de su formación permanente, estableciendo actuaciones eficaces para el desarrollo de su profesión” Pérez Curiel M. (2005, p.3) para que su actuación de respuesta a los intereses del profesorado y de las necesidades de la sociedad.

Revisando las ideas fundamentales de la autora es vinculante y necesaria la formación del profesorado en el marco del establecimiento de nuevas relaciones entre sociedad y Universidad, pero esas relaciones no necesariamente tienen que ser en el marco del modelo de formación por competencias, porque eso implica el predominio del enfoque empresarial en la educación, para dar respuesta a las exigencias del mercado,

mediante el desarrollo de habilidades y actitudes operativas, dejando a un lado el desarrollo de conocimientos, crítica y reflexión profesional.

Además, hay otras concepciones de formación permanente que es necesario presentar, encontrándose que hay varios términos que se utilizan como sinónimos, para referirse a la formación permanente, entre los que se encuentran:

Según Imbernon Muñoz, F. y Ferreres V.S. (1999) quienes expresan que” son aquellos más utilizados como educación permanente, formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado, reciclaje y hasta en momentos de cambios profundos en los sistemas educativos, reconversión”. (p.25)

Quiere decir que cualquier término de éstos se ha empleado para referirse a aquellas actividades formativas en las que participa el profesorado, para ampliar sus conocimientos, *experiencias y prácticas*.

Siguiendo los planteamientos de Imbernon F. y Ferreres V. S. (1999) sobre el concepto de formación permanente, consideran que “Es como un subsistema específico de formación, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno”. Por medio de un proceso en el que se revisa la práctica profesional, mediante ejercicios de reflexión y análisis de las experiencias y teorías que fundamentan su práctica docente, con el propósito de cuestionarlas, mejorarlas o fortalecerlas. (p.26)

Esta nueva forma de concebir la formación del profesorado es resultado de la evolución que ha tenido al pasar de comprenderla como un medio de perfeccionamiento docente, a una forma de facilitación de espacios para compartir sus experiencias.

Para ampliar un poco más sobre el concepto de formación permanente del profesorado Labaree D. F. (1999) plantea que cualquier proceso de profesionalización del profesorado implican dos elementos importantes para mejorar el estatus profesional, que consiste en el conocimiento formal y la autonomía en el puesto de trabajo, con lo que se basan para escalar posiciones y plantear que solamente aquellos que están calificados pueden hacerlo y tomar decisiones en determinadas áreas. (Carnegie y Holmes 1987 citados por Labaree D. F. 1999) indican que los profesores deben avanzar en ambos frentes si desean conseguir una categoría profesional. Esto significa aumentar el nivel de conocimientos profesionales que poseen las personas que ejercen esa profesión, ampliando la formación universitaria de asignaturas y habilidades pedagógicas y reforzando el control profesional del proceso de enseñanza, mediante una transformación del sistema de autoridad dentro de los centros escolares.

Estos planteamientos han motivado a varios autores a exponer la viabilidad y conveniencia de continuar con los procesos de profesionalización, ya que existen diferentes posturas entre los funcionalistas, marxistas y Weberianos y hasta entre los mismos partidarios de la profesionalización, que ésta podría tener varias consecuencias negativas como la injusticia y el elitismo entre el profesorado, sin embargo lo que sí es real es que el significado de la profesionalización tiene diversas connotaciones y resultados, dependiendo del grupo de profesores, el contexto y el tiempo en el que se desarrolle y que la formación del profesorado forma parte del desarrollo profesional o de la profesionalización, dentro de un sin número de situaciones que afectan o determinan dicho desarrollo.

1.1 Orientaciones conceptuales de la formación del profesorado

También para seguir hablando de concepciones de formación permanente del profesorado es necesario conocer las diversas orientaciones que han existido en su evolución, para comprender las diversas propuestas formativas que existen, entre las que se encuentran:

1. Orientación perennialista o académica
2. Racional-técnica
3. Basadas en la práctica

1.1.1 Orientación perennialista o académica

“se centra sobre todo en la formación de los contenidos académicos del currículo. Su propósito fundamental es la recuperación de la tradición clásica en la educación (...) en este sentido la propuesta adquiere un marcado carácter elitista y conservador”. (Imbernon Muñoz, F.1998, p.37)

Esta orientación pone especial énfasis en la transmisión de los conocimientos que tiene que enseñar el profesor/a, como un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales que han sido seleccionados.

1.1.2 Orientación racional o técnica

“está basada en una mezcla de componentes idealistas y realistas y tiene ciertos puntos de contacto con la orientación anterior, aunque se distancia de ésta, por ser apuesta contundente por la priorización de la cultura técnica y científica, en detrimento de la humanística y artística”. (Imbernon Muñoz, F.1998, p.37)

Esta orientación ha estado muy presente en los educadores de pensamiento pragmático que requieren de una formación instrumental, funcional y operativa que les dote de instrumentos simples y cómodos para medir la formación. La formación del profesorado se transmitía por expertos en los temas a trabajar, circunscritos dentro de la dinámica de la racionalidad técnica, para que el profesorado aprendiera a aplicar métodos e instrumentos de carácter normativo.

1.1.3 La práctica como referencia

“en esta orientación aparece la teoría educativa conocida como social constructivismo que abarca diversas expresiones ideológicas y pedagógicas, que, apuesta por la diversidad, fomento del trabajo colaborativo, protagonismo del profesorado en el desarrollo del currículo y en la actividad del aula, relación estrecha de la escuela con la comunidad, investigación sobre la práctica, formación en los centros, autonomía y cualificación del profesorado, etc.” (Imbernom Muñoz, F.1998, p. 40).

En esta orientación aparecen varias concepciones como la teoría crítica, el interaccionismo simbólico y el constructivismo, lo que implica que existen varios enfoques en esta orientación para analizar y reflexionar la práctica profesional del profesorado, en un determinado contexto socioeducativo.

Después de haber revisado las tres orientaciones sobre las concepciones de formación permanente del profesorado que han existido en la evolución del concepto, se puede observar que las mismas, responden al desarrollo que ha tenido el tema a partir de su origen, sin embargo, la primera orientación aún está presente en algunos centros educativos y las otras dos orientaciones se alcanzan en la medida del desarrollo de este.

Así mismo también tiene mucho que ver el enfoque o punto de vista de la formación permanente del profesorado, pues son muy pocas las experiencias que se han logrado realizar con la tercera orientación conocida como la basada en la práctica profesional.

Entre otras concepciones de formación permanente se encontró la de la MEC, que dice: La Formación del Profesor Universitario", que el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a un equipo de expertos (MEC, 1992), define el desarrollo profesional del docente universitario como

“cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (MEC, 1992, p.35).

Al mismo tiempo, a partir de la revisión de literatura más actual (De Vicente, 2002; Medina, 2006; Benedito, 2007; Imbernon Muñoz, 2007; Zabalza, 2009) se elaboraron algunos de los puntos de partida de nuestra comunicación, respecto al desarrollo profesional del docente universitario.

Se considera que es más apropiada una perspectiva global sobre el desarrollo profesional, que parte del supuesto que es un concepto que abarca una serie de factores que posibilitan o no que el profesorado avance en su carrera profesional.

Según dice Imbernon Muñoz, F. (2002, p.1) el concepto de desarrollo profesional es un constructo complejo que incluye: “el sistema retributivo, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y, por supuesto, la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional”.

1.2 Cuestiones de fondo en la formación del profesorado universitario

En las universidades se viene generando una discusión acerca de la necesidad de la formación permanente del profesorado y para desarrollar el tema según el autor Zabalza Beraza, M. A. (2004, p.146) es necesario remitirse a plantear varias cuestiones y dilemas que en su orden contiene los siguientes aspectos:

1. “¿Sentido y relevancia de la formación, qué tipo de formación y formación por qué?
2. ¿Contenido de la formación, formación sobre qué?
3. ¿Destinatarios de la formación, formación para quienes?
4. ¿Agentes de la formación, Quienes deben impartirla?
5. Organización de la formación, ¿Que formatos y metodología?”

1.2.1 Sentido y relevancia de la formación: ¿formación por qué?

A pesar de varias discusiones en la universidad sobre la importancia de la formación del profesorado a este nivel, hay quienes exponen qué tipo y orientación de formación es la que se requiere en la universidad, dando motivo a la exposición de dilemas que expresa el autor, entre los que indica el primero, que consiste en:

a) Dilema entre una formación para el desarrollo personal o una formación para la resolución de las necesidades de la institución.

En la experiencia universitaria europea “cada profesor es responsable de su propia formación y queda en sus manos si la tiene o no, de qué tipo, en qué momento y con qué objetivos. La consecuencia... es que cuando existe está orientada a resolver las necesidades individuales de los profesores o sus intereses particulares. Es una formación a la que cada profesor se suma si lo desea y está centrada en lo que cada profesor desee”.

Por otro lado, están las necesidades institucionales. Como toda institución, la universidad necesita que su personal adquiera competencias capaces de afrontar los nuevos retos que se le van presentando. Precisaría, pues, de una política de formación centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo”.

En ocasiones la respuesta del profesorado es no asistir, no asumen compromiso ni responsabilidad y se muestran alejados de la formación que diseña la institución educativa, aún a pesar de ser obligatoria la participación.

Es allí donde aparece el dilema si es conveniente que las políticas de formación estén orientadas a la solución de problemas y necesidades institucionales o a atender necesidades formativas personales. Pero según el autor la *“solución consiste en dejar cierto equilibrio entre las necesidades individuales y las institucionales”*. (Zabalza Beraza, M. A. 2004, p.147) provocando que las instituciones responsables de la formación realicen actividades integradoras, en donde se equilibre las necesidades institucionales y las necesidades individuales del profesorado.

b) Dilema entre la obligatoriedad y la voluntariedad de la formación

El tema de si la formación permanente del profesorado es obligatoria o voluntaria para el personal, tiene varias connotaciones que ayudan a analizar y a comprender la participación de los mismos, pues intervienen varios aspectos que hay que considerar en la organización de la formación, ejemplo interés, contenido, horario, lugar, especialista invitado etc., pero es necesario conocer y aplicar las tres condiciones del aprendizaje que refiere el profesor Fernández H. citado por Zabalza Beraza, M. A. (2004,p.149) quien expone:

La evitación, estimulación y la presión y que he referido al hablar de la universidad como organización que aprende. El primer compromiso del formador es evitar los obstáculos que dificultan el aprendizaje. Con frecuencia estos obstáculos

son numerosos (de tipo organizativo, de falta de medios u oportunidades, de presión orientada en otra dirección, etc. Y si no se neutralizan, imposibilitan o cuando menos dificultan el aprendizaje. Salvada esa primera función, con frecuencia se hace preciso continuar con la segunda, la estimulación. Para aprender necesitamos estar estimulados, conocer el interés y las aportaciones que nos traerá ese aprendizaje, los beneficios que podemos obtener con él, etc. Una tarea importante de los formadores es la de motivar e iluminar el sentido y los beneficios de los nuevos aprendizajes. Las políticas de incentivos juegan ese papel. Cuando ni la evitación, ni la motivación resultan suficientes, para promover la formación, entonces es cuando entra a funcionar la presión. Una presión que puede ser directa o indirecta, vinculada a exigencias explícitas o a beneficios derivados de su realización.

La presión positiva podía aplicarse exigiendo al profesorado que mejore la calidad de su trabajo, a través de la formación permanente y requiriendo trabajos relacionados a su quehacer docente, a fin de que encuentre la aplicación del mismo, para que mejore no solo su trabajo, sino el funcionamiento de la institución educativa.

c) Dilema entre la motivación intrínseca y la motivación por el reconocimiento

Las posiciones por la formación permanente del profesorado se presentan en ambos sentidos, por una parte, un reducido número de profesores que están motivados intrínsecamente para asistir y otro número que participan por el interés de obtener un diploma, o constancia y por ser evaluados cada cierto tiempo para fines de promoción docente o sea que le es reconocido las constancias y/o diplomas presentados, más el tiempo para ascender a una categoría superior.

Podríamos decir que basar la formación en la motivación intrínseca (el interés de la formación en sí y de los temas que trata) descompromete a la institución y acaba agotando la capacidad de atracción de las iniciativas de formación que pudieran surgir. ... Pero basar la formación en el reconocimiento externo (en los incentivos prometidos) de la misma suele conllevar vicios importantes (muchas de las acciones formativas acaban convirtiéndose en meras expendedoras de certificados...) Tanto uno como el otro de los extremos resultan contraproducentes. Pero tanto un tipo de orientación como el otro deben estar presentes a la hora de plantear la formación docente en la universidad. (Zabalza Beraza, M. A. (2004, p. 151)

En la universidad se debe integrar ambas posturas organizando programas de formación permanente motivadores, interesantes, que respondan a sus necesidades, pero también a las de la universidad, que en el futuro repercutan en el aprendizaje del estudiantado.

1.2.2 Contenido de la formación ¿formación sobre qué?

El contenido o temas a desarrollar en la formación permanente es otro de los temas de discusión entre el profesorado, lo cual permite hacer una revisión desde los dilemas que tienen que afrontar esos programas, siendo uno de los dilemas el siguiente:

a) Dilema entre una formación generalista (o de tipo pedagógica) y una más específica y vinculada a su propia área de conocimientos.

Este dilema ha generado una discusión entre los que consideran que la formación permanente orientada hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, metodologías etc.

y otros que afirman que los contenidos deben ser en base a los temas de sus disciplinas específicas, y además el autor expone que “sustento básico de los primeros es que lo que define el papel formador de los docentes universitarios, es su dimensión sustantiva, no es tanto la materia específica que imparten, cuanto el hecho de la misión formadora que se les ha encomendado”... debiendo demostrar el dominio de determinados conocimientos, habilidades y procedimientos que son comunes entre el profesorado universitario. (Zabalza Beraza, M.A., 2004)

Por otra parte, están los que consideran que “los contenidos disciplinares se basan en la convicción de que los procesos de enseñanza-aprendizaje están condicionados por los contenidos propios de cada disciplina. En su opinión, la formación ha de estar vinculada a cada sector del conocimiento”.

Aspectos que han estado presentes en la formación permanente del profesorado y se le ha dado énfasis a cualquiera de los dos temas, pero además recordemos que hay un agravante que inclina la formación hacia la generalista y es que los profesionales que realizan docencia en la universidad no son maestros, pues uno de los requisitos para trabajar en la docencia universitaria, es obtener el título de profesional en cualquiera de las disciplinas, por lo que en la mayoría de los casos no tienen una formación profesional base de maestros universitarios.

De allí que la pedagogía universitaria, tiene un importante papel en el ámbito de la formación, como estimuladora de la creación de ese espacio profesional común entre el profesorado de las diversas especialidades. Y ello pese a que no siempre contemos los pedagogos con el favor del reconocimiento y la credibilidad por parte de nuestros colegas docentes en la universidad. (Zabalza Beraza, M. A. 2004, p.154)

b) Dilema entre Formación para la docencia y formación para la investigación

“Una de las controversias básicas en la formación del personal docente universitario se produce, al menos en nuestro país, en torno a esta doble orientación Docencia e investigación” (Zabalza Beraza, M. A. 2004, p.155).

La experiencia europea acerca de los contenidos de la formación permanente en la investigación y en la docencia es muy diferente a la que se desarrolla en la Escuela de Trabajo Social y en toda la Universidad de San Carlos de Guatemala, pues aquí se le ha dado prioridad a la docencia y muy poco a la investigación, debido a que la primera surgió con la misma universidad, mientras la investigación fue hasta mediados del siglo pasado que se estableció institucionalmente, aunque algunos profesores ya hacían esfuerzos para investigar.

Por eso los contenidos de formación permanente han tenido especial énfasis en la docencia, con temas generales del proceso de enseñanza aprendizaje, metodologías, etc. Y los contenidos de investigación son trabajados exclusivamente con profesionales contratados solo para hacer investigación.

En síntesis, es importante que los contenidos para la formación permanente atiendan los dos aspectos, pues el profesorado tiene que cumplir ambas funciones, debido a que no se concibe a un profesor que no investiga, para trabajar en la docencia.

C) Dilema entre una formación para la enseñanza o para el aprendizaje

Este dilema es uno de los debates más ricos e iluminadores de los últimos años en lo que se refiere a la formación de docentes universitarios. Los enfoques actuales sobre formación del profesorado universitario insisten en la necesidad de modificar la formación centrada en la

enseñanza, prevalente hasta ahora, por una formación centrada en el aprendizaje, que deberá ser la que prevalezca en el futuro (...). El modelo convencional de enseñanza respondía adecuadamente a la estructura de los modelos conductistas: estímulo – respuesta. (Zabalza Beraza, M. A. (2004, p. 156).

En ese proceso estímulo-respuesta está planteada la atención en el aprendizaje del estudiantado, desempeñando el profesorado un papel de guía y facilitador, debiendo conocer las diversas características socio cultural, económicas y políticas que tienen, como aspectos básicos de la educación universitaria y como uno de los objetivos de la formación permanente del profesorado.

Así pues, el dilema entre la enseñanza y el aprendizaje tiene que acentuarse hacia conocer e investigar más sobre el aprendizaje, como una tendencia teórica que orienta las acciones de la formación, para comprender que el énfasis no es que tanto se enseña, sino que cómo aprende, procesa e interpreta, para incorporarlo a sus saberes.

d) Dilema sobre la formación para tareas de gestión, de relaciones externas etc.

Según el autor citado, el tema de la gestión es uno de los aspectos que presenta grandes vacíos en la formación permanente del profesorado, pues se ocupan dichos cargos solamente teniendo el puesto de profesor en la universidad, pero no tienen los conocimientos y la experiencia que requiere dichos puestos de gestión administrativa.

Por lo que Zabalza Beraza, M. A. (2004, p.157) expone que Suele plantearse la función docente universitaria en torno a tres ejes básicos: la docencia, la investigación y la gestión. Últimamente se ha añadido a ellos la función de negocios (conseguir dinero a través de convenios, cursos, proyectos consultorías etc.) (...) y es total en lo que se refiere a la gestión: en lo que se refiere al profesorado

implicado en la gestión, ninguna acreditación ni ningún proceso de selección avalan una formación mínima para el desempeño de funciones de gestión. (...) Nadie, al menos entre los docentes, recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan.

1.2.3 Destinatarios de la formación ¿formación para quienes?

Para llegar a responder la interrogante de formación para quienes se presentan tres dilemas que son importantes conocer y discutir a efecto de ir aclarando la interrogante y de conocer las diversas posturas que hay al respecto.

a) Dilema de la formación solo para noveles o formación para todos

Respecto al tema ha habido discusiones entre los que opinan que la formación del profesorado debe estar dirigida solo para profesores/as noveles y no para profesores que ya tienen varios años de desempeñarse en el trabajo docente, puesto que ya están muy identificados con la cultura individualista y la discrecionalidad profesional, puesto que les cuesta asumir cambios en su actividad docente.

Mientras que la formación para profesores noveles es más proclive a los cambios, se ajustan más fácilmente y se les puede exigir para integrarse y consolidarse en el puesto.

Para Zabalza Beraza, M.A. (2004, p´.158) Parece oportuno que las universidades sigan ofertando oportunidades de formación a todo su profesorado. Y resulta necesario que esas oportunidades de formación respondan adecuadamente (en su contenido y formas organizativas) a las necesidades sentidas por el profesorado consolidado que son, sin duda diferentes a las de los profesores noveles.

b) Dilema de la Problemática específica del profesorado asociado y a tiempo parcial

El profesorado a tiempo parcial también es un elemento clave en la docencia, debido a que está involucrado directamente en la práctica profesional, aporta ideas o experiencias de la realidad actual, sin embargo, cuenta con poco tiempo y disponibilidad personal.

Se hace preciso, en estos casos, buscar fórmulas de formación flexibles y de amplio espectro a las que puedan tener acceso a través de sistemas semi presenciales. Los propios dispositivos de coordinación curricular deben jugar un papel de integración de sus aportaciones y de ellos mismos en el proyecto formativo global de cada facultad o Escuela. (Zabalza Beraza, M.A. 2004, p.159)

c) Dilema de las distintas culturas entre el profesorado y el personal de la Universidad en general. (incluyendo administrativo y personal de gerencia)

En algunas universidades tanto el personal académico, como administrativo y de servicios, reciben o participan en actividades formativas de manera separada, con diferentes características, ya sean opcionales u obligatorias y los temas están contemplados desde los de actualización científica, pedagógica, disciplinar o para atender necesidades institucionales.

Sin embargo, hay poca oferta formativa que brinde la oportunidad de integrar a los sectores que conforman la universidad (aunque no faltan las áreas de interés común para ambos: nuevas tecnologías, gestión de personal, dirección de equipos, creación de materiales, desarrollo de programas de biblioteca etc.) Este es uno de los grandes retos que están intentando afrontar algunas instituciones universitarias, buscando un sistema formativo integrado

y orientado a la mejora de la calidad de la institución en su conjunto.
(Zabalza Beraza, M.A. 2004, p.160)

Este dilema ya fue experimentado en la Escuela de Trabajo Social, entre el personal académico que cumple diferentes funciones de docencia, investigación, extensión y administración, puesto que durante un semestre el Programa de Formación Docente pasó de actividades formativas generales de naturaleza didáctica y pedagógicas a realizar otras actividades formativas en respuesta a la solicitud que hizo el personal de la Escuela, sectorizando al personal en base a las funciones que tienen asignadas y de igual manera se desarrollaron temas de interés para los diferentes grupos.

1.2.4 Agentes de la formación ¿quién debe impartirla?

En varias ocasiones el manejo de la formación ha sido una cuestión fundamental que influye en la delimitación de los programas de formación y en la mejora o el deterioro de la misma, limitando la incidencia en la calidad educativa.

a) Dilema de la responsabilidad de la formación

En este dilema hay una discusión acerca de quién debe ser el responsable de la formación, puesto que por una parte están las autoridades que han tenido esa responsabilidad y además el financiamiento para hacer efectiva la política de formación del profesorado, aunque en la práctica hay un distanciamiento entre los intereses de las autoridades y las necesidades del profesorado.

Por otra parte, puede haber un sistema de formación dejado en manos del profesorado, que presenta problemas de limitado financiamiento, dispersión de esfuerzos, atomización y diferentes orientaciones, pueden dificultar la integración de una línea coherente de formación.

Como plantea Zabalza Beraza, M.A. (2004), La solución al dilema habrá de construirse sobre una adecuada integración de ambos polos. Se precisan unas líneas matrices de política de formación, que han de ser diseñadas desde la propia institución y que deben abarcarla desde su conjunto. Garantizando con ello el compromiso institucional y la disponibilidad de recursos para su implementación. Una de esas líneas matrices habrá de ser la atribución de un especial protagonismo en el diagnóstico de las necesidades formativas y en el diseño de las estrategias más adecuadas a los Centros y Departamentos de la Universidad. (p:160)

El dilema de la responsabilidad de la formación del profesorado debe ser una responsabilidad compartida entre las autoridades de la institución y el profesorado, puesto que las autoridades son las responsables de convocar a los involucrados para elaborar y presentar las políticas de formación, la disponibilidad de recursos financieros y el profesorado es el responsable de participar en la elaboración del diagnóstico de necesidades de formación y en la planificación de las actividades formativas, tomando en cuenta a todos los involucrados.

b) Dilema del debate sobre las competencias de los formadores

Hay una discusión sobre cuáles son las competencias que corresponden alcanzar a los formadores del profesorado universitario e incluso tienen un alto nivel de exigencias a quienes llegan a realizar las actividades formativas para satisfacer sus requerimientos, lo cual no siempre es satisfecha.

Para Hill, Jennings y Magdwick 1992, citado por Zabalza Beraza, M.A. 2004) atribuyen como rasgos necesarios en la figura de mentor (...) Las cualidades de experiencia profesional amplia, actitud reflexiva y habilidades específicas de la tutoría (que tienen que ver con la capacidad

de empatía, de dirigir grupos, de ofrecer feedback etc.) Esas tres funciones resumen suficientemente los aspectos principales que deben reunir los formadores de la Universidad. (p:162)

Otro de los temas que también ha generado una amplia discusión ha sido lo relacionado al tipo de formación o especialidad que deben tener los formadores, ante lo cual se han tenido diversas experiencias y lo importante es que los/as formadores llenen las expectativas y exigencias del profesorado y que no se puede ni debe uniformar criterios respecto al tema, puesto que los contextos, las experiencias de formación y otros aspectos en las instituciones educativas son diversos.

c) Dilema de la formación con personal propio o ajeno

En diferentes espacios de formación en las universidades se ha discutido sobre la conveniencia que profesionales de otras universidades nacionales o extranjeras lleguen a desarrollar actividades puntuales o breves de formación o en otras circunstancias cuando los programas de formación son más extensos y requieren de recursos, equipo y de cambios metodológicos, ha sido mejor que se trabaje con equipos de la misma Universidad.

En cuanto a este dilema se ha comprobado en estudios transnacionales que la formación del profesor se produce mejor en aquel tipo de instituciones y empresas que cuentan con instancias específicas responsables de esa función y con personal preparado para llevarla a cabo (Departamento de formación, responsables de formación, formadores, etc.) Dadas las cualidades profesionales de su personal, no debería ser difícil para cualquier universidad contar con estructuras de este tipo. (Zabalza Beraza, M.A. 2004, p.163)

Sin embargo según las experiencias planteadas por el profesorado de la Escuela de Trabajo Social, en la Escuela y en la Universidad hay establecidos programas o hasta Sistemas de Formación, por lo que está debidamente institucionalizada, pero a pesar de eso se afrontan problemas tales como falta de financiamiento, conducción de los programas de formación por las autoridades universitarias, la formación no responde a las necesidades del profesorado, baja participación del mismo y otros aspectos que influyen en la poca calidad de la formación que se brinda.

d) Dilema de la profesionalización de los formadores

Este dilema se encuentra entre dos posturas que se podrían presentar al optar por la profesionalización del formador/a, en donde la primera consiste en especializarse, elaborar sus propios materiales didácticos y acumular experiencias y dedicarse fundamentalmente a su trabajo de formador/a. Sin embargo, la segunda opinión consiste en que la profesionalización del formador/a los alejaría del trabajo de formadores y de la docencia, perdiendo el objetivo principal de la especialización.

Además, es necesario conocer lo que expresa Zabalza Beraza, M. A. (2004) En otras ocasiones, la profesionalización se ha planteado como una reivindicación profesional de los formadores que entienden que de esa manera mejorarían sus condiciones de trabajo, reforzarían su identidad profesional y estarían en mejores condiciones para asociarse, intercambiar experiencias y mejorar sus prestaciones. (p.163)

Como puede observarse hay varias interpretaciones de la profesionalización de los/as formadores/as del profesorado, lo que es importante para compartir con el profesorado conocimientos y experiencias actualizadas, pero sin dejar a un lado las acciones de especialización, manteniendo contacto con el contexto, la institución y la formación con el profesorado.

La gestión del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social desde sus orígenes ha sido administrado por un profesional nombrado a tiempo completo o medio tiempo por el Consejo Directivo, como máxima autoridad de la unidad académica, sin embargo, no ha existido una norma específica que indique las calidades que debe llenar el profesional responsable de dicho programa, por lo que se han aplicado los artículos 7 y 8 de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario de la USAC. (Casanova de Rosado, R. 2011, p.s n)

En general la gestión del PFD presenta muchos retos para los profesionales que asumen esa responsabilidad, así como para las autoridades que tienen que nombrar al profesional responsable, sin tener establecidos criterios académicos, prevaleciendo el criterio político de las autoridades de la Escuela de Trabajo Social de las que dependen, además es necesario definir los requisitos académico-administrativos que debe llenar el profesional que dirige / o gestiona el PFD y finalmente se deben tener presentes los dilemas que presenta Zabalza cuando indica que la responsabilidad de la formación del profesorado debe ser una responsabilidad compartida entre las autoridades de la institución y un representante del profesorado, para efectos de disponer de presupuesto, elaborar políticas de formación, planificar, organizar y convocar para la formación, elaborar diagnóstico de necesidades de formación y en la planificación de las actividades formativas, tomando en cuenta a todos los involucrados.

Siempre en el tema de la gestión del programa es importante tener presente el dilema b) en el que resumen los aspectos principales que deben reunir los formadores de la Universidad, como ser mentor, experiencia profesional, capacidad de empatía y la realización de trabajo colectivo.

1.2.5 Organización de la formación

En el siguiente tema se exponen los cuatro dilemas que contiene la parte operativa de la organización de la formación, con el propósito de provocar una discusión sobre las posibilidades concretas de desarrollo de planes de formación del profesorado en las universidades.

a) Dilema entre la formación basado en los sujetos o la formación basado en los grupos o unidades funcionales

Regularmente las universidades que realizan formación para el profesorado lo hacen por medio de convocatorias que emiten de manera abierta a todo el profesorado y quienes deciden participar lo hacen a título individual, con lo cual no se contemplan programas de formación permanentes en donde participen grupos de profesores/as por unidades académicas.

Por otra parte, Zabalza Beraza, M.A. (2004, p.164) insiste que, en los últimos años en la necesidad de complementar esas modalidades basadas en los individuos, con otras fórmulas dirigidas específicamente a grupos, servicios o unidades. De esa manera se obtendría un impacto más generalizado sobre el funcionamiento de esa unidad o grupo como una comunidad que mejora (que aprende). De todas maneras, este tipo de estrategias se ha empleado más en el estamento administrativo que en el docente.

En la Universidad de San Carlos se presentan las dos formas que contiene este dilema la convocatoria individual, que se hace a todo el personal docente para participar en actividades formativas, con temas ya establecidos por el Sistema de Formación del Profesor/a Universitario, que es el ente organizador y en la Escuela de Trabajo Social a través del Programa de Formación Docente PFD, se realizan durante el año actividades formativas, dirigidas a grupos de profesores/as que laboran en esa unidad académica.

Esto quiere decir que el profesorado tiene la oportunidad de participar en cualquiera de las dos formas de formación de las que dispone y selecciona en la que le interesa asistir, dependiendo de la temática que ofrecen.

b) Dilema entre iniciativas de formación a corto plazo (cursos, talleres, etc..) e iniciativas a medio-largo plazo (programas, sistemas de acreditación específica etc.)

En las universidades últimamente ofrecen más formación media o a largo plazo que formación a corto plazo, debido a que no se considera que haya aportaciones concretas a través de cursos, talleres, seminarios etc. Además, son temas que no tienen seguimiento y no se identifican efectos claros en las acciones de formación del profesorado.

Las actuaciones a más largo plazo (procesos de innovación sostenida, cursos tipo posgrado, master o doctorado sobre enseñanza universitaria, modalidades de investigación-acción sobre la práctica docente del profesorado, participación en equipos que desarrollan y experimentan nuevas metodologías, nuevos materiales o nuevas experiencias formativas etc. (suelen resultar menos espectaculares que los cursos y congresos) se tiene una menor posibilidad de atraer figuras y de salir en la prensa) pero mucho más eficaces en lo que se refiere a la transformación real de las prácticas docentes. (Zabalza Beraza M.A. 2004, p.165).

En este mismo dilema se habla de implementar cursos de doctorado o doctorados en sí, orientados a mejorar la práctica profesional a reflexionar su actuar docente y a producir nuevos conocimientos por parte del profesorado en su propio centro de trabajo.

c) Dilema de las diversas modalidades de formación y sus aportaciones

Durante el desarrollo de la formación del profesorado han existido diversas modalidades de formación, entre las que se pueden mencionar las vinculadas con el modelo conductista, que consistían en grabaciones de clases, diseñar programas, conducción de grupos y otras actividades contenidas en este modelo.

Así también existen entre otros modelos de formación un poco más recientes que se basan en las doctrinas cognitivas del aprendizaje que parten de la reflexión de la práctica y la revisión de las acciones docentes, para que aprendan a través del análisis de su práctica profesional.

Así pues, las nuevas modalidades de formación se han ido moviendo en torno a dos ejes básicos: La idea de la reflexión sobre la práctica o lo que es lo mismo, la revisión sistemática del propio ejercicio profesional, a través de diversos sistemas de observación y evaluación del mismo, y la vinculación entre teoría y práctica profesional real o conexión entre el mundo de la teoría propio de la formación universitaria y los escenarios reales de trabajo...)

Uno de los aspectos básicos de ambas orientaciones es que la incorporación de formatos basados en la reflexión o revisión de la propia práctica ha apostado, por iniciativas que tienen mucho que ver con estrategias de documentación y de análisis de los registros obtenidos, mediante diferentes medios. (Zabalza Beraza, M.A. 2004, p.166).

Otro aspecto que agrega el autor en el marco de cambios de los modelos de formación del profesorado consiste en las cualidades formativas que se tienen en el trabajo, y la vinculación que debe haber de las instituciones con el contexto real de trabajo.

Por su parte Davies (1998) señala acertadamente cómo este nuevo sistema formativo conlleva importantes modificaciones en la política de personal de las Universidades, como incentivos, asumir compromisos, establecer contratos flexibles, viabilizar la formación, lo que entra en contradicción con el sistema de funcionariado vigente en algunos países.

En el Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social, con base a las opiniones del profesorado y a las observaciones realizadas a diferentes actividades de formación, podría decir que el modelo o metodología que se ha desarrollado es el relacionado o derivado del modelo conductista de la formación, puesto que se ha centrado más en la realización de cursos en donde llegan expertos a impartir sus conocimientos y en ocasiones se presentan algunas discusiones o reflexiones de lo expuesto, que giran en torno a la reflexión de la práctica, pero cuando se aborda la necesidad de revisar las acciones o prácticas docentes en los salones de clase, existe cierto temor y no se realizan.

d) Dilema de la ventaja de los modelos democráticos y participativos sobre los generalistas, en los procesos de formación del profesorado universitario.

En el desarrollo de la formación del profesorado se han presentado el modelo gerencial o de gobierno y el modelo participativo, en el primero tiene una orientación individualista, la gerencia determina en que es lo que se formaran y cómo se hará la formación, agregando las consideraciones de tipo políticas y éticas.

Lo anterior nos llevan al dilema de lo institucional y lo personal en los procesos de formación, indicado por Zabalza Beraza M.A. (2004) quien expresa: Parece claro que las cosas no funcionan cuando los procesos se polarizan en exceso en uno u otro de los polos, ni los modelos muy basados en los individuos, prevalentes hasta ahora, han funcionado bien; ni tendrían mucha posibilidad de hacerlo sistemas formativos

obligatorios e impuestos desde las instancias de gobierno de las Universidades. Resulta evidente que se precisa de ambos niveles, el institucional y el personal. (p.168)

Los procesos de formación del profesorado caracterizados en este dilema han motivado en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos que el profesorado manifieste sus inquietudes y sugerencias a la responsable del programa o a las autoridades de la unidad académica, respecto a sus necesidades de formación, las formas de desarrollarlas y sus opiniones sobre otros aspectos relacionados a la formación del profesorado, para que sean tomados en cuenta, de igual manera las autoridades han expuesto las necesidades de formación del profesorado que la institución requiere, para realizar de mejor forma sus actividades docentes.

1.3 Claves para optar por la calidad de la formación permanente

Es aquí en donde hay que evaluar el desarrollo y los logros alcanzados en la formación permanente, para reestablecer una dinámica deliberativa, debiendo tener presentes las siguientes claves, entre las que se encuentra el financiamiento, sin el cual se tendrían muchas limitaciones para alcanzar la calidad en la formación del profesorado. Entre otros aspectos el autor presenta los siguientes: (Imbernon Muñoz, F. 1999, p.244-246)

1. Realizar una evaluación externa de tipo etnográfica, que permita la recopilación de información para acerca del desarrollo de la formación, para contar con indicadores que posibiliten la implementación de correcciones.
2. Es necesario solicitar el incremento del presupuesto del perfeccionamiento y de la educación para desarrollar los cambios esperados., mejora de los recursos materiales y personales, para llegar a atender con diligencia las demandas y exigencias formativas.

3. Revisar y cuidar el tema de los incentivos que ha obligado al profesorado a buscar la formación, así como el sistema de acreditación, lo que debiera ser voluntario y no pagado, puesto que hay otras formas de reconocerlo, como ascensos a cargos dirección etc.
4. Velar porque la formación permanente sea de calidad, para el profesorado y que otras instancias también puedan brindar la formación del profesorado, como por ejemplo la red de formación y no solo la universidad.
5. Promover que las actividades de formación permanente sean desarrolladas con estrategias consecuentes y de innovación, que contribuyan a lograr los cambios educativos esperados, con pensamiento reflexivo y crítico en un contexto de cambios curriculares.
6. Se debe ofrecer al profesorado una formación amplia y diversa, que se ajuste a su trayectoria educativa e innovadora, que no dependa de un experto o que realicen conexión entre la teoría y la práctica.
7. Poner atención a la mejora de los contenidos de planificación y reflexión del profesor/a, al trabajo colegiado y análisis socioculturales de la educación.
8. Descentralizar la red de formación, permitiendo que trabajen profesionales que exigen autonomía y poder de creación, para contextualizar la formación en un espacio lo suficientemente amplio para no coartar la libertad de creación.
9. Reorientar la dinámica de la formación, como consecuencia de la Reforma Educativa o sea no confundir la formación permanente, con los procesos de información de los cambios de la reforma.

10. Que las administraciones centrales deleguen en los profesionales de la enseñanza las formas para llevar a cabo los cambios que se esperan.

11. Tanto en la formación permanente, como en la educación no hay paradigmas estables, siendo la tendencia la de evolucionar progresivamente hacia un perfil reflexivo, crítico, investigador, comprometido y dispuesto al debate con sus compañeros/as.

Es necesario desarrollar una nueva cultura de formación permanente del profesorado, mediante la mejora de la formación de las estructuras de apoyo, despejarse de la filosofía mercantilista y de consumo, en favor de la mejora de la profesión docente y el desarrollo de los centros, entonces se estaría en un nuevo período de la formación permanente y por consiguiente de la educación.

En el caso de la formación docente que se realiza en la Escuela de Trabajo Social, es importante reflexionar e implementar los aspectos o claves para incorporar la calidad en el Programa de Formación Docente, poniendo especial énfasis en los aspectos 2, 6 y 10, ya que sin presupuesto, sin una formación amplia y diversa y que las autoridades deleguen al responsable las mejoras que se necesitan, será difícil lograr que el referido programa tenga los aspectos o claves de calidad de la formación permanente.

1.4 La evaluación de la formación permanente

La evaluación en educación es considerada como un proceso moral en donde tienen que estar bien definidos los fines que persigue, pero también los medios que utiliza para alcanzarlo, por lo que la evaluación es de naturaleza ética, porque es necesario hacer bien las evaluaciones y utilizar los resultados de forma adecuada, justa y útil, que dejen algún beneficio de mejora a los participantes y a la institución que se evalúa.

Para los autores Jiménez, B y Santos Guerra, M. A. (1999, p.275) la formación tiene que ver con cinco dimensiones que la condicionan:

- a) El tipo de profesional que se quiere formar, el para qué de la formación condicionará el cómo... Lo primero es saber qué es lo que se pretende, lo segundo es conocer los medios para conseguirlo, lo tercero es disponer de las personas preparadas y gozar de las condiciones idóneas para llevarlo a la práctica.
- b) El modo de selección de los aspirantes. La sociedad establece unos mecanismos a través de los cuales va seleccionando a los profesionales de la docencia. Los mecanismos son de diferente tipo: la valoración social, la feminización o masculinización de la misma, la remuneración económica, la perspectiva de colocación etc.
- c) El contexto organizativo en el que se va a formar. Los contextos organizativos son pocas veces objeto de valoraciones, a pesar de su gran importancia para la formación.
- d) La formación de los formadores. La formación se realiza en un marco institucional, dentro de una política general, con unos sujetos determinados, en un momento concreto, pero a través de unos profesionales que son los agentes directos del proceso.
- e) La política de formación. Se realiza muchas evaluaciones de institucionales y de experiencias de formación en las que solamente ha sido objeto de atención.

Cuando se hace la evaluación de la formación del profesorado se deben incluir varios aspectos como los medios y recursos, las normas, el tiempo, el contexto y las condiciones etc.

1.4.1 Características que definen una evaluación deseable

Si se parte de la necesidad de hacer una evaluación de la formación del profesor como profesional, esto quiere decir evaluar la formación significa, en consecuencia, evaluar si posee y se ejercen esos conocimientos, habilidades, técnicas, comportamientos y actitudes que definen esa profesión y determinar el grado de ajuste según parámetros y criterios establecidos.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta son los aspectos éticos y metodológicos de la evaluación. Por tanto, las características de la evaluación deseable respecto a la formación vendrían determinadas por:

- a) Por la naturaleza del objeto de evaluación
- b) Por las estrategias evaluativas, sus técnicas y sus instrumentos a utilizar en esa evaluación, a lo que se hará más de una referencia.
- c) Por la concepción de la evaluación que se tenga y el respeto a las normas éticas que dicho proceso debe respetar. (Jiménez, B y Santos Guerra, M.A. 1999, p.256).

Estas características orientan a que en la evaluación se tiene que dominar los conocimientos generales y específicos del curso que es responsable, de igual forma también hay que tener presente los elementos técnicos de la evaluación como el propósito y objeto de la evaluación y negociar los términos generales en los que se desarrollará la misma. Hay que considerar que en las normas y características de la evaluación es importante aplicar la utilidad, la viabilidad, la honradez y la precisión en el desarrollo de la misma.

1.4.2 Agentes de la evaluación de la formación

La realización de la evaluación puede surgir de varias formas, algunas de estas son consideradas evaluaciones internas y otras evaluaciones externas, entre las primeras se encuentran: las que surgen por inquietud del propio profesorado, o bien por la solicitud de un grupo de profesores/as o del claustro de profesores.

Entre las evaluaciones externas están las solicitadas por los padres de familia, por organizaciones externas o por las autoridades administrativas de gobierno que solicitan sean evaluadas las instituciones por medio de evaluadores externos. Aquí también se hallan las evaluaciones que

requieren los directivos, administradores, gerentes o directores o cualquier otra autoridad educativa. (Jiménez, B y Santos Guerra, M. 1999, p.258)

Ante esta situación lo ideal será combinar e integrar la información y los datos recogidos a través de evaluaciones internas y externas, así como las metodologías cuantitativas y cualitativas.

1.4.3 La evaluación como estrategia de mejora de la formación

La cuestión fundamental que aquí se debe plantear es cómo garantizar que la evaluación y el conocimiento de ella se deriven y lleguen a mejorar la formación y no sea un simple medio de producir información o, lo que es peor, un medio de amedrentamiento de las personas. (Jiménez, B y Santos Guerra, M.A. 1999, p.275).

Para que los resultados de la evaluación sean utilizados como medio de mejora de la formación, es necesario que participen todos/as los involucrados en la formación del profesorado, que estén informados y anuentes a la evaluación, que se realice un riguroso proceso de evaluación, que existan los recursos y las condiciones apropiadas para hacer la evaluación, validar la información, presentar los resultados de la evaluación y velar por la incorporación de las mejoras allí surgidas.

Para hacer las evaluaciones es importante que el profesorado manifieste una actitud de apertura, una postura de autocrítica, colaboración y aportes en el proceso, en el entendido que la evaluación está orientada a mejorar la formación permanente, pero además se requiere el apoyo de las autoridades y los recursos necesarios para implementar los cambios.

Riegle (1987) (como se citó en Jiménez, B y Santos, M. 1999, p.277). Identifica que hay cinco campos en los que puede producirse el crecimiento de los profesores a través de la evaluación:

- a) Desarrollo pedagógico, que pone el acento sobre el desarrollo de capacidades que implican la intervención didáctica.
- b) Desarrollo profesional, que pone énfasis en el crecimiento del profesor ...)
- c) Desarrollo organizativo, que pone el acento sobre los elementos organizativos que condicionan y enmarcan la actividad en la escuela.
- d) Desarrollo de la trayectoria profesional, que pone énfasis en la preparación para seguir progresando en la carrera.
- e) Desarrollo personal, que pone énfasis en la comunicación interpersonal y en el crecimiento del profesor como individuo.

1.4.4 Dimensiones de la evaluación de la formación

La evaluación de la formación del profesorado se puede ver desde dos dimensiones que son la dimensión espacial y la dimensión temporal.

En la dimensión espacial de la evaluación hay dos formas de interpretarla la ascendente que surge de los que usan los servicios de la educación y podría servir para incorporar las mejoras que necesita y la descendente que viene de los que administran los servicios y tienden con más facilidad a implementar medidas de control y poco o nada se preocupa por la implementación de mejoras.

Sin embargo, en esta dimensión puede haber un control democrático de las evaluaciones, llevando el control los formadores, los formados y la comunidad en general, quienes conocen todo el proceso, los resultados y toman las decisiones de mejora que corresponden.

Por otra parte, en la dimensión temporal puede evaluarse en todo momento, al inicio, en el proceso o al finalizar la formación del profesorado, para saber qué es lo que ha pasado con el profesorado, cuando se incorpora a ejercer su trabajo docente.

Como lo refiere Santos Guerra, M.A. (1994), (citado por Jiménez, B y Santos Guerra, M.A. 1999, p.279) El prisma del tiempo ofrece algunas perspectivas interesantes que no tiene el momento mismo de la intervención, por ejemplo.

- a) La posibilidad de contrastar el valor de los principios teóricos a la hora de afrontar la práctica profesional.
- b) La total independencia de criterio que supone el alejamiento de las personas y la dificultad que pueda pesar en las opiniones, el temor de las represalias.
- c) La influencia de la maduración que supone el tiempo que transcurre entre la acción formativa y la práctica profesional.

1.4.5 Metaevaluación de la formación permanente

La metaevaluación entendida como la evaluación de la evaluación, es someter a un análisis la evaluación efectuada, para tener claridad porque se hizo y para que servirán los resultados en la institución y a los involucrados.

La metaevaluación según Jiménez, B y Santos Guerra, M. A. (1999, p.279) debe hacer frente, al menos a cinco grandes cuestiones:

1. El rigor en que fueron realizadas las evaluaciones
2. El aprendizaje que generó las evaluaciones.
3. La transferibilidad de aplicar los resultados a otros contextos.
4. La mejora que puede implementarse.
5. La dimensión moral de las evaluaciones.

Según Strike (1997, p.480) (citado por Jiménez, B y Santos Guerra, M. A. 1999, p.281) habla del principio de igual respeto, que exige que tengamos en cuenta el igual valor de los agentes morales. En ese principio incluye tres ideas subsidiarias:

Requiere que se trate a las personas como fines no como medios para obtener algo.

Los agentes son libres y racionales

Como agentes morales tienen igual valor.

Toda evaluación que se quiera hacer de la formación permanente del profesorado debe tener claro para qué va a servir, pues se realiza para ayudar a las personas a mejorar su práctica docente.

CAPÍTULO 2

MODELOS DE FORMACIÓN

PERMANENTE

Para hablar de los modelos de formación del profesorado, es necesario partir de uno de los objetivos de la formación que es la mejora de la práctica docente y los resultados del alumnado (Vaniscotte, F. 1998), entonces el paso siguiente es investigar el modelo de formación que se desarrolla en la escuela, para llegar a identificar si la formación es solamente la transmisión de conocimientos pedagógicos y metodológicos o si son espacios de participación, análisis y reflexión de su quehacer docente y la influencia o efectos que provoca en la actividad docente.

2.1 Modelos de formación de Imbernón

Para contar con elementos teóricos que permitan hacer una identificación precisa del modelo de formación que aplican en las actividades de formación permanente, se presentan dos formas de clasificar los modelos formativos, descritos por Imbernón, (1999) que consisten el primero, como resultado de una experiencia de formación permanente del profesorado en los Centros de Formación, en el que existen tres modelos:

- a) “Existe un modelo de entrenamiento, que es el modelo que está instando en la administración educativa.
- b) Hay un modelo de desarrollo y mejora, que es el modelo filosófico de la reforma, significa que la escuela tiene que avanzar mediante proyectos curriculares, educativos, de innovación.
- c) Hay un modelo indagativo o de investigación que es el que filosóficamente, por escrito en revistas y teóricamente, la universidad promociona”. (Imbernon Muñoz, F. 1999, p.63)

Estos modelos de formación permanente del profesorado pueden presentarse en las prácticas formativas de forma individual o conjunta. O es implementado por las autoridades educativas con otras formas de presentación, pero que en última instancia vienen siendo el modelo de entrenamiento, el que están aplicando.

Desde hace varios años expone Imbernon Muñoz, F. (1999) han existido varios modelos normativos de formación del profesorado, los que han imperado o prevalecido en este campo, con criterios jerárquicos, formales y autoritarios, que han dejado profundas huellas en el profesorado, entre los antecedentes de modelos normativos que presenta el autor se encuentran:

- a) “El modelo normativo que viene a decir: Donde está el conocimiento experto, Pues en aquel que sabe y ¿Dónde está aquel que sabe? En la Universidad. Lógicamente el modelo normativo tiende de arriba hacia abajo.
- b) El modelo des regulativo, el modelo de más formación en contextos dice: ¿Dónde está el conocimiento experto?, el que trabaja el conocimiento; el profesorado es capaz de generar conocimiento pedagógico.
- c) Los modelos descentralizados, los modelos CEPS como alternativa en el sentido de que el colectivo de profesores y profesoras es capaz de generar conocimiento pedagógico y formativo y de trabajar con los compañeros. (Imbernon Muñoz, F. 1999, p.69)

Estos modelos normativos parten de la idea que el profesor/a no sabe de formación y el conocimiento está centrado en los especialistas o expertos que dominan el tema y se encuentran en la universidad, esta forma de pensar la formación estuvo vigente hace más de 30 años y poco o nada dejó al profesorado que participaron en esta forma normativa de formación. Por el contrario, esta forma normativa hizo que los/as asesores se acercaran más a las autoridades educativas y se alejaran de las bases o sea del profesorado, cayendo en actitudes autoritarias.

En el segundo caso Imbernon Muñoz, F. (1998) expresa que los modelos, centrados en criterios de gestión o administración de los procesos de formación, en los

que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación, es necesario revisar en los siguientes modelos:

- a) El modelo de formación orientada individualmente
- b) El modelo de observación/evaluación
- c) El modelo de desarrollo y mejora
- d) El modelo de entrenamiento o institucional
- e) El modelo de investigación o indagativo.

a) El modelo de formación orientada individualmente.

En este modelo el profesorado aprende muchas cosas por sí mismo, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc. (...) Este modelo tiene una característica principal, que consiste en que el contenido lo diseña el propio profesor/a. (...) Las concepciones presentes en este modelo son:

1. Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
2. Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje. (...)
3. Los individuos están más motivados para aprender, cuando seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que responden a sus necesidades. (Imbernon Muñoz, F. 1998, p.68)

Este modelo plantea las diversas formas por las que el profesorado ha desarrollado su formación profesional, manifestando su interés por la auto formación, búsqueda de recursos, determinación de temas y objetivos de formación. Pero se encuentra alejado de los intereses y responsabilidad de formación de las autoridades educativas.

b) El modelo de observación/ evaluación

La referencia fundamental en la que se apoya este modelo es que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza, facilita al profesorado datos sobre los que puede reflexionar y analizar, para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Otra premisa que apoya este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, sobre todo porque la docencia en clase, tal y como se realiza en los actuales contextos institucionales, es una profesión aislada de los compañeros. (...) Tener el punto de vista de otro puede brindar al profesorado una perspectiva diferente de cómo se actúa con los alumnos. Además, la observación y la valoración beneficia tanto al profesorado, como al observador” (Imbernom Muñoz, F.1998, p.70)

Las fases de este modelo de formación, incluye lo siguiente:

1. Una reunión antes de la observación, para establecer objetivos, tema y problema que se revisará. (...)
2. La observación puede centrarse en los alumnos, como en el profesor y puede ser focalizada sobre una cuestión particular o de carácter general.
3. En el análisis de lo observado participan tanto el observador, como el profesor, evidenciando los aspectos relevantes.
4. Una reunión de pos-observación entre el profesorado y el observador, para reflexionar sobre lo que ha pasado, compartiendo los datos recogidos.
5. En algunas ocasiones se puede realizar un análisis del proceso de observación/evaluación, para reflexionar sobre el

proceso y discutir las modificaciones en futuros procesos de formación". (Imbernon Muñoz, F.1998, p70)

Este modelo requiere de la disposición del profesorado de ser observado y evaluado por otro compañero/a para reflexionar, analizar, discutir los datos encontrados, e implementar las mejoras necesarias. Regularmente este modelo tropieza con el principio de libertad de cátedra o por que el profesorado no quiere colocarse en situación de riesgo, pues lo que sucede en clase solo lo saben ellos y el estudiantado.

c) El modelo de desarrollo y mejora

Este modelo tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución, mediante proyectos didácticos u organizativos, para tratar de resolver situaciones problemáticas generales o específicas, relacionadas con la enseñanza en su contexto. (...)

Este modelo supone, pues, una combinación de modelos y estrategias que resulta de la implicación del profesorado en tal proceso.

La fundamentación de este modelo está en que los adultos aprenden de manera eficaz, cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. (...)

Otra perspectiva que apoya este modelo es que las personas adultas que están próximas a su trabajo, tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. (...) Esto implica que el profesorado adquiera conocimientos y estrategias a través de su participación, en la mejora de la calidad de la institución educativa. Los pasos de este modelo son los siguientes:

1. Se comienza con la identificación de una situación problema, que sería una necesidad sentida, por parte de un grupo de profesores.
2. Después se plantea darle respuesta, de manera formal e informal.
3. A partir de ese momento el plan de formación se pone en marcha.
4. Se valora el esfuerzo efectuado, los resultados. En caso el profesor no está satisfecho de los resultados, se vuelve al inicio y se repite el proceso". (Imbernon Muñoz, F.1998, p.71)

La formación del profesorado basada en el desarrollo y mejora curricular, implica que éste está inmerso en dicho proceso y tiene la oportunidad de resolver situaciones problemáticas generales o específicas de la enseñanza, para lo cual tiene interés en buscar opciones de desarrollo encaminadas a lograr la mejora institucional, este modelo resulta interesante, a partir de la idea, que el profesorado puede involucrarse en esos procesos, lo cual a veces es difícil, por la idea que prevalece que esas actividades son solo para expertos en currículo.

d) El modelo de entrenamiento o institucional

Este modelo es muy común entre el profesorado, pues asisten a varios cursos, seminarios, donde hay un experto, quien es el responsable de definir metodología, contenido, actividades, objetivos y los resultados que espera alcanzar y que éstos sean aplicados a su clase.

La concepción básica que apoya este modelo de formación es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase. (...) Otra referencia que fundamenta este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y pueden aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían adquiridos previamente"

Como se mencionó arriba en este modelo las decisiones las toman la administración educativa, los centros de formación o los formadores que las imparten, en algunos casos son los gestores los que actúan como planificadores, diagnosticando necesidades, exploran diferentes perspectivas, determinan los objetivos, contenidos, programan las sesiones y controlan el desarrollo del programa”. (Imbernon Muñoz, F.1998, p.74)

Un aspecto necesario de este modelo consiste en el seguimiento que hay que realizar al profesorado, a través de observaciones de sus propios compañeros o de los formadores, para asegurar el traslado de las estrategias aprendidas a la clase.

Este modelo es bastante común en la formación del profesorado, en donde las autoridades educativas son las que deciden el contenido, metodología, objetivos y todos aquellos elementos de la formación, sin dejar que el profesorado tome un papel activo en dicho proceso.

e) El modelo de investigación o indagación

El modelo consiste en que el profesorado haga investigaciones sobre temas de su interés, mediante la recopilación, interpretación y análisis de información, introduzca los cambios necesarios en la enseñanza, de manera individual, grupal o con la participación de todo el claustro de profesores.

La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado, para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación”.

Uno de los impulsores actuales de este modelo es Zeichner, K.M. (1983), quien afirma “que desde hace más de 30 años se ha venido planteando el tema de los

profesores como investigadores sobre la acción, los profesores como innovadores, los profesores que se auto dirigen y los profesores como observadores participantes.

Uno de los elementos más importantes que fundamenta este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues a través de ella se determina y resuelven problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos". (Imbernon Muñoz F.1998, p.76) Tomando diversas formas y procesos, guiados únicamente por la imaginación.

Este parece ser un modelo interesante e importante para el desarrollo profesional del profesorado, sin embargo, hay ocasiones en las que el profesorado se dedica únicamente a desarrollar la docencia y se aleja de la investigación o la tienen asignada otros Departamentos, que se especializan en este trabajo; con lo que la cultura investigativa es poco o nada desarrollada por el profesorado o la institución misma.

2.2 Modelos de formación de Yus Ramos

Por otra parte, también se encontró esta versión de los modelos de formación permanente del profesorado de (Yus Ramos. R. 1999, p.208), en la que se presentan cuatro modelos que consisten en:

1. Modelo transmisivo
2. Modelo implicativo
3. Modelo autónomo
4. Modelo de equipo docente

1. Modelo transmisivo

Este modelo consiste en la realización de actividades basadas en la transmisión de información, abarca los tradicionales cursillos temáticos de comunicación vertical. En este grupo se ha desarrollado, además de la multitud de cursos de los propios planes de

los CEPs, una serie de programas institucionales de corte universitario, como son los de especialización, formación de formadores y actualización tecnológica. (Yus Ramos. R. 1999, p.210)

El modelo transmisivo además de la aplicación que ha tenido en algunas áreas de España, también tiene presencia en la formación permanente del profesorado que actualmente se realiza en la Escuela de Trabajo Social y en otras unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través del Sistema de Formación del Profesor Universitario que organiza, coordina y ejecuta la División de Desarrollo Académico DDA, para todas las unidades académicas de la Universidad, mediante el traslado de información y contenidos de expertos para varios profesores/as.

2. Modelo implicativo

Como alternativa al modelo de transmisión, surgen actividades que comienzan a introducir en su diseño la reflexión del profesorado sobre su práctica, exigiendo la puesta en escena de las innovaciones adquiridas y su evaluación, por lo que cuenta con fases no presenciales de actuación en el aula...estas actividades se alinean a estrategias de investigación en la acción, el cual no siempre es alcanzado por la gran cantidad de profesores/as que participan en la formación. (Yus Ramos. R. 1999, p.211)

Este modelo representa una intensión de avanzar el modelo anterior, pero encuentra limitaciones al momento de hacer las reflexiones e incorporar las nuevas experiencias sobre su práctica profesional y limitaciones de tiempo para dedicarse a realizar la investigación-acción de su trabajo

3. Modelo autónomo

Las actividades por este modelo subrayan la autoformación, sea por iniciativa individual (documentos, formación a distancia, etc.) o bien recogiendo la iniciativa tradicional de los MRPs y grupos de trabajo, más o menos desvinculados de la política educativa de la administración. La característica de este modelo es la realización del perfeccionamiento desde una dinámica no dirigida por elementos externos procedentes de instituciones, si bien en su desarrollo, normalmente seguido por éstas, caben momentos de y/o apoyo, en los que pueden reproducirse algunos de los modelos anteriores” ...

El éxito de este modelo reside en armonizar con las características propias de la profesión docente, sus relaciones de comunicación horizontal, entre iguales, mucho más legitimadas por el hecho de tener siempre el referente de la experiencia personal. (Yus Ramos. R. 1999, p.213)

En este modelo pueden darse incentivos académicos, laborales de licencias de permisos, económicos para becas de estudios, especializaciones y otros estudios, sin embargo, también presenta limitaciones de divulgación y acceso para el profesorado.

4. Modelo de equipo docente

A diferencia de los modelos anteriores, este modelo se caracteriza porque el motivo de la formación reside en la problemática común de un determinado centro educativo (o varios). Detectada la temática común, generalmente emanada de la evaluación del plan del Centro o de las

programaciones de ciclo, áreas o seminarios, los implicados (desde un claustro entero a seminarios didácticos determinados) inician un proceso de formación basada en la documentación, aplicación y reflexión, siguiendo un esquema inspirado en la investigación-acción. Se trata de un modelo asimilable al modelo de formación centrada en la escuela que se ha experimentado con cierto éxito en países de nuestro entorno. (Yus Ramos. R. 1999, p.217)

Este modelo requiere que el equipo del profesorado del Centro educativo se involucre desde la planificación, ejecución y evaluación del proyecto de formación permanente, a manera que responda a un proyecto conjunto. Este modelo ha tenido buenas experiencias en diferentes comunidades españolas y es importante que sea apoyado por las administraciones educativas.

2.3 Modelos de formación u orientación de Ferreres Vicente

Otro elemento a incorporar a la revisión teórica de la formación permanente del profesorado consiste en las diferentes orientaciones o modelos encontrados del tema, pero según Ferreres Pavía, V. S. (1999, p.89) *expresa que:*

Como ocurre con los intereses constitutivos del conocimiento, solo existen, desde nuestra perspectiva, tres grandes orientaciones o modelos que son: técnica, práctica y crítica; si bien es cierto que existen múltiples perspectivas de análisis aún en el seno de los tres diferentes intereses”, para efectos de comentar cada una y la forma en que se manifiestan, se inicia la descripción de la primera orientación o modelo técnico, la que “entiende que la enseñanza es una ciencia aplicada. (...) La práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas a través de la aplicación

de un conocimiento teórico y técnico disponible que procede de la investigación científica. De alguna manera el profesorado es un técnico que domina las estrategias científicas producidas por expertos externos”. (Carr y Kemmis, 1988 y Contreras, 1997, p 64 Y S.S,).

a) Ubican en esta misma orientación o modelo la formación del profesorado basada en competencias y el modelo de adopción de decisiones o la destreza de toma de decisiones, en general este enfoque ha evolucionado, tomando posturas más cognitivas, siendo su eje prioritario la investigación científica y técnica, para establecer el modelo de intervención pedagógica (Pérez Gómez, A. I.1992).

Entre algunos ejemplos de la aplicación se citan en la década de los años 1970, los programas de perfeccionamiento didáctico para la formación científico-tecnológica, en los años 1980 aumentó la formación psicopedagógica en los centros de profesores y en 1990 se realizaron proyectos de innovación educativa, para brindar al profesorado seminarios con contenidos teórico-prácticos, tutorías, talleres de habilidades docentes, etc. Que denotan la necesidad en ese entonces de fomentar la formación docente con criterios técnicos para dotar de los instrumentos teórico-técnicos para enfrentar problemas educativos.

b) La segunda orientación o modelo de la formación del profesorado consiste en la práctica, la cual expresa que el aprendizaje parte de la experiencia acumulada y por la observación a otras experiencias, según Zeichner, K.M. (1980) y Marcelo. C. (1994) dicen que “las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores”. Estos mismos autores señalan que esta orientación o modelo ha prevalecido y evolucionado hasta llegar a desarrollar dos formas de ver la orientación práctica, por un lado la práctica tradicional y por el otro la práctica reflexiva, pero además aparece otra visión de la formación que habla de “la orientación práctica de análisis interpretativo, en el que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación” (Imbernón Muñoz, F. 1994,p 91).

Ahora bien, en esta línea la práctica se podría ubicar los planteamientos de formación permanente, en los que se comprenden como los espacios de participación, análisis y reflexión de su quehacer docente y la influencia en la actividad docente. (Vaniscotte, F. 1998). Y por otro lado se encuentran los ejercicios de auto reflexión sobre su práctica docente en el aula, referidos por Imbernon Muñoz, F. (2000).

c)La tercera orientación o modelo consiste en la orientación y reflexión en la práctica para la reconstrucción social, que según Zeichner, K.M. (1993) es diferente a las reflexiones anteriores por la clasificación que presenta, siendo éstas: (Imbernón Muñoz, F. 1994, p.95)

1. La versión académica
2. La versión de eficiencia social
3. La versión evolutiva
4. La versión de reconstrucción social
5. La versión genérica.

Entre los estudios que se encuentran en esta tercera orientación o modelo de formación del profesorado, se pueden citar a Pérez Curiel, M. J. (2005) quien considera que uno de los retos de la educación es su relación con la sociedad, el aislamiento de la realidad del estudiantado y la preparación del profesorado con eficiencia social. Mientras que Rumbo Arcas, M. B. (2000) presenta algunas reflexiones sobre el desarrollo del profesorado universitario en su función docente, surgida de la experiencia y sometido a crítica y reflexión y a transmitir el conocimiento para ser comprendido.

2.4 Modelos y estrategias de formación permanente de profesores en la comunidad europea.

El director Bolan, R.K. de Estudios Profesionales Avanzados. Escuela de Educación Universidad de Bristol, presenta una conferencia en donde persigue explicar los cambios de política nacional que influyen en las Estrategias en la Educación y Formación Permanente del profesorado en Inglaterra y Gales, así mismo expone los modelos y métodos de INSET para dialogar aspectos profesionales y políticos

significativos para el contexto europeo. (Imbernon Muñoz, F. Sacristán, J.G. & Alfieri, R.1996).

Para fines del tema que interesa se procede a exponer una síntesis de algunos métodos innovadores de INSET para la formación permanente de profesores en la comunidad europea, siendo éstos:

- a) Aprendizaje en la acción
- b) Investigación en la acción
- c) Asesoría
- d) Instrucción y aprendizaje asistido por colegas
- e) Formación y desarrollo
- f) Relaciones industriales
- g) Formación de equipos
- a) Aprendizaje en la acción**

Este es un método desarrollado suponiendo que los profesores aprenden a trabajar con mayor eficacia, mediante la confrontación y solución de problemas docentes reales. Grupos de profesores, jefes de profesores y directores de la misma o de distintas organizaciones que están haciendo frente a problemas más o menos similares, acuden juntos periódicamente para trabajar en sus problemas en equipo que actúa de aprendizaje. (Imbernon Muñoz, F. Sacristán, J.G. & Alfieri, R. 1996.P.101).

Cada equipo cuenta con el apoyo de un facilitador que promueve el apoyo mutuo para trabajar el proyecto en el que deben resolver un problema, se elaboran estrategias para resolver el problema, se implementa en sus centros de trabajo. Posteriormente se evalúa en equipo las acciones implementadas, se revisa y surgen nuevas preguntas o cuestiones, para pasar a otro ciclo del aprendizaje.

Cuando se finaliza el curso se espera que los participantes tengan realizados planes de acción para implementar en sus escuelas. Este método contempla varios

bloques intercalados entre los días de trabajo a manera de implementar y al regresar al trabajo en equipo se revisen en grupo.

b) Investigación en la acción

Investigación en la acción significa un cuidadoso y concienzudo análisis de un problema que incluye la realización de acciones para resolverlo. Se escribe un informe para que otros puedan aprender de la experiencia. En las escuelas una o más personas deben llevar a cabo este riguroso estudio de su rendimiento en las tareas de enseñanza u organización. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996.P.102).

El proceso del método de investigación en la acción es un proceso que se constituye en un ciclo que se desarrolla de la siguiente manera: primero el planteamiento del asunto, que implica el hallazgo de hechos para la discusión y elaboración de un plan de acción que mejore la situación estudiada.

Segundo se implementa el plan de acción, tercero se evalúan los efectos de la acción, para pasar a un nuevo entendimiento de la situación y se pasa a un segundo ciclo.

Este enfoque ha sido ampliamente desarrollado en las escuelas, pero está aplicándose con adultos. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996)

c) Asesoría

Un asesor es una persona que ofrece un conocimiento o pericia, como facilitador a personas de otras organizaciones. Las escuelas pueden beneficiarse de una asesoría, que maneje aspectos variados de enseñanza y organización: identificando las necesidades y seleccionando, implementando y evaluando actividades. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996.P.102).

El asesor/a debe ser colaborador con otras organizaciones, el asesor/a tiene varias oportunidades de trabajar en el área de INSET, puesto que las escuelas pueden contratar los servicios de asesores externos, pero también los mismos miembros con experiencia, pueden ser contratados en sus propias escuelas para asesorarlas.

d) Instrucción y aprendizaje asistido por colegas

Estas son formas de apoyo mutuo y amistad crítica que son especialmente útiles para la formación y aprendizaje de aptitudes o de técnicas. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996.P.102).

En el desarrollo de este método se ponen de acuerdo dos personas de darse apoyo mutuo, intercambian escuelas, tienen que aplicar las técnicas de matización, análisis, observación y entrevistas reflexivas, posteriormente comparten los resultados y realizan un proceso de retroalimentación mutuo. También pueden organizar un taller para profesores/as para aprender nuevas técnicas de organización de las aulas y pueden hacer visitas a las clases de otros profesores/as para realimentar en el contexto de la escuela.

e) Formación y desarrollo

Este método involucra a pequeños grupos que trabajan en equipos para realizar tareas, a menudo con base en el exterior y frecuentemente incluyendo una fuerte actividad física. Las tareas son un vehículo para animar a los miembros a reflejar sus rendimientos individuales y colectivos. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996.P.103).

Con la realización del método se pretende:

Primero: Que las personas desarrollen su capacidad, conocimiento y técnicas, en trabajos de equipo.

Segundo: Los instructores deben transferir lo aprendido en el trabajo, para quienes no se han formado. Esta formación es muy utilizada en otros campos también.

La formación de desarrollo exterior es aplicada en varios programas de formación para jefes y personal de alto rango en la institución. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996)

f) Relaciones industriales

Los profesores y directores crecientemente han participado en relaciones industriales como parte de su experiencia del INSET. A través de observación participativa a un empresario industrial, trabajar durante un tiempo en una empresa industrial, participar en cursos de formación industrial, con lo anterior se logra la comprensión del profesorado de la experiencia laboral y de técnicas de gestión industrial. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996.P.103).

Este método consiste en compartir durante cierto tiempo las actividades, experiencias y conocimientos del profesorado en una empresa industrial, para conocer el trabajo industrial, la gestión empresarial y en general el contexto en el que se desenvuelven los trabajadores industriales.

g) Formación de equipos

En las escuelas, las funciones de enseñanza y gestión involucran la colaboración de varias personas. El objetivo de las actividades de formación de equipos toma un tiempo considerable y puede ser enfocado de distintas formas...) Los equipos se desarrollan a través de varias etapas y cada individuo realiza varios papeles dentro de un equipo. (Imbernon Muñoz, F. et al. 1996.P.104).

En los equipos es necesario hacer diagnósticos de necesidades individuales y colectivas, con el fin de conocer y mejorar la eficacia del equipo.

CAPÍTULO 3
PROFESORADO
UNIVERSITARIO

Para hablar del profesorado universitario es necesario partir de la concepción de profesor y al respecto se presentan algunos conceptos, de diferentes autores, pues no existe una sola forma de ser, ver e interpretar al profesorado, por lo que se presenta la concepción que tiene Pérez, Gómez, A. (1994), Citado por Santos Guerra. M.A. (2001, p.122) sobre lo que es

el profesor debe entenderse como un profesional comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un crítico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles y adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente.

La definición de Pérez Gómez constituye un reto para el profesorado universitario, pues implica la realización de varias actividades que van desde el papel que jugamos en el conocimiento y nuestra actitud y uso que hagamos de él, para entender el papel que juegan el contexto en el que se realiza la educación, la dinámica del centro de estudios y el aula y las características del estudiantado, así también el conocimiento servirá para diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que deben ser actualizadas constantemente.

Estas son algunas de las acciones que implica ser profesor universitario, para aportar efectivamente en la formación del estudiantado, que persigue prepararse para la vida.

Otra definición que se incorpora a la revisión de la función docente es la de Imbernon Muñoz, F. (1998 p 22) quien expone que:

Es el ejercicio de una tarea de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las

instituciones en las que se ejerce ese trabajo y en el análisis de los valores sociales.

Los aspectos de la función docente que refiere Imbernon Muñoz, F. (1998) plantea acerca de la necesidad que el profesorado debe poseer conocimientos generales en pedagogía, metodología educativa, currículo, práctica profesional, el contexto, el estudiantado, los conocimientos socioculturales, entre otros que han ido surgiendo en el desarrollo de la práctica profesional docente.

Además, habla de las competencias propias de la profesión docente, como aquellas que aplica el profesorado para que en conjunto con los estudiantes puedan reflexionar y seleccionar para trabajar en un problema dado, mediante la propuesta de ciertos valores sociales que se han ido creando o surgiendo en la conciencia colectiva de lo que sucede en el acontecer del contexto no solo institucional sino además social, para estar en consonancia con el desarrollo cotidiano.

En síntesis, el autor plantea la necesidad que la función docente debe estar en correspondencia con los conocimientos específicos de la profesión de enseñar, con compromiso social y acompañado de otros profesionales que participan en el proceso educativo, pero además incorpora el bagaje sociocultural y la necesidad de formar profesores para el cambio que sucede constantemente en la sociedad.

Otro aspecto que aporta la conceptualización del profesorado es el marco de referencia que plantea Santos Guerra. M. A. (2001) cuando expresa que no existe una sola forma de ser docente en la sociedad, pues han ido cambiando a través de la historia y el contexto en el que se encuentran y propone los aspectos más importantes que lo definen, siendo éstos:

1. La profesión docente tiene excepcional importancia puesto que sus miembros trabajan con el conocimiento, las actitudes y los valores, lo cual no solo los reviste de trascendencia la actuación con los individuos, sino que se la confiere a la dinámica social en la que la actividad se inscribe.

2. La profesión docente no es inespecífica, es decir que necesita de una especialización ya que para ejercerla hace falta tener unas actitudes, unos conocimientos y unas destrezas que no se poseen de forma innata ni intuitiva.
3. La profesión docente se ejercita en un contexto determinado espacio temporal, con unos sujetos determinados, que exigen una adaptación particular a esas condiciones y características. De allí que la profesión docente no se domine de allí para siempre.
4. La profesión docente se define por unas características, es decir consiste en el desarrollo de unas actividades tendentes a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje.
5. La profesión docente en su actuación social ha de estar inspirada de valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética. Evitar la discriminación, racial, cultural y sexual, comprometerse con la libertad, respetar la dignidad de los individuos, mejorar la solidaridad... son valores que no han de ser ajenos a la investigación y a la docencia.
6. La profesión docente se domina por la comprensión de los fenómenos que provocan el aprendizaje significativo y relevante de quienes estudian en un contexto determinado, lo cual hace que la didáctica sea una ciencia de investigación y no de aplicación.
7. La profesión docente dentro del marco de responsabilidad que la define y la caracteriza, ha de someterse al control público y a la evaluación de modo que pueda garantizarse el adecuado uso de los bienes y la mejora del servicio público, que realmente ha de prestar a la sociedad.
8. La profesión docente se desarrolla en un marco institucional y social que ha de brindar un marco psicológico y unas condiciones y medios suficientes para que la actividad resulte positiva y gratificante.
9. La profesión docente en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado y no de individuos que aisladamente

realizan una tarea particular, lo cual requiere la formación de equipos y la colegiación de la investigación y de la docencia.

10. La profesión docente, concebida como fuente de creación y difusión del conocimiento científico, exige la participación de todos los estamentos que intervienen en la tarea, especialmente de los alumnos que son los protagonistas del proceso de aprendizaje. (Santos Guerra. M. A. 2001. p.121)

Ahora cabe hacernos la pregunta de estos aspectos contenidos en el marco de referencia que define al profesorado, con cuántos de éstos aspectos contamos el profesorado universitario para cumplir efectivamente la función docente, para la cual estamos contratados, pero además hacer un análisis de las condiciones en las que se trabaja y revisar la organización, funcionamiento, cultura organizativa, relaciones sociales y laborales y actitudes del profesorado en la universidad a manera de contextualizar la definición de profesorado universitario que compartimos.

La situación del profesorado universitario es muy particular, pues para impartir docencia en la universidad no se pide como requisito ser maestro de profesión o formación, sino solamente contar con estudios de licenciatura en cualquiera de las disciplinas que allí se desarrollan, entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve un desafío para los profesores universitarios que no tienen estudios de nivel diversificado de magisterio y toman varias posturas al respecto, unos buscan cursos de didáctica, pedagogía, metodología y evaluación educativa, para obtener esos conocimientos, otros imitan la forma en la que a ellos les enseñaron de manera empírica y otros van desarrollando la docencia mediante ensayo y error.

Entonces los aspectos que los definen que expone Santos Guerra, M.A. (2001) no podrían ser contemplados por las características del profesorado universitario de la Escuela de Trabajo Social, además de las condiciones financieras en las que desarrollan la docencia.

Pero con fines de ampliar un poco más sobre el tema a manera de contar con varias perspectivas, una de ellas es la de Zabalza Beraza, M. A. (2004. P. 106) quien

presenta tres dimensiones para analizar el rol del profesorado universitario en la actualidad.

1. Dimensión profesional, que permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente etc.
2. Dimensión personal que permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan, problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional, fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional.
3. Dimensión laboral que nos sitúa ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.)

En realidad, existen muchos aspectos que contemplar para revisar el rol del profesorado universitario en las dimensiones que presenta Zabalza Beraza, M.A, (2004) pues en la primera dimensión no hay una identidad sólida que los caracterice como profesores, pues no han sido preparados profesionalmente para desarrollar ese rol, sino más se identifican como profesionales de su disciplina ejemplo, Ingenieros, médicos, trabajadora social y otros. Mientras que para enseñar no solo se necesita que dominen la materia que enseñan, sino además conocer las formas de aprendizaje del estudiantado, metodologías de enseñanza, manejar los recursos educativos y resolver problemas educativos.

Por otra parte, también debe reconocer los dilemas de su práctica profesional entre realizar un trabajo individualista o colectivo, en una sociedad cargada de una cultura individualista, otro dilema es docencia e investigación, al respecto es importante realizar ambas acciones, pues se nutren y fortalecen mutuamente. Conocimientos generalistas o especialistas, aunque la corriente en la universidad ha sido de propiciar la especialización, dejando a un lado la formación general que fundamente su práctica docente. De igual manera está el dilema de la enseñanza-aprendizaje, en la que el profesorado se ha preocupado más en terminar los contenidos que en saber cuánto aprendieron sus estudiantes que son parte de un contexto determinado y con ciertas características particulares.

En cuanto a la segunda dimensión es necesario mencionar que el profesorado requiere de satisfactores que les permita realizar su trabajo de manera cómoda y esto se logra con mejorar las relaciones de las personas con su trabajo y de satisfacer sus necesidades individuales, son condicionantes importantes de sus conductas en la práctica profesional docente. (Zabalza Beraza, M.A, 2004.P.131)

El desarrollo de la carrera docente del profesorado requiere fortalecer los ascensos o promociones otorgados al profesorado, como estímulo a su desarrollo personal y profesional, en donde se continúe reconociendo los estudios de maestría, doctorado y posdoctorado que realizan algunos profesores/as, para ampliar o mejorar su formación profesional, aunque para lograrlo hay muchos factores que influyen en su realización entre algunos están: la legislación que apoya estos procesos, la confianza, las expectativas, el apoyo de las autoridades universitarias, los compañeros, la familia y otros que contribuyen a que el desarrollo profesional sea visto como un crecimiento profesional, profundo y eficaz. (Zabalza Beraza, M.A, 2004)

Y finalmente la tercera dimensión es la laboral o de trabajo del docente universitario se refiere a las condiciones de trabajo, salarios que obtiene por su trabajo, a la práctica de sus derechos humanos y laborales, a las obligaciones de trabajo que asumen y además actualizar las políticas o reglamentos para la selección de nuevo

personal docente, características o perfiles docentes que requiere la universidad y formación profesional docente, como requisito para trabajar como maestro. (Zabalza Beraza, M.A, 2004)

Con la intención de presentar algunos elementos que permitan contar con la información del tema del profesorado universitario, se procede a exponer en primer lugar el concepto que está establecido en el Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala y después los conceptos de otros autores que presentan sus ideas acerca de lo que significa ser profesor/as universitario/a a manera de ubicar teóricamente las concepciones que se tienen del mismo.

3.1 Los profesionales de la educación en la sociedad actual

Las demandas sociales de la sociedad a la escuela y al profesorado han generado cierto malestar que ha provocado desmotivación y desligamiento de su trabajo, cambios en el rol y la reputación social. Pero también la familia y los medios de comunicación social igualmente han cambiado.

En los salones de clase también ha habido varios cambios como por ejemplo la diversidad social, cultural y sexual, con necesidades diferentes, que exige al profesorado hacer cambios en su plan de cursos.

Ante esta situación de diversificación de exigencias hacia la escuela, ésta debe recuperarse como el espacio donde se aprende, entre otras cosas a identificar nuevas informaciones, gestionarlas y transformarlas en conocimiento, a convivir y a construirse como persona. En estas funciones la tarea del profesorado es clave. (Martínez, M. y Tey, A. 2007, p.48).

Entre otros factores que han provocado malestar en el profesorado en la escuela se encuentran la conflictividad y la violencia en el trabajo o sea en la escuela y se debe

conocer y caracterizar las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la escuela.

Desde una perspectiva pedagógica conviene analizar el conflicto como una manifestación de la crisis social y consecuentemente, la respuesta no puede darse únicamente desde el contexto escolar, ya que los factores que la originan o pueden influir son muchos y muy distintos. (Martínez, M. y Tey, A. 2007, p.49).

Ante la conflictividad y la violencia el profesorado puede tener varias reacciones que van desde responder de manera adecuada hasta el que se siente incapaz, tiene miedo ante la tarea profesional. Sin embargo, también hay otra clasificación de Ada Abraham que refiere cuatro tipos de reacción que son: (Pérez Gómez A.2007.p.50)

1. Experimentación de sentimientos contradictorios, provocando que no lleguen a encontrar esquemas de actuación práctica estables.
2. Se relaciona directamente con la generación de la realidad. Implica la inhibición y la evasión de la persona o la rutinización en las tareas que realiza.
3. El aumento de la ansiedad a la que hacíamos referencia, está presente también en esta reacción, pero en este caso deriva de la comparación entre la práctica pedagógica real y la ideal.
4. La mayoría de los profesores encuentra la manera de responder, partiendo de la aceptación del conflicto como realidad objetiva.

3.2 El Profesorado: profesión y compromiso ético

El profesorado desempeña una de las profesiones técnicas que integra la ética, el compromiso y trabaja mediante un contrato moral, que atiende a personas e incide

en sus vidas, especialmente si se refiere al cuidado y formación personal. (Pérez Gómez, A. 2007.p.37)

La profesión de profesor/a aparte de vocación, requiere conocimientos en varias áreas, debe tener iniciativa, proactividad, una visión holística y ser reflexivo para atender a las personas en sus diversas necesidades, mediante la realización de análisis y reflexión para la adecuada toma de decisiones.

La profesión de profesor actualmente se realiza solo, pero debería de hacerse con la cooperación y colaboración de otros profesionales, mediante un proyecto educativo del centro, que también podría ser la zona, barrio, aldea o comunidad, en donde toma significado, porque es allí donde la acción educativa del territorio y de la comunidad son parte de la dimensión ética del profesor.

Como lo expresan Martínez, M. y Tey, A. (2007. Citado por Pérez Gómez, A. 2007.p.39) La dimensión ética de la profesión educadora y del profesorado en particular es más profunda y afecta a la propia identidad profesional, a la manera como se entiende la tarea formadora, a la forma mediante la que nos relacionamos con los alumnos.

El compromiso ético del profesorado, debe abarcar como mínimo en dos cuestiones, una las características de su profesión es que debe estar actualizado y con formación constante y la otra cuestión es la realización del trabajo cooperativo, el contrato moral con otros profesionales y con la sociedad que aprende y se educa y que realiza a través de su trabajo. (Pérez Gómez, A. 2007)

3.2.1 El profesorado como profesional

El autor afirma que el profesorado si es una profesión al mismo nivel de reconocimiento que los otros profesionales y presenta algunos aspectos que la caracterizan, siendo éstos: La autonomía como el derecho de formar sus propios juicios,

sin control y la capacidad para la toma de decisiones, asumir responsabilidad y la calidad del trabajo. (Pérez Gómez, A. 2007)

Actualmente existen nuevas demandas que están en la realidad y que el profesorado debe conocer, para decidir qué es lo que le compete hacer, puesto que su función principal está relacionada con la sociedad.

Entre las nuevas demandas que se le piden al profesorado, están:

Que sea un modelo, un iniciador democrático, un mediador entre el conocimiento y el alumno, un promotor de valores, un motor de cambio, un educador dispuesto incluso a suplir las carencias derivadas de la falta de educación familiar, un experto de las nuevas tecnologías, un gestor de recursos, un dinamizador de la comunidad, un catalizador de la transformación social. (Pérez Gómez, A. 2007.p.42)

Pero también es necesario indicar que todas esas necesidades expuestas, no son responsabilidad exclusiva del profesorado, sino que es una responsabilidad compartida entre los diversos agentes educativos que hay, pero también un compromiso ético para trabajar en ello.

El segundo personaje que limita la autonomía del profesorado son los usuarios del servicio, que *en esta situación son los alumnos y la familia entendida como:*

El espacio de cooperación, convivencia afectiva y unión entre personas compartido como mínimo por sujetos de dos generaciones que establecen un vínculo de compromiso y de responsabilidad en la etapa educadora de los más jóvenes. (Elsó F. 2002, citado por Pérez Gómez, A.,2007. p.43)

Entonces es la familia quien, en conjunto con el profesorado, juega un papel importante en la educación de la niñez y los más jóvenes y se convierte en el factor que incluye directamente en la práctica educativa. De igual manera la contribución del

profesorado en la educación es técnica, artesana y moral, que realiza a través del saber, saber hacer y saber ético.

Por eso el ejercicio laboral del profesorado comprometido con la actividad profesional, compartiendo la acepción que la define como una actividad social, cooperativa, con la finalidad interna de proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su super vivencia como sociedad humana. (Martínez, M. y Tey, A. 2007, p.44)

Otro aspecto que también está relacionado con la profesionalización del profesorado es que en las actividades educativas se combina la atención y la justicia en la intervención con el usuario, o sea dar una atención justa al que aprende.

Un buen profesor se dedica con rigor y en un contexto real brinda ayuda para crecer a sus alumnos, es quien reflexiona su práctica profesional dentro del contexto en el que trabaja.

Por ello potenciar el aprendizaje ético forma parte de los objetivos de la profesión de profesor y es una muestra de su grado de excelencia en el ejercicio. (Martínez, M. y Tey, A. 2007).

3.3 En cuanto a la ética profesional del profesorado: valores y principios

La actuación del profesorado debe estar acompañada de la ética, en la que todas las personas tienen derechos. La formación permanente y la investigación son los medios para conocer los problemas de la sociedad y para actuar en los ámbitos que les corresponde a manera de alcanzar el perfeccionamiento de los profesionales y que sean competentes.

Ahora bien, que se entiende por competencia y al respecto el autor cita a varios autores, de los cuales se

agregará a Coolaham, (1996), citado por Pérez Gómez, A. 2007.p.64) quien la propuso como la capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que una persona tiene que desarrollar en su compromiso con las prácticas educativas.

Como se puede ver la competencia está muy ligada a los valores y al revisar la competencia profesional del profesorado, se encuentran dos competencias básicas que son el respeto y la responsabilidad.

Al hablar del respeto como un valor con el que trabaja el profesorado, quiere decir que respeta los derechos del otro, ya sean alumnos o compañeros, pero al hablar de respeto es necesario vincularlo a la socialización. *(Pérez Gómez, A. 2007)*

En donde la finalidad educativa es el desarrollo de la persona desde el aprendizaje en la instrucción y la formación, para que los alumnos de hoy sean buenas personas, buenos profesionales y buenos ciudadanos. Y defendemos que este aprendizaje es, a la vez cognitivo, afectivo y ético. *(Pérez Gómez, A. 2007.p.65).*

Siempre en el valor del respeto también se debe incluir el principio de la ausencia de la discriminación, el principio de veracidad y autenticidad, el principio de la confidencialidad, el principio del desinterés, el principio de la participación, pero además están relacionados con los valores de solidaridad, cooperación y diálogo.

La responsabilidad como otro de los valores que son fundamentales en la educación, pues es el resultado de las obligaciones asumidas por las personas, así desde esta mirada el profesional se responsabilice del trabajo que se le encarga y también de las consecuencias de sus acciones, porque se ha confiado en su experiencia y conocimientos...) La responsabilidad incluye la iniciativa, la dedicación, y el compromiso para afrontar situaciones presentes y las

amenazas desconocidas en el momento. (Martínez, M. y Tey, A. 2007, citado por Pérez Gómez, A.2007.p.69).

En la práctica profesional del profesorado, los valores del respeto y la responsabilidad, son de aplicación general con todos los integrantes de la comunidad educativa, pero también a la libertad de cátedra que tiene el profesorado para realizar su actividad pedagógica, pero siempre teniendo en cuenta la discrecionalidad técnica que tiene el profesorado, siempre y cuando no se ignoren el respeto y la responsabilidad en la actuación profesional.

3.4 El profesional de la educación: técnica y ética profesional

Es preciso considerar la ética profesional relacionada con la profesión educadora, como valor consustancial de la misma...) La ayuda al otro, la búsqueda de la autonomía y el abordaje integral de la persona nos lleva a una noción de competencia profesional en la que es importante establecer unos valores mínimos como guía. (Pérez Gómez, A. 2007.p.53).

Dichos valores se aplican con los alumnos, el profesorado, sus compañeros y la comunidad. Paralelo a los valores están los principios éticos que regulan la actuación personal y colectiva.

En cualquier centro de trabajo si se observan los principios de objetividad, veracidad, autenticidad e igualdad en el trato entre compañeros, habrá una mejor identificación, compromiso, motivación y profesionalismo en el desarrollo de su trabajo. (Pérez Gómez, A. 2007.p.54).

Las actuaciones del profesorado disminuyen al no considerar los aspectos éticos y los técnicos de la profesionalidad del profesorado, quien su tarea es de preparar a los

jóvenes en el establecimiento de relaciones con alumnos, con compañeros y las comunidades educativas.

Por ello entendemos la profesionalización como el proceso de reconstrucción permanente de una identidad profesional que se crea en las transiciones tanto sociales como biográficas.

La ética profesional de plantearse como la capacidad de reflexionar y analizar críticamente la situación que afronta el profesional desde las dimensiones teleológica y pragmática. Entendida la teleológica como la finalidad y el objetivo de la práctica profesional y la dimensión pragmática queda subordinada a la primera dimensión. (Martínez, M. y Tey, A. 2007).

3.5 El docente como profesional reflexivo

El tema que presenta el autor Contreras J.D. (1999) lo explica desde tres perspectivas, la primera apoyándose en las teorías de D. Schon, en la que describe como realizan su trabajo los profesionales que se dedican a la docencia, la segunda es la que expone L. Stenhouse en donde presenta a los profesores/as como investigadores reflexivos y tercera la mirada de Aristóteles llamada racionalidad práctica.

Para (Schon, citado por Contreras, J.D. 1999) previo a explicar las acciones de los profesionales reflexivos, expone que existe el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, en el primero el conocimiento está tácitamente dentro de la acción y por eso lo denomina el conocimiento en la acción y el segundo es cuando dedicamos tiempo a pensar en lo que estamos haciendo o bien simultáneamente se está haciendo y pensando, definiéndolo como reflexión en la acción, aunque a veces esa acción resulta ser repetitiva.

a) **Schon y los Profesionales reflexivos**

En la primera perspectiva de Schon (1983;1992., citado por Contreras J.D.1999.p.79) se plantea que “la práctica se constituye de este modo como un proceso que se abre no solo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas” hasta llegar a provocar nuevos conflictos y reconsideraciones que determinan las instituciones y las prácticas sociales, para llegar a una mejor comprensión de la problemática y las acciones a emprender n ese proceso.

La atención de problemas que requieren profesionales reflexivos, son aquellos en los que no funcionan las recetas o metodologías que siempre utilizan los profesionales en casos repetitivos, pues se trata de pensar y hacer simultáneamente, para llegar a través de la discusión a realizar nuevas comprensiones de los problemas o casos analizados.

Por eso dice Schon (1983)citado por Contreras J.D. 1999,P.81) “la práctica como conversación reflexiva con la situación, es necesariamente también una conversación con el contexto social en que está inserta” mediante hacer una mirada al alcance social de sus decisiones, aplicación de un sistema valorativo, lo que significa e identificar los límites de sus acciones, mediante el establecimiento de relaciones con personas y su ambiente social, la escala de valores sociales que manejan, la importancia que tiene en su desarrollo y conocer los alcances de los mismos.

La reflexión se entiende como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos,

en vez de la derivación técnica, el diseño y la racionalización de las reglas de decisiones según concepciones positivistas. (Contreras J.D. 1999, P. 82)

En este marco la práctica profesional debe ser reflexiva y orientada por sus propios valores y criterios y no es la simple aplicación de técnicas, puesto que son procesos de reflexión-acción en donde entran en juego los pensamientos, acciones y la comprensión de la práctica, que están conectadas entre sí.

b) Stenhouse y el profesor como investigador

Esta perspectiva expone Contreras, J.D. (1999) tiene muchos aspectos parecidos entre el enfoque de profesionales reflexivos de Schon y el de Stenhouse, puesto que han hecho planteamientos de resistencia y oposición ante los modelos de racionalidad técnica. Así también ambos han analizado la práctica reflexiva como oposición a los profesionales expertos técnicos, que se dejan llevar por el sistema de enseñanza de aprendizaje ya establecidos.

Además, señala que no es posible tener un conocimiento único que contenga tratamientos para la diversidad de formas de enseñanza, pues cada una tiene características únicas y particulares, lo cual no es coherente con el precepto de que en la educación lo importante es atender las circunstancias que cada caso presenta y no un conocimiento general que se ajuste al grupo de estudiantes y la enseñanza. Pues las generalizaciones solo sirven al profesorado como hipótesis que deben ser verificadas o rechazadas.

Otro aspecto que menciona Contreras, J.D. (1999) “es que las experiencias pedagógicas se guían genuinamente por valores de esta naturaleza, entonces deben caracterizarse por lo que las mueve, más que por lo que consiguen como productos temporales de aprendizaje”. Porque los valores son aspiraciones y los objetivos de aprendizaje pretenden alcanzar resultados, debido a que no guían las actuaciones del profesorado, mientras que los valores traducidos a principios si orientan la enseñanza

del profesorado, apoyándose de ejercicios de análisis y crítica de su propio que hacer profesional, los que mejoran su acción docente.

En ese orden de ideas Stenhouse (1987: 211) plantea la idea del profesor como investigador de su propia práctica, es sobre los criterios implícitos a su práctica docente sobre lo que debe reflexionar el profesorado. La actitud investigadora que propugna consiste en una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica.

Las acciones para mejorar la práctica docente lo logran indagando o investigando las habilidades, los recursos y otros aspectos de la práctica docente, el tipo de conocimiento que se enseña, o a la finalidad de lo que se enseña, las cualidades del aprendizaje, lo cual se puede encontrar en el currículo, el que es un mediador entre las ideas y las acciones de la enseñanza.

El profesorado como investigador de su propia práctica profesional, tienen que responder a la necesidad de conocer, analizar y experimentar su propio trabajo, constituyendo un diálogo que une las ideas educativas y las actividades pedagógicas mutuamente.

Otro argumento que expone Contreras, J.D. (1999), es el de Rudduck (1984) que consiste en que la investigación se basa en los problemas y necesidades prácticas y no en las propuestas curriculares, partiendo de la idea en que lo que investiga el docente es la forma en que desarrolla su currículo...) la cual se hace expresa y se transforma en el propio proceso de reflexión sobre los problemas que investiga.

c) El fundamento aristotélico: la racionalidad práctica

Para Contreras J. D (1999, p. 90) Schwab (1974) *ya había comenzado a utilizar la concepción de la racionalidad práctica como forma de abordar los procesos de*

construcción del currículo. Pero va a ser sobre todo Elliott (1982;1986) quien aplica los principios de la ética de Aristóteles a la comprensión del papel del profesorado.

Aristóteles define y separa claramente las actividades técnicas y las actividades prácticas, indicando que las técnicas persiguen la producción y alcanzar resultados concretos y las actividades prácticas aplican valores, principios y fines que son correctos para alcanzar el bien, esto aplicado a la educación, afirma Aristóteles es una actividad práctica en donde se desarrollan cualidades del propio proceso educativo, en donde el profesorado tiene que realizar una buena actuación docente, porque son ellos quienes desarrollan los valores en la educación. (Contreras J. D (1999, p. 90)

Otro aspecto que agrega Aristóteles es la deliberación práctica entendida como la decisión moral sobre lo bueno para la vida humana, requiere reflexión, meditación y tanteo de las alternativas, esto aplicado a la educación es necesario deliberar, reflexionar e investigar, para que el profesorado tome las mejores decisiones, pero además agregar otros aspectos como la prudencia, el juicio y la experiencia, para determinar las actividades que expresen los valores educativos de su práctica. (Contreras J. D (1999)

La experiencia acumulada propia y ajena sobre la práctica, expresa la lógica y la forma de actuación en un tiempo determinado, que es la forma de interpretar la realidad o los hechos sucedidos, así también lo que significan los valores, los criterios prácticos y los principios de actuación, son los que determinan las finalidades educativas. (Contreras J. D (1999)

Vale la pena considerar además lo que expone Schon, cuando expresa que existen diversas tradiciones, diversas formas de interpretar las situaciones en las que se encuentran los profesionales, eje. No para todos son problemas, hay diferentes formas de dificultades, hay diferentes valores que guían las acciones y que hay significados semejantes, según las interpretaciones del profesorado. (Contreras J. D. 1999, P.93)

d) La autonomía de los juicios profesionales y la responsabilidad social.

Respecto a la autonomía de los juicios del profesorado, es importante mencionar que para mejorar la enseñanza se tiene que partir del debate, deliberaciones y decisiones del mismo profesorado en el campo educativo en el que se desempeña, por medio de la realización y aplicación de los valores educativos, pues los que están en la práctica docente conocen y deben establecer dichos valores. Como lo dice Mac Donald (1991), citado por Contreras, J. D.1999.p.95) “es muy difícil mejorar la enseñanza desde fuera si no son los propios docentes los que poseen las ideas”.

Entendiendo que las deliberaciones de los profesores deben ser autónomas y responden a sus formas de ver las cosas y a sus valores en la toma de decisiones educativas, dejando a un lado a la comunidad implica problemas, porque la educación es un asunto de interés social.

La práctica profesional reflexiva se realiza en un contexto social concreto, en donde hay participación y discusión de los sectores de la comunidad que tienen diferentes intereses y valores y el profesorado está incluido en la discusión sobre la finalidad de la enseñanza y su sentido, ya que tienen la responsabilidad de expresar sus opiniones y criterios de valor como responsable de la educación.

3.6 Perspectivas de futuro en la formación del profesorado

El autor del artículo del futuro de la formación del profesorado, después de haber participado en un seminario en Andalucía que trató del modelo de Centros de profesores, en dicho evento observó el problema que estaba ocurriendo respecto a los diversos modelos de formación que circulan desde hace más de 10 años, siendo éstos: el modelo de entrenamiento, el modelo de desarrollo y mejora y el modelo indagativo o de investigación; en el primer modelo la administración, pero está mezclando ideas de otros modelos y los introduce al modelo de entrenamiento, al respecto expone algunas ideas en contra de las actuales políticas de formación, siendo éstas: (Sanz Jiménez, J y Bernal Bravo c. 1999)

1. La primera idea gira en torno a que se está hablando de la formación en el marco de un sistema educativo obsoleto, que cumplió sus funciones en el siglo XIX, pero que ahora debe desarrollare una formación en un nuevo sistema educativo. El profesorado hace uno 40 años tenía el monopolio del saber, ahora tiene muy poca influencia, por el movimiento que se da en los contextos, provocando una situación de incertidumbre.
En esos mismos contextos la formación del profesorado debe ser para interactuar que sobre viva en la incertidumbre.
2. La formación por ser un tema reciente es un constructo genérico en el que todos quieren opinar sobre el campo de conocimiento de la formación del profesorado, aun siendo de otros campos que no tienen mayor relación con el tema de la formación. Se deben recordar que, para hablar de la formación, es necesario hablar de escuela y de instituciones educativas, así mismo también se tiene que hablar de cultura profesional y de contextos.
3. Otra idea que presenta el autor es la mezcla que se hace de la formación con la autonomía y descentralización, no hay que olvidar que la autonomía no la regalan, sino que se gana. Ahora bien, si en la formación se habla de a la autonomía, hay que estar vigilantes que no consista en que la administración se quiere desligar de la responsabilidad y deberes que tiene en la formación del profesorado.
4. Por último, hay un debate pendiente entre la escuela pública/escuela privada, al igual de gestión pública/gestión privada, pero que hay que preguntarse si el sector público es capaz de ser eficiente y eficaz en los servicios que presta. Otro aspecto que también está presente en esta idea es la vulnerabilidad que tienen los profesores/as y los que realizan las actividades de formación lo es importante analizar los motivos que provocaron esa vulnerabilidad. (Sanz Jiménez, J y Bernal Bravo c. 1999)

También el autor expone la necesidad de desarrollar el discurso de la colaboración como un discurso que se opone a las ideas conservadoras y de desregulación de las administraciones, exponiendo que es importante la colaboración participativa de los equipos de profesores/as, quienes en la formación se les transmite indicadores de calidad educativa, que van en contra del discurso neoliberal que exige indicadores de rendimiento y adecuación al mercado. (Sanz Jiménez, J y Bernal Bravo c. 1999.P.66)

Otro tema que se agrega se refiere a la formación en centros como una alternativa en la que se necesita centros de profesores y asesores que apoyen al profesorado a formarse internamente, pero haciendo reflexiones sobre la práctica que lleve a la mejora de cosas que se identifiquen en la práctica, pues según experiencias realizadas anteriormente todo vale, depende para qué y que se formen de varias maneras para hacer mejores reflexiones. (Sanz Jiménez, J y Bernal Bravo c. 1999)

En la formación en centros se ha dado una ruptura de la cultura individual, en condiciones adecuadas, con asesores que son prácticos-reflexivos que ayudan al profesorado a sobre pasar los obstáculos y encuentren soluciones para mejorar su práctica profesional.

Respecto a la formación o información del profesorado se han hecho varios estudios en los centros de formación llegándose a la conclusión que ese tipo de formación proporcionada a logrado que algunos profesores/as sean capaces de aplicar lo aprendido en los salones de clase, pero se ha aumentado su cultura informativa que ha significado cambios en su persona, pero no la ha hecho un profesor/a innovador/a en su quehacer docente. (Sanz Jiménez, J y Bernal Bravo c. 1999)

En los últimos años, previos a la realización del seminario que se está hablando, aparecen los temas del profesorado investigador y el concepto de reflexión, en un

contexto en el que ha predominado los modelos de formación normativos, lo que resulta incoherente, en virtud que los modelos de formación investigativos y reflexivos vienen o se han desarrollado en contextos de formación des regulativa, descentralizados y descriptivos.

Que según Imbernon (1999) es un proceso muy lento no solo porque todo proceso de cambio es muy lento, sino porque nuestros modelos históricos de formación inicial y de formación permanente han sido modelos normativos que vuelven hacia atrás.

El rodaje del profesor reflexivo y el profesor investigador es un proceso muy lento, no solo porque todo proceso de cambio es muy lento, sino porque nuestros modelos históricos de formación inicial y de formación permanente han sido modelos normativos.

Modelos Normativos, es el que viene a decir dónde está el conocimiento experto.

Modelos desregulativos el modelo de formación en contextos.

Modelos descentralizados, son los modelos CEPs, que son capaces de generar conocimientos. (Sanz Jiménez, J y Bernal Bravo c. 1999.p.690)

Entre otros aspectos a considerar se encuentran el monopolio del saber, que eliminó la formación personalizada por una formación en equipo, este cambio se realizó en los últimos 30 años, a pesar de esto pocas profesiones sociales, como la educación no trabajan en equipo, llegando a finales del siglo XX.

3.6.1 Ocho puntos de reflexión acerca del futuro en la formación del profesorado.

El primer punto señala que, al hablar de paradigma de la colaboración o cultura colaborativa, se afirma que es más importante el conocimiento subjetivo que el

conocimiento objetivo, entendiendo entre lo subjetivo las creencias, las actitudes o para enfrentarse a la realidad desde una óptica diferente.

Este salto significa que nos damos cuenta que para que la gente pueda transformar la educación, pueda trabajar mejor, será más importante desarrollar el conocimiento subjetivo, que el conocimiento objetivo. (Imbernon, F. 1999.p.70)

Esto indica que la importancia está cada vez más en formación, en el desarrollo de aspectos relacionales. Asume mucha importancia la capacidad que tendrá un asesor o un grupo en desarrollar en los individuos la comunicación, la toma de decisiones democráticas, las discusiones, la relaciones entre ellos, la capacidad desde el consenso y desde el disenso de trabajar en un proyecto común. (Imbernon, F. 1999.p.70)

En general el profesorado que tiene pensamiento práctico, aprende a través de experiencias en la realidad o en el contexto cercano a él, por ejemplo, hay actitudes que no se le pueden enseñar en un programa de formación, como el ser colaborador, participativo, democrático, solidario etc. pues esto se aprende mediante acciones concretas.

El segundo punto se trata también de evitar la pasión por lo metodológico, por utilizar la formación como instrumento para promover la participación y la reflexión más que preocupar por los temas o contenidos, para que el profesorado pueda interpretar y comprender la enseñanza y el sistema social, sin caer en reflexionar a la práctica por si misma sin teoría, porque entonces es una práctica reproductora y vacía.

Lo anterior significa que en el fondo la formación debería desarrollar sobre todo capacidades reflexivas, más que contenidos, para que el profesorado sea capaz de interpretar, de comprender y de reflexionar sobre la enseñanza y sobre el sistema social. (Imbernon, F. 1999.p.71)

El tercer punto consiste en el vértice del triángulo, en el que el vértice de la teoría es importante, el otro vértice es el de la práctica y posteriormente pasan a la práctica-teórica.

Según (Imbernon, F. 1999.p.72) la práctica-teórica significa la capacidad que tienen las personas desde la práctica para buscar que teoría legitima, cuestiona, amplía la práctica que estoy haciendo.

El cuarto punto es el tercer vértice de la formación es el del compromiso con el ambiente, el contexto. Esto parece que se ha perdido, ahora nos estamos limitando a un discurso simbólico sobre la importancia de la formación y estamos obviando el compromiso con los contextos, con el cambio, con la renovación, con el feminismo, la cultura, la ecología, que aún siguen vigentes y que constituyen el nexo externo con los aspectos diversos de la realidad. (Imbernon, F. 1999.p.73)

En el quinto punto se encuentra el tema de la no creación de un asesor formado en el que el autor expresa lo siguiente:

El papel del asesoramiento hoy día al final del siglo XX, en la escuela que tenemos y con la cultura profesional que tenemos, si queremos ayudar a los compañeros es un papel muy difícil...) El papel del asesoramiento es un papel muy

difícil actualmente y no es tan simple como la administración quiere diagnósticas. (Imbernón, F. 1999.p.73)

El séptimo punto, se refiere al papel que va a jugar la comunidad educativa en el siglo XXI, entendida ésta como los padres de familia, la cultura social y las ONGs, este es un debate pendiente que tiene que asumirse en los centros. La formación más interesante se da en los centros donde prevalece la democracia, la producción de conocimientos, introducción de cambios institucionales, pues llega un momento en que la formación se transforma en innovación, debido a la participación activa del profesorado.

La formación en el centro, que sería una formación desde dentro, caracterizada por la democracia, la capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico que significa investigar, la realización en un contexto ligado a proyectos de cambio institucional, no es una formación de conocimiento experto únicamente. (Imbernón Muñoz, F. 1999.p.73)

No se puede obviar que la estructura social de los centros, el ecosistema de la escuela, está controlando realmente el tema de la formación en centros. (Imbernon Muñoz, F. 1999.73).

Octavo punto, el uso de los sexenios son los méritos adquiridos por pago, perjudica a la formación, al estar integrados la formación a gratificaciones económicas, es algo que pareciera que el profesorado solo se desarrolla profesionalmente a través de la formación, lo cual no es así.

No, la formación es una parte del desarrollo profesional, pero toda la gente implicada, en el campo

educativo y en el campo formativo ha de continuar luchando por aspectos que también mejoran al profesorado y que van a repercutir en su formación y en su mejora. Hablo del sistema retributivo, del clima laboral, del clima de trabajo, las normativas... (Imbernon Muñoz, F. 1999.74).

Otro punto pendiente de la formación es el tema del academicismo y el tema de la comprensividad, su significado y diferencias es un debate pendiente y necesario de hacer. (Imbernon Muñoz, F. 1999.75).

SECCIÓN II

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4
DE LA METODOLOGÍA Y EL
PROCESO DE
INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación gira en torno a realizar un análisis de la formación docente que se realiza en la Escuela de Trabajo Social, para el efecto se toma como base las concepciones, valoraciones y las prácticas de formación que desarrollan en el Programa de Formación docente.

De igual manera también es necesario llegar a conocer la postura de las autoridades, la responsable del Programa y el personal académico, en cuanto a las prácticas formativas que se efectúan en el referido programa. La investigación surgió a partir de varias situaciones que se presentaron en las actividades de formación permanente, en donde el profesorado ha manifestado su desacuerdo en algunos aspectos, como por ejemplo la poca secuencia de las actividades formativas, la insatisfacción de algunos temas y conferencistas, etc. Esto motivó el interés por averiguar cuáles son las prácticas de formación permanente que se han desarrollado. Para describirlas y explicarlas y también conocer las experiencias y los relatos del profesorado y otros sectores involucrados en las actividades formativas y así llegar a identificar la concepción, modelo, metodología y participación del profesorado en la formación con la que están trabajando en el Programa de Formación Docente.

Ahora bien, la importancia de la presente investigación reside en los aspectos siguientes: a) La necesidad de visibilizar teóricamente el tema de la formación permanente del profesorado universitario, en la Escuela de Trabajo Social y en la Universidad de San Carlos de Guatemala. b) Presentar el informe de investigación de un tema que no ha sido investigado hasta este momento en la Escuela. c) La investigación con el enfoque de Estudio de Casos, siendo uno de los pocos estudios que fue muy significativo, en función de la aplicación de diversos instrumentos de recogida de datos, que permiten no solo obtener información, sino conocer y comprender los relatos del profesorado y otros sectores involucrados en la formación permanente, respecto a contextos, condiciones y situaciones presentados en la formación y d) La presentación de la investigación del tema de la formación permanente del profesorado universitario, puede ser el punto de partida de futuras investigaciones no solo en la Escuela de Trabajo

Social, sino en la Universidad de San Carlos de Guatemala, puesto que no se encontró ninguna investigación sobre el tema de formación en la Escuela.

La realización de la investigación no ha sido nada sencillo, particularmente cuando se tiene que desaprender las formas cuantitativas de investigación y reaprender nuevas y diferentes formas de investigación cualitativa-interpretativa, que como una primera experiencia es compleja y desafiante, porque permite introducirse y conocer más a fondo las prácticas de formación docente que se desarrollan en la Escuela de Trabajo Social, debido a que forman parte del Sistema de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, quien coordina la formación docente de todas las unidades académicas.

4.1 Propósitos de investigación.

Identificar las prácticas de formación permanente del profesorado, que se desarrollan en la Escuela, para llegar a conocer el modelo de formación que están aplicando.

Conocer la concepción de formación permanente que tienen las autoridades, la responsable del programa y el profesorado de la Escuela, para confrontarlo con las prácticas que realizan en las actividades formativas.

Describir las coincidencias o diferencias que hay en las valoraciones y los intereses formativos que tiene las autoridades y el profesorado de la Escuela de Trabajo Social.

Describir las apreciaciones obtenidas en las entrevistas semi estructuradas, los grupos de discusión y las observaciones participantes, con el fin de conocer las valoraciones que tienen de la formación permanente.

4.2 Paradigma de investigación cualitativa- interpretativa

Los paradigmas según Kuhn (1980) son realidades científicas universalmente reconocidas, que significan la globalidad de creencias, valores y técnicas que comparten en una comunidad científica. Y cualquier trabajo de investigación debe hacerse sobre la cobija de un paradigma que proporcione el conjunto de herramientas disciplinarias para comprender el comportamiento de los fenómenos sociales.

El paradigma utilizado en la investigación del tema de la formación permanente del profesorado en la Escuela de Trabajo Social, fue el cualitativo- interpretativo porque permite comprender e interpretar cómo los involucrados han desarrollado la formación docente, para reflexionar en el sentido, las acciones y los motivos que tienen para trabajar de esa manera, con el fin de encontrar el significado y la intencionalidad que tiene para los diferentes actores que participan en la formación docente.

De igual manera el paradigma cualitativa- interpretativo es comprensible a la búsqueda de significados y las relaciones que tienen los profesores universitarios, además, facilita tener un acercamiento con la formación permanente del profesorado de la Escuela de Trabajo Social, puesto que el análisis realizado fue en su propio contexto, para encontrar el significado y la comprensión del proceso de formación que desarrollan, a partir de las percepciones del profesorado, de las opiniones de las autoridades y de las observaciones realizadas.

Cuando se habla de un enfoque es necesario reconocer el paradigma al que pertenece, esto es el conjunto de principios ontológicos. Axiológicos, epistemológicos, metodológicos y retóricos que lo caracterizan y orientan...)

El paradigma interpretativo-cualitativo considera que la realidad (asunto ontológico) es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común a las realidades

construidas, por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia o ser compatibles (Stake 1995, citado por Ceballos-Herrera, F. (2009, p.416).

Por otro lado, el paradigma cualitativo- interpretativo busca minimizar la distancia o separación entre el investigador a aquellos a quienes estudia (asunto epistemológico) para lograrlo el investigador interactúa con las personas observándolas por un período prolongado, viviendo o colaborando con ellas. (Guba & Lincoln, 1985, citado por Ceballos-Herrera, F. (2009, p.416).

En cuanto al aspecto axiológico, el paradigma cualitativo-interpretativo admite que, aunque se clarifiquen las descripciones y se de solidez a las interpretaciones, la recolección y la interpretación de los datos están influenciadas por la experiencia e intención del investigador, por lo cual es necesario reportar de manera activa esos juicios y valores propios, esto es hacer a los demás conscientes de ellos. No se descarta la validez de la descripción, pero tampoco piensa que se logra la exactitud, aunque considera el conocimiento como una elaboración personal, no se le da la misma importancia a la realidad de cada informador ni epistemológica ni socialmente. (Bertely, 2000; goetz & Le comte, 1988; Pérez, 2000, 2000b.citado por Ceballos-Herrera, F. (2009, p.416)

Respecto al asunto retrico, el paradigma cualitativo-interpretativo recurre a la narrativa personal y literaria (...) y cuenta con un glosario de términos que son importantes al momento de escribir. El lenguaje se basa en definiciones que emergen de los informantes, en vez de ser definido por el

investigador. El informe de investigación permite compartir la visión de los actores, tratando de convencer a los lectores de lo que se ha llegado a creer. (Creswell, 1998, citado por Ceballos-Herrera, F. (2009, p.416).

En relación con el asunto metodológico, el paradigma cualitativo interpretativo concibe el proceso de investigación de manera inductiva, en el que se desarrollan categorías o temas a partir de los informantes, en vez de anticiparlos desde el inicio. Esta clase de diseño se denomina emergente.

La investigación se sustenta en la utilización del paradigma cualitativo--interpretativo, que es concebida como “un conjunto organizado de actividades que persiguen producir un conocimiento para mejorar la práctica y están realizadas desde el respeto al transcurso cotidiano de los acontecimientos en un contexto definido por los significados que construyen y comparten sus participantes” (Pulido R, 2007)¹

Con la aplicación de este paradigma a la investigación, se espera llegar a producir los conocimientos que describan las prácticas de formación que en la Escuela se realizan, a manera de presentar reflexiones que contribuyan a mejorar dichas prácticas, puesto que son el reflejo del quehacer cotidiano y de los relatos del profesorado y autoridades de la Escuela.

4.2.1 Método de estudio de caso

Previo a dar a conocer el método aplicado a la investigación, es importante indicar que existen diferentes interpretaciones sobre la denominación que los autores le dan al estudio de casos, para unos como Stenhouse Kawrence, Eduardo García Jiménez y otros, es un método de investigación, mientras que para otros como Stake Robert,

¹ Presentación que hizo el Dr. Rafael Pulido, en el programa del Master-Doctorado de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa en los momentos presenciales en la Universidad de Almería España. 2007.

Creswel W. John es un enfoque de investigación. Lo que muestra que hay diferentes interpretaciones sobre la manera de identificarlo.

La investigación cualitativa-interpretativa toma como base la utilización del estudio o análisis de casos, concebido como un examen intensivo, en sus múltiples características, de un fenómeno particular. Puede ser una persona, comunidad, familia, región, programa de intervención, evento, organización o barrio; cualquier objeto de la realidad social puede constituirse, por su importancia, en un caso de estudio. Lo que interesa es rescatar la complejidad de un caso, se analiza no solo el detalle del estado actual de la unidad, sino también el proceso evolutivo y la interacción con los contextos. El estudio de casos desarrolla una metodología naturalista, tal como viene sucediendo el fenómeno que se observa (Stake, R.E. 1998 p. 11).

Sin embargo, para efectos de la investigación se toma la concepción de método al estudio de caso, con el cual se realizan ciertas investigaciones con el paradigma cualitativo-interpretativo, seguidamente se presentan otras definiciones de estudio de caso, para ampliar el tema.

Para Meza, M. (2004, p. 8), el análisis de casos es un estudio a profundidad, en detalle de una persona o un grupo específico conformado por mucha gente, o una organización integrada por muchos subgrupos; definido por su enfoque en un caso único, específico, y no un amplio rango de estrategias cualitativas.

Para Goetz y Lecompte (1988, p.67) “El estudio de casos es adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos elementos de ciertos fenómenos.”

Entonces el método de estudio o análisis de caso, consiste en la realización de un análisis intensivo de un objeto o fenómeno único o específico de la realidad, que puede ser una persona, una familia, un programa, un proyecto, una organización, para llegar a conocer y comprender la complejidad, la situación actual, la evolución y su relación con el contexto. (*Stake, 1994*).

El estudio de caso se aplicó a través del análisis del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social, que, mediante las concepciones y prácticas formativas del profesorado y tomando en cuenta los diferentes relatos del personal académico, la responsable del programa y las autoridades de la institución.

En la aplicación del estudio de caso, “es de gran importancia, la función interpretativa constante del investigador”, en el registro de las observaciones y las manifestaciones de las personas en las entrevistas, así como mantener interacción con el profesorado, después de constantes búsquedas de conocimiento, de conocer su intencionalidad y sus subjetividades, pues la investigadora expone su visión de lo que está investigando.

Se estudió el caso de la formación permanente en la Escuela de Trabajo Social, porque se tiene interés en conocer la particularidad, la complejidad y la interacción del mismo al interior y la influencia del contexto, para llegar a interpretar y comprender su desarrollo, se trabajó particularmente con el estudio cualitativo de casos, pues según Stake R, (2007.p.46) con la aplicación de este método “*se esperan descripciones abiertas y comprensivas, mediante la experiencia y realidades múltiples*”. (...)

Con la aplicación del estudio de casos, además se quiere identificar la formación permanente que se realiza en la Escuela, para llegarla a conocer y establecer en qué consiste y qué es lo que se hace y así comprender e interpretar la naturaleza del programa.

En la aplicación de la investigación cualitativa-interpretativa es importante tener presente los aspectos que la caracterizan, pero además se tiene que utilizar diversos

Instrumentos para obtener la información y para relacionarse directamente con las personas que participan en el proceso de formación docente y revisar los documentos vinculados al tema. Entre los instrumentos se mencionan: entrevistas semi estructuradas, observación participante, grupo de discusión y análisis de documentos.

4.3 Instrumentos de recogida de información

El escenario de investigación es la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala y la población estudiada es el profesorado o personal académico que labora en dicha unidad académica, que son considerados como fuente potencial de datos, de los cuales se seleccionan los informantes claves aquellas profesoras que estuvieron en la coordinación del Departamento de Planificación, coordinadora de Programa de Formación Docente y otras que por el tiempo de estar en la Escuela tienen mucha información importante. De igual manera se determinaron a los informantes implicados o participantes en la formación quienes por ciertas características pueden aportar información útil a la investigación, tal y como lo plantea Goetz J.P. y Le Compte M.D. (1984, p.106), "Para la mayoría de los investigadores, la localizabilidad de los grupos es un factor que interactúa con los fines y objetivos iniciales de sus estudios".

En la aplicación de la investigación es importante tener presente los aspectos que la caracterizan, pero además hay que utilizar diversos Instrumentos para relacionarse con las personas que participan en el proceso de formación docente y revisar los documentos vinculados al tema. Entre los instrumentos utilizados se mencionan los siguientes: entrevistas estructuradas, observación participante, análisis de documentos y grupo de discusión.

Determinados los instrumentos de recogida de datos, así como el profesorado participante, se procede hacer las entrevistas a tres profesoras informantes clave, que estaban por jubilarse de su trabajo en la Escuela de Trabajo Social, pues ellas fueron las primeras personas que participaron desde que surgió el programa, en procesos de formación del profesorado, aun sin haber iniciado oficialmente el PFD en la Escuela.

4.3.1 Entrevista semi estructurada

Se inicia el tema con las citas de algunas definiciones que sirvan para comprender y ubicar el instrumento de la entrevista, para posteriormente explicar la forma en la que se aplicó dicho instrumento.

Tal como lo señala Benney y Hughes (1970) citado por Taylor S.J y Bogdan R. (1987) la entrevista es la “herramienta de excavar” favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.

Después de conocer la definición de una entrevista, se procede a exponer información acerca de las entrevistas semi estructuradas, como otro de los instrumentos empleados para la recogida de información.

La entrevista semiestructurada recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas. Para profundizar los datos, es decir, para recolectar información suficiente para entender el área de interés...) Para realizar entrevistas semiestructuradas, el entrevistador dispone de un guion que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. Las preguntas del guion se han preparado por parte del entrevistador desde su experiencia personal tras haber realizado una revisión de la literatura. Estas preguntas deben ser abiertas y su número ha de ser mínimo para evitar el flujo de la entrevista. Además, cuando ya se ha iniciado la entrevista, la conversación se puede plantear como se desee

dentro de un mismo tema. Se pueden incorporar nuevas preguntas en los términos que se estimen convenientes, se puede explicar el significado de las preguntas formuladas, pedir aclaraciones al entrevistado cuando no se entiende algún punto o incluso pedirle que profundice en algún aspecto introduciendo nuevas preguntas. De este modo, el entrevistador establece un estilo de conversación personal. (Lázaro Gutiérrez, R. (2021, p. 68)

Algunas características de las entrevistas semi estructuradas son: El investigador utiliza una guía de entrevista, que contiene preguntas abiertas o temas a desarrollarse durante la entrevista.

La entrevista semi estructurada es amplia para agotar tema de interés, aun desviándose de la guía de la conversación.

Esta forma de entrevista permite al investigador/a conversar y facilitar la comunicación bidireccional.

Es necesario establecer un clima de respeto, confianza y escucha permanente

Se puede grabar la entrevista semi estructurada, siempre y cuando la persona entrevistada manifieste su anuencia.

Por otra parte, también se presenta los tipos de entrevista que hay, según (Denzin (1978) citado por Goetz, J.p. y LE Comte, M.D.1988) en el que informa que distingue tres formas de entrevista: La entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. (P.133)

Para el presente caso solamente se expone la descripción de la entrevista no estandarizada a fin de relacionar con el tipo de entrevista semi estructurada que se ha aplicado.

Algunos investigadores se refieren a la entrevista no estandarizada como una guía en la que se anticipan las

cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal y ni el orden de las preguntas, ni su contexto están prefijados. Tanto si una entrevista es estructurada como semi estructurada, estandarizada o no estandarizada, las formas específicas que puede adoptar son las siguientes: entrevista a informantes clave, biografías o historias profesionales y encuestas. (Goetz, J.P. y LE Comte, M.D.1988, P.134)

La entrevista realizada en la investigación es la semi estructurada, aunque comparto lo que expresan Goetz y LeComte, (1988) que las entrevistas sean estructuradas o no, toman otras formas como las entrevistas a informantes claves que expresan seguidamente:

La entrevista entendida como un medio para conocer lo que sucede en un centro educativo, se utiliza para conversar con tres profesores informantes claves, por un período aproximado seis meses, estos profesionales fueron coordinadores/as del Programa de Formación Docente en la Escuela de Trabajo Social. Los temas de conversación giraron en torno a la historia, concepción y desarrollo de la formación permanente del profesorado y otros temas relacionados al programa. Antes de realizar las entrevistas semi estructuradas, se les pidió autorización para grabar la información, obteniéndose en la mayoría de casos la anuencia respectiva.

También se realizaron siete entrevistas a los informantes implicados que son los profesores que han participado en la formación docente que efectúa el Programa de Formación Docente de la Escuela, en un período de tiempo de un año, para llegar a conocer la opinión de los “individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” Goetz y Le Comte (1988, p.134) Por lo que se hicieron varias visitas al personal docente que tenía o hacía el tiempo, para conversar sobre sus experiencias en las prácticas de

formación permanente y las valorizaciones que tienen de las actividades formativas desarrolladas.

Previo a concluir las diferentes oportunidades que se hicieron las entrevistas a los informantes, se les dio a conocer las grabaciones captadas y se les informó acerca de la privacidad que se mantiene con el grupo de profesores colaboradores.

Respecto al desarrollo de las entrevistas, tanto los informantes claves como los informantes implicados, manifestaron su interés de participar en la conversación, para compartir sus opiniones respecto a la formación docente en la que han participado.

Concluidas las entrevistas se inició la fase de transcripciones de las grabaciones realizadas con los informantes.

En esta fase de transcripciones de la información es fundamental atender a otros aspectos que va a facilitar o dificultar la tarea, como es el asegurarse del buen estado y de la correcta utilización del medio técnico utilizado para el registro de la información. En el caso de la grabadora, porque las situaciones que se recogen son singulares, únicas e irrepetibles. (Suarez O. M. 2005, p.101)

Las transcripciones de los datos se fueron haciendo en la medida en que se iba obteniendo los mismos, puesto que hubo que regresar varias veces a obtener más información, ya sea grabada o escrita en los instrumentos de entrevista personales que fueron elaborados para el efecto. Por otro lado, las transcripciones de los grupos focales se realizaron al concluir los mismos, debido a que la investigadora estaba dirigiendo la reunión y grabando a la vez.

Los apuntes en libretas de las observaciones registradas en las actividades de formación del profesorado, si se pudieron anotar en el momento en que se desarrollaban las actividades formativas y fueron transcritas sin ningún inconveniente.

Cuando se logró obtener la información ya transcrita y en limpio, se revisó y se compartió con los profesores participantes, a fin de contar con su anuencia sobre las opiniones vertidas. Con esta actividad se empieza a ordenar los datos que se dispone, para evitar que se traslapen, pérdidas o repetición de los mismos.

4.3.2 Observación participante

Observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador”, pero Santos G. (Ibid) aclara que no se trata de solo mirar, sino de buscar. Es preciso conocer lo que realmente está sucediendo en el Centro. Sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece. (De Ketele (1984) y Santos Guerra (1990, p. 89).

La “observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo (...) es esencial que el investigador/a esté familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes”. (Goteez y Le Compte, 2,004, p.126)

La variante de observación aplicada en la investigación es la participativa, pues contiene varias características de investigación, entre las que según Erikson y otros (1980) se encuentran las siguientes:

- a) La participación intensa del observador/a en todo tiempo
- b) El registro cuidadoso de todo lo que ocurre en la situación (...)
- c) La reflexión crítica sobre el registro documental obtenido en el campo de estudio.
- d) El trabajo minucioso, reflexivo, para captar, describir e interpretar el significado de los acontecimientos diarios.

La observación participante realizada en los cursos o actividades de formación permanente que organiza el Programa de Formación Docente de la Escuela, se llevan a

cabo de manera irregular, pues en oportunidades cada quince días y en otros momentos cada mes, estas se efectuaron en los salones de clase, con grupos de diferentes cantidades de profesores que estuvieron comprendidos entre 12 y 20 profesores/as, de un grupo de 30 profesores/as.

La observación participante se desarrolló durante las actividades formativas efectuadas durante un año, con la intención de observar el contexto, el discurso de las personas expertas invitadas, las situaciones que se presentaron en la actividad formativa, las reacciones y comportamientos del profesorado, la participación del grupo, para llegar a identificar la situación actual y el desarrollo de las actividades formativas.

La información obtenida de la observación participante, se registra en un cuaderno de campo en el mismo momento en que fueron sucediendo situaciones que eran importantes dejar registradas.

4.3.3 Grupo de discusión

El grupo de discusión como instrumento de investigación posibilita “el uso explícito de la interacción de grupo para producir datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo” (Morgan,1988.p.12) esta herramienta también se utilizó como medio para contrastar la información obtenida anteriormente en las entrevistas, las observaciones participantes y el análisis de documentos, a fin de hacer “una contrastación de datos que encierra una forma de depuración y de confiabilidad” (Santos Guerra M. Á.,1993.p.115)

En la recogida de datos y la transcripción de la información que se produce en los grupos de discusión, se resaltan algunos aspectos de interés (...) Es necesario

identificar a las personas participantes y que se transcriba todo tipo de información, tanto verbal, gestual entonación etc.. Por este motivo, esta tarea es conveniente que la realice la persona que modera el grupo de discusión. (Suarez Ortega, M. (2005) p. 99)

El grupo de discusión se llevó a cabo regularmente de 14:00 a 16:00 horas, en el salón de profesores de la Escuela y participaron la responsable del Programa de Formación docente, autoridades académicas de la Escuela, como la Directora, la Secretaría Académica, el coordinador de Planificación, la coordinadora del Departamento de Docencia y coordinadora del Departamento de Extensión, en donde la investigadora y responsable del desarrollo del grupo de discusión procedió a dar la bienvenida y agradecer la participación de los asistentes, de igual manera explicó los objetivos de la reunión y procedió a exponer el tema central de la reunión, para provocar la discusión en el grupo de autoridades, motivando la participación y discusión de los invitados, hasta llegar a algunos acuerdos que fueron grabadas y se tomó nota en la libreta de campo, con previa autorización de las participantes.

La reunión realizada en el grupo de discusión tuvo como propósito conocer la opinión de las autoridades respecto a cuales son las prácticas de formación docente y su opinión de dichas prácticas de formación docente que se realizan en el programa, en donde se pudo confrontar varios relatos que anteriormente había manifestado el profesorado, como, por ejemplo, porque el documento de creación del programa no lo conocía el profesorado e indicando la directora que ella desconocía esa situación he indicó a la responsable que se diera a conocer dicho documento. Además, las autoridades coincidieron en exponer las limitaciones financieras con las que se trabaja el programa, la poca periodicidad, siempre relacionándolo con la ausencia de presupuesto, la forma cómo se organizaban los temas de la formación, la invitación de conferencistas, etc.

Ya finalizando la reunión la directora se quedó dando algunas instrucciones a la responsable del programa y que buscara la forma de promover la participación del profesorado, para que todos asistieran a los cursos o conferencias que se organizan.

4.3.4 Análisis de documentos

Es otro de los instrumentos aplicados en la investigación, porque sirve para conocer, analizar e interpretar el contenido de los documentos, pues El análisis de contenido ha sido caracterizado como un intento de determinar de forma sistemática los significados en el cuerpo de un discurso documental.

He aquí algunos documentos que, debidamente contextualizados, pueden ser analizados en la evaluación de un Centro escolar: documentos oficiales, públicos, Informales y sobre el Centro. (Santos Guerra, M. A.2008, p.106).

En el análisis importa también saber qué contradicciones o coincidencias existen entre las diversas partes de los documentos o entre los diversos tipos de materiales escritos a los que hemos aludido. Puede verse un planteamiento diferente entre lo que dicen los documentos oficiales y lo que plantean los alumnos en la revista del Centro (...) No se puede olvidar en el análisis la vertiente etiológica. ¿Quién elabora los documentos? ¿Quiénes son los autores y por qué caminos se materializan? (...) Hay que conocer los caminos que recorren los documentos, cómo se producen y cómo se difunden". (Santos Guerra, M. A.2008, p.109)

Entre los documentos estudiados en el análisis y que fueron solicitados a las autoridades de la Escuela, a la encargada del programa y otras instancias de la Universidad se encuentran: documentos oficiales como las Políticas Generales de la

Universidad de San Carlos de Guatemala, las Políticas de Formación de la Universidad, los documentos del Sistema de Formación del Profesor Universitario, Documento de la Instancia de Coordinación del SFPU, las leyes y reglamentos generales de la USAC que son documentos públicos.

Entre los documentos de la Escuela de Trabajo Social se solicitaron el documento de Creación del Programa de la Formación Docente, los planes de formación docente, los cuales no fueron proporcionados, solamente los planes específicos por cada actividad de formación y otros que estén vinculados con el tema para llegar a conocer los objetivos, los contenidos, las políticas, la organización del programa y su vinculación con otros PFD de la Universidad.

Alguna información encontrada en los documentos se confrontó con la opinión del profesorado, como por ejemplo la existencia del documento de creación del PFD que después de hacer varias preguntas se constató que no conocían su existencia. Que no conocía la existencia de objetivos del programa y la estructura organizativa. La revisión de documentos del programa permitió conocer muchos aspectos que no eran de conocimiento público.

4.4 Proceso de investigación

Seguidamente se presentan los diferentes pasos que se desarrollaron en la realización de la investigación, en el que se describen cada uno de éstos, iniciando desde la formulación del diseño de investigación hasta la redacción y presentación del informe final.

4.4.1 Formulación del diseño de investigación

La formulación del diseño de investigación cualitativa es un paso en el cual se planifican las acciones que se piensan realizar en el desarrollo de la misma, solo que como toda planificación debe ser flexible e irse ajustando en la medida en que se inicie la recogida de información, según afirma Sola F. M, (Documento de trabajo) “la

característica esencial de un diseño de investigación cualitativa es su flexibilidad, como contraposición a la rigidez de un diseño experimental”.

Previo a elaborar el diseño de investigación se hicieron varios ensayos de definición del tema de investigación, tomando en cuenta el interés por el tema que se desea estudiar y comprender, el acceso a la información y posibilidades de aportar al mismo.

Después de haber resuelto las interrogantes anteriores se procedió a buscar información teórica para iniciar la elaboración del estado de la cuestión inicial y no definitivo del tema de la formación docente, el cual aún puede ir precisándose conforme vaya avanzando la investigación. Así también se elaboraron las guías o guiones de la entrevista semi estructurada, guía de discusión grupal, guía de observación participante y la guía de análisis de documentos.

Al estar estructurando las partes del diseño de investigación, conformado por el tema central, justificación, objetivos, estado de la cuestión, metodología de investigación, tratamiento de los datos y referencias bibliográficas. La propuesta de diseño de investigación fue conocida, revisada en varias oportunidades y finalmente aprobada por la directora de la investigación y posteriormente fue autorizada oficialmente por la Universidad de Almería.

4.4.2 Elaboración del marco teórico

Inicialmente se busca la bibliografía relacionada a los temas contenidos en el diseño de investigación, para ampliar el estado de la cuestión, con esos insumos se ampliaron los temas y procedió a redactar el primer referente teórico de la investigación, el cual fue entregado a la directora de tesis, quien después de haberlo revisado hizo las sugerencias respectivas, en relación a reestructurar la teoría en función de los grandes temas que están relacionados con el estudio.

Paralelo y al ir finalizando la recogida de datos se volvió a revisar e incorporar más información teórica, las observaciones de la directora, se fue estructurando el referente teórico, revisando más de 25 libros para organizar los temas generales y los subtemas.

Al estar concluida la segunda versión del referente teórico se envió nuevamente a la directora de tesis, quien además pidió que se enviaran los objetivos y un índice del referente teórico, para disponer de más elementos e información sobre el trabajo enviado. Posteriormente se recibió el índice con observaciones respecto a la estructuración del capítulo teórico que se estaban trabajando y nuevamente se hizo otras lecturas, Así mismo por la distancia y comunicación se hicieron consultas con doctores en Educación, para lograr una mejor comprensión y reelaboración del referente teórico.

Ya con otros argumentos y tomando en cuenta las observaciones que la directora de tesis planteo, se reelaboró una nueva versión del capítulo denominado referente teórico, pero en esta ocasión retomando los temas específicos que están más vinculados a los resultados del análisis y que los han fundamentado teóricamente para su mejor interpretación.

4.4.3 Negociación de la Investigación

Según Santos Guerra, M.A. y De la Rosa Moreno, L. (2017.P296-298) hablan de la negociación como una necesidad fundamental porque tiene que ver con cinco dimensiones importantes de la construcción y de la aplicación del conocimiento. En primer lugar, con la ética. Negociar la investigación nos sitúa en una esfera de dignidad y de respeto sin las cuales habría que cuestionar cualquier proceso de búsqueda.

En segundo lugar, tiene que ver con el rigor de la investigación. No se obtiene la misma información cuando

quien la ofrece goza de libertad y de cercanía emocional que cuando el informante está atenazado por los miedos, por la desconfianza o por la falta de transparencia...)

En tercer lugar, tiene que ver con la eficacia del conocimiento. ¿Para qué se investiga? ¿Al servicio de quién? ¿Solo de quien investiga? ¿O también de quienes participan en la investigación como informantes o sujetos? A través de la negociación se conoce la finalidad, se discuten los resultados y se buscan caminos para la aplicación de las conclusiones.

En cuarto lugar, tiene relación con la estrategia que se establece para seguir explorado o investigando en ese contexto. Hay investigadoras/es que, después de pasar por el escenario de investigación, dejan ese lugar destruido durante varias generaciones para que se vuelva a hacer otra investigación.

En quinto lugar, tiene que ver con el aprendizaje. Porque en el diálogo entre sujetos e investigadores, en ese intercambio respetuoso y abierto, todos podemos aprender. Podemos reconocer errores, contrastar perspectivas, rectificar enfoques, asumir sugerencias...

La fase de negociación de la investigación tiene como propósito presentar el proyecto, solicitar autorización para desarrollarlo en la institución, que la autoridad informe oficialmente al profesorado, que la investigadora coordine una programación de visitas con el profesorado acerca de fechas, horario y lugar de realización de las entrevistas.

Paralelamente a la construcción del referente teórico, se hizo el planteamiento primero verbal y después por escrito a la directora de la Escuela de Trabajo Social, para que autorizara la realización de la investigación del tema Formación Permanente del

Profesorado de la Escuela de Trabajo Social, informando las diversas actividades que contemplaba la misma y la necesidad que la autoridad apruebe el desarrollo del proyecto de investigación en la Escuela e informe al personal académico. Los resultados de la primera negociación fue la aprobación de la solicitud, por las autoridades de la Escuela, unos días después de haberla presentado.

Seguidamente en un segundo momento de la negociación se habló con la profesora responsable del Programa de Formación Docente PFD, para solicitar el apoyo y acceso a la información escrita, lo que se obtuvo sin ningún inconveniente.

En el tercer momento de la negociación se fue hablando con algunos profesores/as, dándoles a conocer que ya se había aprobado el proyecto de investigación por las autoridades de la Universidad de Almería y que se había presentado una solicitud escrita a las autoridades de la Escuela, quienes ya habían autorizado la realización de la investigación en la referida unidad académica, procediéndose a solicitar el apoyo y colaboración de un grupo de profesores, que se convertirían en informantes claves y otros como informantes implicados, ante lo cual hubo anuencia del profesorado previsto.

En un cuarto momento se coordinó con el profesorado o informantes implicadas o sea aquellas personas que anteriormente habían coordinado el programa, pero que ahora estaban por retirarse o jubilarse de la Escuela, para hacer una programación de entrevistas a manera de aprovechar la información que pudieran aportar respecto al programa. De igual manera se habló con profesores o informantes claves para organizar la recogida de datos o información, mediante las entrevistas, definiendo fechas, horas y lugar para hacer las entrevistas. Seguidamente se habló con la responsable de la formación del profesorado, para solicitar la participación de la investigadora, como observadora en los cursos-talleres a realizar durante el tiempo investigado, además se solicitó acceso a la información escrita que existe en el programa y la que tiene sobre el Sistema de Formación del Profesor Universitario.

posteriormente se informó y solicitó autorización a la autoridad superior y a los mandos medios o sea a las coordinaciones de dependencias de la Escuela, para organizar las reuniones de discusión, para el efecto se hizo una guía de la temática a discutir, así también al finalizar la coordinación se solicitaron los documentos que contienen información útil para la investigación.

4.4.4 Análisis de la información

Existen varias formas o métodos para hacer el análisis de los datos en la investigación cualitativa, entre los que se pueden mencionar Según Taylor S.J. y Bogdan R. (2010, p.154) quienes dicen que:

Al considerar el análisis de los datos cualitativos resulta útil diferenciar la generación de la teoría, por una parte, de la verificación de la teoría, por la otra, con los respectivos recursos de la teoría fundamentada y la inducción analítica” (...) El enfoque de la teoría fundamentada, es un método para describir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos (...) y la inducción analítica es un procedimiento para verificar teorías y proposiciones basado en datos cualitativos.

Pero en este caso se decidió utilizar el método de análisis de los datos planteado por Fernández, Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2013) quien concibe el análisis como:

un proceso dinámico, creativo, artesanal y personal; los investigadores podrán encontrar referencias y diversos modelos experimentados por autores clásicos en este campo (...) en equipo hemos desarrollado un esquema- modelo que nos ha servido de guía para dicho análisis”. Este proceso ha sido comprensible y aplicable a los datos obtenidos,

esquematisándolo en una gráfica que explica el procedimiento. (p.27).

Para la realización del análisis se procedió de la siguiente forma:

Se hizo un rastreo de temas o cuestiones emergentes, repasando los datos en bruto para extraer un listado de ellos, fueron identificando los temas importantes de la investigación en un listado, verificando la relevancia de los temas, revisándolos en función de la importancia de lo rastreado, a la significancia de los implicados, a la finalidad y objetivos de la Investigación y al conocimiento literatura de dichos temas.

Con base al listado de asuntos relevantes se elabora una primera categorización, agrupando dichos temas e ideas atendiendo a sus relaciones e interdependencia, surgiendo así las categorías, que son la base para hacer una primera redacción del informe. Para esto es necesario hacer una primera codificación de los datos, agrupándolos alrededor de las categorías establecidas.

Una vez agrupados los datos de la categorización provisional, se redactan textos descriptivos alrededor de cada pre categoría, esto con la intención de visualizar el informe final y los aspectos que necesitan que se recoja más información

Cuando se estima que hay suficientes datos y literatura del objeto de estudio, entonces es cuando se hace la categorización propiamente dicha, porque ya se tiene categorías y sub categorías definitivas que cubren toda la investigación y que acogieran todos los datos significativos de los que se disponían, relejendo y re agrupando los datos en función de una nueva codificación, para luego proceder a la redacción del informe final del caso.

En esta misma fase la investigadora analiza y discute con la directora de tesis, quien es la que orienta y apoya para mantener la coherencia, el rigor y los objetivos del proyecto, que dan la pauta para la construcción del informe de síntesis que sirven para la elaboración de las conclusiones.

A la información trabajada en las categorías se le da rigor y peso científico con aportación de otros estudios, argumentos, sugerencias, teorías, interpretaciones y otros etc. (Fernández Sierra J. y Fernández Larragueta, S. 2013, p 28).

4.5 Rigor científico de la Investigación

Entre los criterios racionalistas cuantitativos del paradigma positivista, para sustentar el rigor científico de la investigación se encuentran la validez, confiabilidad, y objetividad, mientras que por otra parte están los investigadores cualitativos que han hecho críticas y cuestionan la aplicación de la objetividad, validez y confiabilidad en las investigaciones es complicado, porque tendrían que estar haciendo revisiones constantes de confiabilidad en un ambiente de privacidad y muy personalizado.

En esta misma línea de pensamiento cuantitativo, el mismo Popper post positivista presenta su teoría acerca de que su interés es el procedimiento para comprobar la validez y la verificabilidad; e indica que lo que le interesa es la falsabilidad, para descubrir los hechos y agrega:

En esta perspectiva, una teoría, una hipótesis no puede ser probada por la indeterminación del problema, pero sí falseada. (Arias Valencia M.M y Giraldo Mora, C.V. 2011 p.503)

Por otra parte, se encuentra Lincoln YS, Guba EG, quienes exponen sus planteamientos sobre el rigor de las investigaciones naturalistas.

Para Lincoln YS, Guba EG pioneros en criterios de rigor para la indagación naturalista, proponen un criterio sintético que denominan trustworthiness, contenida en el capítulo 11 de su libro *Naturalistic Inquiry* y que traduce honradez, honestidad, autenticidad, imparcialidad credibilidad o digno de

confianza. Según ellos la indagación naturalista se debe juzgar por la dependibilidad, entendida como un proceso sistemático y la autenticidad que incluye tres criterios 1) la conciencia reflexiva acerca de su propia perspectiva, 2) la apreciación de las perspectivas de los otros y 3) la imparcialidad en las construcciones, descripciones, representaciones, y valores en los que se sustentan.

Posteriormente en el año 1981, los mismos autores Lincoln YS y Guba, EG indican que cuatro criterios deben considerarse de manera que éstos se estimen como científicos: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Posteriormente Lincoln, YS y Guba, EG (1985) convienen que la calidad científica se evalúa con credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. (Rada Cadenas, D.M. (s.f.) .P. 6)

Otros autores como Patton y Hoepfl, citados por (Arias Valencia, M.M. y Giraldo Mora, C.V. 2011.p.503) tomando como referente a Lincoln YS, Guba EG, indican que se necesitan criterios de rigor científico diferentes a los de la investigación cuantitativa convencional y sugieren la credibilidad como criterio análogo de validez interna, la transferibilidad como análogo de validez externa, la seriedad (dependability) como análogo de confiabilidad y la confirmabilidad como análogo de objetividad.

Seguidamente se procede a describir cada uno de los criterios mencionados por Guba y Lincoln, para llegar a exponer como se desarrollaron dichos criterios en la presente investigación cualitativa-interpretativa.

a) Credibilidad

Entonces, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han

estado en contacto con el fenómeno investigado. (Rada Cadenas, D.M. (s.f.). p.6)

Con la intención de informar sobre la credibilidad del estudio se cuenta con la siguiente información:

- ❖ Libreta de apuntes de observaciones participativas
- ❖ Grabaciones de entrevistas
- ❖ Grabaciones de grupos de discusión
- ❖ Transcripciones textuales de las entrevistas
- ❖ Guía de entrevistas semi estructuradas
- ❖ Uso de la triangulación de datos
- ❖ Efectos de la presencia de la investigadora, por la directora de tesis
- ❖ Discusión de las interpretaciones con la directora de tesis.

Después de haber descrito el criterio de credibilidad presentado por Guba y Lincoln y a los aspectos desarrollados por Rada Cárdenas, D.M. se afirma que la investigación cumple con el criterio de Credibilidad.

b) Confirmabilidad / Auditabilidad

La confirmabilidad (Leininger, 1994) o auditabilidad, se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. 1981). Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tuvo en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas. (Rada Cárdenas, D.M. (s.f.). p.7)

Aspectos de una investigación cualitativa, para verificar la confirmabilidad de la investigación.

- ❖ El informe responde a las características de los informes de tesis.

- ❖ Se utilizó una grabadora y se solicitó autorización del o los participantes, para grabar
- ❖ Análisis de las transcripciones fieles de las entrevistas y grupo de discusión
- ❖ Descripciones de contextos de la investigación.

c) Transferibilidad /aplicabilidad

La transferibilidad o aplicabilidad, da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba, E.G. y Lincoln YS, (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Es de recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio (Rada Cárdenas, D.M. (s.f.). p.8).

Para Castillo y Vásquez (2003) reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos (...) sin embargo, hay modos de repensar la reproductividad para extrapolar su significado.

Hay entre otros aspectos dos guías que sirven para establecer la transferibilidad de los resultados de la investigación cualitativa, que se estima haberse aplicado en la investigación consisten en:

- ❖ Algunos informantes dieron respuestas típicas o de confianza hacia la investigadora.
- ❖ Los datos fueron representativos, porque se utilizaron varios instrumentos en los que participaron diferentes personas, 10 informantes clave o implicados, 6

autoridades y dos observaciones participantes en donde hubo un promedio de 15 participantes de un grupo total de 35 profesores/as.

<https://www.capacidad.es>

4.5.1 Ética en la investigación

Previo a iniciar a exponer sobre la ética en la presente investigación, se hace una aproximación a definirla, indicando según Santos Guerra, M. A. (1993) *que la ética como conjunto de principios y normas morales que rigen las actividades humanas, está cargada de subjetividades (p.177)*” La ética es subjetiva, no existe una ética absoluta, ahistórica, des contextual, heterónoma, inamovible”. (p.181)

En función a esa aproximación a la ética, entonces se puede decir que la ética del investigador consiste en cumplir con los términos de las negociaciones hechas con los involucrados, actuar apegados a los procesos, mantener la confidencialidad con los informantes y compartir los propósitos de la investigación. Dichos aspectos fueron atendidos en el desarrollo de la presente investigación.

Transparencia de propósitos

Los propósitos de la investigación fueron dados a conocer después que fue aprobado el proyecto de investigación, este paso se hizo cuando se llevó a cabo la negociación de la investigación con las autoridades de la Escuela, con el profesorado antes de efectuar las entrevistas, con los participantes del grupo de discusión y con la responsable del Programa de Formación previo a iniciar con las observaciones participantes.

Las acciones descritas se realizaron con la finalidad de dar a conocer los propósitos de la investigación de manera clara, amplia y transparente para que todos los participantes estuvieran informados del uso de los diferentes instrumentos.

Credibilidad de los procesos

Tanto los resultados de la recolección de información, como el proceso de análisis e interpretación de datos, fueron orientados por la asesora de tesis, además fue una primera experiencia de realizar este tipo de investigación, por lo que hubo un proceso de auto aprendizaje mediante lecturas de varios autores que trabajan investigación cualitativa, por tanto fue un proceso largo y dirigido, que paso a paso se fue obteniendo los datos y se aplicó el análisis de datos hasta agotar el procedimiento de análisis de la información del Dr. Fernández Sierra, J. (2013).

Como investigadora no tengo ningún interés personal por alterar la información, falsificar las interpretaciones y conclusiones, sino que únicamente de realizar la investigar cualitativa, para aprender el proceso y llegar a conocer con precisión las prácticas, concepciones, modelos y otros aspectos de la formación del profesorado en la Escuela de Trabajo Social.

Confidencialidad del informe

La confidencialidad de los informantes que proporcionaron datos en cualquiera de los instrumentos aplicados, ha sido tratada desde el inicio de la negociación y en el desarrollo de la misma, puesto que han estado informados del proceso de construcción del informe, en donde no aparecen sus nombres, para resguardar el anonimato de los participantes.

Racionalidad de las decisiones

Las decisiones que se tomen una vez elaborado el informe han de ser acordes con su contenido y deducirse rigurosamente del mismo, de modo que no sea la investigación una excusa o un simple apoyo para la actuación impune del patrocinador que, de este modo puede llevar a la práctica venganzas, castigos, ideas propias, descalificaciones...) (Santos Guerra, M.A, 1993, p.108)

En la utilización de la investigación debe predominar los intereses del profesorado y de la comunidad educativa de la Escuela de Trabajo Social, ya que fueron los involucrados en la investigación y este trabajo constituye el primer acercamiento al tema de la formación permanente del profesorado.

SECCIÓN III
INFORME DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO 5

FORMACIÓN DEL

PROFESORADO EN EL

MODELO CURRICULAR POR

COMPETENCIAS EN LA

USAC.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, en el del Punto Sexto Asuntos Administrativos, inciso 6.2 del acta Número 22/ 2012, de reunión realizada por Consejo Superior Universitario, emitido el catorce de noviembre del año 2012, en el que establece que habrá un solo modelo curricular para todas las carreras que imparte, siendo éste el modelo por competencias, expresado textualmente: “Desarrolle un proceso para que la USAC transforme sus planes de estudio de un enfoque por objetivos académicos hacia una formación por competencias. Lo anterior debe incluir: a. Amplia socialización y discusión b. Planificar y organizar el proceso de transición. c. Capacitación y formación docente en aprendizaje significativo y en programación, metodología y evaluación por competencias. Así como para sistematizar en la USAC el aprendizaje en torno al estudiante, propiciando el rol del docente como facilitador del aprendizaje”.

Como puede verse en la cita anterior, para la implementación del modelo curricular por competencias en el inciso c. indica que la formación docente debe estar orientada hacia la programación, metodología y evaluación por competencias, pero también habla de promover el aprendizaje significativo del estudiante y el papel del docente en dicho proceso, o sea que las acciones de formación docente que organizo el Sistema de Formación del Profesorado tenían que responder al modelo curricular por competencias, para cumplir con el mandato del Consejo Superior Universitario arriba citado

Para fines de fundamentar el tema de la formación del profesorado universitario se presentan dos definiciones, la primera con los planteamientos de Imbernón Muñoz, F. y Ferreres (1999:26) sobre el concepto de formación permanente, consideran que “Es como un subsistema específico de formación, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno”. Por medio de un proceso en el que se revisa la práctica profesional, mediante ejercicios de reflexión y análisis de las experiencias y teorías que fundamentan su práctica docente, con el propósito de cuestionarlas, mejorarlas o fortalecerlas.

La segunda entiende la formación del profesorado como la práctica como referencia, *“en esta orientación aparece la teoría educativa conocida como social constructivismo que abarca diversas expresiones ideológicas y pedagógicas, que apuesta por la diversidad, fomento del trabajo colaborativo, protagonismo del profesorado en el desarrollo del currículo y en la actividad del aula, relación estrecha de la escuela con la comunidad, investigación sobre la práctica, formación en los centros, autonomía y cualificación del profesorado, etc.”* (Imbernom Muñoz, F. p. 40).

En la primera definición es comprendida la formación por el autor, como el traslado del concepto de un medio de perfeccionamiento docente a otra forma más amplia para facilitar los espacios necesarios de compartir sus experiencias profesionales como profesores, mientras en la segunda definición plantea que la formación del profesorado debe partir de la práctica profesional como fuente de análisis, la participación activa y crítica del profesorado, realizar investigación de la práctica como fuente de conocimiento y hacer acciones autónomas de formación, para lograr la auto formación del profesorado por diversos medios.

Seguidamente también se presentan algunos conceptos de Modelo Curricular por Competencias, que son utilizadas por las dependencias que trabajan el tema curricular y también la formación del profesorado, siendo éstas:

Como concepto, tiene múltiples fuentes teóricas (psicología, lingüística, sociología, filosofía, educación para el trabajo); ha evolucionado desde el enfoque centrado en la tarea y el perfil, hasta un enfoque holístico y complejo basado en el diseño de la formación profesional, desde el concepto de competencia laboral al concepto de competencia profesional integral. (Leyva, 2008, pág. 22)

El modelo curricular por competencias se basa en el planteamiento de (Leyva, 2008) La competencia profesional es un “saber hacer” complejo, que exige un conjunto

de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente; son capacidades asociadas a la realización eficaz de tareas determinadas de carácter profesional (P. 25)

Otro autor que también ha incidido en el Modelo por Competencias es Tobón (2005:49) quien propone que las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre tres ejes centrales: 1) las demandas del mercado laboral empresarial-profesional; 2) los requerimientos de la sociedad, y 3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida. “En este punto de vista, las competencias, desde una perspectiva compleja, se ubican en la categoría general del desarrollo humano”.

Entonces se dice que las competencias pueden crearse y desarrollarse a través del establecimiento de un currículo basado en competencias profesionales, que son conceptuales, procedimentales y actitudinales, para formar profesionales que se incorporen al campo laboral, que responda a las necesidades de la sociedad y que tengan una sólida formación disciplinaria desarrollada en el marco de los principios pedagógicos de la Universidad de San Carlos.

En el caso de la Escuela de Trabajo Social, una de las definiciones en la que se basa el concepto de Modelo por Competencias citado en el documento de Creación del Programa es la de Botrf Hawes, (2006) que la define como un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular que implica elegir y movilizar un equipamiento consistente en recursos personales y recursos de redes y contextos, para tener éxito profesional. Hawes advierte que es una capacidad desarrollada no un atributo, sino está sujeta a comprobación en desempeños reales, situados en tiempo, espacio y relación.

Por otra parte también en el documento de Creación del Programa de Formación Docente PFD de la Escuela de Trabajo Social, (2011) se encontró en el título Enfoque y Modelo Curricular de la formación docente, que dice: después de haber conocido y analizado varios modelos curriculares, se determina colectivamente que el modelo curricular deseable para la Escuela y para el logro del perfil de egreso del estudiante y

alcanzar la excelencia académica en la formación de trabajadores sociales, es el modelo curricular por competencias profesionales el que se ha decidido adoptar, entendido éste como el más idóneo para elevar el grado de excelencia en la formación de profesionales en Trabajo Social, con calidad profesional y ética que exigen las demandas sociales. (p. s.n)

Al observar el contenido de los dos documentos citados, expresan la necesidad de formar al profesor/a de la universidad y específicamente al personal académico de la Escuela de Trabajo Social, en el conocimiento y manejo del Modelo Educativo por Competencias, puesto que las actividades formativas que tenían a su cargo debían ser desarrolladas en el marco del modelo por competencias.

Así mismo el encargado del programa tenía que cumplir el mandato del Consejo Superior Universitario y también con los lineamientos establecidos en el documento de Creación del Programa de Formación Docente de la Escuela, a través del cual el personal docente y el de administración académica, debían formarse, identificarse y comprometerse con el nuevo modelo curricular que ya se estaba implementando en la unidad académica, para que dicho modelo funcionara.

La formación del personal académico de la Escuela de Trabajo Social, durante más de cuatro años comprendidos entre 2009 y el 2012 ha respondido al modelo por competencias, por ser el modelo adoptado en el currículo de la Escuela de Trabajo Social, ya que su trabajo académico ha estado orientado tanto en la docencia, investigación, extensión, planificación y administración al logro del perfil de egreso y a la competencia diseñada en el PFD.

La Escuela de Trabajo Social ya tenía establecido desde el año 2010 el nuevo modelo curricular y unos años antes de su implementación, el programa de formación docente ya venía formando al profesorado sobre el tema, por lo que ya tienen la formación y experiencia de trabajar con ese modelo expresando el profesorado que: *(Entr. Prof. 2) " lo que implica que tienes que pasar listas de asistencia todos los días, que tienes que hacer exámenes parciales y finales, lo que implica que tiene que haber una relación docente estudiante vertical, sin embargo, la misma universidad ha dado un*

espacio de libertad de cátedra y es allí en donde el mismo profesor puede aprovechar los modelos educativos.

Bueno hay tantos elementos que al desconocerse la práctica docente se vuelve una relación discente-docente dictatorial, en donde es el profesor el que sabe y el discente es una capsula vacía que hay que llenar y eso no lo podemos seguir permitiendo en la universidad”.

Ante esta situación los profesores/as unos se han adaptado a ese modelo, sin manifestar sus ideas al respecto y otros expresan su desacuerdo y solo les queda la alternativa de hacer uso de una de las conquistas obtenidas en la época de la revolución de octubre de 1944 en Guatemala, que consiste en la libertad de cátedra, con la que tienen la oportunidad de ampliar, mejorar, orientar y desarrollar sus cursos de la forma en que ellos consideran es la más apropiada.

Otros profesores que han estado en cargos de administración académica o en el Programa de Formación Docente PFD de la Escuela, manifestaron su anuencia a que en la universidad se haya establecido un solo modelo curricular por competencias para todas las unidades académicas, pues eso facilita al Sistema de Formación del Profesor Universitario SFPU unificar la temática a trabajar con el profesorado a través de los Programas de Formación Docente -PDF- de las unidades académicas que forman al profesorado en torno al modelo curricular aprobado.

Lo anterior es expresado por el profesorado indicando lo siguiente: (Entr. Profa. 4) *“tomando en consideración pues, que la universidad también tiene su modelo y enfoque curricular, sobre estas áreas de enfoque y modelo, capacitan al personal académico de la universidad, para que todos podamos abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde esa perspectiva”.*

Al observar las opiniones del profesorado, se puede ver que hay discrepancias respecto al establecimiento del modelo curricular por competencias en la universidad, puesto que según el acuerdo de Consejo Superior Universitario, esto implica la

obligatoriedad del Sistema de Formación del Profesor Universitario y los respectivos Programas de Formación Docente PFD, que las actividades de formación tienen que ser organizadas y desarrolladas en el marco del modelo por competencias, lo cual no es del agrado de todos los profesores/as.

Además, respecto a la definición de formación del profesorado es necesario que el programa evolucione el modelo de formación, para superar el que actualmente están aplicando (técnico-academicista) y llegar a trabajar en un modelo u orientación que sea más amplio, participativo, vinculante y crítico; con el propósito de desarrollar otras formas de realizar la formación del profesorado en donde crezcan pedagógica, didáctica y profesionalmente, mediante intercambios de conocimientos y experiencias.

5.1 Formación del profesorado y cambios curriculares en la Escuela de Trabajo Social

A continuación, se describe por una parte los cambios curriculares realizados en la Escuela de Trabajo Social durante 43 años que tiene de haberse trasladado del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social IGSS a la Universidad de San Carlos de Guatemala, el primer cambio de pensum de estudios fue en el año 1977 denominado pensum por cursos semestrales, el segundo cambio de currículo fue en el año 1996 y el tercer cambio curricular fue en año 2010, según (Mejía, C. año, p 25) de lo cual se procede a exponer los últimos dos cambios curriculares, por ser los que están directamente vinculados con la formación docente.

Por otra parte, se describe la formación del profesorado que se realizó en el marco de cada uno de los cambios curriculares, para llegar a conocer la relación que se estableció entre ambos procesos.

5.1.1 Formación docente y cambio curricular en la Escuela de Trabajo Social del año 1996: una readecuación curricular necesaria

El cambio de pensum de estudios de 1996 fue resultado de la necesidad manifiesta por las profesoras/es del Área de Trabajo Social, pues el anterior pensum de estudios ya tenía aproximadamente 20 años de estar vigente y ya estaba descontextualizado de la realidad social, por lo que organizaron una Comisión de Readecuación Curricular integrada por profesionales de Trabajo Social para que realizaran dicho cambio. (Comision Readecuación Curricular, 1995)

Otro aspecto que también llevó a la necesidad de hacer la readecuación curricular de la Carrera de Trabajo Social es que, con los cambios implementados en 1978, solo se contaba con una hoja pensum cerrada y conformada por cursos organizados de manera semestral, para el nivel de la carrera técnica o de pregrado, con una duración de tres años, documento que guio la formación de profesionales técnicos por más de 18 años.

Paralelamente desde el año 1980 se hicieron varios esfuerzos por crear la carrera de Licenciatura en Trabajo Social y fue en el año 1984 cuando autorizan un proyecto Especial de Licenciatura en Trabajo Social, para dar la oportunidad a profesionales de nivel técnico en la referida disciplina, a realizar sus estudios superiores a nivel de licenciatura por un determinado período de tiempo, lo cual se extendió hasta el año 1996.

En ese período de tiempo se fueron encontrando una serie de problemas curriculares, como la ausencia de una estructura curricular coherente con las necesidades formativas y de la realidad social, la inexistencia de un perfil profesional, la recarga académica y pocos cursos de formación de Trabajo Social, que reflejan una formación generalista y no específica de Trabajo Social.

Frente a esas limitaciones curriculares y respondiendo al acuerdo de Consejo Superior Universitario sobre la creación de la Licenciatura en Trabajo Social, se elaboró la readecuación curricular que consistió en delimitar el enfoque curricular de la formación,

se creó el perfil profesional, el pensum de estudios, se definieron los ejes, sub ejes curriculares y la red curricular, así mismo se describieron los cursos y contenidos de cada uno de éstos. (Comisión Readequación Curricular, 1995)

El currículo que ahora es a nivel de Licenciatura en Trabajo Social fue aprobado por el Consejo Superior Universitario de la USAC en 1996 y se implementó a partir de julio de ese mismo año, funcionando hasta el año 2010, cuando entra en vigor otro cambio curricular.

El Área de Trabajo Social desarrolló un papel importante en el cambio curricular de 1996, al tener claridad de la trascendencia que tenía para la carrera la construcción de un nuevo currículo a nivel de licenciatura y la participación del profesorado en dicho proceso, mediante la formación docente relacionada con los cambios que se iban a efectuar en la planificación, ejecución y evaluación de la docencia.

La formación docente en ese período fue una responsabilidad que tenía contemplada la Coordinación del Área de Trabajo Social, pues por ser el área profesional específica de la carrera, manifestaba su preocupación por formar al profesorado en temas específicos de la disciplina, como en temas pedagógicos a fin de fortalecer en el profesorado el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual tenía el liderazgo en la conducción teórica y metodológica de Trabajo Social, éstas acciones las reconoce y manifiesta el profesorado de la siguiente manera (Entr. Prof. 8) *“Mm la verdad es que yo pudiera decir que desde que me incorporé no había ninguna manera formal como departamento o el PFD, sin embargo, creo que quien se hizo cargo de eso y todos lo hemos visto fue el área de Trabajo Social, si ha estado muy pendiente de ir incorporando procesos académicos para fortalecer la formación del profesor”*.

El cambio de pensum de estudios de 1996, implicó que la Comisión de Readequación Curricular y la Coordinación del Área de Trabajo Social, solicitaran asesoría curricular al Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo conocido como IIME en el año 1995, pues en ese entonces no habían profesionales pedagogos menos curriculistas en la Escuela, que orientara la realización de dicha actividad, por lo que el

IIME como ente responsable de la formación a nivel de la universidad en ese entonces, fue el que asesoró pedagógicamente a la Comisión de Readecuación Curricular nombrada, para desarrollar todo el proceso de elaboración del nuevo currículo, además capacitó al personal docente en la elaboración de programas de cursos, metodologías de enseñanza aprendizaje, lográndose hacer un cambio participativo y acompañado por especialistas en el tema, puesto que como trabajadoras/es sociales no se tenía el expertis en currículo, para poder llevar a cabo dicha tarea.

Así mismo el profesorado para poder participar como lo hizo, fue necesario que se formara en la estructura del currículo y en particular lo relacionado a los perfiles, para que comprendieran su papel como docentes en el alcance de dichos perfiles, esto según informaron las autoridades de administración académica de la Escuela, expresando que *“Si, pues en el currículo 1996 se fue apoyando con los temas relacionados al nuevo currículo, específicamente a los perfiles, sub perfiles, red curricular, los nuevos cursos, la elaboración de los programas de cursos y en fin todos aquellos aspectos que los profesores deben conocer y manejar del nuevo pensum”*. ((G.D)

Al respecto el profesorado considera que (Entr. Profa 1) *“En la elaboración del nuevo plan de estudios, previo al año 1996 cuando se implementa el otro pensum de estudios, hubo un proceso de acercamiento con el IIME al inicio y después con la DDA, ellos dieron capacitación para este proceso de elaboración del nuevo pensum de estudios, qué implicaba esto también capacitación sobre la elaboración de los nuevos programas de los cursos, es mas de algunos cursos nuevos que se habían incorporado, que se habían actualizado en este nuevo pensum que se implementó en la escuela”*.

Entonces internamente fue el Área de Trabajo Social y la Comisión de Readecuación Curricular, los que coordinaron, dirigieron y gestionaron todo el proceso de formación docente con el apoyo del IIME, tal y como lo expresa el profesorado que estuvo en ese momento, quienes informaron que (Entr. Prof. 10) *“pues fijate que aquí había o más bien se realizaba a nivel interno, se hacía como un listado de necesidades e intereses que tenían los profesores y entonces en base a ese listado el área de Trabajo*

Social siempre fue la interesada en efectuar esas capacitaciones, invitándose a conferencistas de acuerdo a los temas que se requerían”.

Siguiendo con el tema de los cambios curriculares el profesorado refiere que *(Entr.Prof.5) “Por un lado respondiendo a las políticas universitaria de formación de los profesores a nivel general y al interior de la escuela, surgió como consecuencia del cambio curricular 1996, porque el IIME apoyo capacitando al personal”.* Por lo que con las opiniones del profesorado y de la administración académica se confirma la participación que tuvo el IIME en la formación docente del profesorado en torno a los temas vinculados con el nuevo currículo de la Licenciatura en Trabajo Social.

Después de haber trascurrido 7 años de la implementación del nuevo currículo del año 1996, ya el IIME había pasado a formar parte de la División de Desarrollo Académico DDA y éste creó la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario-SFPU- el que a partir del año 2003 hace el requerimiento de creación de los Programas de Formación Docente-PFD- a las autoridades de las unidades académicas, para integrar a un representante de cada programa al SFPU que se tenía que formar.

Posterior a darse el proceso de surgimiento del sistema, aproximadamente por el año 2008 la Escuela de Trabajo Social, estaba por iniciar la planificación de otro cambio curricular, el que en este momento llamaban en la Universidad de San Carlos Rediseño Curricular, el que fue implementado en el año 2010 y el profesorado participaba en los cursos de formación docente que organizaba la DDA para el profesorado de toda la universidad, por lo que a continuación se presenta la modalidad que tomo la formación docente en el marco del cambio de currículo 2010 que se hizo en la unidad académica.

5.1.2 Formación docente y cambio curricular en la Escuela de Trabajo Social del año 2010: una readecuación por competencias

El último cambio o readecuación curricular realizado en la Escuela de Trabajo Social en el año 2010, fue elaborado por una comisión nombrada por Consejo Directivo, máxima autoridad de la Escuela y para el efecto, contó con la asesoría de varias profesionales pedagógicas algunas nombradas por la DDA y otras que fueron contratadas por la Escuela. El proyecto para hacer la Readecuación Curricular de la Escuela de Trabajo Social 2010 fue aprobado por el Consejo Directivo según consta en el Punto 4.3 del Acta No. 18-2005, de fecha 9 de agosto de 2005, por lo que se comienza el proceso para la evaluación y rediseño del currículo de la Carrera de Trabajo Social unos años después de la fecha de aprobación.

Esta readecuación curricular es el resultado de las recomendaciones que dejaron en el Plan de mejoras, los pares evaluadores externos de la Licenciatura en Trabajo Social, debido a que la Escuela estuvo en un proceso de auto evaluación y acreditación de la carrera que había iniciado en el año 2004, el que a la presente fecha aún continúa el proceso, sin haber obtenido la acreditación por el organismo Centro americano llamado SINAES.

Para llevar a cabo el proceso de readecuación curricular 2010, se organizó una comisión de trabajo que se encargó de realizar la planificación, coordinación de actividades y la elaboración de la propuesta, que fue sometida a consideración de las autoridades y aprobada finalmente por Consejo Directivo, en septiembre del 2008. En este cambio curricular la comisión tomó la decisión político-técnica de adoptar el “Currículo por competencias con enfoque holístico”, para cambiar totalmente los enfoques que predominaban en la universidad en ese momento. (Comisión de Readecuación Curricular , 2010)

La readecuación curricular del 2010 consistió en la introducción de cambios que según las autoridades académicas había que hacérselos al currículo vigente, debido a que no respondía a las tendencias curriculares de ese momento, como por ejemplo el

modelo curricular por competencias y además para responder a las demandas actuales de estudiantes, de la profesión y de la sociedad y así propiciar la habilitación y certificación de las competencias de los egresados, con miras a obtener la acreditación de la Carrera de Trabajo Social a nivel centroamericano. (Comision de Readecuación Curricular , 2010)

En la readecuación curricular 2010 se implementó el modelo por competencias, el enfoque curricular holístico, se cambió el perfil de egreso, por competencias generales y específicas, se delimitaron las líneas, áreas y ejes curriculares, así como también se determinaron los niveles de conocimientos básico, fundamental y profesional para dosificar las competencias de menor a mayor dificultad. Así también se describen los créditos por curso y el total de créditos y cursos que tiene la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. (Comision de Readecuación Curricular , 2010)

Esta readecuación curricular provocó muchas inconformidades entre el profesorado, pues la decisión de implementar el modelo por competencias que tomó la administración y la comisión provocó discusiones, desacuerdos, que los llevaron a buscar conferencistas nacionales y extranjeros para que expusieran sus opiniones sobre el tema y en general, no hubo acuerdo entre los sectores que conforman la Escuela, sobre la conveniencia de aplicar dicho modelo.

Sin embargo las autoridades aprobaron e implementaron el mismo, comprometiéndose a brindar al profesorado la formación necesaria e instruyeron al responsable del PFD, para que toda la formación estuviera dirigida a informar y formar al profesorado sobre el tema de las competencias, lo cual no fue así porque se inició con una fuerte formación muy general del modelo por competencias, desde la visión empresarial, luego en el desarrollo se mostraron discrepancias e inconformidades del profesorado y después de cierto tiempo, cuando ya estaban en la práctica docente se les presentaron muchas dudas, las que no fueron resueltas por las autoridades y el profesorado estuvo sin monitoreo, ni apoyo, y sin lineamientos pedagógicos de que hacer en ciertas circunstancias que afrontaron se sintieron solos.

Pero también la administración académica de la unidad afirmó que el encargado del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social tenía instrucciones de dirigir todas las acciones para *“desarrollar en los últimos tres años y atender las necesidades del modelo por competencias del nuevo currículo, tanto para el profesorado que ya está trabajando con ese modelo, como para el que aún está en el currículo anterior”*. (G.D)

Sin embargo, a pesar de la información proporcionada por las autoridades y la situación afrontada en la implementación del nuevo modelo, el profesorado expresó (Entr. Prof. 2) *“En este caso le puedo dar testimonio que, al iniciar el modelo por competencias en la Escuela de Trabajo Social, se tuvo una fuerte formación en torno al modelo por competencias, sin embargo, se estaba hablando del modelo, pero existía y existe un vacío fuerte que desde mi particular punto de vista debe ser subsanado”*.

También insiste el profesorado que cuando se inició la formación sobre las competencias ésta fue muy general y en el proceso han ingresado otros profesores/as nuevas, quienes no han recibido la formación del modelo con el que se está trabajando, por lo que no hubo continuidad en la formación y hay debilidades en el proceso, porque no se profundizó o porque no se conocía el tema de las competencias, que repercuten en el desempeño docente, enfrentando limitaciones en el manejo de dicho modelo, tal y como lo refiere el profesorado (Entr. Profa. 3) *“En cuanto al modelo por competencias que es el que está vigente en nuestra unidad académica, se dio una formación inicial de carácter muy general, pero los y las docentes que se van incorporando tampoco tienen ese programa de inducción”*.

Por lo anterior puede decirse que la formación docente no fue suficiente, continua, oportuna y específica para que el profesorado tuviera una base sólida, en la implementación de un nuevo modelo curricular en su práctica docente y tampoco encontró orientación y apoyo de la administración académica en el seguimiento y monitoreo de este, como lo expresa el profesorado (Entr. Prof. 2) *“Muchas veces se atiende una demanda coyuntural como le mencionaba al inicio en el modelo por competencias, pero*

de allí ya no se da seguimiento, encuentra ya en la práctica de la cotidianidad en el aula con necesidades fuertes, uno de comprender plenamente el modelo, dos si las estrategias didácticas son las más adecuadas y tres que es fundamental, los criterios de evaluación del proceso”.

Entonces en la formación del profesorado se trabajó bastante en la formación de generalidades de las competencias, discusiones sobre los diferentes enfoques pero hace falta desarrollar más contenidos sobre temas específicos que la práctica docente va requiriendo, por ejemplo en la planificación por competencias, pero no solo de cursos teóricos, sino en las prácticas, pues se continúan diseñando planificaciones tradicionales que no van con el nuevo modelo y en las prácticas docente continúan aplicando la misma forma de planificación de los cursos, o bien utilizan otros modelos de planificación que se están usando en las ONGs que son los centros de práctica en donde las estudiantes hacen sus prácticas, a fin de que el estudiante los conozca y realice ejercicios de reflexión sobre su quehacer académico. Ahora bien, esto muestra que aún hace falta en la formación docente profundizar o desarrollar temas de metodología y evaluación por competencias, haciendo algunos ejercicios de aplicación, para ir llenando los vacíos teóricos que el profesorado ha experimentado y manifestado.

Estas preocupaciones las expresan el profesorado que se encuentra en el área de prácticas académicas indicando que (Entr. Prof. 8) *Alternativamente se han hablado o se han abordado los temas, pero no se ha incorporado un tipo de planificación que vaya orientado por ejemplo a un enfoque por competencias. ej. En lo personal aquí por ser el Ejercicio Profesional Supervisado EPS se presta, aunque tenemos un modelo de planificación un poco tradicional, pero en su ejecución vemos que utilizamos una metodología constructivista, que es la que, a nosotros por el contacto mismo con las poblaciones, que es el que de alguna manera más ayuda a que el estudiante no solo aplique, si no que reflexione sobre su práctica”.*

Según la revisión realizada al documento de la Readequación Curricular 2010,

se pudo ver que las prácticas están integradas a los cursos y por eso los llaman cursos teórico-prácticos y la metodología permite desarrollar las competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales. Pero en el caso del Ejercicio Profesional Supervisado EPS, que se realiza previo a graduarse, no existe ningún curso específico, porque consiste en la aplicación de todos los conocimientos adquiridos en el transcurso de cinco años de formación del estudiante, por lo que en el EPS aún se tenía pendiente desarrollar los contenidos de dicho ejercicio. (Comision de Readecuación Curricular , 2010)

CAPITULO 6

CONTEXTO ORGANIZATIVO

La Universidad de San Carlos de Guatemala, es la única institución educativa con carácter estatal en el país, que se rige legalmente por el artículo 82 de la Constitución de la República de Guatemala, La Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala Decreto Número 325 del Congreso de la República de Guatemala) es la ley general que regula los aspectos generales como la forma que está integrada la universidad, el régimen de gobierno universitario y su integración, el régimen económico y otras disposiciones generales que regulan el funcionamiento de la universidad, el Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala (Nacional y Autónoma) que en términos generales contiene los fines de universidad, atribuciones de las máximas autoridades, como el Consejo Superior Universitario, el Rector, los decanos y directores, las Juntas Directivas o Consejos Directivos de las unidades académicas. También contiene la organización general de la enseñanza, la descripción de las Direcciones Generales de Docencia, Investigación y Extensión y otros temas generales que regulan a la universidad.

Otra de las normas de aplicación general es el Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, que establece los niveles, categorías y puestos del profesorado, determina el ingreso a la carrera docente, los derechos, obligaciones, atribuciones y prohibiciones del personal académico, así como la Evaluación y Promoción del Profesor/a Universitario, en el que debe participar el profesorado.

Además, se incorporan reglamentos y normas específicas que regulan la formación y desarrollo del personal académico de la Universidad y de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario.

Seguidamente se presentan las leyes generales y específicas antes mencionadas, con el propósito de conocer el Contexto Legal de la universidad y los reglamentos específicos que están relacionados al tema de estudio.

6.1 Constitución de la República de Guatemala

En la Constitución Política de la República de Guatemala, sección Quinta Universidades, hay 9 artículos dedicados a la Educación Superior Universitaria, de los cuales 3 artículos son específicos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, dichos artículos contienen temas de la Autonomía, Gobierno y Asignación Presupuestaria para la Universidad de San Carlos, mientras que los otros 6 artículos presentan temas de las Universidades Privadas, el Consejo de Enseñanza Privada Superior, reconocimiento de grados, títulos, diplomas e incorporaciones, Exenciones y deducciones de los impuestos, Otorgamiento de grados, títulos y diplomas y Colegiación Profesional.

Estos temas anteriormente a la constitución de año 1985, eran exclusivos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, pero las Universidades Privadas han ido incidiendo políticamente en el Congreso de la República para quitarle el liderazgo y desplazar a la USAC, para compartirlo con dichas Universidades Privadas.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, es una institución autónoma con personalidad jurídica. En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad, dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales.

Se rige por su Ley Orgánica y por los estatutos y reglamentos que ella emita, debiendo observarse en la conformación de los órganos de dirección, el principio de representación de sus catedráticos titulares, sus graduados y sus estudiantes.

(Constitución Política de Guatemala, Artículo 82, 1947)

Como puede verse en el contenido del artículo 82 la Universidad de San Carlos de Guatemala ha jugado un papel importante en el desarrollo del país, situación por la

que las autoridades del gobierno revolucionario de 1944-1954 decidieron otorgarle funciones que ninguna otra universidad en Guatemala tiene, como por ejemplo la de dirigir la educación superior del Estado, situación que actualmente ha ido perdiendo por la presencia de más de 15 universidades privadas y por el papel protagónico y de propuesta que había realizado, frente a los problemas nacionales.

De igual manera la función de investigación ha estado muy reducida y poco se ha hecho en producción del conocimiento de las diferentes ciencias y en el estudio y propuestas de solución a los problemas nacionales, esto debido a las limitaciones presupuestarias, limitado personal especializado en investigación y poco apoyo de las autoridades a esta función académica de la Universidad, dándole prioridad a las actividades de docencia en la formación de profesionales universitarios.

Otro aspecto que también está contemplado en artículos de la Constitución Política de la República de Guatemala, es el espacio de participación política que le dieron a la universidad, mediante la propuesta de profesionales para integrar cargos como en la Corte de Constitucionalidad, el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social-IGSS- La Corte Suprema, y otras entidades del Estado, lo cual se ha desvirtuado, puesto que las autoridades universitarias proponen a sus aliados políticos, como formas de pago por apoyos políticos brindados en los procesos de elección de dichas autoridades.

6.2 Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, decreto número 325 del Congreso de la República de Guatemala

Artículo 1. La Universidad de San Carlos de Guatemala es una institución autónoma, con personalidad jurídica, regida por esta ley y sus estatutos, cuya sede central ordinaria es la ciudad de Guatemala.

Artículo 2. Su fin fundamental es elevar el nivel espiritual de los habitantes de la república, conservando, promoviendo y difundiendo la cultura y el saber científico.

(Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 1985, Decreto 325 art. 1. Y 2.)

Los artículos citados indican que la Universidad de San Carlos es autónoma, o sea que no funciona adherida o como parte del Ministerio de Educación ni de ninguna otra institución del Estado, la autonomía es la expresión de una conquista social que se concretó en la época de la Revolución de 1944 – 1954 en Guatemala, es una Universidad Estatal y financiada con los Fondos que recauda el Estado de Guatemala.

La ley orgánica de la Universidad de San Carlos es la ley de carácter interno que norma los lineamientos generales, los cuales son operativizados a través de los Estatutos de la Universidad de San Carlos de Guatemala y otros Reglamentos y Normativos específicos de las unidades académicas y/o administrativas.

El fin de la Universidad respecto a difundir la cultura y los conocimientos científicos, ha sido difícil de cumplir, porque depende de la voluntad política y los aportes financieros de las autoridades tanto de la universidad, como del gobierno, pues a pesar que existe un artículo que señala que corresponde a la Universidad de San Carlos de Guatemala una asignación privativa no menor del cinco por ciento del Presupuesto General de Ingresos Ordinarios del Estado, debiéndose procurar un incremento presupuestal adecuado al aumento de su población estudiantil o al mejoramiento del nivel académico. (Constitución Política de la República de Guatemala, artículo 84, 1985)

Todos los años la Universidad tiene que hacer cabildeo político con las autoridades de gobierno para requerir que se le asigne el presupuesto constitucionalmente establecido, llegando a lograr una asignación presupuestaria entre el 2.5% y 3% del referido presupuesto general del Estado.

La Ley Orgánica es la ley general de la Universidad de San Carlos que norma los aspectos de la estructura organizativa en la que explica cómo está organizada la Universidad, la forma y quienes la Integran, Describe el Régimen de Gobierno que lo integran, siendo éstos El Consejo Superior Universitario, Atribuciones y Deberes del Consejo Superior Universitario, El cuerpo Electoral Universitario y El Rector, las Facultades tendrán una Junta Directiva O Consejo Directivo, un Decano o Director un

secretario y los vocales docentes, estudiantiles y profesionales que integran los órganos de Dirección Superior.

El Régimen Económico, indica los bienes que forman parte de la universidad, la universidad puede disponer de su patrimonio solo para la realización de aquellos fines que le sean inherentes. Respecto a las Disposiciones Generales estas se refieren a elecciones, estatutos y reglamentos, títulos, desempeño de cargos y la relación de cooperación de la universidad con el Estado. Finalmente están las Disposiciones Transitorias que señala el tiempo de vigencia de implementación de la ley, el tiempo de los cargos actuales de las autoridades y los mecanismos de implementación de la Ley de Colegiación Profesional.

6.3 Estatuto de la Universidad de san Carlos de Guatemala (nacional y autónoma)

El Estatuto de la Universidad es un instrumento Legal y administrativo en el que se operativiza las leyes generales de la Universidad de San Carlos, contenidas en la Constitución Política de Guatemala y la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos, de manera más explícita, contiene de forma detallada las normas y procedimientos a desarrollar en temas generales como su vinculación con los pueblos, especialmente Centro Americanos y el estudio de los problemas nacionales.

Artículo 1.- La Universidad de San Carlos de Guatemala, continuadora de la Universidad Carolina fundada por Real Cédula del 31 de enero de 1676, es una institución de alta cultura, Nacional y Autónoma con personalidad jurídica y patrimonio propio. Se rige por su Ley Orgánica, Estatutos, Reglamentos y demás disposiciones que ella emita. Tiene su sede central ordinaria en la ciudad de Guatemala.

(Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2001. Artículo 1.)

El estatuto expresa el fin fundamental de la universidad, y además las acciones que le corresponden como institución de Educación Superior, como Centro de

Investigación y como depositaria de la cultura y otras actividades que le corresponden como universidad, tales como: cooperar en la solución del analfabetismo, estudiar la dinámica étnica del país, promover eventos académicos y otras relacionadas a su quehacer académico.

El fin fundamental de la Universidad es elevar el nivel espiritual de los habitantes de la República, promoviendo, conservando, difundiendo y transmitiendo la cultura en todas sus manifestaciones, en la forma que expresan los artículos siguientes...)

(Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2001, Artículo 5)

En esta primera parte es importante destacar que anteriormente en la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos, indicaba que solo 7 facultades, institutos, departamentos y dependencias reconocía la Universidad como parte integrante de la misma, sin embargo en el Estatuto de la Universidad de San Carlos ya se incorporan como parte de la Universidad las Escuelas, Centros Universitarios, y otros que surjan en el futuro, lo cual era importante incorporar, puesto que actualmente la Universidad de San Carlos la integran aproximadamente 42 Unidades Académicas aparte de Institutos, Departamentos y otras dependencias.

Artículo 4.- Integran la Universidad las Facultades, Escuelas, Centro Universitario de Occidente, Centros Regionales Universitarios, Institutos, Departamentos y Dependencias ya existentes y las que se reconozca o creare en el futuro.

(Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2001. Artículo 4.)

Además, describe como es el sistema de gobierno, quienes lo integran, las calidades para optar al cargo y funciones que realizan, mecanismos de elección y quienes son los máximos órganos de autoridad a nivel general de la universidad (Consejo Superior Universitario, Rector, Decano y Director) y específicos de las unidades académicas e instancias que la integran y los procesos de elección, en este tema es

necesario informar que las facultades tienen un procedimiento para elección de sus autoridades, que consiste en elegir por planillas a los electores de profesores, estudiantes y egresados, mientras que las Escuelas tienen el sistema de voto directo para los/as candidatos/as a optar a cualquiera de los cargos, estas diferencias se deben a que el primer sistema ya está gastado y se presta para actos de corrupción, mientras que en el segundo sistema no existe la figura de electores.

Otro de los aspectos del Estatuto es lo relativo a la enseñanza, el año académico, apertura y duración del curso, la organización de los estudios, los reconocimientos de los grados académicos y otros trámites administrativos como equivalencias, exámenes etc.

También tiene contemplado el tema de la Extensión Universitaria, en donde describen de manera general las acciones que debe realizar la Universidad para cumplir con esta responsabilidad, tales como: Contribuir al desarrollo de la cultura general de la Nación, a través de sus dependencias, mediante actividades académicas, publicaciones, radio, televisión teatro, prácticas académicas y Ejercicio Profesional Supervisado EPS y otras formas que posibiliten llevar la extensión a la población guatemalteca.

La aplicación de la disciplina en la Universidad, a estudiantes y profesores, por medio de procedimientos de aplicación interna y externos en aquellos casos que lo ameriten.

Otro de los temas consiste en la estructura económica de la Universidad, normando las formas de tenencia, servicio y procesos de baja de los bienes de la Universidad y el Régimen financiero de la institución, en donde se indican los pasos a realizar para administrar adecuadamente las finanzas de la Universidad.

Seguidamente se presentan el Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, el Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario -SFPU- y el Reglamento de Formación y Desarrollo del Personal Académico, que son instrumentos jurídicos específicos que regulan o norman las actividades de formación del profesor/a universitario.

6.4 Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico

El Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico conocido como –RECUPA, es un documento de aplicación general en las dependencias de la universidad que contiene:

El conjunto de normas que regulan la función del personal académico por medio del cual se establecen los derechos y obligaciones que como tal adquiere, propiciando dinámicamente su formación científica, tecnológica y humanística, orientada hacia el desarrollo de la Universidad de San Carlos de Guatemala y de la sociedad guatemalteca

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, 2001, Artículo 5.

Inciso 5.1)

En lo relacionado al tema de la formación del profesorado, en el apartado de Derechos del personal académico del presente reglamento existen artículos que brindan la oportunidad al docente de participar en actividades formativas, como lo señalan los siguientes:

Capacitarse científica, técnica y humanísticamente a través de los programas permanentes de formación y desarrollo de la Universidad.

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, 2001, Art.24

inciso 24.5)

De igual forma también aparece otro artículo en el tema de obligaciones del personal académico del mismo reglamento, que indica que el profesorado debe participar en las actividades de formación, como lo dice el siguiente artículo.

Participar, dentro de las normas de contratación, en los programas permanentes de formación y desarrollo del personal académico de la respectiva unidad académica para mejorar constantemente su formación científica, tecnológica, social, humanística, antropológica y pedagógica.

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, 2001, art. 25, Inciso 25.2

Así también en las atribuciones del Personal Académico, serán de acuerdo a su nivel, categoría y puesto las siguientes: Se cita únicamente la vinculada al tema de formación docente.

Participar en cursos, seminarios y otras actividades formativas que programe la Universidad de San Carlos de Guatemala o la unidad académica o centro de investigación correspondiente.

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, 2001, art. Inciso 26.4)

Después de haber identificado la base legal de las actividades de formación docente que tiene establecidas la universidad, es interesante encontrar que el RECUPA contempla la participación del profesorado, como un derecho al cual pueden tener acceso, pero también como una obligación laboral que se tiene en virtud del puesto de profesor/a que se ocupa en la universidad, de actualización profesional permanente. Además, también aparece la formación docente como una atribución del puesto que es necesario cumplir permanentemente.

Siempre en el mismo Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico se encuentra un apartado en el que se habla de los mecanismos para la Evaluación y Promoción del Profesor Universitario, como una forma de identificar y mejorar las deficiencias del profesorado, lo que está señalado en la siguiente cita y su vinculación con la formación docente del profesorado.

La evaluación del profesor universitario será un proceso sistemático, continuo e integrado que valora las actividades del profesor universitario, con el objeto de corregir posibles deficiencias e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, 23001, art. 43)

Las actividades de evaluación y promoción del personal académico, la realiza una Comisión denominada de la misma forma de Evaluación y Promoción docente, que se elige al interior de cada unidad académica y es la responsable de evaluar una vez al año al personal Académico y traslada los resultados a la División de Desarrollo Académico, para el dictamen respectivo. Seguidamente son conocidos por la autoridad nominadora, en el caso de la Escuela de Trabajo Social es el Consejo Directivo

. Los resultados de la evaluación del profesor universitario serán conocidos por la autoridad nominadora quien notificará al profesor dentro del primer trimestre del año siguiente. En caso de que dichas evaluaciones sean insatisfactorias, el profesor deberá buscar su capacitación para la corrección de los aspectos que en las mismas fuere deficiente, dentro de los programas de formación que ofrece la Universidad de San Carlos o fuera de ella. En este caso, la corrección de los aspectos insatisfactorios por medio de los programas mencionados tiene carácter de obligatorio.

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, 23001, art. 53)

De persistir en la evaluación resultados insatisfactorios y no cumplir con lo estipulado en este apartado, el profesor queda sujeto a que se le apliquen medidas disciplinarias entre las que se encuentran la destitución por resultados insatisfactorios y no cumplir con el requisito de participar en actividades de formación docente, según lo estipulado en los artículos 54 y 75 de este mismo reglamento.

Como puede verse en el Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico se tiene establecidas normas legales en situaciones de incumplimiento de acciones establecidas en los casos de no aprobar la evaluación y promoción docente y no asistir a las actividades de formación docente relacionadas al tema evaluado que no aprobaron, las cuales se realizan en el Sistema de Formación del profesor/a Universitario de la DDA o en los Programas de Formación Docente –PFD- de las diferentes unidades académicas.

Sin embargo, lo expuesto anteriormente respecto a los procedimientos legales establecidos en la universidad, pero en la práctica cotidiana del profesorado no se cumplen dichos procedimientos, lo cual influye en la calidad académica de la docencia universitaria. Lo anterior se plantea porque ya se han presentado en dos ocasiones que el estudiantado se niega a realizar las evaluaciones al profesorado, debido a que en repetidas oportunidades han evaluado mal a algunos docentes y ellos siguen trabajando en la Escuela y allí “no pasa nada”, según palabras textuales de las estudiantes, por lo que no creen en dicho sistema o ya está amañado.

Los artículos que también tratan de la formación del profesorado contenidos en el mismo capítulo de Formación y Desarrollo Universitario del mismo reglamento, se encuentran el que textualmente dice:

La formación del profesor universitario será continua y orientada permanentemente hacia el desarrollo integral, la preparación científica, tecnológica y humanística, así como a la adquisición de habilidades y los cambios de conducta enmarcados en las características de la educación superior

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Profesor Universitario, 2001, art. 62)

Para los efectos del artículo anterior la Universidad de San Carlos de Guatemala establecerá un programa permanente de formación y desarrollo para sus profesores con validez de mérito académico en el proceso de evaluación y promoción.

(Reglamento de la Carrera Universitaria del Profesor Universitario, 2001, art. 63)

Después de haber identificado los aspectos legales relacionados a la formación del profesorado en el Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico, se puede ver que para ese momento (año 2000) las autoridades universitarias ya tenían contemplada en la legislación universitaria la formación del profesorado, como una necesidad de los docentes y para apoyar el mejoramiento de los mismos.

Esa situación de la formación docente no fue así en los años anteriores, en las décadas de 1980 y 1990, puesto que no autorizaban los permisos para asistir a eventos académicos o a participar en actividades en donde se desarrollaban temas de interés profesional.

Como pudo verse el artículo 63 fue la base legal para la creación del Sistema de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en la División de Desarrollo Académico –DDA- que pertenece a la Dirección General de Docencia. -DIGED- siendo el sistema el responsable de coordinar a nivel general la formación docente en toda la universidad y a nivel específico se impulsaron programas de formación docente-PFD- en las unidades académicas.

6.5 Reglamento de Formación y Desarrollo del Personal Académico

El referido reglamento que norma todo lo relacionado a la formación del docente universitario, está formado por tres capítulos que son la naturaleza y objetivos, obligaciones de los Programas de Formación Docente de las unidades académicas y Derechos y Obligaciones del personal académico.

A continuación, se mencionan algunos artículos para dar una idea de los aspectos que contiene y su funcionamiento en la Universidad de San Carlos.

Objetivos de la formación docente en la Universidad

Artículo 2. Señala que las actividades de actualización, capacitación y desarrollo del personal académico tienen como objetivos:

2.1 Proporcionar a los profesores universitarios oportunidades para su superación profesional y cultural general en el campo de su especialidad en particular.

2.2 Ayudar al profesor universitario a superar aquellas deficiencias que se han puesto de manifiesto en sus evaluaciones.

2.3 Propiciar actividades con la participación de profesores universitarios para fomentar su identificación con la vida institucional y académica en la universidad.

(Reglamento de Formación y Desarrollo del Personal Académico, 1989, Punto Séptimo, Acta 63-89)

Para ejecutar dichos objetivos la universidad estableció el Sistema de Formación del Profesor/a Universitario/a, SFPU, en donde se pretende que el profesorado se supere personalmente, en el campo de su especialidad, pero no menciona que es necesario también la formación del profesorado en temas pedagógicos, didácticos y metodológicos que los apoye a mejorar el trabajo de docencia que realizan y muchas veces sin ser maestros de profesión.

De igual manera en el objetivo 2, el profesorado puede superar las limitaciones de su labor docente, que se evidencian en las evaluaciones que se le aplican, lo cual está normado en este reglamento y debe asistir a buscar apoyo para formarse en el tema en que muestra debilidad.

En el objetivo 3 se quiere fomentar la identificación del profesorado con la vida institucional y académica de la universidad, a través de temas que están contenidos en la red curricular de formación en el Nivel I, del módulo I del Área Institucional, lo cual se desarrolló en la Escuela de Trabajo Social, para todo el personal, descuidando que ese módulo es para profesores de recién ingreso y no para profesores con más de 25 años de trabajo docente.

Las Obligaciones de Formación y Desarrollo del Profesor Universitario se encuentran establecidas en los siguientes artículos.

Artículo 3. Las Unidades Académicas, a través de sus programas permanentes de formación y desarrollo, deberán realizar las actividades que permitan el desarrollo sostenido y continuo del profesor universitario principalmente en el área de su especialidad.

Artículo 4. Los programas permanentes de formación y desarrollo del personal académico de cada Unidad Académica desarrollarán, en coordinación con la División de Desarrollo Académico-DDA- de la Dirección General de Docencia, las actividades necesarias para superar las deficiencias detectadas en los procesos de evaluación.

Artículo 5. La División de Desarrollo Académico deberá desarrollar actividades, que a nivel de toda la Universidad promuevan la capacitación del personal académico.

(Reglamento de Formación y Desarrollo del Personal Académico, 1989, Punto Séptimo, Acta 63-89)

Revisando los artículos anteriores se puede ver que orientan a los Programas de Formación Docente PFD de las unidades académicas a brindar las oportunidades necesarias al personal docente, para que se formen en el área de su especialidad, para que puedan superar las limitaciones o debilidades encontradas en el proceso de evaluación docente y que cuenten con un programa de capacitación permanente que les permita mantenerse actualizados en su labor docente, en sus especialidades formativas y a mejorar la calidad educativa.

Esto es lo que se pretende a través de los tres artículos citados, pero existen varios obstáculos que han limitado el cumplimiento de dichos objetivos, como por ejemplo los limitados recursos financieros, reducido recurso de profesionales expertos en los temas de interés, desinterés de algunos profesores/as en la formación y otros aspectos, sin embargo, se ven obligados a asistir por los resultados negativos de las evaluaciones docentes que se les realizan. A lo anterior hay que agregarle que la temática que han desarrollado en los PFD no ha sido satisfactoria para el personal académico.

Derechos y Obligaciones del personal académico de la USAC

Artículo 6. El personal académico tiene el derecho y la obligación de alcanzar por sí mismo su desarrollo científico, cultural, didáctico y pedagógico en función de las labores que realiza en cumplimiento de los fines y objetivos de la Universidad.

Artículo 7. El personal académico tiene derecho a participar en aquellas actividades tendientes a su capacitación profesional, científica, didáctica y pedagógica.

Artículo 8. El personal académico está obligado a participar en aquellas actividades que tengan como objetivo superar sus deficiencias en el campo científico y pedagógico detectadas en su evaluación.

Artículo 9. La negligencia, falta de interés o el fracaso del personal académico en el proceso de mejoramiento de su capacidad, habilidad y ejecución de sus funciones y atribuciones serán consideradas como deméritos y agravantes en evaluaciones subsiguientes.

(Reglamento de Formación y Desarrollo del Personal Académico, 1989, Punto Séptimo, Acta 63-89)

Los artículos anteriores indican que el profesorado tiene la obligación, pero también el derecho de formarse por sí mismos, situación que se hace efectiva hasta hace unos 15 años atrás, pues a pesar de que el Reglamento existe desde 1989, era muy difícil que las autoridades autorizaran permiso para participar en cursos, seminarios, maestrías u otros estudios de posgrado.

También en el artículo 8 se indica que el profesorado tiene la obligación de participar en las actividades de formación docente que organiza la universidad y además las unidades académicas, en las áreas científica, tecnológica, didáctica y pedagógica, con fines de mejoramiento y superación de las deficiencias detectadas en la evaluación docente o por falta de interés o negligencia. Situación que de repetirse por dos o tres ocasiones continuas, es motivo para iniciar un proceso de retiro de la Universidad, situación que no se ha visto con el profesorado de la Escuela de Trabajo Social.

6.5.1 Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario -SFPU-

El Sistema de Formación del Profesor Universitario fue creado como resultado de la aprobación del Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico y funciona dentro de la estructura organizativa de la División de Desarrollo Académico - DDA-

El Sistema de Formación del Profesor Universitario y la DDA elaboraron el normativo para regular el cumplimiento de las funciones de la instancia de coordinación, organización, funcionamiento y aplicación general en toda la universidad y es el sistema quien se encarga de aplicarlo.

En la naturaleza del Sistema se señala que es una instancia que coordina, integra y desarrolla las acciones de formación y capacitación para todo el personal académico mediante los Programas de Formación Docente que tiene la Universidad de San Carlos de Guatemala, ya sea para los que ya existen o para los nuevos que se piensan crear.

En cuanto a los objetivos establecidos en el normativo del sistema, están orientados a dirigir las acciones que realizan en el Sistema de Formación del Profesor Universitario, fundamentalmente están orientados a desarrollar cuatro temas que son: primero la creación e integración de los Programas de Formación Docente de la Universidad.

Promover la creación, ampliación e integración de los Programas de Formación Docente -PFD- en las unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para garantizar la calidad, pertinencia y legalidad de los mismos.
--

(Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, 2006, art. 2. Inciso 2.1)

El segundo aspecto es la comunicación y coordinación de la DDA con los Programas de Formación Docente que existen en la universidad, como una forma de unificar dichos programas con el Sistema de Formación del Profesor Universitario que

fue creado posteriormente, ya que algunas unidades académicas ya tenían establecidos con anterioridad los programas de formación y otros aun no.

Promover la coordinación entre la División de Desarrollo Académico-DDA- y los diferentes Programas de Formación y Desarrollo del profesor universitario, en las unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

(Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, 2006, art. 2.3)

El tercer aspecto consiste en la necesidad que el profesorado participe en actividades de intercambio académico en diferentes espacios dentro o fuera de la Universidad de San Carlos, a fin que fortalecer e incrementar sus conocimientos y experiencias profesionales.

Promover acciones de intercambio académico de profesores de la Universidad de San Carlos de Guatemala, entre el personal especializado de las unidades académicas, en el ámbito nacional e internacional.

(Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, 2006, art. Inciso 2.4)

Y el cuarto aspecto se refiere a la necesidad de revisar los que se estaba haciendo como formación docente, para luego implementar otras formas de formación que diferencien los diferentes niveles que hay en la formación docente, a fin de unificar las estrategias de formación que proporciona la Universidad al profesorado.

Establecer estrategias para formular y revisar las diversas acciones de formación y desarrollo del profesor universitario, a través de las funciones de docencia, investigación, extensión y administración académica, para implementar diferentes niveles formativos en la universidad.

(Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, 2006, art. Inciso 2.6 y 2.5)

En el capítulo II Integración y Organización, se encuentra el artículo 3 en el que se define la conformación de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario de la siguiente manera:

- 3.1 El/la jefa de la División de Desarrollo Académico, quien preside
- 3.2 Un/a delegado/a titular y un suplente representante de cada unidad académica que tenga a su cargo la coordinación de los programas de formación docente y desarrollo de éstos; un/a delegado/a por los centros no adscritos a unidades académicas.
- 3.3 El/a jefe/a del Departamento de Educación de la División de Desarrollo Académico, quien actúa como secretario/a
- 3.4 Un /a Profesor/a titular nombrado por la jefatura del Departamento de Educación de la División de Desarrollo Académico, quien actúa como vocal de la Instancia de Coordinación del Sistema.

(Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, 2006, art. 3

La instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, para el mejor cumplimiento de sus objetivos y desempeño de sus funciones, podrá integrar al interior de la misma las comisiones permanentes o temporales que considere necesarias.

(Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, 2006, art. 4)

La integración y organización establecidas en los artículos 3 y 4 están conformadas en su mayoría por representantes de las dependencias del Departamento de Educación y de la –DDA- quienes tienen los cargos de conducción, secretaría y un vocal o sea que la responsabilidad de la conducción del Sistema recae solamente en los delegados de la DDA, no así en los delegados titular y suplente de los Programas de Formación Docente de las unidades académicas, quienes según el Normativo no tienen la oportunidad de formar parte del grupo que dirige la organización, puesto que no se les ubica en ningún cargo en la estructura organizativa que dirige la instancia.

Con base a lo anterior se puede decir que el profesorado no tiene acceso a la toma de decisiones en la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, teniendo nada más la responsabilidad de ejecutar las decisiones que se tomen en dicha instancia.

5.2 Gestionar la creación, fortalecimiento y sostenibilidad de los Programas de Formación Docente PFD de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

5.3 Determinación de las directrices y lineamientos generales para el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los programas de formación docente y velar por su cumplimiento.

(Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, 2006, art. 5.)

Respecto a las funciones de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario están dirigidas a cumplir cuatro aspectos determinados en su contenido que son primero el establecimiento de políticas, directrices y lineamientos de coordinación de los programas generales de Formación Docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El segundo aspecto consiste en la creación de programas nuevos, el fortalecimiento de los programas que ya existen y sostenibilidad de todos esos programas de formación docente en las unidades académicas de la Universidad, el tercer aspecto es la coordinación de acciones de vinculación de la docencia, investigación y extensión con los programas de formación docente de cada unidad académica. Y finalmente el cuarto aspecto que consiste en la ejecución de las políticas de formación, actualización e intercambio del personal académico con otras universidades a nivel nacional e internacional.

Como se observa en las funciones de la Instancia contenidas en el normativo, dicho órgano es quien dirige, y coordina a todos los Programas de Formación Docente

que existen en la Universidad de San Carlos, sin embargo hay temas que no ha desarrollado como por ejemplo velar por la sostenibilidad financiera y académica de los programas, ya que éstos son por una parte financiados por cada una de las unidades académicas en las que ya existen los programas y en los nuevos programas tampoco reciben financiamiento para sostenerse.

De igual manera no se han evaluado los programas por esa instancia, con el propósito de mejorarlos y no se han realizado acciones para vincular la docencia, investigación y extensión con los Programas de Formación Docente –PFD-, para ampliar un poco más el horizonte o la visión que tiene el profesorado, sobre esas tres funciones en el desarrollo de la universidad.

Otro de los temas que sería importante de evaluar con los/as profesores/as son los resultados obtenidos de los temas o contenidos que se han desarrollado por medio de los PFD o directamente los desarrollados por el Sistema de Formación del Profesorado Universitario, a efecto de conocerlos e implementar mejoras.

6.5.2 Políticas Generales de Formación del profesorado en la Universidad de San Carlos de Guatemala

A continuación, se presentan los temas que darán a conocer las formas a través de las cuales la política universitaria incide en el Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social.

Primeramente, se presentan las Políticas Generales de la Universidad de San Carlos, seguido de las políticas de formación del Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad de San Carlos, que fueron las que dirigieron y daban los lineamientos, aunque cabe mencionar que en ese entonces ya había preocupaciones por estimular la participación del profesorado en la formación docente.

Seguidamente se presentan las políticas de formación del profesorado y las políticas internas de la Escuela de Trabajo Social, orientadas a apoyar la formación específica en la disciplina de Trabajo Social, en búsqueda de la excelencia académica

de alto nivel, que incidan en el desarrollo integral de sus egresados. Dichas políticas fueron bastante ambiciosas y alejadas de temas de metodología educativa, y otros vinculados con la educación.

Además, se agrega el tema de la gestión del Programa de Formación Docente-PFD- que es un reto pues no hay condiciones adecuadas y también hay limitados recursos para trabajar, lo que reduce el cumplimiento de las expectativas de las autoridades, del profesorado y del Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad.

Otro tema que contiene el presente capítulo se refiere a los compadrazgos políticos que son evidenciados por el profesorado de la Escuela de Trabajo Social en diferentes aspectos de la vida universitaria, en particular en el ingreso a la carrera docente y en la asignación del personal para la realización de actividades concretas, como en la conducción del Programa de Formación Docente donde las autoridades responden a compromisos electorales, a compadrazgos políticos y a prácticas clientelares y otros fenómenos que opacan la imagen de una universidad transparente.

Los requerimientos de formación de las autoridades no son solo responsabilidad de éstos, sino que debe ser una responsabilidad compartida entre las autoridades y el profesorado, para que haya común acuerdo del tipo de programa que necesita la Escuela de Trabajo Social.

6.5.2.1 Políticas Universitarias de Formación del Profesorado

Con la intención de dar a conocer las políticas generales de formación del profesorado, se presentan a continuación dos versiones de políticas desde las generales que rigieron las actividades académicas a partir del año 1991 y que aún están en vigencia, posteriormente las políticas específicas de formación del profesorado emitidas por la División de Desarrollo Académico DDA del año 2002, siendo éstas las siguientes.

Las políticas generales de formación del profesorado emitidas en la Universidad de San Carlos de Guatemala, son llamadas Políticas de Educación Superior, según consta en el acta número 48-91 del Consejo Superior Universitario textualmente dice:

3. Formación y desarrollo del profesor universitario

1. Descripción y desarrollo de la política

La finalidad de esta política es estimular en el profesor universitario, la formación y capacitación que le permita realizar su actividad docente con eficiencia y eficacia.

2. Objetivo

La formación del profesor universitario será continua y orientada permanentemente hacia el desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y humanístico, así como hacia la adquisición de habilidades y el cambio de actitudes, enmarcados en las funciones de la educación superior.

3. Acciones

- 3.1. Diseñar e impulsar programas orientados a la formación y capacitación del profesor universitario, estimulando su participación en las actividades académicas de la Universidad de San Carlos.*
- 3.2. Organizar y ejecutar cursos de capacitación para los profesores universitarios que inician labores docentes.*
- 3.3. Organizar y desarrollar cursos de formación profesional, proporcionados por expertos, con base en las necesidades existentes de formación y capacitación, detectadas en las unidades académicas de la Universidad de San Carlos.*
- 3.4. Propiciar la participación del profesor universitario en el Programa de Maestría en Docencia Universitaria.*
- 3.5. Apoyar institucionalmente para que las oportunidades que ofrecen los organismos internacionales, se aprovechen para la formación del profesor*

universitario en cursos cortos, maestrías y doctorados, en diversos campos del conocimiento, en función de las necesidades de la institución.

Según documentos e información encontrada, desde el año 1991 existen políticas generales de formación del profesorado para apoyar y fortalecer al profesorado universitario, las que se hicieron efectivas a través del Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo IIME y posteriormente fueron revisadas y actualizadas en el año 2002, dando la pauta para la creación del Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

La política general de formación del profesorado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es la primera política que se encontró en los documentos de archivo de la universidad y desde ese tiempo o sea hace aproximadamente 29 años de su entrada en vigencia oficialmente, ha pasado por varios momentos y administraciones universitarias que se han interesado y otros que no, hasta que la retoma la DDA, la revisa y propone una nueva política más específica al tema particular de la formación del profesorado.

El objetivo general de la política consiste en que el profesor/a desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes favorables a su actividad docente, mediante la realización de varias actividades de formación, tales como la creación de programas de formación, implementación de cursos de capacitación, motivación y apoyo al profesorado para que realice estudios de posgrado, pero como se indicó en el párrafo anterior, el profesorado hasta inicios del siglo XX pudo contar con condiciones de apoyo para realizar las actividades antes mencionadas, pues anteriormente no autorizaban permisos para estudiar o participar en actividades formativas.

Como manifestó el profesorado de la Escuela de Trabajo Social, (Entr. Prof. 7) *Correcto ese punto es importante porque del IIME, también tuvimos participación me recuerdo. Creo que las dos líneas de motivación se dieron porque había ya alguna a través de las políticas de la universidad, ahora que me recuerdo que se plantearon a partir del movimiento de reforma universitaria, cuando se plantearon las políticas generales de docencia, extensión e investigación, se planteó la necesidad de los programas de formación docente y es por eso que fue haya en el IIME, porque el IIME era el que tenía en ese tiempo esa responsabilidad, de allí creo que se dividió la rama que tienen ahorita sobre formación docente y en las unidades académicas donde se trabajó ya como una política general de la Universidad.*

La información proporcionada por el profesorado señala que la formación docente fue responsabilidad del IIME desde la década de los años 1980, que éste empezó a funcionar en ese año y posteriormente se integró a la DDA, siendo el responsable de impartir la formación al profesorado de la universidad, además las referidas políticas de formación fueron el resultado del movimiento de reforma universitaria, creándose como políticas generales que guiaron los tres aspectos centrales o fundamentales de la educación superior, que son la Docencia, Investigación y Extensión, con lo que se evidencia que la Universidad ha estado pendiente de apoyar y fortalecer el desarrollo y la formación del profesorado, aún antes que existieran las políticas generales, con poca inversión financiera, para crearla a nivel de todas las unidades académicas, provocando que algunas la asumieran y otras no por falta de recursos.

En el caso de la Escuela de Trabajo Social, se atendieron las políticas de formación con recursos propios, nombrando a una profesora para crear el programa, quien debía buscar recursos financieros y profesionales para desarrollar las acciones formativas.

El profesorado continúa afirmando (Entr. Profa.5) que la formación en la universidad, *Fue respondiendo a las políticas universitarias de formación del profesorado, que se ejecutó en la escuela, y a la vez que coincidió con la readecuación curricular que se estaba realizando en la misma.*

Acerca del contenido de las políticas no hay ninguna opinión por parte del profesorado, pues solo afirman que la formación que se proporcionó en la Universidad, respondía a los lineamientos de las políticas generales que existían, aunque cabe mencionar que en ese entonces ya habían preocupaciones por estimular la participación del profesorado, realizar cursos de formación para profesores/as nuevos, satisfacer necesidades de formación del profesorado y el apoyo para que desarrollen estudios de maestrías y doctorados, vinculados con su quehacer docente.

6.5.2.2 Políticas del Sistema de Formación del Profesor/a Universitario

En cuanto a la política de formación del profesorado, emitida en el 2002 contenida en el documento de Creación del Sistema de Formación del Profesorado Universitario SFPU (2003.P. 32) es de aplicación general para todo el profesorado de la Universidad y está dirigida a lograr la calidad y el desarrollo del personal académico, obtener mediante la formación un personal idóneo para las funciones que tiene bajo su cargo y que adquieran las capacidades necesarias para la conducción de los programas formativos de nuevos profesionales universitarios, dicha política se presenta a continuación.

“Política 2. Desarrollo del personal académico

Descripción de la política

“Esta política consiste en orientar acciones en función de la calidad y el desarrollo del personal académico, como parte de los sujetos curriculares, con el fin de contar con personal idóneo para la conducción técnica, científica, pedagógica y social-humanística de los programas de formación del recurso humano.

Objetivos:

- 1. Fortalecer los procesos de selección, inducción, formación, desarrollo, evaluación y promoción del personal académico.*
- 2. Fortalecer los programas de formación y capacitación del personal académico de la universidad.*
- 3. Fomentar en el personal académico el sentido de pertenencia a la institución.*
- 4. Desarrollar procesos de formación especializada del personal académico en el campo científico, tecnológico, histórico, social humanístico, antropológico y psicopedagógico.*
- 5. Propiciar oportunidades de desarrollo integral del personal académico”.*

(Comisión de Trabajo, 2003)

La descripción de la política está orientada a mejorar la calidad del personal académico, para alcanzar la idoneidad del profesorado universitario, en el cumplimiento de la labor docente. Sin embargo, no se debe limitar la formación del personal académico solo para preparar para conducir el Programa de Formación del recurso humano, sino que tiene otros alcances más significativos, como la actualización de conocimientos, la formación en pedagogía, didáctica y metodologías educativas, la contribución al

desarrollo de la ciencia y tecnología y su contribución a la formación de profesionales de diferentes disciplinas con conciencia y compromiso social. etc.

La política contiene en los objetivos una descripción más precisa de lo que se espera alcanzar, haciendo referencia al proceso por el cual debe pasar el profesorado para incorporarse y mantener la calidad de profesor universitario, mediante la apertura de oportunidades de formación que se pueden ofrecer, por medio de los programas de formación docente, para llegar a especializar al personal académico y con esto contribuir a mejorar la calidad académica.

Esta política de formación para el personal académico persigue el seguimiento de las acciones previstas, pero es necesario recomendar que el Sistema de Formación del Profesorado Universitario, SFPU, realice la evaluación de los avances, el logro de objetivos, disponibilidad de recursos, incidencia y alcance de la misma en las unidades académicas de la Universidad, a fin de contar con información real de la forma cómo se ha desarrollado la política y hacer los ajustes que son importantes implementar, con el propósito de mejorar los resultados de la aplicación de dicha política.

6.5.2.3 Políticas de Formación Docente en la Escuela de Trabajo Social

En el tema de formación docente se encontraron las primeras políticas específicas de formación a partir del año 2004, dichas políticas estaban orientadas a apoyar la formación específica en la disciplina de Trabajo Social, en búsqueda de la excelencia académica de alto nivel, que incidan en el desarrollo integral de sus egresados, profesores y estudiantes. (Organismo de Coordinación Académica, 2004)

Las políticas persiguen la actualización exclusivamente en los contenidos de los cursos que imparten, mediante el desarrollo de temas específicos de las disciplinas de cada profesor/a, limitando las posibilidades de formación en otros temas de carácter pedagógico, didáctico y de metodologías educativas.

Las políticas de formación del profesorado (2010 al 2013) son orientadas a alcanzar el mejoramiento continuo de la calidad docente, mediante acciones para brindar formación en el servicio, Intercambios académico y profesional, implementar un sistema de incentivos y un programa de desarrollo de profesores auxiliares.

Sin embargo, el profesorado informa que muy poco ha hecho el Programa para alcanzar las acciones previstas en las políticas, indicando lo siguiente: (Entr. Profa. 8) *“Estas estrategias como planteamiento están bien, aunque deberían estar más fortalecidos (...) pues por ejemplo la que consiste en intercambio académico y profesional, hasta el momento no se conoce que se haya efectuado ninguno, solo algunas profesoras que se han costeado sus gastos para viajar a otros países” (...)* *“igualmente lo relacionado a las estrategias del sistema de incentivos y la formación para auxiliares, no se ha hecho nada, debido a que lo que se ha observado es que se las otorgan a las estudiantes que tienen cercanía a las autoridades administrativas”.*

Sin embargo también las autoridades que participaron en el grupo de discusión expresaron que la formación del profesorado de la Escuela ha mejorado y que se trata de responder a sus necesidades, pero también a los lineamientos que se tienen en las políticas de formación tanto generales de la Universidad, como a las políticas de formación específicas de la Escuela de Trabajo Social, lo cual en oportunidades no encajaban, debido a los procesos internos que está desarrollando la Escuela, las orientaciones de las políticas generales y la temática que el profesorado requiere, lo que ha provocado limitada participación del personal académico.

“El desarrollo de la formación del profesorado ha venido de menos a más, pues no se ha descuidado y responde a necesidades del profesorado como a las políticas de la universidad y de la escuela”. (G.D)

Sin embargo, al ver la poca participación del profesorado, el Consejo Directivo de la Escuela aprobó la estrategia de la obligatoriedad de asistir a las actividades del Programa de Formación Docente -PFD- para todo el personal académico, como una medida coercitiva para obligarlos a participar, en vista que había poca asistencia del

profesorado, lo cual tampoco funcionó, pues en base al criterio del profesorado seleccionan los cursos a los que les interesan participar y a los que no asisten.

“Otro argumento que exponen las autoridades participantes en el grupo focal (G.D) es que el PFD es un espacio ya institucionalizado que antes no existía, que sirve para desarrollar una mejora continua y actualmente se creó la política de formación docente aprobada por el Consejo Directivo, que contiene los ejes temáticos de la formación”.

La visión institucional o de las autoridades de la Escuela, consideran que el Programa es una oportunidad de formación que antes no se tenía, que debe responder a las políticas generales del Sistema de Formación del Profesorado de la universidad y también a las políticas específicas de formación que la unidad académica ha aprobado. Se estima que además debe responder a las necesidades de formación del profesorado, pues es a quien van dirigidas las actividades formativas, a fin de apoyar, reforzar y compartir aquellos temas que requieren en su práctica docente, conocer o profundizar en su desarrollo.

Pero los pocos profesores que conocen las políticas de formación específicas de la Escuela, expresan que no se han logrado aplicar, pues hay varios aspectos allí contenidos que no se han realizado, como por ejemplo los intercambios de profesores, los incentivos y la formación del profesorado auxiliar y otras actividades que no se han desarrollado, siendo aún tareas pendientes de implementar por el PFD.

6.5.2.4 Políticas internas de las autoridades de la Escuela: Compadrazgos políticos

En la Universidad de San Carlos de Guatemala, por su carácter de autónoma tiene implementado un sistema político de Gobierno para dirigirse, según consta en el título III Gobierno de la Universidad del Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala y en el Reglamento de Elecciones de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en donde se establecen los procedimientos de elección para ostentar diferentes cargos de dirección de la universidad.

Este sistema según la opinión del profesorado ya está desgastado, debilitado, y deteriorado y está afectando el sistema de gobierno de la misma, como también ha llegado a politizar el sistema educativo de la Universidad, siendo un problema que se viene visualizando y manifestando, por los sectores que conforman la comunidad universitaria, en diferentes espacios académicos y públicos, como seminarios, congresos, encuentros etc. desde hace varios años y además se argumenta en el seno de la Comisión de seguimiento y transparencia de la Reforma Universitaria CCOST, que es uno de los motivos por lo que es necesaria la reforma universitaria.

La universidad tiene establecidos procedimientos para atender diferentes temas o aspectos, sin embargo dichos procedimientos ya no operan y se terminan desarrollando prácticas viciadas, manejo de influencias y prácticas opacas, como lo mencionan el profesorado de la escuela, quienes refieren que las autoridades responden a compromisos electorales, a compadrazgos políticos y a prácticas clientelares y otros fenómenos que opacan la imagen de la unidad académica, pero que se han convertido en prácticas cotidianas, comunes que forman parte de la dinámica institucional.

Al respecto del tema de las políticas internas de las autoridades de la Escuela, el profesorado expresa que (Entr. Prof. 2) *Esta bueno, soy muy pesimista a ese respecto, por las siguientes razones: la primera es de fondo porque los puestos administrativos no se ocupan por capacidades, sino se ocupan parcialmente por respuesta a un respaldo electoral. O sea que se responde a compromisos ya contraídos por los/as candidatos/as que participan en la elección de un cargo de autoridad en la unidad académica, en donde se toman las decisiones políticas, académicas y financieras de la Escuela.*

Así mismo los movimientos del personal, obedecen a políticas internas de las nuevas autoridades cada 4 años, sin detenerse a analizar en la continuidad de los programas, sino únicamente respondiendo a sus políticas y decisiones internas. Algunos profesores no han estado de acuerdo con esta situación que se vive y han expresado lo siguiente: (Entr. Profa. 3) *Normalmente las personas encargadas de este programa están*

rotándose de acuerdo a políticas administrativas internas de la escuela, si llegan a la administración nuevas autoridades, eso implica que la persona encargada de ese programa, pues también se movilice y de alguna manera se pierda, si se pensara que ese programa tiene alguna continuidad.

La Universidad tiene establecidas las formas para que el personal académico ingrese a trabajar a las unidades académicas, las que han tenido sus debilidades y unido al sistema político de gobierno y el sistema de elección de autoridades, han sido las formas a través de las cuales se han posibilitado prácticas de compadrazgos políticos que afectan la calidad de la educación que se desarrolla.

Al respecto del tema de los compadrazgos, algunos profesores/as ha expresado su inconformidad por la presencia de dicho fenómeno en la universidad y en particular en la Escuela de Trabajo Social y recuerdan que antes existieron otras formas de ingresar a la universidad y dicen (Entr. Prof. 10) *“Entonces primero ingresaban como auxiliares, siendo estudiantes y los sometían a varios procesos de formación y luego ya a ser docentes con plaza y todo eso le daba seguridad y calidad a la academia, algo así creo yo que, pues desde que conocí ese programa a mí me agradó mucho; porque eso no permitía compadrazgos de ninguna naturaleza, mira ahora aquí los compadrazgos son los que influyen en la calidad académica, entonces como nos hubiera gustado tener esa formación para poder ingresar”.*

Por otra parte, también se habla de los puestos o clases de profesores que tiene la universidad, por un lado, el personal que está en plazas a indefinido son llamados profesores titulares, pasaron por un proceso de oposición para obtener la plaza y son aquellos profesores/as inamovibles. Por otra parte están los profesores/as que llaman interinos y que solamente pueden trabajar cierto tiempo o el tiempo que duran en el cargo las autoridades electas, estas son las formas de contratación de personal académico, y que en ambas se producen problemas a la hora del ingreso de nuevas autoridades, pues por una parte están quienes apoyaron la candidatura y por otra quienes no apoyaron, generando contradicciones, puesto que las nuevas autoridades asumen compromisos

políticos con el nuevo personal que contratan al asumir el cargo y los profesores interinos de la anterior administración se ven obligados a retirarse de las plazas de profesores/as, dando la impresión que cada nueva gestión lleva a su grupo de trabajo.

En este marco de relaciones laborales, expresan algunos profesores/as que esta situación también repercute en ellos tanto en el personal interino, como en el personal titular o a indefinido de la siguiente manera: (Entr. Profa. 4) *La situación política interna dentro de la escuela, cuando hay cambio de autoridades, cuando hay elecciones ha incidido mucho especialmente con el profesor interino, pero no solo con él, porque las nuevas autoridades tienen que venir a trabajar con la gente que esta fija dentro de la escuela, aunque no estén de acuerdo con las autoridades.*

Esta situación es el resultado de las políticas internas que implementan las nuevas autoridades, mediante prácticas de compadrazgo o bien de oposición que han deteriorado el sistema educativo y de gobierno en la unidad académica, lo cual mantiene al personal académico, administrativo y estudiantes confrontado, politizado y en permanente menoscabo de la estructura organizativa y política actual.

CAPITULO 7

SISTEMA DE FORMACIÓN

DEL PROFESORADO

UNIVERSITARIO -SFPU-

El Sistema de Formación del Profesorado Universitario es una entidad que forma parte de la DDA, fue creado cinco años aproximadamente después de la DDA, en el año 2003, con el propósito de asumir la coordinación y responsabilidad exclusiva de la formación del profesorado de la Universidad de San Carlos, por medio de la formulación de un sistema con diferentes procedimientos para coordinar dicha tarea.

El Sistema de Formación del Profesorado Universitario SFPU” fue aprobado por el Consejo Superior Universitario CSU, en el punto décimo segundo, acta 26-2003, de sesión celebrada el 12 de noviembre del 2003, con aplicación general y obligatoria en todas las unidades académicas de esta casa de estudios”. (Comisión de Trabajo, 2003, pág. 41)

El Sistema de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se basa en la definición de KAUFMAN, que dice que el sistema es: La suma total de partes que funcionan independientemente o conjuntamente, para lograr ciertos resultados o productos, basados en necesidades. Es decir, que el SFPU/USAC es la integración de diversos programas de formación docente PFD de las Unidades Académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (Comisión de Trabajo, 2003, pág. 11)

El Sistema de Formación del Profesor Universitario -SFPU/USAC- persigue coordinar e integrar las acciones de formación y capacitación de los programas de formación del personal académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala, pero ha sido una tarea compleja el tratar de integrar los Programas de Formación que ya existían en algunas unidades académicas y en otras no, debido a la dinámica de trabajo que venían desarrollando con el Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo-IIME, que fue la entidad que antecedió a la DDA.

El Sistema de Formación del Profesor Universitario es una instancia que debe responder a las políticas del Consejo Académico de la Dirección General de Docencia, organización que está integrada por el director general de Docencia, la Coordinadora General de Planificación y los/as delegados/as de las Unidades Académicas de Facultades, Escuelas y Centros Universitarios. Así también a las Políticas Generales de la Universidad de San Carlos, ya que son los dos entes de autoridad superior, quienes dan las directrices generales que orientan el trabajo que realiza el sistema.

El Sistema cuenta con un Normativo que fue elaborado por el Sistema de Formación del Profesor Universitario y la DDA el cual regula el cumplimiento de las funciones de la instancia de coordinación, organización, funcionamiento y aplicación general en toda la universidad y es el sistema quien se encarga de aplicarlo.

En la naturaleza del Sistema señala que es una instancia que coordina, integra y desarrolla las acciones de formación y capacitación para todo el personal académico mediante los Programas de Formación Docente que tiene la Universidad de San Carlos de Guatemala, ya sea para los que ya existen o para los nuevos que se piensan crear (Coordinación, 2006)

Según el documento de Creación del Sistema de Formación del Profesor Universitario de la USAC, se encontró que al igual que el documento de Creación del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social, contiene una propuesta curricular y de acreditación, en donde ya aparece definido el enfoque, modelo, áreas curriculares, módulos y cursos que se deben desarrollar en la formación docente que se realiza en el sistema, lo cual es una evidencia que la formación que allí se trabaja, ya está programada y no responde a las necesidades de formación del profesorado. (Comisión de Trabajo, 2003, pág. 21)

En el caso del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social que ya existía antes de la creación del sistema, participó en sus inicios, pero al ver la forma de trabajo, la forma de delimitación de temas y algunos profesionales que impartían los cursos de formación, se fueron independizando del sistema, puesto que no respondía a sus necesidades de formación.

7.1 Objetivos del Sistema de Formación del Profesor Universitaria -SFPU-

1. Promover la creación y ampliación de los Programas de Formación Docente PFD, en las unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para garantizar la calidad, pertinencia y legalidad de los mismos.
2. Integrar los Programas de Formación y Desarrollo del Profesor Universitario de las unidades académicas de la universidad de San Carlos de Guatemala.
3. Establecer criterios y lineamientos para la coordinación entre la División de Desarrollo Académico DDA y los diferentes programas de formación y desarrollo del profesor universitario, de las unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
4. Promover acciones de intercambio académico de profesores de la Universidad de San Carlos entre unidades académicas, a nivel nacional e internacional y con otros organismos que se considere pertinente.
5. Asesorar e impulsar los Programas de Formación Docente en los siguientes niveles. Inducción, desarrollo y posgrado.
6. Establecer estrategias para formular y revisar las diferentes acciones de formación y desarrollo del profesor universitario, en las funciones de docencia, administración académica, servicio y extensión, de acuerdo a las necesidades sociales.
7. Propiciar alianzas estratégicas con las diferentes unidades académicas, mediante el intercambio de personal especializado en las diversas disciplinas del saber y de la profesión.

(Comisión de Trabajo, 2003)

Los objetivos del sistema aprobados por el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos, deben ser los que guíen el quehacer del Sistema del Profesor Universitario, sin embargo por el origen de los diferentes Programas de Formación ha sido una tarea compleja poder alcanzarlo, por ejemplo el objetivo 2 que consiste en Integrar los Programas de Formación y Desarrollo del Profesor Universitario de las unidades académicas de la universidad de San Carlos de Guatemala, asisten a las reuniones porque hay un mandato que obliga a los responsables de dichos programas a participar en el sistema y como informó la encargada del PFD de la Escuela de Trabajo Social, las autoridades trasladan la nota de invitación e indican que deben asistir.

Otro de los objetivos que se ha observado que están desarrollando es el 4, de intercambio académico de profesores entre las diferentes unidades académicas de la misma universidad, a nivel nacional e internacional, puesto que las autoridades de la universidad han informado de los programas de intercambio que estaban funcionando en ese momento, por ejemplo con la Universidad Nacional de Costa Rica, la Universidad de Almería España y en Brasil, aunque no se sabe los resultados obtenidos de dichos intercambios, pues los profesores participan y después siguen realizando las mismas actividades diarias.

En cuanto al objetivo 5, en donde se define la forma de organización de la formación docente, en el documento de creación del Sistema de Formación del Profesores Universitario, está establecido que la formación está organizada y se debe desarrollar en tres niveles que consisten en la Inducción, desarrollo y posgrado y esos mismos niveles se encuentran establecidos en el Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social.

Cada uno de los niveles está dirigido a diferentes grupos de profesores/as, así el nivel I o de Inducción está organizado como Programa de Inducción para profesores/as nuevos o de reciente ingreso a la universidad, el nivel II, o de desarrollo, denominado Programa de Actualización y Especialización es para profesores/as que ya tienen ciertos

años de estar en la universidad y el nivel III o Sistema de Estudios de Posgrado tiene previsto la realización de estudios de Maestrías, Doctorados y Posdoctorados.

Los tres niveles están organizados en Áreas curriculares, Módulos, Contenidos o temas a desarrollar y las Maestrías o Doctorados en cualquier área del conocimiento o ciencias de interés profesional.

Esta información no es de conocimiento del profesorado puesto que, en la Escuela de Trabajo Social, el profesorado no lo sabe y en ocasiones hasta la persona que era nombrada para coordinar dicho programa tampoco estaba enterada de la estructuración del Sistema y requerían de temas o contenidos que el profesorado necesitaba, lo que en ocasiones no era atendido por el Sistema ya que no estaba contemplado en los temas o contenidos ya establecidos en el Programa de Formación del profesor/a universitario del sistema.

Y finalmente el objetivo 7, que indica el establecimiento de intercambios de personal especializado en las diversas disciplinas del saber y de la profesión, entre las diferentes unidades académicas, este objetivo se ha estado realizando, según información del responsable del PFD, en la medida en que conoce a algún profesor/a que se ha especializado en algún tema de interés del programa, entonces solicita apoyo personal o institucional a través del sistema, para que llegue a la Escuela a desarrollar el referido tema.

Respecto a los demás objetivos 1, 3 y 6 no se tienen información de los avances que puedan tener en su desarrollo, en virtud que por ejemplo el número 1 habla de garantizar la calidad, pertinencia y legalidad de los programas que ya estaban creados y ampliación de los mismos, lo cual se desconoce que hayan hecho alguna inversión para ampliarlos o mejorarlos.

El objetivo No. 3 que señala la necesidad de establecer criterios y lineamientos para la coordinación entre la División de Desarrollo Académico DDA y los diferentes

programas de formación y desarrollo del profesor universitario, podría entenderse que se ha ido alcanzado a través de las reuniones de trabajo que se realizan, pero no se conoce ningún documento en el que se establecieran los criterios o lineamientos de coordinación.

Y el objetivo No.6 referente a llevar a cabo acciones de formación y desarrollo del profesor universitario, que realizan funciones de docencia, administración académica, servicio y extensión, lo único que ha informado la responsable del PFD, es que no a todos se les ha formado como profesores/as, en virtud que están realizando otras actividades que no son precisamente de docencia y sus intereses formativos son en función de su desempeño profesional. En el Estatuto de la Carrera Universitaria (Parte Académica) se les denomina Personal Académico a todos aquellos que desarrollan actividades de docencia directa, investigación, administración académica, servicio y extensión, por lo tanto, los contenidos ya establecidos en el sistema no responden a sus necesidades de formación.

7.2 Estructura organizacional y funcional del Sistema de Formación del Profesor Universitario

El Sistema de Formación del Profesor Universitario es una instancia de Coordinación que responde a las políticas del Consejo Académico de la Dirección General de Docencia y a las Políticas educativas y Académicas de la Universidad de San Carlos, que se concretan en las políticas específicas de trabajo de la Dirección General de Docencia, a través del Departamento de Educación de la División de Desarrollo Académico -DDA-.

El Sistema de Formación del Profesor Universitario SFPU está organizado, conformado y dirigido por una instancia llamada de Coordinación del Sistema, dicha instancia de coordinación está integrada de la forma siguiente:

1. El jefe de la División de Desarrollo Académico DDA

2. Un delegado Titular y un suplente que estén a cargo del PFD de las unidades académicas
3. El jefe del Departamento de Educación
4. Un profesor nombrado por el jefe del Depto. De Educación (Comisión de Trabajo, 2003, pág. 12)

La integración y organización establecidas en los artículos 3 y 4 están conformadas en su mayoría por representantes de las dependencias del Departamento de Educación y de la –DDA- quienes tienen los cargos de conducción, secretaría y un vocal o sea que la responsabilidad de la conducción del Sistema recae solamente en los delegados de la DDA, no así en los delegados titular y suplente de los Programas de Formación Docente de las unidades académicas, quienes según el Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema no tienen la oportunidad de formar parte del grupo que dirige la organización, puesto que no se les ubica en ningún cargo en la estructura organizativa que dirige la instancia. Con base a lo anterior se puede decir que el profesorado no tiene acceso a la toma de decisiones en la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario, teniendo nada más la responsabilidad de ejecutar las decisiones que se tomen en dicha instancia.

7.3 Funciones del Sistema de Formación del Profesor/as Universitario -SFPU-

1. Coordinación entre las unidades académicas y la División de Desarrollo Académico-DDA- con los Programas de Formación del Profesor Universitario.
2. Identificación de necesidades de capacitación y formación a través de los PFD de cada unidad académica.
3. Brindar las directrices generales que orientan la planificación de los programas de formación docente por desarrollarse en cada unidad académica, de acuerdo con las necesidades identificadas.

4. Aprobación de los Programas de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
5. Gestionar ante la universidad e instancias nacionales e internacionales, para obtener apoyo técnico y financiero para la ejecución de los Programas de Formación Docente.
6. Promoción de los proyectos, actividades y materiales de los diversos Programas de Formación Docente, a nivel nacional e internacional.
7. Estructuración de una base de datos que permita el registro, seguimiento, evaluación y aprovechamiento del recurso humano especializado.

(Comisión de Trabajo, 2003)

Después de haber conocido y revisado el Programa de Creación del Sistema de Formación del Profesor/a Universitario SFPU y el Normativo del Sistema, se puede ver que el sistema responde a una estrategia de planificación general de la Universidad de San Carlos, en donde el propósito es integrar o unificar los esfuerzos de formación docente que ya venía desarrollando anteriormente el Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo –IIME-. Este Instituto fue fundado el 25 de noviembre de 1961, según convenio de cooperación que se firmó entre la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad Norteamericana Michigan State University. En el año 1965 el Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo pasa a depender directamente de la Universidad de San Carlos, finalmente fue sustituido por la DDA.

Respecto a las funciones de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario están dirigidas a cumplir cuatro aspectos determinados en su contenido que son primero el establecimiento de políticas, directrices y lineamientos de coordinación de los programas generales de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El segundo aspecto consiste en la creación de programas nuevos, el fortalecimiento de los programas que ya existen y sostenibilidad de todos esos programas de formación docente en las unidades académicas de la Universidad, el tercer aspecto es la coordinación de acciones

de vinculación de la docencia, investigación y extensión con los programas de formación docente de cada unidad académica. Y finalmente el cuarto aspecto que consiste en la ejecución de las políticas de formación, actualización e intercambio del personal académico con otras universidades a nivel nacional e internacional.

Como se observa en las funciones de la Instancia contenidas en el normativo, dicho órgano es quien dirige, y coordina a todos los Programas de Formación Docente que existen en la Universidad de San Carlos, sin embargo hay temas que no ha desarrollado, según lo indicado por la responsable del PFD, como por ejemplo velar por la sostenibilidad financiera y académica de los programas, ya que éstos son por una parte financiados por cada una de las unidades académicas en las que ya existen los programas y en los nuevos programas tampoco reciben financiamiento para sostenerse.

De igual manera no se han evaluado los programas por esa instancia, con el propósito de mejorarlos y no se han realizado acciones para vincular la docencia, investigación y extensión con los Programas de Formación Docente –PFD-, para ampliar un poco más el horizonte o la visión que tiene el profesorado, sobre esas tres funciones en el desarrollo de la universidad.

Otro de los temas que sería importante de evaluar con los/as profesores/as son los resultados obtenidos de los temas o contenidos que se han desarrollado por medio de los PFD o directamente los desarrollados por el Sistema de Formación del Profesorado Universitario, a efecto de conocerlos e implementar mejoras.

La función 1 la llevan a cabo mediante la convocatoria a reuniones de la Instancia de Coordinación del sistema, para cumplir con el acercamiento de los PFD de las unidades académicas y la DDA, en donde el único recurso que ofrecen es el apoyo de profesionales, para impartir cursos para los profesores/as.

La función 3. Acerca de brindar las directrices generales que orientan la planificación de los Programas de Formación Docente, no se cuenta con ningún documento que contenga las referidas directrices, solo está el documento de Creación del Sistema, en donde están establecidos los niveles, áreas, módulos, cursos y contenidos a desarrollar, según las características del grupo de profesores, lo cual

contradice la función 2 que se refiere a Identificar las necesidades de capacitación y formación a través de los PFD de cada unidad académica.

Entonces no hay claridad de la forma en la que establecieron los contenidos de la formación, si es en base a lo establecido en el documento del Sistema o si hacen un diagnóstico de necesidades de formación del profesorado, para atender sus requerimientos formativos, lo cierto es que los procedimientos de planificación y organización que desarrollan no respondieron a las necesidades formativas del profesorado, lo anterior lo expresaron el profesorado de la Escuela de Trabajo Social, al informar lo siguiente:

“Eso se refleja en el PFD de la escuela, que continúa funcionando solo con el nombramiento de una profesora que hace la administración de la escuela con sus propios recursos financieros y sin contar con recursos de la DDA para el desarrollo del programa”.
(G.D)

El Sistema de Formación del Profesor Universitario -SFPU- tuvo limitaciones a la hora de su implementación, pues no se les asignó un presupuesto específico para crear y/o fortalecer algunos Programas de Formación Docente-PFD- que ya existían en las unidades académicas, además no había los suficientes recursos profesionales en la DDA para que la institución desarrollará la formación y solo lograban atender algunas unidades académicas, con lo que la función 5 que consiste en gestionar ante la universidad y otras instancias nacionales e internacionales, para obtener apoyo técnico y financiero para la ejecución de los Programas de Formación Docente, no se la logrado concretar, ya que el Sistema no ha brindado el apoyo necesario a los PFD de las unidades académicas.

En cuanto a la función 6 que se refiere a la promoción de los proyectos, actividades y materiales de Formación Docente, se desconoce si se hizo o se obtuvo resultado de dicha actividad, pues los delegados de las unidades académicas ante SFPU tampoco proporcionan información al profesorado.

Finalmente, la función 7 relacionada a la creación de una base de datos del recurso humano especializado de las unidades académicas, es posible que la tengan

puesto que solicitan el apoyo de profesionales especializados, para desarrollar temas que tienen programados realizar.

La información obtenida del Sistema de Formación del Profesor Universitario, se puede decir que ha sido una tarea difícil asumir la coordinación de la formación docente en la universidad, porque se necesita de la voluntad política de cualquiera de las autoridades universitarias que estén en el poder, de igual manera es necesaria la asignación específica de presupuesto para cada programa que funciona en las unidades académicas. También hay que establecer parámetros de calidad, pertinencia y definir las formas de coordinación entre el Sistema y los PFD de las unidades académicas de la universidad. Al no contar con estos aspectos, los acuerdos del Consejo Superior Universitario relacionados con la formación docente no se logran concretar.

Después de haber conocido el Sistema de Formación del Profesor/as Universitario/a de la USAC, y el Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social se podría decir que desarrollan un modelo de formación transmisivo, pues tiene las características que presenta Ramos, cuando indica:

Que el “Modelo consistente en actividades basadas en la transmisión de información, abarca los tradicionales cursillos temáticos de comunicación vertical. En este grupo se han desarrollado, además de multitud de cursos de los propios planes de los CEPs, una serie de programas institucionales de corte universitarios, como son los de especialización, formación de formadores y actualización tecnológica”. (Ramos, Y.1999).

En los cursos y/o actividades de formación del profesorado, invitan a un experto que es el profesional que sabe y transmite los conocimientos, hay un ente universitario que coordina los programas universitarios y los contenidos que se imparten y están organizados en tres niveles que consisten en nivel I de inducción, nivel II de actualización y especialización y el nivel III Estudios de Posgrado (Maestrías y Doctorados).

Con base a lo anterior se puede afirmar que el Sistema y los PFD son programas en donde aún se conserva el enfoque de la educación conductista, en donde se transmiten de manera

pasiva los conocimientos al profesorado, sin que se impulse un conocimiento autónomo y no han logrado avanzar a otros modelos de formación del profesorado, que les permita desarrollar otras formas de formación, en donde puedan desarrollar su potencial profesional, crítico y de investigación.

Así mismo el Sistema de Formación tampoco responde a las necesidades de formación del profesorado, puesto que en el documento de creación del Sistema de Formación está establecida la estructura curricular y la acreditación a la que tienen derecho los/as profesores/as y delimitados los contenidos que a la institución universitaria le interesan que reciban los/as profesores/as, de similar forma está funcionando el PFD, aunque éste en oportunidades debe incorporar algunos temas que le asignan las autoridades de la Escuela o que solicitan el profesorado, dando un poco más de amplitud en su desarrollo.

Presentándose de esta forma uno de los dilemas que expone Zabalza Beraza, M. cuando señala que si la formación es para el desarrollo personal del profesorado o para la resolución de las necesidades institucionales. “La consecuencia...es que cuando existe está orientada a resolver las necesidades individuales de los profesores o sus intereses particulares. Es una formación a la que cada profesor se suma si lo desea y está centrada en lo que cada profesor desee”.

Por otro lado, están las necesidades institucionales. Como toda institución, la universidad necesita que su personal adquiera competencias capaces de afrontar los nuevos retos que se le van presentando. Precisaría, pues, de una política de formación centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo”. (Zabalza Beraza, M.A. 2004).

Ante este dilema es conveniente negociar con las autoridades de la institución, entre las necesidades de formación institucionales y las necesidades de formación del profesorado, puesto que eso permitirá un equilibrio entre los temas, se contará con la participación del profesorado, al ver que son tomadas en cuenta sus sugerencias y con el apoyo financiero de las autoridades de la Escuela; lo que debe realizar el profesional

responsable del Programa de Formación Docente, para que sea un programa aceptado por los sectores involucrados.

Pero además no es necesario establecer en el Sistema y los respectivos programas de formación, la estructura curricular y la acreditación, porque está en contra de la realización de diagnósticos de necesidades formativas del profesorado y cierra las oportunidades de respuesta, por lo que la temática debe establecerse periódicamente a partir de las necesidades tanto institucionales como del profesorado, a manera de llenar las expectativas de ambos sectores.

CAPITULO 8

**PROGRAMA DE FORMACIÓN
DOCENTE -PFD-: EJECUTOR
DE LA FORMACIÓN EN LA
ESCUELA DE TRABAJO
SOCIAL**

En el siguiente tema se presenta una descripción de los aspectos que contiene el Programa de Formación Docente- PFD- de la Escuela de Trabajo Social, a fin de dar a conocer las características generales del programa. Los sub temas que se presentan están organizados de la siguiente forma: Definición, objetivos, organización, principios, contenido, temática y el financiamiento del programa.

Además, se incluye la relación que tienen el PFD de la Escuela con las instituciones que coordinan y dirigen la formación del profesorado en la Universidad de San Carlos, para conocer las condiciones en las que se establece dicha relación.

8.1 Definición del Programa de Formación Docente-PFD-

El Programa de Formación Docente, identificado con las siglas PFD de la Escuela de Trabajo Social, es concebido como: La instancia de la Escuela de Trabajo Social, que le corresponde implementar y coordinar los procesos de formación del personal académico en los tres niveles: Inducción, Desarrollo y Estudios de Posgrado, fortaleciendo el área de su especialidad y el área pedagógico-didáctico, ético y humanístico, así como las funciones de la universidad de investigación, docencia y extensión. (Casanova, R, 2011.P.s.n.)

El Programa de Formación Docente está integrado a la Coordinadora de Planificación de la Escuela de Trabajo Social y es parte del Área de Desarrollo Académico, tomando en consideración lo estipulado en el Reglamento del Sistema de Planificación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, aprobado por el Consejo Superior Universitario el 9 de abril del 2008, en el punto quinto, inciso 5.1 Acta No. 08-2008 y la Reestructura de Planificación de la Escuela de Trabajo Social, que textualmente cita:

Área Académica. Coadyuvar al desarrollo de la estrategia y políticas que fortalezcan las funciones de investigación, docencia y extensión de la universidad. En esta área se abordan los procesos de planificación para el fortalecimiento de la formación del recurso humano, en los niveles de pre grado, grado y posgrado, así como la

generación de conocimiento técnico, científico y humanístico y la prestación de servicios universitarios para el desarrollo social y económico del país. (Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.)

Consultando al profesorado de la Escuela, acerca del PFD consideran que, (Entr. Profa.3) debe ser: *“Un Programa de Formación Docente que responda al currículo vigente en la unidad académica, debe responder al modelo educativo que se está implementando en la organización educativa, además se debe a cuestiones pedagógicas, pero fundamentalmente a las características que presenta el alumnado que está siendo atendido de igual manera, debe orientarse a las políticas educativas de la universidad”*.

La definición que tiene el profesorado del Programa de Formación Docente se puede ver que lo identifican en base a la experiencia práctica que tienen sobre lo que está haciendo actualmente dicho programa, no así a la definición del programa, que está contenida en el documento de creación de este, puesto que no la conocen. Además, la formación que han venido realizando con el personal académico está relacionada al modelo educativo establecido en el currículo vigente de la Escuela de Trabajo Social y a las políticas de formación que tiene establecidas la Universidad de San Carlos.

Respecto al fortalecimiento del área de su especialidad y el área pedagógico-didáctico, ético y humanístico el profesorado informa que si están atendiendo los temas pedagógicos y didácticos que necesita el personal académico, pues no son maestros de formación, sino porque trabajan como profesores en la universidad, reproduciendo los modelos con los que a ellos les enseñaron, con lo cual se sienten satisfechos porque el PFD contribuye a fortalecer la rama de su especialidad y el área pedagógico-didáctica, que les sirve para obtener herramientas que pueden utilizar en su trabajo docente.

Lo que no mencionan los profesores/as es que la formación que reciben, según la definición del programa, está organizada en tres niveles que son Inducción, desarrollo y Estudios de Posgrado, pues es normal que no lo digan, puesto que no lo saben y no se les ha dado a conocer el documento de creación del programa, lo que ya es de conocimiento de las autoridades de la Escuela e indicaron en una reunión que *“Se les*

debe dar a conocer al profesorado el documento de Creación del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social y que desconocían porque no se había socializado dicha información”. (G.D)

También hay otros profesores (Entr.Prof.3) que consideran “que el Programa de Formación Docente debe orientarse a las cuatro funciones fundamentales que tiene la universidad que son la docencia, la investigación, extensión y la administración. Entonces esos en gran medida serían los aspectos que deberían tomarse en cuenta para organizar el contenido del Programa de Formación Docente”.

El profesorado además coincide con la definición del programa en lo que respecta a la formación que se imparte, puesto que como personal académico realizan diferentes funciones, entre las que se encuentran la investigación, docencia, extensión y administración, requiriendo que las actividades de formación respondan a las funciones que realizan y a las funciones generales de la Universidad de San Carlos, para mejorar su desempeño profesional, puesto que hay personal académico que no desarrolla específicamente funciones de docencia, sino que laboran en investigación, extensión y administración exclusivamente.

Respecto al tema Zabalza Beraza, M. A. (2000.p.157) expone que suele plantearse la función docente universitaria en torno a tres ejes básicos: la docencia, la investigación y la gestión. Últimamente se ha añadido a ellos la función de negocios (conseguir dinero a través de convenios, cursos, proyectos consultorías etc.) (...) y es total en lo que se refiere a la gestión: en lo que se refiere al profesorado implicado en la gestión, ninguna acreditación ni ningún proceso de selección avalan una formación mínima para el desempeño de funciones de gestión. (...) Nadie, al menos entre los docentes, recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan.

A diferencia del planteamiento de Zabala, en la Escuela de Trabajo Social de la USAC, el personal académico informo que no están interesados solo en recibir formación para profesores que sus funciones son exclusivamente la docencia, pues entre el personal académico se encuentran profesionales que realizan funciones específicas de investigación, extensión y administración.

Por tal razón en varias ocasiones han solicitado que los cursos de formación sean también en temas de investigación, extensión y administración, puesto que les sirve para mejorar el cumplimiento de las funciones específicas que tienen asignadas y asisten tanto personal del tema o área en el que trabajan, como otros profesionales que les interés el tema.

Por lo que se han llevado a cabo varias actividades de formación de esa naturaleza, para atender las necesidades del personal académico y son avaladas y acreditadas por las instancias correspondientes, como el sistema de la universidad y el Programa de Formación Docente PFD, con el fin de apoyar al personal académico en la carga académica que le sea asignada por las autoridades.

Así mismo el profesorado considera que (Entr. Profa. 4) *“se puede decir que el PFD es un programa institucional, obligatorio y permanente y forma parte del Sistema de Formación General de la Universidad de San Carlos de Guatemala”*.

Esta opinión explica que el PFD está legalmente constituido por acuerdo de Consejo Directivo de la Escuela y obedece a una estrategia general de formación del profesorado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, de igual manera refiere que es un programa obligatorio para el profesorado, según lo establecido en el capítulo III Derechos y Obligaciones, artículo 8 del Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico y que debiera ser permanente, pero que en la práctica se ha desarrollado en ocasiones de manera constante, pero en otras oportunidades ha funcionado esporádicamente.

Por otra parte, lo relacionado a la obligatoriedad del PDF ha sido objetado, por el profesorado, porque a pesar de los argumentos legales arriba expuestos, si la temática y las instituciones colaboradoras no son del agrado del profesorado, simplemente

deciden no asistir a las actividades formativas, con lo cual se evidencia el interés y la importancia que tiene la temática de la formación y se reduce el número de profesores asistentes al PFD.

8.2 Estructura organizativa del Programa de Formación Docente

El Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social –PFD- como parte del Sistema de Formación del Profesor/a Universitario está estructurado en base a lo establecido en los capítulos 6,7 y 8 del Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario SFPU, los cuales establecen que el nombramiento del titular y/o suplente será realizado por el máximo órgano de Dirección de la Unidad Académica, a propuesta del decano o director.

Los requisitos que debe llenar el o la delegada de la unidad académica ante el Sistema consisten en ser profesor titular y acreditar un mínimo de 3 años de experiencia docente y pertenecer al Programa de Formación Docente de la unidad académica y en el caso de la Escuela siempre delegan al profesional que está nombrado por las autoridades para dirigir el programa, pues solo esa persona está en el PFD.

En cuanto a la temporalidad, podrán permanecer en el cargo por dos años y ser nombrados por el mismo órgano de dirección por otro período de dos años. (Coordinación, 2006, pág. s.n.)

Con base al citado normativo, el Programa de Formación Docente –PFD- de la Escuela de Trabajo Social, forma parte de la estructura del Sistema de Formación del Profesor Universitario, y para efectos operativos funciona en la Unidad de Desarrollo Académico de la Coordinadora de Planificación de la Escuela de Trabajo Social, de quien depende administrativamente.

El órgano de Dirección de la escuela es el Consejo Directivo quien nombra al coordinador/a del programa, para que como delegado titular represente al programa ante

el Sistema de Formación del Profesor/a universitario. El programa está integrado únicamente por un/a profesional titular que a veces es nombrado por el referido Consejo Directivo para trabajar tiempo completo (8 horas) y en otros momentos se nombra por medio tiempo (4 horas) y ese profesional es quien coordina, dirige, ejecuta y evalúa dicho programa.

El profesional nombrado debe llenar los requisitos establecidos en el artículo 7 del Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema, que consiste en:

Ser profesor/a titular y acreditar como mínimo 3 años en la carrera docente, preferentemente de tiempo completo.
Pertener al Programa de Formación Docente de la Unidad Académica. (Coordinación, 2006, pág. s.n.)

El Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social –PFD- está estructurado según los términos establecidos en los artículos 6,7 y 8 del Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema, a excepción de que en el programa solo hay nombrada una persona y no dos como está establecido en el documento de Creación del PFD, que dice: El PFD *“estará integrado por dos profesionales titulares de tiempo completo, que acredite como mínimo tres años en la carrera docente”* (Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.), pero solamente ha funcionado con un profesional, quien en oportunidades está nombrado por 8 horas y en otros momentos por 4 horas.

Otro aspecto que hay que hacer notar es que el único profesional que coordina el PDF, es delegado titular por 4 años, o sea el tiempo que duran las autoridades que administran la unidad académica o sea que depende de los cambios que se den en las autoridades y el nombramiento lo hacen por dos años y lo vuelven a nombrar por otros dos años, porque también es el tiempo que dura en el cargo de coordinador del PFD.

8.3 Objetivos del Programa de Formación Docente-PFD-

Seguidamente se presentan los objetivos del PFD, contenidos en el documento con el que fue aprobado oficialmente su creación y funcionamiento en la Escuela de Trabajo Social, los que textualmente dicen:

1. Formular diagnósticos de necesidades de formación del personal académico para responder a las necesidades y demandas del profesional de la institución, la universidad y la sociedad, haciendo uso eficiente de los recursos, los tiempos, los modos y los espacios para aprender.
2. Dimensionar las necesidades de formación que tiene el profesor/a, la perspectiva pedagógica y disciplinar, así como su función social en términos de gestión y formación profesional y apoyar con ello el desarrollo curricular que necesitan los planes de estudio vigente.
3. Promover en el personal académico el desarrollo de su formación académica, técnica, profesional, pedagógica-didáctica, ética y humanística.
4. Organizar la formación del personal académico de la Escuela de Trabajo Social como un proceso continuo y orientado permanentemente hacia el desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y humanístico, así como a la adquisición de habilidades y al cambio de actitudes, enmarcado en las funciones de la educación superior, con fines de inducción, actualización y profesionalización.
5. Conducir un proceso de formación para el personal académico a efecto de ubicarlo en un mundo globalizado, integrado, regionalizado y en proceso acelerado de transformación, con base en resultados de una formación con calidad científica, técnica, humanística, ética y pertinencia social.
6. Implementar procesos de inducción profesional e institucional a personal académico profesional y auxiliar de nuevo ingreso, para que se integren efectivamente a las actividades académicas de la escuela.

7. Generar nuevos campos de formación para la atención de las demandas emergentes del conocimiento en general, del Trabajo Social en particular y de la sociedad en su conjunto.
8. Informar a las autoridades de la escuela sobre las necesidades de formación del personal académico en sus tres niveles de formación.
9. Gestionar los recursos necesarios ante autoridades de la escuela, para implementar los procesos de formación en los tres niveles.
10. Gestionar ante dependencias de la universidad y fuera de ella los recursos necesarios para el desarrollo de los procesos de capacitación.
11. Extender la acreditación de los cursos de formación a excepción de los que pertenecen al posgrado.

(Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.)

Los objetivos del Programa de Formación Docente PFD, se puede decir en términos generales que son bastante ambiciosos, porque en primer lugar no eran conocidos por el profesorado y en algunas oportunidades ni por las autoridades, solo por la profesional que los elaboró y propuso y que en ese momento era la responsable del Programa de Formación Docente, esto se debe a que, con el cambio de autoridades de la Escuela, también se cambia al responsable del programa y en ocasiones ni el nuevo responsable conoce el documento de Creación del PFD de la Escuela, en donde están los objetivos.

Por otra parte, hay algunos temas contenidos en los objetivos que el profesorado no tuvo información ni conoció resultados, como por ejemplo la elaboración de diagnósticos de necesidades del profesorado, por lo que la temática de la formación era decidida por la encargada o por las autoridades de la Escuela, cuando veían la necesidad de formar al profesorado en temas relacionados a los cambios curriculares que se implementaban en la unidad académica.

De igual forma sucedió con las actividades de inducción a los profesores/as de nuevo ingreso, que forma parte de los objetivos y niveles formativos del PFD, dichas

actividades eran implementadas por otras dependencias de la Escuela, cuando se hacía o simplemente no se hacía y el personal nuevo tenía que buscar información por su cuenta y con el paso de los años se iba enterando de la dinámica de funcionamiento de la Escuela.

En cuanto a la gestión de recursos financieros, la responsable gestionaba al interior de la unidad académica y la Escuela apoyaba proporcionando dinero para brindar una refacción a los profesores/as, mientras la responsable del programa informaba en las reuniones de formación que no había recursos para pagar a profesionales expertos en temas de interés para la Escuela. También la responsable hacía la gestión ante el Sistema de Formación del Profesor Universitario-SFPU- el apoyo de profesionales y/o profesores que llegarán a la Escuela a exponer determinados temas, a lo cual accedía y delegaba a un profesional para que atendiera la solicitud del PFD de la Escuela, así funcionó por varios años, pero después de un tiempo transcurrido, el profesorado rechazaba participar cuando llegaban los delegados del sistema, ya que los conocían y sus planteamientos no habían evolucionado.

Respecto al alcance de los objetivos del programa de formación las autoridades informaron que esperan alcanzar lo siguiente: *“Los profesores conocen, pero solamente los objetivos de cada actividad formativa que se realiza, ya que se los traslada el especialista invitado a desarrollar el tema en una formación. Sin embargo, creemos que es necesario que el encargado del programa se los dé a conocer de aquí en adelante. Nosotros como autoridades si los conocemos y consiste en preparar al docente en la implementación del nuevo modelo curricular, que se especialice y mejore su base académica”.* (G.D)

Seguidamente se expone la opinión de los objetivos que informa la encargada del PFD de la Escuela, refiriendo lo siguiente: *Puesto que la escuela está integrada por diversos tipos de profesionales, somos un equipo multi profesional verdad, entonces también conducir un proceso de formación a efecto de ubicarlo en un mundo globalizado, o sea el contexto actual verdad, en un proceso tan acelerado de formación en donde la*

educación también tiene que ir cambiando al ritmo en que la sociedad va cambiando y es quien nos demanda a los profesionales en esta instancia.

También a través del Programa de Formación Docente se pretende desarrollar un proceso de inducción al personal de nuevo ingreso, tanto al profesor auxiliar como al profesor interino y al profesor que es permanente, producto de haber ganado un proceso de oposición para contar con una plaza estable de profesor/a.

Otro aspecto importante de los objetivos que pretende este programa es generar nuevos campos de formación de las demandas emergentes del conocimiento en general y del conocimiento en Trabajo Social en particular y de la sociedad en su conjunto, en esa problemática y en la dinámica en que el trabajador social se inserta al egresar de la escuela. (Entr. Encargada)

Al comparar la información proporcionada por las autoridades de la escuela, la profesora encargada del PFD y los objetivos descritos en el documento del Programa de Formación Docente que fue autorizado por el Consejo Directivo de la Escuela en el año 2011, se puede ver que las autoridades tienen una idea muy general de los objetivos del programa, expresando que consisten en preparar al docente en la implementación del nuevo modelo curricular, que se especialice y mejore su base académica, dándole toda la importancia al apoyo que brinda el PFD al desarrollo del currículo exclusivamente, dejando a un lado los demás aspectos de formación docente que contienen los objetivos.

Otro aspecto que las autoridades refieren es que el personal académico desconoce los objetivos del programa, pues solamente se les han dado a conocer los objetivos específicos de cada una de las actividades de formación docente e indican que es necesario que la encargada del programa se los comparta a partir de ese momento, desconociendo porque motivos no fueron compartidos los objetivos del PFD desde el inicio, para que el profesorado tenga claro los alcances y limitaciones del mismo.

La información de los objetivos del programa estuvo concentrada por varios años en la encargada del programa de formación, pues al entrevistarla hizo una exposición amplia, clara y detallada de todos o la mayoría de los aspectos contenidos en los objetivos y más aún que fue ella quien cinco años después de haber sido creado elaboró el documento de creación del programa que no existía.

Entre los aspectos importantes que contemplan los objetivos destacó la encargada en el momento de la entrevista, que el diseño del PFD es tan amplio que toca varios aspectos tales como: la formación del personal académico en diferentes campos del conocimiento, la formación técnica, académica, disciplinar, pedagógica, didáctica, ética y humanística, fortalecer y desarrollar las capacidades del personal, contribuir a ubicarlos en el contexto actual, proporcionar una formación que esté al ritmo de los cambios de la sociedad y dar inducción al personal de nuevo ingreso.

Como puede verse la encargada del PFD tiene una visión amplia y clara de los objetivos establecidos en el programa, pues estuvo aproximadamente por más de 8 años al frente del referido programa, que las autoridades de ese momento no manifestaron, sin embargo, la información no fue compartida con el profesorado, puesto que varios coincidieron en expresar que no conocían los objetivos del PFD, e indicaron, según su opinión cuales podrían ser los objetivos del PFD, informando que (Entr.Profa.5) *“Los objetivos del programa general de formación del profesorado no los conozco, pero si los objetivos específicos de cada actividad que se realiza en la formación que se desarrolla en la escuela”*.

Siempre en el mismo grupo de profesores/as que expresaron no conocer los objetivos del programa, hay otros que indicaron lo siguiente: (Entr. Profa.7) *“Mira tal vez del Programa de Formación institucionalizado no, pero si las acciones o actividades, digamos que quien lo prepara en este caso, el profesional que está asignado prepara la agenda didáctica, define los objetivos, en la mayoría de los casos como he percibido se han definido en coordinación con el profesional que va a venir a impartir el tema verdad, entonces creo que eso es un buen procedimiento porque no se improvisa, sino que se está partiendo de una planificación debidamente organizada”*.

Con base a la información proporcionada por el profesorado, confirma que no han conocido los objetivos del programa, sino que solamente los objetivos de las actividades específicas y que esa información solo la maneja la encargada del PFD, quien coordina con el profesional invitado los objetivos, los contenidos y en general el plan de la formación que piensan desarrollar con el profesorado participante. Sin que el profesorado tenga conocimiento que la responsable del programa, debe hacer un diagnóstico constante de las necesidades de formación y que deben estar contenidos en los tres niveles de formación establecidos en el mismo. Por otra parte, es también mediante el PFD que se debe Implementar la inducción profesional e institucional a personal interino y auxiliar de nuevo ingreso, para que conozcan la dinámica de trabajo de la Escuela.

Pero además otros profesores/as que son de los que tienen más tiempo de estar en la Escuela, expresaron que cuando empezó el programa no había objetivos establecidos en el PFD de la Escuela, sino que se guiaban por los objetivos generales del Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad, -SFPU- debido a que fue con esa orientación como se fueron creando los programas en las diferentes unidades académicas. Esto fue expresado por el profesorado de la siguiente manera:” *Bueno fíjese que en esa oportunidad lo único que yo sé, es que ellos estaban trabajando con base al Sistema de Formación del Profesor Universitario de la DDA, al cual pertenece al PFD de la escuela.*

Entonces ellos en ese momento estaban trabajando en función de los objetivos de ese sistema verdad, y que es para toda la universidad y proyectándolo aquí en la escuela, los cuales tampoco conocíamos”. (Entr. Prof.9)

Entonces la formación que se dio en el inicio del PFD respondió a los objetivos del Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad, porque no se había formulado por escrito el programa específico de la escuela, y no respondía a las necesidades específicas manifiestas por el profesorado de la Escuela, lo cual incidió en que el profesorado no estuviera satisfecho de las temáticas que se impartían en la formación, porque no respondía a lo que ellos necesitaban, sino a la temática general definida por el sistema general de la universidad.

Otra situación que confirma la información proporcionada por el profesorado es la información contenida en el cuaderno de campo en el que se registraron observaciones que se hicieron en tres actividades de formación docente, donde se confirma que no se mencionan los objetivos del programa, sino que únicamente la responsable del PFD da la bienvenida, presenta al expositor e inicia el profesional invitado a desarrollar la temática prevista para esa actividad, (Obsv.) *“En el inicio del curso de formación del profesorado, la encargada no informó los objetivos del programa o la actividad de ese día. Seguidamente se hizo cargo el profesional que es el responsable del curso, quien da a conocer su plan de clase, los objetivos del curso-taller que tiene previstos y los contenidos a desarrollar durante las sesiones de formación, procediendo hacer una breve introducción del tema, el cual posteriormente fue ampliado con la lectura de dos documentos”*.

Las observaciones realizadas confirman que el profesorado no ha tenido conocimiento de los objetivos del programa, lo que ha limitado conocer los alcances, la metodología, la temática contemplada, la forma de organización y en general no conoce el documento del PFD, aprobado por el Consejo Directivo de la Escuela para implementarlo con el profesorado, esto ha limitado la oportunidad de opinar, hacer sugerencias, mejorarlo y que el profesorado no se apropie del mismo.

8.4 Principios del Programa de Formación Docente -PFD-

En el documento de Creación del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social, se encontraron establecidos los principios que deben orientar la formación que proporcionan al profesorado de dicha Escuela, los principios se derivan de la declaración de valores que también tienen definidos en la escuela, por lo que se presentan a continuación:

Declaramos:

Como Centro formador de profesionales en Trabajo Social, pretendemos que nuestros egresados sean fieles exponentes de los valores de respeto y tolerancia, responsabilidad, solidaridad, libertad, eficiencia y eficacia, igualdad, equidad y justicia.

Que en nuestra calidad magisterial reconocemos que el deber de servir de ejemplo a través de dar muestras de nuestra integridad, amplia cultura y madurez, mediante la práctica cotidiana de la discreción, la amabilidad, la honestidad y el profesionalismo, lo cual exige trabajar con mística, ética y pro actividad; entregar productos confiables y de calidad, actuar transparentemente con conocimiento, objetividad y rigor científico.

Que estamos conscientes que el desarrollo permanente de la Escuela, solo puede ser producto del compromiso, la lealtad, y el trabajo en equipo, puestos al servicio de una formación con calidad y excelencia académica.

Que, de cara a la sociedad guatemalteca y su situación histórica, como profesionales de Trabajo Social, nos corresponde poner de manifiesto una profunda sensibilidad social y aceptar a las personas tal cual son, así como mantener una actitud de servicio, en búsqueda de la justicia social y la unidad de la sociedad guatemalteca a partir de la diversidad y la multiculturalidad de nuestra nación.

Que, para procurar el desarrollo humano a nivel de individuos, grupos y comunidades, profesionalmente es nuestro deber promover la ciudadanía, la participación, el liderazgo, la auto gestión y la organización social y ser perseverantes hasta que se reconozca la contribución significativa de la profesión al desarrollo del país.

Por tanto, los compromisos del PFD de la escuela, son compromisos institucionales que orienta la actividad formadora del programa, en los dominios

conceptuales, actitudinales, procedimentales y humanísticos, que nos caracterizan en el proceso de formación académica del personal académico.

(Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.)

Es interesante que a través de la presente investigación se tuvo la oportunidad de conocer varios aspectos del PFD, como en este caso los principios que rigen la formación del profesorado de la Escuela, puesto que no se sabía que la declaración de valores que hizo la Escuela de Trabajo Social en un momento determinado, fuera aplicada a la Formación Docente del Profesorado de dicha Escuela, a pesar de estar contenidos en el documento aprobado, pero no se compartió dicho documento.

Por otra parte, no se encontró ningún documento público en el que se divulgue la declaración de valores de la Escuela de Trabajo Social, para que sean conocidos por la comunidad educativa y tampoco se dieron a conocer al profesorado los principios del Programa de Formación Docente que se derivan de los referidos valores, por lo tanto, si el profesorado no conoció el documento de Creación del PFD, menos iba a conocer su contenido.

Para terminar el tema de los principios del Programa de Formación Docente están contenidos en el documento de creación, pero como se mencionó en párrafos anteriores el profesorado no los conoce y menos los va aplicar, por otra parte cada vez que hay cambio de profesional responsable del programa, no tienen información, no conocen el documento del Programa o sea que a parte que los docentes no los conocen, a veces los responsables del programa tampoco, por lo que esta situación ha sido una limitante en el seguimiento de las acciones allí establecidas y queda a discreción del responsable el desarrollo de las actividades formativas.

8.5 Gestión del Programa de Formación Docente: nombramiento por afinidad política

El Programa de Formación Docente -PFD- desde sus orígenes en la Escuela de Trabajo Social ha sido administrado por un profesional nombrado a tiempo completo por el Consejo Directivo, como máxima autoridad de la unidad académica, sin embargo, no ha existido una norma que indique las calidades que debe llenar el profesional responsable de dicho programa.

Por tanto, el nombramiento que hace el Consejo Directivo, obedece a las propuestas que presenta la dirección de la Escuela, en donde ha prevalecido otros criterios para la asignación de los profesionales que han dirigido el PFD, como por ejemplo colocar a personal de su confianza o afinidad política, lo cual ha provocado que el profesorado manifieste inconformidad, porque según ellos ha habido poca o limitada capacidad en la gestión de recursos profesionales, financieros, materiales etc.

Lo anterior se ha visto en que no se cuenta con un modelo de formación de alto nivel, hay poca satisfacción entre el profesorado y no llena sus necesidades formativas.

Al respecto el profesorado informa que la gestión del programa (Entr. Prof. 2) *" No atiende las necesidades del modelo, sino que es más por... me atrevería a decir sin temor a equivocarme obedece más a la poca capacidad de gestión de las personas que han estado al frente, para poder gestionar recursos o espacios de formación tanto a nivel nacional como internacional.*

La primera es de fondo porque los puestos administrativos no se ocupan por capacidades, en tal sentido no necesariamente tiene las capacidades para poder gestionar un modelo de formación de alto nivel".

Administrar el Programa de Formación Docente-PFD- en la escuela es un reto para los profesionales que han nombrado, pues según la opinión del profesorado, no llenan las expectativas formativas que se requieren, las autoridades que llegan nombran

a profesionales por afinidades políticas, lo cual no permite que llenen las condiciones necesarias, más los limitados recursos financieros para trabajar, lo anterior incide negativamente en el cumplimiento de las expectativas que tienen las autoridades, el profesorado y del Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad, para llegar a desarrollar un programa con calidad formativa.

Los aspectos arriba señalados, son ampliados por el profesorado de la escuela (Entr. Profa. 4) quien dice *ser responsable del PFD, pues implica administrarlo y cuando hablamos de administrarlo, estamos hablando de planificar, ejecutar, coordinar, evaluar y buscar el recurso para que estas personas vengan a gestionar todos los recursos.*

Incluso una profesional de las que ha estado por más de 7 años a cargo del PFD (Entr. Encargada) *“pregunta cuál es la cuestión ideal para integrar o para dirigir el Programa de Formación Docente.*

Ese es otro vacío que no está normado para ver a quien le compete, para que el hecho de ser responsable del PFD, pues implica administrarlo y buscar el recurso para que estas personas vengan a gestionar la parte financiera para la refacción, buscar recursos por todos lados. Porque además el recurso que se trae al programa regularmente es un recurso ad honorem, porque ni la universidad, ni el sistema, ni la escuela asignan presupuesto para ese tipo de cosas, tan es así que en algunos casos nos ha tocado a los responsables del PFD, pagar los viáticos de los invitados, que vienen del exterior o sea de aquí de fuera de la ciudad me refiero, de nuestra bolsa ha salido pagar el viático”.

Por otra parte, también hay que tomar en cuenta uno de los dilemas que presenta Zabalza Beraza, M.A. respecto a la responsabilidad de la formación, a manera que sea compartido entre los involucrados,

El dilema de la responsabilidad de la formación del profesorado debe ser una responsabilidad compartida entre las autoridades de la institución y el profesorado, puesto que las autoridades son las responsables de convocar a los involucrados para elaborar y presentar las políticas de formación, la disponibilidad de recursos financieros

y el profesorado es el responsable de participar en la elaboración del diagnóstico de necesidades de formación y en la planificación de las actividades formativas, tomando en cuenta a todos los involucrados. (Zabalza Beraza, M.A, 2000).

El aporte teórico de Zabalza respecto a la responsabilidad compartida del programa de formación y la aplicación de los requisitos para optar al puesto de responsable del PFD, sirven para evitar continuar con prácticas empíricas y de influencias políticas que afectan la calidad de la formación permanente del profesorado.

En general la gestión del PFD presenta muchos retos para los profesionales que asumen esa responsabilidad, así como para las autoridades que tienen que nombrar al profesional responsable, sin tener establecidos criterios académicos, prevaleciendo el criterio político de las autoridades que cada 4 años asumen la conducción de la Escuela de Trabajo Social, nombrando a personal de su confianza, aunque no se llenen las exigencias del programa, además es necesario definir los requisitos que debe llenar el profesional que dirige el PFD, por lo que la gestión del programa queda sujeta a las capacidades, habilidades, conocimiento y administración del personal nombrado y a los intereses de las autoridades de turno en la administración de la unidad académica.

8.6 Red curricular del Programa de Formación Docente: niveles, áreas, programas y módulos de formación del profesorado

Las actividades de formación que desarrolla el Programa de Formación Docente PFD de la Escuela de Trabajo Social, se encuentran establecidas primero de manera general en el documento del Sistema de Formación del Profesor Universitario en el numeral VII denominado Propuesta Curricular y Acreditación y segundo en el documento titulado Estructura del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social, en numeral 18. Red Curricular del Programa de Formación Docente.

Ambos documentos tienen establecidas las áreas curriculares, los niveles de formación, los módulos, cursos y temáticas, así como presentan una red curricular tanto

del Sistema de Formación del Profesor/a Universitario, como también en el Programa de formación de la Escuela, la red curricular es parte del documento de creación y fue elaborado por una de las profesionales que fue responsable del programa, siendo la siguiente.

Red Curricular de formación docente
Escuela de Trabajo Social

Nivel de formación	Nivel IO Inducción	Nivel II Desarrollo	Nivel III Sistema de Estudios de Posgrado
Áreas curriculares	Programas de Inducción Docente	Programas de Actualización e Inducción	Especialidad, maestría, Doctorado y Posdoctorado
1. Área Institucional Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Trabajo Social	Módulos 1. Identidad Universitaria 2. Conozco mi unidad académica 3. Realidad Nacional y Universidad 4. ética del Profesor Universitario	Temática 1. Administración Académica en la Educación Superior. 2. Vínculo Universidad, Sociedad y Mercado Laboral	Temática 1. De acuerdo con convenios Nacionales e Internacionales.
2. Área de Ciencias de la Educación	Módulos 1. Planeamiento o Didáctico 2. Metodología Educativa 3. Evaluación del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje 4. Modelo, Enfoque, Áreas Curriculares, Ejes del pensum de la Escuela	Temática 1. Diseño Curricular 2. Evaluación Curricular 3. Especialización en docencia 4. Innovaciones Pedagógicas	Temáticas Maestría en Mediación Pedagógica Maestría en Docencia Universitaria Maestría en Evaluación Educativa Maestría en Currículo Doctorado en Educación

3.Área de Comunicación Social y Tecnología Educativa	Módulos Comunicación y Recursos Educativos	Temáticas 1. Tecnología de la Información y la Comunicación. 2. Plataformas virtuales para apoyo a la docencia	De acuerdo a convenios Nacionales e internacionales
4.Área de Investigación	Módulo Metodologías de Investigación	Temáticas 1. Especialización en Investigación 2. Formulación y evaluación de Proyectos de Investigación	Maestría en Investigación Educativa Maestría en Investigación Social Doctorado en Investigación
5.Área de Extensión	Modulo 3 Prácticas Estudiantiles y Servicio a la Comunidad	Temática 1. Derechos Humanos 2. Estudios de Género 3. Multi e Interculturalidad 4. Ambiente y Gestión de Riesgo	Convenios Nacionales e Internacionales en: Derechos Humanos Género Especialización en Gestión del Riesgo y Maestría en Sostenibilidad
6.Área Académica Especifica de Trabajo Social y Administración	Módulo Actualización en la Coyuntura	Temática De acuerdo a necesidades	De acuerdo a requerimientos de formación

(Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.)

Como puede verse en el cuadro anterior en cada nivel y su respectivo programa de trabajo tienen establecidos los módulos y temáticas mínimas a ejecutar en el Programa de Formación Docente de la Escuela, de tal manera que sirva de guía para el profesional que tenga a su cargo el PFD.

El programa también tiene establecida la acreditación como el medio para reconocer los estudios realizados en el Programa de Formación Docente de la Escuela o del Sistema de Formación del Profesorado en la Universidad de San Carlos a nivel nacional, certificando módulos, cursos y eventos académicos desarrollados en cualquiera de los tres niveles.

El sistema de acreditación del Programa de Formación Docente se realizará a través de la emisión de constancias, en donde el programa certifica el número de créditos alcanzados en el nivel I de inducción, con el aval del Sistema de Formación del Profesor Universitario y la División de Desarrollo Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala...) (Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.)

La formación profesional del nivel II que se refiere a especialización y el nivel III que corresponde a los estudios de posgrado, está normado en el Reglamento del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala y el específico del Departamento de Estudios de Posgrado de la Escuela de Trabajo Social. (Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.)

La acreditación es el medio a través del cual la Universidad reconoce los estudios que realizan los profesores/as en cualquiera de los tres niveles formativos, dicha constancia le sirve al profesor para presentarlo cada tres años a la Comisión de Evaluación Docente que existe en cada unidad académica, quien los requiere al personal académico, para incluirlos junto a los resultados de evaluación que hace dicha comisión y son tomados en cuenta para fines de Promoción Docente, entendida la promoción docente como el ascenso al que tienen derecho los profesores universitarios cada tres años, siempre y cuando llene los requisitos establecidos en el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

La información que proporcionó la profesional responsable del PFD respecto a los niveles de formación del profesorado contenidos en el programa, indica que (Entr. Profa. 4) *“Otro aspecto es que esa formación se da en tres niveles, el nivel de inducción que es el que explicábamos que es para el personal que está en proceso de ingreso y no es permanente, el nivel de formación continua que es para el profesor que ya está clasificado como profesor titular y el nivel de mejora continua también es para el profesor que pierde las evaluaciones del estudiante y que necesita reforzar un área o el área específica en que perdió su evaluación, lo que se debe canalizar a través del programa de formación docente...”*)

Como puede verse en la opinión de la profesional responsable del PFD, si conoce muy bien el contenido del documento y la forma en que está organizada la formación, tal y cómo se presenta en el cuadro de la Red Curricular que se le brinda al profesorado, mientras que el personal académico indicaron que por no conocer el documento de creación del programa, no opinaron respecto a la red curricular, por lo que es importante que la responsable, comparta con el profesorado el contenido del documento de creación del programa, para que lo conozca y tenga la información necesaria, además que el profesorado pueda proporcionar sugerencias basadas en su experiencia de estar participando en su desarrollo y logre satisfacer las necesidades de formación que tiene.

Otro aspecto que es importante mencionar es que el objetivo 1 del Programa de Formación Docente de la Escuela, es contradictorio con la forma en que está estructurada la red curricular del Programa, porque en el objetivo se habla de hacer diagnósticos de necesidades de formación del personal académico, para responder a las necesidades y demandas del profesional académico de la institución, y por otra parte el PFD tiene establecida una red curricular con las temáticas que se van a desarrollar en la formación del profesorado, por lo que no queda claro cuál de las dos formas utilizan.

Comparando los documentos de creación del Sistema de Formación del Profesor Universitario y el documento del Programa de Formación Docente de la Escuela de

Trabajo Social, se puede ver que el programa de la Escuela se basa en el documento del Sistema de Formación del Profesor Universitario y que fundamentalmente la red curricular del Programa es una réplica del contenido del documento del Sistema, por lo que si se realiza tal y como está plantado en la estructura curricular, los temas responden a dicha estructura, lo cual se confirma con lo que dice textualmente el documento: Cada unidad académica deberá desarrollar las actividades que en esta red curricular se proponen, con los informes procedentes de las actividades de cada unidad académica, se elaborará semestralmente un informe de evaluación de actividades del sistema. (Comisión de Trabajo, 2003.p.4)

8.7 Temáticas desarrolladas

A partir del 6 de mayo del 2011 el Consejo Directivo aprobó el documento que sustenta el Programa de Formación Docente PFD en la Escuela de Trabajo Social, pues anteriormente respondía a las temáticas definidas internamente en la Escuela, por cualquiera de las dependencias y posteriormente por el Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad y al apoyo que brindaron los profesionales responsables del sistema, aunque éstas no satisfacían las necesidades del profesorado de la Escuela, como más adelante lo expresa el profesorado.

La temática está contenida en la red curricular del PFD y organizada según las áreas, niveles y módulos de trabajo, las cuales no mencionan si son para desarrollarse en un año y se repiten cada año, o si las temáticas contenidas en las seis áreas las van a desarrollar dosificando los contenidos en diferentes años y cómo se espera satisfacer las necesidades de formación del profesorado dentro de la estructura y temática ya establecida en la red curricular o si es flexible para que la persona encargada pueda incorporar nuevas temáticas.

Siguiendo con la temática que ha venido desarrollando el PFD de la Escuela es importante conocer las opiniones de autoridades, de las profesionales que fueron

responsables del programa y del profesorado que ha participado en las actividades formativas que se han realizado a través de ciertos tiempos, puesto que varios participaron en diferentes momentos o períodos de tiempo del programa, unos al inicio en el año 2005 y otros posteriormente, entonces sus experiencias son variadas respecto a las temáticas, así mismo se da a conocer las opiniones de los tres sectores que conforman la Escuela, (autoridades, responsables del PFD y Personal Académico) para saber sobre sus experiencias en la delimitación de la temática que desarrollaron.

Por ejemplo, los responsables que han estado desde el inicio del programa en la Escuela, expresaron lo siguiente: (Entr. Profa. 10) *Mira yo lo que vi es que como la escuela ha sido tan difícil, había que contar siempre con las sugerencias de los profesores, entonces se sugerían temas así, temas asa o temas que estaban de moda, por ejemplo, si de moda estaba tal cosa entonces se daba sobre eso, pero no era que se encontraba esa coherencia curricular, lamentablemente. Aquí recuerdo se dio sobre la sistematización de experiencias, esa fue una temática que, si se dio, pero con muchas limitaciones.*

En esta fase el programa estaba iniciando en la Escuela, pero aún no existía el documento de Creación del mismo y respondió a las iniciativas de la responsable, puesto que no había terminado de estructurarse el Sistema de Formación de la Universidad, entonces en el inició la responsable enfrentó mucha incertidumbre, sin recursos, sin un documento que orientará, con poca participación del profesorado y tratando de organizar cursos para compartir con el profesorado.

Otros profesores que estuvieron en los inicios del programa de formación, expresaron que la temática respondió a los lineamientos generales que daban los responsables de la DDA o del Sistema de Formación e indicaron que (Entr. Prof. 9) *Los temas que se trabajaron anteriormente fueron algo así como identidad universitaria, se trabajó también conozco a mi escuela de Trabajo Social, de allí se empezó a trabajar temas pedagógicos y didácticos como la planificación educativa y creo que todavía*

pasamos algo así como la metodología educativa, esos fueron los cursos que se trabajaron, porque más adelante empezó, así como a ser algo independiente.

Como puede verse en el período comprendido del año 2005 al 2010 los profesores responsables entrevistados informaron que no se tenía un documento del Programa de Formación Docente PFD, que tuviera los lineamientos generales respecto a la temática a trabajar en la formación del profesorado y que organizaban las actividades formativas en base a recursos profesionales disponibles en la DDA u otros profesionales universitarios invitados y finalmente respondiendo a las temáticas requeridas por el Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad, lo cual no siempre era compatible con los intereses del profesorado de la Escuela de Trabajo Social.

Continuando con la temática que se impartía en los cursos del PFD en la Escuela, las autoridades de la escuela manifestaron que: *creemos que los temas no se han impuesto, sino que se trató de coordinar actividades de seguimiento con algunos temas que se necesitan en la institución, para fines de implementación del nuevo currículo.*

El año 2010 y el 2011 se trabajó el tema de las Tics, tomando en cuenta la recomendación que hicieron las pares evaluadoras del sistema de acreditación, que está haciendo la Escuela de Trabajo Social. Además, se han invitado a profesionales nacionales y extranjeros para que compartan temas específicos de la disciplina de Trabajo Social. (G.D)

Revisando las opiniones vertidas por los tres sectores de la Escuela, respecto a la temática desarrollada en los cursos de formación docente de la Escuela de Trabajo Social, se destaca que en sus inicios prevaleció las iniciativas de la responsable del PFD y las sugerencias el profesorado, mientras que el profesorado indicó que se trabajó un listado de temas requeridos por el Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad y las autoridades informaron que impartieron temas de interés institucional, debido a la implementación del nuevo currículo.

Dos años antes de la implementación del nuevo currículo del año 2010, las autoridades dispusieron que todas las actividades de formación del profesorado tenían que responder a formar en el tema del modelo curricular por competencias, puesto que ese fue el modelo que se había determinado implementar en el cambio curricular de la Escuela y el profesorado debía tener pleno conocimiento del mismo, por lo que las autoridades de la escuela dieron indicaciones a la responsable del programa para que desarrollara esa temática en la formación del profesorado.

En ese momento había muchas inquietudes, desconocimiento y dudas entre el profesorado, por el cambio de modelo curricular, lo cual los motivó a participar activamente en las actividades de formación que se organizaron, como lo refiere el profesorado (*Entr. Profa. 7*) *Hemos tenido varios temas de un par de años para acá, la capacitación creo que se ha dado en función de la necesidad de la readecuación curricular, entonces en el momento que se habló de la readecuación curricular, se empezó a trabajar la temática sobre las competencias y dentro de esa temática de las competencias, pues lógicamente había que hablar de la planeación, de la ejecución, la metodología, los temas que en todo caso permitirían, bueno, la parte del enfoque, porque también se trabajaron los enfoques educativos y luego la parte metodológica, las estrategias de enseñanza aprendizaje por competencias, te digo que ha estado más alrededor de esa temática, más o menos hace tres años para acá, antes de eso y de acuerdo a ciertos temas que se solicitaban al PFD, pero eran más a requerimiento siento yo, del sector docente básicamente.*

El profesorado confirma la información proporcionada por las autoridades de la Escuela, pues para ellos era sumamente importante informarse sobre los cambios que se darían en la docencia, pues eso implicaba que el profesorado debía incorporar dichos cambios en su trabajo docente.

También agrega el profesorado que esa formación estuvo totalmente dirigida a (*Entr. Prof. 9*). *Mire los temas que se han estado trabajando son temas relacionados con la planificación, la metodología, y la evaluación en un currículo por competencias, eso es lo que se ha estado trabajando con los profesores, porque ellos ahorita se están*

incorporando a ese currículum, entonces es un tema que sigue vigente en la formación de los profesores. La escuela tiene ya como tres o cuatro años de estar trabajando ese tema y lo sigue trabajando.

Así mismo agrega el profesorado que para ellos era importante conocer los nuevos enfoques, modelos, métodos y otros aspectos que son parte del nuevo currículum y que, aunque no compartían los temas porque esas fueron decisiones que tomaron las autoridades de la Escuela de Trabajo Social, les iban a exigir que la docencia debía ser desarrollada desde la visión de las competencias y además para llegarse a adaptar al nuevo currículum.

En virtud de la complejidad anterior, el aspecto del contenido o temática a desarrollar en la formación permanente es uno de los temas que debiera ser motivo de discusión entre el profesorado, las autoridades y la responsable del programa, pero también es conveniente hacer una revisión teórica desde los planteamientos que hace Zabalza Beraza, M.A (2000)

Quien expone los dilemas que tienen que afrontar esos programas, siendo el primer dilema esta entre una formación generalista y una formación más específica y vinculada a su propia área de conocimientos, el siguiente dilema entre la formación para la docencia y formación para la investigación, otro dilema entre la formación para la enseñanza o para el aprendizaje y finalmente el dilema entre la formación para tareas de gestión y de relaciones externas etc.

Al confrontar los dilemas del autor con las prácticas de formación permanente que se realizan en la Escuela, se puede observar que esta ya es otra fase en la que el profesorado hizo esos planteamientos, pero que al igual que los anteriores, solo se hicieron por un tiempo y después lo suspendieron, pero es importante solicitar que se evalúen los resultados de la experiencia que se llevó a cabo con el profesorado, para determinar cómo va a estar estructurada la temática de la formación permanente.

En síntesis, la temática que han desarrollado en el Programa de Formación Docente PFD, ha respondido a varias situaciones coyunturales que se presentaron al momento de su desarrollo, a la guía curricular del sistema y muy pocas veces a las necesidades de formación del profesorado, lo que ha provocado que la participación sea variada y dependiendo de los temas que se trabajen.

Por otra parte, la temática establecida en la red curricular del Programa de Formación Docente PFD de la escuela, han sido pocos los temas que desarrollaron, tal es el caso del nivel II Desarrollo del Programa de Actualización y especialización, que solamente se trabajaron las primeras dos áreas relacionadas a la institucional y la de ciencias de la educación, no cubriéndose las restantes cuatro áreas, según lo establecido en la red curricular.

Finalmente haciendo la confrontación con los planteamientos de Zabalza M. esas experiencias ya se tuvieron en la Escuela de Trabajo Social, pero no hay un informe de resultados de evaluación que indique el seguimiento o no de las experiencias vividas y las decisiones más convenientes a tomar para atender las necesidades del profesorado y las institucionales.

8.8 Conferencistas invitados a la formación docente

Siempre en el desarrollo de la temática que se ha trabajado en los cursos de formación del personal académico en la Escuela de Trabajo Social, desde un inicio como se informó la temática respondía a varios intereses, institucionales, de las autoridades de la Escuela y finalmente a los lineamientos dados por el Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad de San Carlos, lo cual no precisamente encajaba a los requerimientos del personal académico y de las autoridades de la Escuela, además también era desarrollado por personal de la DDA y otros profesionales universitarios invitados, lo que fue provocando inconformidad del personal académico y limitada asistencia, por lo que terminaban seleccionando los temas que eran de su interés para asistir.

El profesorado manifiesta no estar de acuerdo en que (Entr. Prof. 2) *nos vengan a replicar la historia de un libro, en donde la persona que nos viene hablar del libro o sea el conferencista nunca ha tenido la experiencia docente.*

La gran dificultad que encontramos fue la siguiente, el grupo de profesores que vino alrededor de cinco profesores, fueron muy capaces en el dominio del tema que les correspondió brindar, el gran problema es que no lo pudieron aterrizar en el sentido de la teoría que ellos brindaron a la práctica, es decir no tenían experiencia docente, entonces un libro te puede plantear muchas comodidades, te puede plantear muchas facilidades en la docencia, pero si no lo has practicado, no los has adecuado a la realidad que tenemos nosotros es complicadísimo.

Como puede verse algunos profesores tienen un alto nivel de exigencia, pues son profesores con más de 25 años de experiencia y los conferencistas tenían limitaciones para poner ejemplos e indicaron que no lo habían aplicado en la práctica docente, quedándose solo como un discurso teórico, porque no tenían la experiencia profesional en la docencia, esto dejó con muchas inquietudes al personal académico e indicaron a la responsable que se seleccionara mejor a los conferencistas invitados.

Aunado a lo anterior el profesorado agregó que (Entr. Profa. 1) *los facilitadores o conferencistas invitados no estaban actualizados en los temas desarrollados en la formación docente, entonces esto a desencantado a algunos compañeros docentes, en mi caso porque considero que las personas invitadas son las mismas y los temas se repiten.*

Ampliando el tema de los conferencistas invitados hay profesores que tienen más de 25 años de trabajar en la escuela y conocen la trayectoria del PFD y confirman que han tenido problemas desde el inicio con algunos profesionales invitados, pues las presentaciones reiteran los mismos argumentos de años anteriores, que no reflejan innovaciones o cambios, lo que provoca en el profesorado desencanto y desinterés por

participar, esto hizo que la responsable del programa busque nuevos recursos profesionales en otros espacios institucionales y no solo con el personal de la DDA.

Así mismo agregaron otros profesores (Entr. Prof. 8) que Nosotros aquí en lo que hacemos en la supervisión hemos visto que los recursos profesionales no han sido muy especializados en dar temas sobre supervisión docente académica del rendimiento, lo mismo es un vacío que yo siento que a pesar que la hemos solicitado, no hemos tenido capacitación o formación en este aspecto, pues nosotros hemos construido sobre la base de experiencia, algunos lineamientos de supervisión y algo que hemos podido leer, pero digamos gente que nos hable sobre supervisión ha habido muy poco, porque tampoco se ha encontrado y eso mismo también he visto, bueno otra cosa son los vacíos que he visto, en mi caso yo siempre he estado en esa situación es la evaluación del desempeño, que es lo que nos corresponde a nosotros como supervisores.

Analizando la opinión del profesorado respecto a los profesionales invitados, se puede ver que hay poca satisfacción, debido a que los conferencistas invitados no llenan las expectativas o no son especializados en los temas, no se ha respondido a las necesidades planteadas por el profesorado que presenta sus limitaciones en temas como la supervisión, dejando muchos vacíos en la formación proporcionada.

De igual manera para el caso de los/as supervisores/as de prácticas y de EPS en la Universidad de San Carlos hay muchos Programas de Ejercicio Profesional Supervisado EPS, en donde se podría organizar un intercambio de experiencias profesionales entre los supervisores de diferentes programas y sería una actividad muy creativa, productiva y colaborativa, que aportaría la información necesaria y el intercambio de experiencias en diferentes campos de aplicación de las ciencias.

Ahora bien, en (G.D) realizado con las autoridades de la unidad académica, *propusieron que era necesario realizar acciones para reorientar la formación y mejorar el recurso profesional invitado*, conscientes que es una debilidad que ha estado presente en el PFD y que es importante retomar, para brindar al personal académico una

formación más adecuada y que llene los requerimientos del personal académico, quien lo ha señalado y ha solicitado que se mejore la calidad de los conferencistas invitados.

8.9 Orientación de los cursos de formación docente

Otro aspecto que también ha expuesto el profesorado es lo relativo a la orientación que se les ha venido dando a los cursos de formación docente, señalando que no es posible que se forme al profesorado con una orientación individualista que responde al neoliberalismo, en donde lo que importa es que las personas estén bien, sin preocuparse por las demás personas, (colectivos y organizaciones) mientras que esa orientación contradice el enfoque colectivo, solidario y organizativo que se pregona en los principios del Trabajo Social, como una profesión de las Ciencias Sociales que promueve los esfuerzos colectivos, el trabajo conjunto y la participación ciudadana.

Lo anterior lo expresa el profesorado en los siguientes términos (Entr. Prof. 8) *Un curso de capacitación con una orientación ideológica reaccionaria que no atiende, no se relaciona, no cumple, contradice los principios de la Escuela de Trabajo Social, entonces no podemos hablar, bueno si se habla del curso capacitando a docentes en el marco de la individualidad, entonces eso no puede ser posible, si estamos diciendo que una de las características de esta noble profesión es la solidaridad y los están capacitando sobre la individualidad, no guarda congruencia.*

Otros aspectos que agrega el profesorado en el tema de la orientación que se ha dado al Programa de Formación Docente PFD de la Escuela, consiste en que no responde al enfoque que se necesita de la formación de los profesores y menos a la formación que se le proporciona al estudiantado, lo cual puede confundir al personal académico nuevo que está ingresando a la Escuela de Trabajo Social, además tampoco satisface las necesidades académicas y formativas del profesorado, para apoyarlo en su labor docente, lo anterior es expresado de la forma siguiente (Entr. Profa. 2) *En este momento se está trabajando un curso que se denomina la transformación está en mí, y eso yo no le veo ningún beneficio para la formación docente, podrá ser un beneficio a*

nivel personal, pero no he encontrado la respuesta a mis necesidades académicas y formativas.

Aún si se quiere ver como una formación en valores, éstos responden a un enfoque Neoliberal, individualista y reaccionario que contradicen los fundamentos y principios de la universidad y la profesión de Trabajo Social y el papel que juegan en una sociedad como la guatemalteca, pretendiendo hacer pensar al personal académico que son ellos los que tienen la responsabilidad de cambiar personal e internamente, para que los demás cambien y mejoren su desempeño profesional.

Estos planteamientos sobre la orientación que han tenido algunos cursos de formación, los expresan el profesorado, indicando que (Entr. Profa. 4) *La escuela también ha tratado de formar en valores, en este momento por ejemplo hay un diplomado, pero que considero y a mi criterio no es el adecuado para el personal académico, porque tiene un fundamento ético, político y filosófico que no compagina con los valores de la universidad, ni de la escuela ni de nosotras como profesoras, el curso se llama la “la transformación está en mí”, tiene un enfoque bastante individualista.*

En síntesis, la orientación que le han dado a los cursos de formación docente en general, responde a la visión e ideología de la responsable del programa y a las autoridades de turno de la unidad académica, quienes han tomado las decisiones respecto a los temas a trabajar en las actividades de formación docente y los conferencistas invitados en las actividades de formación, provocado en algunos profesores/as inconformidades, inasistencias y desacuerdos que han expresado en los cursos de formación docente.

8.10 Presupuesto del Programa de Formación Docente

Otro de los aspectos del Programa de Formación Docente-PFD- es el presupuesto de funcionamiento, al respecto se consultó a las autoridades, al profesorado y la

profesional responsable, para contar con información que permita conocer la forma en la que se está financiando las actividades de formación que se realizan en la Escuela.

Al respecto del presupuesto las autoridades informaron (GF) *que en el presupuesto de la escuela no hay asignado un presupuesto específico para el PFD desde el origen, cuando se le llamo Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por parte de las autoridades de la universidad, y las autoridades de la escuela han tenido que buscar recursos para desarrollar la formación.*

Sería ideal que todos los PFD de la universidad, tuvieran una asignación presupuestaria, pero eso no es así, sino que cada unidad académica ha tenido que ver que hace para sacar adelante la formación del profesorado, buscando recursos a nivel de las autoridades y en otras instancias que han facilitado recursos financieros para traer expertos del extranjero.

Cuando se implementó el Sistema de Formación del Profesorado Universitario de la universidad, no se asignó presupuestos específicos para las unidades académicas en donde se crearon, sino que cada una debió asignarle recursos financieros de sus propios presupuestos internos de funcionamiento, en el caso en donde habían recursos, en otras unidades académicas se buscó el financiamiento para realizar las actividades formativas planificadas y otra forma de obtener apoyo, consistió en solicitar a la Dirección de Desarrollo Académico DDA, profesionales que fueran a desarrollar los temas programados por el programa.

De igual manera la responsable del PFD, (Entr. Profa. 4) también informó *que la universidad lamentablemente a veces solo dicta sus políticas, pero no les asigna presupuesto, ni hay mucha claridad o sea hay mucha libertad, no les da seguimiento, no las evalúa, o sea no sabemos nunca hasta este momento, el impacto del Programa de Formación Docente que ha tenido en cada unidad académica.*

Aunado a la falta de presupuesto específico para la formación, también hay otros aspectos que no se han coordinado en el Sistema de Formación del Profesor

Universitario, como por ejemplo no se le da seguimiento a las actividades de formación que están realizando las unidades académicas que tienen el programa, otras unidades académicas que no lo implementaron, no se ha evaluado los resultados de la formación y mucho menos evaluar el impacto que ha tenido la formación en el profesorado y en las funciones docentes que realiza, con base a lo anterior pareciera que solo se emiten políticas, pero no se les brinda seguimiento y apoyo para ver el avance que tienen las mismas.

Otro argumento que agrega la responsable del programa es que, al no contar con un presupuesto específico para el PFD, no se puede contratar profesionales especialistas o expertos en los temas que el profesorado solicita, ya sea del área pedagógica o bien de las áreas disciplinares en las que están formados. Ante esa situación se busca a profesionales para que lleguen a desarrollar los temas, pero como una colaboración institucional, para tratar de atender las necesidades del profesorado y cumplir con las actividades programadas semestralmente.

Esta situación la evidencia la respuesta del profesorado siguiente (Entr. Profa. 4) señalando que: *Y lo que veo también de esta situación es que el programa de formación no cuenta con una asignación presupuestaria, que le permita contratar a profesionales especialistas en algunas temáticas que son requeridas por el personal académico verdad, para fortalecer la formación y se da mucho en lo que es la especificidad de cada profesión.*

De igual forma coincide la opinión del profesorado de la escuela, afirmando que (Entr. Profa. 10) *Además cada escuela debería contar con un presupuesto o sea con recursos propios para el desarrollo de ese programa, para la contratación de docentes y eso era algo que cada unidad académica tenía que tener un presupuesto fijo para eso, pero aquí en la escuela no se asignó nada, entonces eso fue uno de los fracasos verdad, que teníamos que andar invitando a las personas que donaron su tiempo para venir a compartir con nosotros sus experiencias y eso es uno de los fracasos también en esos Programas de Formación Docente.*

El profesorado conoce muy bien las condiciones en las que se desenvuelve el PFD de la Escuela y que uno de los aportes de la escuela, es la asignación de una profesional contratada por 4 horas, que asume la responsabilidad de administrarlo, confirma que no hay un presupuesto asignado por la Escuela, que pueda utilizarse para la contratación de profesionales o especialistas en temas que se abordan en la formación y estiman que esas situaciones son las que han afectado o incidido en los fracasos del PFD y del mismo Sistema.

Otras opiniones del profesorado que se adhieren a las expuestas indican que (Entr. Profa. 5) *Que yo sepa no ha tenido asignado presupuesto específico, por los limitados recursos que maneja la escuela, lo único con lo que se cuenta son el salario de la persona encargada.*

La ausencia de un presupuesto fijo al PFD ha contribuido a que no se llene totalmente las expectativas del programa y del profesorado y que quienes lo han administrado han tenido que movilizar recursos humanos de la universidad, para cumplir con el trabajo asignado en dicho programa.

8.11 Evaluación del Programa de Formación Docente

El Programa de Formación Docente del profesorado no ha sido evaluado desde que inició el funcionamiento oficial en el año 2011, solo se han realizado evaluaciones específicas de algunas actividades formativas específicas al finalizar las mismas, por lo que no se han implementado acciones de mejora al programa. El único cambio que se hizo fue el de sustituir las actividades generales de formación para la docencia, por actividades sectorizadas o específicas, en respuesta a la solicitud que hicieron los coordinadores de dependencias de la Escuela, debido a que los temas generales no les eran útiles para las funciones que tenían asignadas.

De igual manera el profesorado expone que (Entr. Profa. 4) *la universidad lamentablemente a veces solo dicta sus políticas, pero no les asigna presupuesto, ni hay mucha claridad o sea hay mucha libertad, no les da seguimiento, no las evalúa, o sea*

que no sabemos nunca hasta este momento, el impacto del Programa de Formación Docente que ha tenido en la Escuela ni en las unidades académicas de la USAC.

No se conocen los motivos por los que las autoridades de la Escuela y la responsable del Programa de Formación Docente, no han evaluado el programa en tantos años de funcionamiento, a pesar que el personal académico ha sugerido que se realicen evaluaciones de determinadas actividades efectuadas, para identificar aciertos y desaciertos de las decisiones tomadas, pero a la fecha no han desarrollado ninguna evaluación general, lo que afecta el avance y fortalecimiento del PFD, puesto que al no contar con resultados de evaluación no se ha podido implementar acciones de mejora.

El profesorado expresa que al igual que se evalúan otros programas que tiene la Escuela de Trabajo Social, para tener conocimiento del desempeño, de la misma forma es necesario evaluar el Programa de Formación Docente a manera que las autoridades, profesorado y todos en la institución, conozcan los resultados y vean las acciones a implementar, porque después cuando se hacen evaluaciones externas al personal académico, no se obtienen muy buenos resultados y eso que se tiene el PFD. Lo anterior es señalado por el profesorado, cuando expresan que (Entr. Profa. 3) *Este Programa de Formación Docente también tendría que estar vinculado a la evaluación anual que se hace a los docentes, que de alguna forma serviría para saber cómo estamos.*

Pero también se evitaría tener problemas de bajos resultados, cuando se hacen las evaluaciones como la que realiza la Comisión de Promoción y Evaluación Docente, si se tomarán en cuenta las necesidades formativas y se hicieran evaluaciones anuales al Programa de Formación Docente, para que éste apoye y fortalezca al profesorado y por ende a la institución.

Los aspectos centrales del planteamiento mencionado en el párrafo anterior lo relatan el profesorado cuando indican que (Entr. Prof. 2) Luego cuando han venido las evaluaciones externas o las mismas que requiere la unidad académica al profesorado, los resultados han sido negativos en cuanto a la práctica docente, en lugar de atender esas debilidades manifiestas y latentes, a través del programa.

Similares opiniones surgieron en el (Grupo de Discusión) que se realizó con las autoridades de la Escuela, cuando se habló del tema de la evaluación del programa, *manifestaron que si se había hecho evaluaciones de las diferentes actividades formativas específicas, pero que creían que no se había evaluado todo el programa, para medir el impacto del programa en los profesores y en su desempeño docente, pues no se cuenta con un sistema de monitoreo y evaluación, para determinar las evidencias del uso y utilidad que ha tenido la formación docente en la Escuela.*

Ahora bien, desde la perspectiva teórica es necesario realizar evaluaciones periódicas, internas y externas al Programa de Formación Docente de la Escuela, que sea participativo, para identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que permitan redireccionar y fortalecer el programa de formación permanente.

Hay que evaluar el desarrollo y los logros alcanzados en la formación permanente, para reestablecer una dinámica deliberativa, debiendo tener presente una de las claves que propone Imbernon Muñoz, consiste en:

Realizar una evaluación externa de tipo etnográfica, que permita la recopilación de información acerca del desarrollo de la formación, para contar con indicadores que posibiliten la implementación de correcciones. (Imbernon Muñoz, F. 1999.p.260)

La cuestión fundamental que aquí se debe plantear es cómo garantizar que la evaluación y el conocimiento de ella se derive lleguen a mejorar la formación y no sea un simple medio de producir información o, lo que es peor, un medio de amedrentamiento de las personas. (Jiménez, B. y Santos Guerra, M.A 1999).

Retomando el planteamiento que hace el primer autor, se considera que primero hay que hacer una evaluación interna o auto evaluación, para determinar los criterios,

opiniones y sugerencias del profesorado, a fin de mejorar el programa y posteriormente se debe hacer una evaluación externa del programa, para contrastar con los resultados de la evaluación interna, a manera de incorporar acciones de mejora y actualizadas según la dinámica de la formación permanente.

Finalmente, el Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social no ha sido evaluado, por lo que no se tiene información o resultados de evaluación que permitan conocer los logros, avances, limitaciones, correcciones o mejoras, impacto en el profesorado y la institución educativa, debiendo tener presente la temporalidad en la que se puede realizar ésta. De igual manera hace énfasis el segundo autor que toda evaluación de la formación permanente debe ser considerada como una estrategia de mejora del profesorado, del Programa de Formación y de la institución educativa.

Después de haber visto los objetivos, las funciones y la organización de las instituciones que han proporcionado formación al profesorado de la universidad, se procede a exponer como en los últimos años la formación ha respondido al modelo curricular por competencias que se estableció en la universidad y en particular en la Escuela de Trabajo Social.

CAPITULO 9

**VALORACIÓN DE LOS
INVOLUCRADOS EN EL
PROGRAMA DE FORMACIÓN
DOCENTE DE LA ESCUELA
DE TRABAJO SOCIAL**

En los primeros temas que integran el capítulo se expone una serie de valoraciones que han hecho el profesorado y autoridades respecto al desarrollo del Programa de Formación Docente -PFD- de la Escuela de Trabajo Social, entre las que se mencionan la aplicación de metodologías y modelos de formación, la formación docente virtual Vrs Formación docente presencial, Necesidades formativas Vrs formación asignada al profesorado, aplicación de la formación en la práctica docente y Participación obligada Vrs. participación voluntaria del profesorado. Con la intención de identificar sus apreciaciones a través de estos temas, para llegar a comprender los motivos que tienen para asistir irregularmente a las actividades de formación.

La primera parte del capítulo contiene las valoraciones y/o apreciación que tienen los involucrados acerca de la formación docente y su aplicación en la práctica docente y las necesidades formativas del personal académico, con el fin de darlas a conocer y a la vez presentar otras opciones de formación que satisfagan las necesidades e inquietudes del profesorado. que labora en la Escuela de Trabajo Social.

Los siguientes temas que conforman la segunda parte del capítulo, consisten en dar a conocer las emociones o la atención que mostraron los involucrados en el programa, mediante los intereses del profesorado, los intereses de las autoridades de la Escuela y el poco interés que manifiestan ambos por el programa, así también la reacción que tienen frente al programa, mediante las reacciones o actitud de los profesores, la actitud de las autoridades respecto al PFD y la influencia de las situaciones que se fueron presentando en el desarrollo del programa.

La anterior información es valiosa, en el sentido que brinda un panorama general de la visión que el profesorado y las autoridades tienen de la formación que han recibido, para llegar a presentar una propuesta de mejora de aquellos aspectos que son necesarios reorientar, en función de optimizar las acciones formativas que realiza en PFD.

9.1 Metodologías de formación docente

Las metodologías empleadas en la formación del profesorado en el Programa de Formación Docente PFD, han sido pocas y han estado más ubicadas entre las metodologías clásicas o conductistas entre las que se encuentran, las conferencias magistrales, lectura de documentos, la exposición teórica de temas por expertos, y en limitadas oportunidades trabajo de grupos y talleres etc.

El tema de las metodologías activas o participativas en la formación docente ha sido muy pobre o limitada y algunos profesores terminan reproduciendo las formas en que a ellos les enseñaron, pues son pocos los maestros de profesión que llegan a identificar claramente las metodologías que están empleando en el trabajo docente.

En el programa de formación docente, como lo indica el profesorado (Entr. Profa. 10) *muy pocas veces se utilizan las metodologías participativas, porque según ellos mismos han manifestado que esperan una conferencia magistral, ya que los invitados son expertos en los temas y no que los pongan a construir en grupo. Pero además expresan que en la formación docente se deben desarrollar las metodologías participativas, eso para mí es básico, porque allí es donde me importa mucho la metodología de unidades integradoras y otras.*

También la metodología, porque es algo importantísimo que tiene que estar presente en la enseñanza-aprendizaje verdad y que creo que las metodologías de trabajo en los profesores estamos muy deficientes. Pero lo principal es esa integración ver la curricula, ver para que se está formando, que es lo que se espera de este profesional, para que también el profesor entre en esa integración, porque yo lo que veo y vi mucho tiempo, fue que nosotros los profesores nunca conocemos el currículo a fondo, nunca tuvimos experiencias curriculares congruentes con la formación nuestra, nos tiraron a dar docencia y allí cada quien.

Un dato interesante de agregar al tema fue un apunte del cuaderno de notas, que consiste en la Obsv. siguiente: *Al curso asistieron este día un grupo de 35 profesores y se retiraron en el transcurso del mismo 10 profesores, que no estaban de acuerdo con la metodología de trabajo que se estaba realizando en la formación, según escuché comentarios y a otros les hice la pregunta del motivo de su retiro del salón de clase, a lo que indicaron que no compartían la metodología con la que estaban trabajando en el curso.*

Siguiendo en el tema de las metodologías de formación docente, hay otros profesores/as que sugieren que se agregue a las metodologías los talleres, en donde se hace una mezcla de compartir teorías sobre un tema determinado y luego con guías de trabajo se realizan actividades prácticas de aplicación y/o construcción de experiencias, apoyándose en la teoría inicialmente desarrollada, en donde los actores involucrados construyen y analizan nuevas herramientas de trabajo y son mucho más participativas.

La anterior propuesta la presenta el profesorado, quienes plantean que: (Entr. Profa.1) como otra opción para incorporar a la metodología de formación docente, con el propósito de hacerla más dinámica o activa, es conocida *bajo el sistema de talleres, aprender haciendo, entonces esa es una debilidad porque la gente del IIME tuvo esa gran debilidad, que las charla y todo era magistral, muy magistral en esos primeros años de formación, pero ha faltado aplicar este sistema de talleres, para construir desde la base, desde los actores involucrados en ese proceso formativo, construir herramientas, construir los programas, discutirlos, analizarlos, socializarlos allí, para que tengan las observaciones.*

Entonces lo ideal es que debería hacerse construyendo, no solo venir a dar la teoría indicando que es el nuevo modelo, que este es el enfoque didáctico, metodológico, de planificación y todo eso, no, sino que construir como desde la base, desde los actores involucrarlos en la creación, en la construcción de nuevas herramientas.

Ya para concluir el tema de la metodología de la formación docente, el profesorado hace algunas sugerencias para hacer más dinámicas las actividades de formación a fin de mejorarlos y dinamizarlos para que sean más atractivos para el profesorado, en ese marco de ideas expresan (Entr. Profa. 5) que: *Ahora en todo caso entonces estaríamos hablando que en la metodología del programa de formación sería excelente hacer diferentes actividades, tal vez hacer estudios de coyuntura o análisis de la realidad y también del Trabajo Social y porque va inmerso todo eso para poder coincidir en lo que es el currículo.*

Por supuesto porque fijate tiene que estarse observando la realidad, como es dinámica va cambiando, pero ahora dio vuelta completamente, yo no sé ahora como hace la escuela con los asentamientos, ya no mandan a la gente o no las mandan a saber no sé, pero si los mandamos tenemos que buscar las estrategias para que la gente pueda conocer las cosas y sin estar con temor, esto hay que analizar muy bien.

Es necesario agregar algunas teorías que han venido surgiendo acerca de las metodologías en la formación del profesorado a manera de identificar las que se han utilizado en la formación que se realiza en la Escuela de Trabajo Social.

Algunas de las viejas tradiciones formativas como la del *microteaching* (...) fueron abandonadas con el decaimiento de los modelos conductistas, siguen siendo añorados por algunos profesores que señalan que todavía se acuerdan de aquellas experiencias de formación y de lo que aprendieron de ellas. (Zabalza Beraza, M. 20004).

Esta metodología conductista prevaleció por varios años en la formación docente, y en donde se escuchaba la voz de un experto y en ocasiones de hacían preguntas o se ampliaban temas, pero había poca participación del profesorado; posteriormente con el paso de los años hubo algunos cambios en la metodología, como por ejemplo la implementación de talleres, revisión de la práctica docente, pero fue en pocas ocasiones que se hizo estos ejercicios, puede ser por temor del profesorado a ser evaluados o porque no les interesaba compartir sus experiencias.

Así pues, las nuevas modalidades de formación se han ido moviendo en torno a dos ejes básicos: La idea sobre la reflexión sobre la práctica o lo que es lo mismo la revisión sistemática del propio ejercicio profesional, a través de diversos sistemas de observación y evaluación del mismo, y la vinculación entre teoría y práctica profesional real o conexión entre el mundo de la teoría propio de la formación universitaria y los escenarios reales de trabajo...)

Uno de los aspectos básicos de ambas orientaciones es que la incorporación de formatos basados en la reflexión o revisión de la propia práctica ha apostado, por iniciativas que tienen mucho que ver con estrategias de documentación y de análisis de los registros obtenidos, mediante diferentes medios. (Zabalza Beraza M. 2004).

Para concluir el tema de la metodología utilizada en la formación docente, como lo indicó el profesorado ha prevalecido metodologías pasivas o donde debe estar la figura de un experto que enseñe, siguiendo la línea de la educación conductista, por lo que es conveniente aplicar diversidad de metodologías u otras metodologías que sean participativas como, por ejemplo, discusiones o reflexiones de lo expuesto que giran en torno a la reflexión de la práctica, sistemas de observación y evaluación del mismo, la vinculación entre teoría y práctica profesional real o conexión entre el mundo de la teoría propio de la formación universitaria y los escenarios reales de trabajo, además intercambios académicos entre profesores, formulación de proyectos, el aprendizaje colaborativos etc. aquellas que el profesorado sugiera y que se pueda hacer ejercicios de aplicación, dependiendo de la naturaleza del tema, las características del grupo, el espacio físico y otros aspectos que se tienen que considerar, pero que también se ajusten al contexto en el que está trabajando.

9.1.1 Reducidos espacios de discusión y análisis académico

La formación docente que se imparte en la Escuela de Trabajo Social, responde al esquema de la educación tradicional, en donde a través de conferencias de profesionales expertos que exponen determinada temática y el profesorado escucha, con

limitadas oportunidades de discutir y analizar temas disciplinares, pedagógicos, de la coyuntura actual y/o cualquier otro tema de cultura general, que permita compartir y debatir ideas y pensamientos.

Sin embargo, esta situación según el profesorado no ha sido siempre así, porque en algunas oportunidades hubo intercambio de opiniones y /o experiencias entre ellos y los invitados, y expresan que (Entr. Profa.2) *Ese es un esfuerzo que individualmente hacen algunos/as profesores/as, pero este Programa de Formación Docente, debería ser la instancia para discutir permanentemente cómo está evolucionando el Trabajo Social, en toda la coyuntura que se está viviendo actualmente, cuál debe ser la participación y el acompañamiento que el profesional de Trabajo Social debe dar a la población.*

Como puede verse en la opinión del profesorado, ellos/as estiman que el PFD debe ser el medio para desarrollar discusiones y análisis entre diferentes opiniones tanto del profesorado como de los profesionales invitados o bien con profesores/as de otras unidades académicas afines, sobre temas que ayuden a fundamentar y ampliar una sólida formación docente.

De igual manera afirma el profesorado de la disciplina de Trabajo Social que es necesario que el espacio que se tiene para la formación docente en el PFD, sea aprovechado para revisar, debatir, analizar y compartir avances y limitaciones de las Ciencias Sociales y en particular de Trabajo Social a diferentes niveles nacional, regional, y mundial, a manera de conocer el desarrollo de la profesión de Trabajo Social. Lo anterior lo expresa el profesorado de la manera siguiente: (Entr. Profa. 3) *Este es otro elemento que agregaría a los requerimientos, en virtud de los cuales debería programarse esta formación docente, sobre la cuestión disciplinar, porque las/os trabajadores/as sociales tenemos ya mucho tiempo de no tener espacios de discusión, de revisión, de análisis y de compartir los avances y las dificultades que nuestra profesión o disciplina tiene a nivel nacional, regional y Latinoamericano.*

Además, otros profesores/as, agregaron que cuando había oportunidad de discutir algunos temas, también se presentaba la situación que, dependiendo del tema que se hablaba, así era la participación de trabajadoras/es sociales o no, puesto que en el espacio del PFD participan profesores/as de otras disciplinas que no son solo de la disciplina de Trabajo Social.

Con las opiniones que presenta el profesorado se confirma que las discusiones eran limitadas, pero también se reafirma la necesidad de contar con esos espacios de discusión y análisis, aunque quienes han tenido mayores oportunidades de desarrollo académico han sido el profesorado de Trabajo Social, porque contaron con una coordinación de Área Específica de Trabajo Social, en donde mantenían reuniones de trabajo con metodologías participativas de discusión, análisis, jornadas de estudio etc. Expresando el comentario siguiente: (Entr. Prof. 5) *En el Programa de Formación para los profesores eran muy pocas las oportunidades de discusiones, porque allí participan todos los profesores que son profesionales de otras disciplinas, por lo que las discusiones solo las realizábamos anteriormente en el área de Trabajo Social.*

9.2 Modelo de formación docente limitada a cursos

El modelo de formación con el que se trabaja en la formación del profesorado en la Escuela de Trabajo Social, no fue posible realizar la pregunta directamente, pues la responsable del programa, el personal académico y las autoridades manifestaron no conocer acerca de la existencia de un modelo específico para desarrollar la formación permanente, por lo que se planteó como las maneras o formas en las que se realizaron las actividades de formación docente, llegándose a obtener la información siguiente.

Al respecto del tema, el profesorado informó que la forma recurrente con la que se trabaja la formación del profesorado ha estado limitada a desarrollar temas a través de cursos y algunas veces talleres, en los que se invita a un experto en el tema que se va a trabajar y éste se presenta y lo desarrolla como una conferencia magistral, en la que

en ocasiones se hacen preguntas o se pide ampliaciones, pero no ha sido para intercambiar experiencias o generar discusiones sobre el tema.

En cuanto al tema el profesorado opina (Entr. Prof. 4) *Porque la formación ahorita está vista en función de cursos y talleres, pero hay que ampliarlo a encuentros profesionales, seminarios de profesores, que si bien es cierto a nivel universitario no está programado, pero que pudiera haber un ente de encuentros de profesores, de otras universidades nacionales o del área Centro americana e incluso se podrían dar aportes muy valiosos a la educación nacional, como rectora la universidad.*

Otro aspecto que agrego el profesorado respecto a la manera de realizar la formación docente, consistió en el impacto que han tenido cuando se invitan a personas que son de organizaciones sociales y que trabajan a favor de los Mayas o discapacitados, para desarrollar los cursos, pues estas personas por ser afectados directamente por las condiciones de racismo y discriminación que padecen en este país y sus formas de compartir son diferentes, porque han vivenciado esos problemas y tienen otras experiencias.

Estas formas de compartir pensamientos e ideas sobre los temas antes señalados han hecho al profesorado expresarse de otra manera sobre la formación docente, indicando acerca de estos temas de otra forma (Entr. Profa. 4) *Es importante, interesante y además necesario cuando vienen personas que desde la cotidianidad, viven los temas a desarrollar, como por ejemplo el caso de la... como el caso de la.. no necesitamos gente que sea experta universitaria, no necesitamos gente que tenga una formación supra, sino se valora mucho también la experiencia desde la cotidianidad, conocimiento empírico que la gente nos trae, pero que es lo que está pasando en la realidad. Porque como profesionales de Trabajo Social hacia eso vamos a convivir y afrontar esa realidad y todo lo que esa realidad implique, entonces por eso se valora también ese tipo de conocimientos, por ejemplo cuando nos visitaron los estudiantes de la Asociación de Estudiantes con Discapacidad, de la Universidad de San Carlos y le dijeron al docente*

no me gusta que me traten de esta forma, usted nos hace esto, nos ofenden, entonces allí eso marca definitivamente y eso puede provocar también muchos cambios.

Otro ejemplo si el docente tiene la apertura para poderlo recibir, muchos cambios que le pueden decir al docente, bueno recapacita, verdad porque uno no puede cambiar al otro, pero uno mismo si quiere es posible cambiar.

Revisando las opiniones que expresaron el profesorado acerca de la formación docente en dos situaciones diferentes, se puede observar que los planteamientos son diferentes, respecto a la forma de trabajo en los cursos u otras formas de presentación de los temas de la formación del profesorado, puesto que las primeras opiniones no comparten que se trabaje con la modalidad de cursos y/o conferencias magistrales impartidos por los llamados “expertos”.

Mientras que el segundo grupo expresan su anuencia e interés por la forma en que se desarrollaron los cursos, puesto que los invitados comparten sus experiencias y exponen sus derechos y condiciones en las que viven, los discapacitados o los mayas, lo hacen de formas muy variadas y participativas que despiertan el interés del profesorado, quienes han tenido casos de estudiantes en sus salones de clase y enfrentan complicaciones para desarrollar la docencia, en las condiciones en que se desarrolla el estudiantado, por ejemplo ha habido estudiantes con discapacidad visual, otros con paraplejia y sordera, lo que si no se discute en la formación docente, se carece de información y recursos para poder atenderlos y los estudiantes enfrentan serias limitaciones para continuar estudiando y optan por retirarse.

Haciendo una interpretación teórica de la formación del profesorado a base de cursos y/o conferencias que se realizan en la Escuela de Trabajo Social, se puede decir que predomina el Modelo Transmisivo que plantea Ramos. R. (1999)

Modelo consistente en actividades basadas en la trasmisión de información, abarca los tradicionales cursillos temáticos de comunicación vertical. En este grupo se han

desarrollado, además de multitud de cursos de los propios planes de los CEPs, una serie de programas institucionales de corte universitarios, como son los de especialización, formación de formadores y actualización tecnológica.

Puesto que las características que predominan en este modelo consisten en la presencia de expertos, hay una transferencia vertical de conocimientos, es una formación formal e institucionalizada, son previamente organizados por otras dependencias externas de la Escuela y no hay mucha participación en las actividades formativas, por lo que es muy parecido a este modelo.

9.3 Formación docente presencial Vrs. formación docente virtual

La formación ha venido siendo influenciada por varios aspectos del desarrollo o el sub desarrollo del país o lugar en donde se realice o del contexto en donde se encuentre, sin embargo, en lo que respecta al desarrollo tecnológico éste ha venido influenciando fuertemente a la educación, particularmente porque el estudiantado está inmerso dentro de la ola que impone la sociedad de consumo, pero que además ha permitido el acceso a la información y a la comunicación en cualquier parte del mundo.

Por eso es importante hacer uso de los medios tecnológicos, como herramientas didácticas que ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la búsqueda de información por diferentes medios, a fin de hacer viables y ágiles los procesos formativos.

La educación del presente y del futuro está fuertemente influenciada por la educación virtual, la que además puede ser útil en las universidades que tienen problemas de sobre población, reducidas instalaciones, limitaciones de horario para estudiar y otros problemas que se pueden afrontar aplicando la educación virtual.

Para el caso de la formación virtual para el profesorado, el Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social ha realizado varios cursos de

educación virtual, sin embargo no han sido aprovechados por todo el personal académico, ya que en algunos profesores/as prevalece la idea de que la educación debe ser presencial para garantizar el conocimiento, lo cual evidencia desconfianza en los diferentes sistemas educativos virtuales que se podrían emplear, puesto que en el sistema presencial el profesor puede dar fe de los que se está enseñando al estudiantado.

La opinión del profesorado respecto a la formación virtual o presencial refieren que (Entr. Prof. 2) *Que hoy en día desde el Consejo Superior Universitario de Centro América –CSUCA- y podemos verlo en las universidades estatales centro americanas, la tendencia es la educación virtual, entonces los procesos de formación tienen que orientarse a esta modalidad de educación, sea presencial, semi presencial tiene que atenderlo y no es la moda, es la época de cambios que estamos viviendo. Muy probablemente en el futuro ya no vaya a ser la educación presencial que nosotros vivimos, sino que sea a través de lo que nos sorprende hoy en día la tecnología y el internet.*

En la época que estamos donde la revolución tecnológica ha transformado la forma de vida y ha transformado también la forma de educación, el estudiante está apegado a la tecnología, en ese sentido que está pegado a la tecnología, si vamos a encontrar diferencias entre el estudiantado, por la extracción social, pero todos tienen un teléfono y ese teléfono tiene acceso a internet.

Bueno, pero volviendo y pensando hacia el futuro, yo considero que tiene que pensarse en modelos virtuales, es la tendencia, aunque nosotros no queramos en el sentido que como nos formamos en educación presencial, quisiéramos que continuara así, pero la población ha crecido y la capacidad del Estado para atender las demandas de educación, no las atiende, pues la educación no es una prioridad para el Estado guatemalteco.

Por otra parte también el profesorado tiene que aprovechar el uso de otras herramientas virtuales en su formación y en la docencia, a manera de optimizar el tiempo y los espacios, para que se constituyan en medios a través de los cuales se utilicen de acuerdo a la necesidad formativa y a las experiencias docentes, temática y disponibilidad de recursos y porque se necesita estar al ritmo del desarrollo de la informática, puesto que el estudiantado es muy ágil en el uso de las herramientas virtuales, por ser jóvenes que crecieron y se están desarrollando en ese contexto.

Siguiendo el tema de la formación virtual el profesorado considera que (Entrev.Profa.3) *Especialmente también creo que en la era de la tecnología, podemos aprovechar muy bien esos espacios, que no ha sido una estrategia educativa dentro de nuestra escuela.*

Uno de los problemas de los cuales nos quejamos los profesores/as es el tiempo y la tecnología no ha sido utilizada también para tener tutoriales, de acuerdo a nuestras experiencias y de acuerdo a nuestras necesidades.

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta por las autoridades de la Escuela, es que se deben tener las condiciones necesarias para formarse y trabajar de forma virtual, porque se carece de condiciones materiales y físicas para desarrollar la educación virtual, como por ejemplo hay personal que no tiene equipo de computación, o no hay anti virus, no hay cámaras o lo básico se pasan varios días sin tener conexión a internet, lo cual afecta y limita el uso de este tipo de recursos.

Lo anterior es expuesto por el profesorado explicando (Entr. Profa. 4) *que se les forma mucho en las Tics tecnologías de la información y qué pasa cuando uno regresa a su escritorio y ve su computadora, dicen que uno se tiene que conectar, que un video, conferencia y vemos que no hay cámaras ni señal de internet.*

Con base a lo anterior, si bien es cierto que la educación virtual es importante en el desarrollo de la formación, también es necesario que se gestione el equipo de computación y las condiciones materiales necesarias para trabajar virtualmente.

Por otra parte, también hay profesores que expresan que hay rechazo de algunos profesores en usar la tecnología virtual, a pesar de que se les ha dado formación, pero que no tienen habilidad en el manejo de la misma, pues la Escuela posee un salón llamado virtual que es poco usado por los sectores que la forman, a pesar que cuando se dan conferencias en vivo, ya no caben las personas en el auditorio, pudiendo dársele otro uso de manera virtual.

Siguiendo el tema de los recursos virtuales, el profesorado indica (Entr. Prof.8) *Esa sala virtual que tenemos allí se está desperdiciando, porque creo que si nosotros realmente pudiéramos apropiarnos de todo lo que se pueda hacer con ella, podríamos programar actividades que no necesariamente pensar en algo que digamos que la conferencia inaugural, la podía estar escuchando el estudiante desde su propia casa, porque aquí no necesariamente, pues el auditorio ya no da por la cantidad, pero solo las personas mínimas que pudieran estar y se traslada la conferencia de manera virtual.*

Tanto la formación virtual como la presencial, son formas que pueden utilizarse de manera separada, o complementarias en el proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que influyen varios aspectos como los que han mencionado el profesorado, que van desde limitados conocimientos y habilidades en el uso de la tecnología virtual, los escasos recursos virtuales, señal permanente de internet, etc. que tampoco se pueden obviar, para estar en sintonía con el desarrollo científico y tecnológico del conocimiento.

Pero el profesorado de la Escuela de Trabajo Social, no puede quedarse al margen de los avances de la educación virtual y es necesario continuar incluyendo en el programa de formación docente actividades que se realicen utilizando diferentes programas o plataformas virtuales, para motivar al profesorado y despertar el interés por aplicarlo en su trabajo docente.

Por eso se precisan programas paralelos de formación del profesorado: para el diseño y desarrollo de medios didácticos; para tutorizar los aprendizajes que se realicen por dichos medios y en general, para todos aquellos que, aun no estando vinculados a programas formativos basados en las nuevas tecnologías, podrán complementar y enriquecer su enseñanza presencial con dichos medios...)

Este es el reto de las nuevas tecnologías en la formación del profesorado. Hay que insistir en que no se trata solo de una formación en el conocimiento y manejo de los recursos informáticos, sino en las posibilidades didácticas y formativas de las nuevas tecnologías. De lo que se trata es de enriquecer los procesos de aprendizaje en un nuevo contexto tecnológico, no en hacer lo mismo que se hacía antes, pero con medios más sofisticados. (Zabalza M. 2004)

Con el desarrollo de conocimientos y habilidades en el manejo de la educación virtual del profesorado, se podrían abrir otras opciones de programas educativos virtuales que ofrezca nuevas oportunidades de acceso a la educación superior universitaria para aquellas personas que no pueden asistir presencialmente a recibir clases en fechas y horarios establecidos, pero que con otras opciones se les está facilitando las condiciones para enriquecer el aprendizaje y que realicen estudios de Trabajo Social o carreras afines, en un contexto tecnológico.

9.4 Necesidades formativas Vrs. formación asignada al profesorado

Durante el tiempo que lleva de funcionar el Programa de Formación Docente PFD de la Escuela, siempre se han planteado diferentes necesidades formativas, por una parte el personal académico que está directamente involucrado en la docencia solicitan formación en temas pedagógicos, didácticos, metodologías educativas, aprendizaje y otros relacionados a su quehacer docente, por otra parte está el resto de personal académico que tienen asignadas funciones específicas de investigación, extensión y administración educativa y por tanto todos requieren temas relacionados a las funciones específicas que están realizando, como por ejemplo investigación educativa, proyectos

de servicio y temas de planificación, ejecución y evaluación como aspectos fundamentales de la administración educativa.

Por tanto, ha sido complicado atender las necesidades del profesorado en su diversidad de funciones y solamente se han trabajado temas dirigidos al profesorado que realiza docencia, lo cual no es bien recibido por todo el personal académico.

También es difícil hacer coincidir las necesidades de cada uno del profesorado y se ha respondido a necesidades de algunos profesores, no así de todos, puesto que ha habido pocas coincidencias en los temas establecidos, llegándose a decidir las autoridades que se va a responder a las necesidades educativas que tienen todos los sectores de la institución.

En este sentido algunos profesores señalan que es necesario (Entr. Profa. 1) *Formar de acuerdo a necesidades, intereses y demandas de la realidad y del docente.*

Pero también hay otros profesores/as que son más enfáticos en afirmar que no se les ha formado en base a sus necesidades, sino atendiendo otros requerimientos administrativos, como lo indica el profesorado de la forma siguiente (Entr. Prof. 2) *El programa de formación docente no atiende las necesidades urgentes del profesorado, ni atiende las necesidades del modelo.*

La situación se pone más compleja cuando el profesorado exige que se atiendan todas las necesidades que exponen el personal académico, porque de lo contrario solo se atienden a unos y a otros no, lo cual sería discriminatorio, por tanto, debe tomarse en cuenta a todos los actores que participan en la comunidad académica. Este posicionamiento es ininteligible porque hay que buscar la forma de satisfacer las necesidades del personal académico, haciendo un diagnóstico que sirva de base para organizar las actividades de formación.

Esta postura la plantea otro grupo del profesorado, mediante la exposición de los argumentos siguientes (Entr. Profa. 3) *Por lo tanto allí es difícil que logren converger los*

intereses y necesidades de cada profesional, entonces si se parte desde esa visión estamos respondiendo a las necesidades de algunos docentes, pero no estamos respondiendo a las necesidades educativas y cuando hablamos de las necesidades educativas nos referimos a todos los actores que participan en el proceso educativo.

Pero además del planteamiento de las necesidades o demandas formativas que expresan el profesorado, es importante considerar lo que expone González S. (1996) quien dice:

Las necesidades formativas, como hemos visto, surgen y se justifican en la dialéctica individuo, cultura, sociedad y proyección de los individuos. (Esos contextos individual, cultural, social y de proyección) son, a su vez, ámbitos de mediación, de intervención educativa. De este modo la acción formativa sobre los individuos hay que entenderla como un proceso de ayuda a su propio desarrollo, a su impregnación cultural, adaptación social, asunción de valores y códigos morales y a su proyección personal y socio laboral. (González S. 1996. P 88)

Entendido que el contexto en el que se mueve el profesorado se manifiesta en sus diferentes dimensiones social, cultural, educativo, político y otros que provocan otras necesidades y demandas de temas que permitan incursionar con una docencia actualizada y que responda a las características de ese contexto, ya sea en una formación formal e institucional o en la formación informal que se realiza fuera de la institución educativa.

Este es otro de los argumentos del porque es importante que la formación sea demandada por el profesorado o asignada por las autoridades educativas, se integren ambos enfoques y tomen en cuenta el planteamiento de González S. porque la formación del profesorado es un proceso de apoyo y actualización de su desarrollo profesional, y a su proyección educativa, cultural, social y laboral que debe realizar para su sociedad.

Entre el personal académico entrevistado, también confirman que la formación del profesorado es orientada por las autoridades administrativas de la escuela, para responder a los requerimientos administrativos, viéndose obligados algunos profesores/as a buscar otros espacios de formación docente, así lo aseveran en (Entr. Prof. 9) *Pues mire la forma en la que estamos trabajando es de atender las necesidades que la escuela tiene ahorita y que el personal académico tiene también, entonces eso es lo que hemos estado haciendo atendiendo necesidades, por eso es que se ha venido trabajando el sistema de cursos, pero si va a llegar un momento en que esto, pues... ya los profesores ya van a tener la información y va a ser necesario buscar otros cursos u otras estrategias, como decía hace un rato, para que ellos continúen su formación como profesores y como profesionales.*

Además, señalan que se han visto en la necesidad de buscar otros espacios de formación docente, dentro o fuera de la Universidad, para no quedarse al margen de la formación que necesitan obtener en el desempeño de sus funciones docentes o bien para cubrir los vacíos o debilidades académicas que tienen en su trabajo como profesor, para presentar seguidamente las constancias de formación a la Comisión de Evaluación Docente.

Al respecto de lo descrito anteriormente el profesorado refiere que (Entr. Prof. 2) *Por tener esa vocación docente buscar otros espacios para podernos formar al respecto, sin embargo, sigue siendo una tarea pendiente tanto por parte del docente comprometido con la formación superior universitaria y con la formación de futuros trabajadores sociales, como de la propia institución que es su responsabilidad conducir estos procesos.*

Hablar de la formación asignada al profesorado en la Escuela de Trabajo Social implica expresar que en todas las unidades académicas de la Universidad de San Carlos, fueron asignadas las actividades o temas de formación docente, pues desde que fue aprobado el Sistema de Formación del Profesor Universitario de la USAC en el año 2003, se creó un

currículo de formación del profesorado, con red curricular, áreas y niveles curriculares, carga académica y acreditación que es el documento que guía el contenido que se debe impartir a través del Sistema de Formación del Profesorado, en todos los Programas de Formación Docente que hay en universidad, entre éstos el programa de la Escuela. (Comisión de Trabajo, 2003, pág. 21)

De igual manera en la Escuela de Trabajo Social en el año 2011, la responsable del programa presenta para aprobación del Consejo Directivo el Documento identificado con el nombre de Estructura del Programa de Formación Docente –PFD- de la unidad académica. Dicho documento entró en vigencia en la Escuela a partir del 25 de abril del mismo año y contiene la descripción del enfoque y modelo curricular, red curricular, áreas, niveles y contenidos a trabajar en las actividades o cursos de formación docente. O sea que, en ambos documentos tanto del sistema como el programa, ya están establecidos los temas de formación que se han desarrollado con el personal académico. (Casanova de Rosado, 2011, pág. s.n.)

Pero además las autoridades de la Escuela han realizado cambios de temas a desarrollar y han determinado los nuevos temas en base a los procesos de readecuación curricular u otros acontecimientos que necesitan que el profesorado tenga información o conocimientos al respecto.

La información brindada por el profesorado, respecto a la formación asignada a través del Programa de Formación Docente –PFD- mencionan que (Entr. Profa. 5) *Yo diría que en cuanto a logros el hecho de que el programa ha contribuido de alguna*

manera a la formación de los profesores más que todo ahorita en cuanto al currículo por competencias, que es una necesidad todavía de formación...)

Entonces la formación ha sido establecida y proporcionada en base a requerimientos institucionales de las autoridades de la Escuela, lo cual es confirmado por el grupo de discusión que se hizo de las autoridades, quienes informaron que:

Claro que tiene total relación, pues en el año 2009 se estaba planificando la readecuación de la carrera de Trabajo Social y por tanto la formación sobre el tema de competencias era necesaria la formación, para que el profesorado comprendiera el nuevo modelo y en el año 2010 se trabajó las fases de ejecución y evaluación de dicho modelo, para que el profesorado no tuviera problemas, en conclusión, esos dos años hubo una estrecha relación entre ambas actividades. (G.D)

Como puede observarse la temática de formación del profesorado, en la mayoría de las veces ha sido asignada o establecida, ya sea por los programas constitutivos del sistema o por el responsable del PFD de la Escuela o bien ha sido determinada por las autoridades académico-administrativas de la Escuela y en pocas ocasiones ha respondido a las necesidades del profesorado de dicha unidad académica, provocando desmotivación y poca participación.

9.4.1 Aplicación de la formación en la práctica docente Vrs. funciones del personal académico

Para hacer una descripción de la aplicación de los conocimientos obtenidos en la formación, a través de la práctica docente que realiza el profesorado, se procederá a exponer la opinión de algunos profesores que consideran que, si les ha servido la formación del profesorado en su actividad docente, mientras que otros profesores no dieron opinión al respecto ya que lo han manifestado en otras ocasiones, que los temas no han respondido a sus necesidades docentes.

Por otra parte, están los resultados del grupo focal que se realizó con las autoridades académico administrativas de la escuela y la responsable del programa, quienes informan cómo podrían ser útiles los conocimientos obtenidos en la formación y su aplicación en la docencia y en otras funciones que desarrolla el personal académico que no tiene funciones de docencia, como por ejemplo la investigación, extensión y la administración.

Posteriormente se observará la coherencia que ha tenido la formación brindada, con otras funciones de trabajo que realiza el personal académico, a fin de identificar la aplicación o utilidad que tiene la formación docente, en relación a las funciones de trabajo asignadas al personal.

Para algunos profesores/as la formación recibida les ha servido para varias cosas, en primer lugar, para conocer sobre el tema de las competencias, ya que ese fue el modelo curricular que decidieron implementar las autoridades de la Escuela, también señalan que les ha servido para reforzar su experiencia como profesores/as y en la función de coordinación del área de Trabajo Social le ha servido para dirigir las actividades académicas del nuevo currículo, debido a que antes no se conocía ese modelo curricular.

Como lo señala el profesorado según (Entr. Profa. 5) *Ha servido para fortalecer mi experiencia docente y como coordinadora para administrar el nuevo currículo y los temas vistos en el área de Trabajo Social, como desarrollo disciplinar.*

Mientras tanto otros profesores/as informaron que la formación docente en ese momento estaba dirigida a formar al personal académico en el modelo por competencias, para estar listos cuando se aplique el nuevo modelo y el profesorado tuviera las bases teóricas necesarias para trabajar en dicho modelo, por lo que el profesorado estaba conociendo un tema nuevo y actualizado que a su juicio fue bien sustentado, que sirvió para comprender el modelo que la Escuela estaba por implementar en los cursos y en

las prácticas de la carrera de Trabajo Social, mediante nuevas formas de planificar, desarrollar y evaluar los mismos.

De igual manera también fueron de mucha utilidad los temas vistos en las actividades de formación que antes coordinaba el Área de Trabajo Social, puesto que son la base de la profesión que la Escuela desarrolla. En tal sentido el profesorado informó (Entr. Profa.7) *Bueno a mí me ha servido en todo sentido, porque cuando empezamos a conocer sobre competencias, yo estaba todavía en docencia, entonces si ya, para empezar, me di cuenta que las competencias no son así como el nuevo descubrimiento, si hablamos de integración del conocimiento, hay algo que ya hemos trabajado, pero si se fortaleció ya como un enfoque sustentado teóricamente y más actualizado. Cuando ya me trasladé aquí por supuesto que me sirvió desde el momento en que estamos trabajando la coordinación de los dos modelos, en el momento que se trabajó la planeación de los cursos verdad, yo participé en los talleres de planeación, ya con el enfoque por competencias, si no hubiera participado en esa formación estaría en desventaja y pienso que si ha sido de utilidad, definitivamente en ese tema de las competencias y lo otro, los temas que estamos trabajando en el área no digamos, eso nos está sirviendo muchísimo.*

Otra de las opiniones del profesorado sobre la aplicación de la formación docente es que ha servido para provocar nuevas expectativas e inquietudes por conocer o profundizar en diferentes temas como la investigación cualitativa, porque es un tema que poco se ha trabajado en la Escuela y que podría ser muy útil e importante para el Trabajo Social.

Por lo que el profesorado expresa que la formación docente les ha sido útil para provocar nuevas motivaciones, según (Entr. Prof. 8) *Bueno yo tal vez quiero mencionar un poco, que si bien es cierto los temas que hemos recibido no han servido para provocar cambios operativos e inmediatos, pero digamos, algo que yo he visto es que algunos temas han despertado, expectativas, inquietudes, yo por ej. Ahorita estoy muy entusiasmado por meterme a conocer temas y también si hay conferencias o lugares en*

donde realmente se dé más insumos de la investigación cualitativa, pues lo quiero hacer porque realmente a mí la investigación, es uno de los temas que me gustan y yo dentro de mis expectativas personales, creo que he llegado a un momento en que el tiempo que he dedicado a trabajar aquí, me he dedicado a ejecutar lo que se me ha encomendado y creo yo que ahorita en este momento me gustaría investigar.

Sin embargo, tampoco los responsables de la formación docente no han previsto hacer un monitoreo y evaluación de las actividades del profesorado, para determinar la aplicación real de los conocimientos obtenidos en los cursos de formación, aunque otros consideran que algunos temas les han sido útiles en su trabajo docente, no así para otras funciones que realizan.

Otro aspecto que influye en el profesorado es que tienen una diversidad de características que los hace un grupo heterogéneo, pues mientras unos ya tienen más de 40 años de trabajar en la escuela, otros tienen 10 a 12 años de haber ingresado y los más recientes de 2 a 5 años, entonces la preparación, los estudios, la experiencia docente y profesional son muy diferentes y aunado a lo anterior hay una diversidad de pensamientos, ideologías y prácticas políticas que a veces en lugar de reforzar y complementar su formación, hay mucha divergencia y desacuerdos en los temas abordados.

En cuanto al tema de la diversidad de funciones que desarrollan los profesores/as que hay en la escuela, ellos expresaron que (Entr. Prof. 9) *Pues mire nosotros no hemos monitoreado eso, en alguna medida hemos conversado con los profesores y nos han expresado que han obtenido ideas, técnicas y métodos que consideran ellos que les pueden ser útiles aquí en su trabajo docente, sin embargo también está el problema de que entre los docentes hay diferentes pensamientos teóricos, ideológicos y políticos, entonces no todos están de acuerdo con la formación docente que se da, porque piensan que en alguna medida los profesores invitados a dar los cursos, no están en la dimensión que ellos quisieran, bueno ese es otro problema que se da, pero si se han encontrado ese tipo de dificultades verdad.*

El profesorado considera que el monitoreo y evaluación del desempeño docente es necesario, a fin de dar seguimiento y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje que realiza el profesorado, puesto que frente a nuevos modelos curriculares el profesorado se queda solo y sin orientación de las coordinaciones académicas y docentes.

Así mismo agregan que cuando se hacen evaluaciones internas o externas a la carrera, los resultados han sido poco satisfactorios o bien no se está aplicando el modelo curricular como está establecido en el documento de Readecuación Curricular, lo cual necesita ser reforzado por el Programa de Formación Docente, pero poco se ha hecho para superar esas limitaciones.

Los argumentos antes expuestos son informados por el profesorado (Entr. Prof. 2) *Me explico se implementa el modelo con profesores con algún grado de experiencia docente y profesores sin ninguna experiencia docente, se nos forma y luego se nos tira al agua, se nos orienta, pero luego no hay un proceso de monitoreo y de evaluación de esa práctica docente por parte del sistema de evaluación.*

Luego cuando han venido las evaluaciones externas o las mismas que requiere la unidad académica, los resultados han sido muy negativos en cuanto a la práctica docente, en lugar que en el programa de formación se atiendan esas debilidades manifiestas y latentes.

Las autoridades académico-administrativas de la Escuela, consideran que la formación docente, según el profesorado: *Es una oportunidad que tiene el profesorado de actualizarse o para los que no son profesores de profesión, les sirve aprender más para la docencia.*

Otro logro que se podría visualizar es la posibilidad de introducir cambios en la docencia, y en la ciencia, con base a la evolución de la misma. Mejorar los cuadros docentes, para que incidan efectivamente en su desempeño profesional y social. (G.D)

Es interesante conocer los alcances que las autoridades tienen sobre la aplicación de los conocimientos en las actividades de formación docente, pero al compararlos con la opinión de otros profesores/as, existen varios aspectos que no han permitido que los resultados de la formación sean aplicados por el profesorado en su trabajo docente, puesto que no siempre la temática respondió a sus necesidades formativas, los profesionales invitados no llenaban sus expectativas, hubo inasistencias por desmotivación y otros aspectos que limitaron alcanzar las expectativas del profesorado, por lo tanto la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación mediante la práctica docente, fueron muy limitados.

Otro tema que hay que agregar a la aplicación de la formación en la práctica docente, es que el personal académico de la Escuela no todos realizan funciones de profesores o maestros, puesto que hay personal que está contratado para desarrollar otras funciones como por ejemplo personal de investigación, personal de planificación, personal de extensión y personal de administración, lo cual ha provocado ciertas inconformidades con la formación brindada, puesto que el Sistema de Formación del Profesor Universitario de la USAC, estaba diseñado solo para formar al personal que se dedica a la docencia en temas de metodología, didáctica, procesos de enseñanza-aprendizaje, planeamiento y evaluación didáctica etc. Y de igual manera también el Programa de Formación Docente –PFD- de la Escuela tenía esa orientación, lo cual provocó que el personal académico solicitara a la responsable del programa de la Escuela, que la formación se trabajara por sectores o grupos de profesionales que tienen funciones diferentes a la docencia.

El personal académico manifestó al responsable del programa que se debe organizar la formación en base a sus funciones que desempeñan y áreas de trabajo, puesto que se venía dando cierto descontento de recibir cursos solo para profesores que realizan docencia y que a otros profesionales no les eran útiles, indicando que (Entr. Profa. 3) *En ese programa están incluidos todo el personal académico, como docentes que están impartiendo cursos, están investigadores que están desarrollando procesos*

investigativos, tanto de Trabajo Social como a nivel de país en problemas coyunturales, están también allí presentes supervisores/as de prácticas educativas.

Pues son muy diferentes las necesidades que yo tenga en administración, a las necesidades que tenga una profesora que está haciendo investigación y la investigación como el conocimiento nunca es acabado, entonces en la medida en que estemos más fortalecidos en el área en que nos estamos desempeñando, la Escuela va a crecer y sus profesores también, porque muchas veces los y las profesoras/es, nos quedamos con el conocimiento que recibimos en nuestra formación.

El comentario anterior es informado por el profesorado que comparte la idea de organizar o sectorizar la formación en base a las funciones fundamentales que tiene la universidad, (Docencia, Investigación, Extensión y Administración) a fin de formar en respuesta a las necesidades laborales y no formar a todos por igual, ya que eso no les interesa, al resto del personal académico que no realizan actividades de docencia, terminan retirándose o bien no llegan a las actividades de formación, lo anterior lo expresa el profesorado indicando (Entr. Profa. 5) *Si, la formación es para todo el personal académico de la Escuela, pero a veces dependiendo del tema, solo llegan, los que dan clases o los otros grupos, dependiendo de las funciones que tienen a cargo.*

La responsable del programa informó que, durante un año, organizó la formación tratando de responder a solicitudes y sugerencias que hicieron varios profesionales acerca de dar la formación por grupos afines a su trabajo y en respuesta a las funciones que tienen asignadas, además la temática fue sugerida por los coordinadores de departamentos y áreas, para atender temas que necesitaban, tratando de responder a las necesidades del personal académico. Lo anterior provocó varias reacciones entre el personal, por una parte hubo quienes se mostraron satisfechos por la forma en que se organizó la formación docente y por otra parte hubo un pequeño grupo de profesionales que no les pareció la forma de trabajo y lo manifestaron a las autoridades, ante esta situación la responsable expresa que es necesario hacer una evaluación de los

resultados obtenidos y tomar las decisiones más adecuadas respecto a la mejor manera de hacer las actividades formativas.

A continuación, se presenta una cita teórica que ayudará a mejor interpretar la situación que expone el profesorado, acerca del tipo de formación que requieren, aunque sus opiniones están divididas, pero es un tema que ya se ha discutido en otros espacios de formación del profesorado, para lo cual se cita al siguiente autor:

Zabalza Beraza, M. A. (2000:157) expone que “Suele plantearse la función docente universitaria en torno a tres ejes básicos: la docencia, la investigación y la gestión. Últimamente se ha añadido a ellos la función de negocios (conseguir dinero a través de convenios, cursos, proyectos consultorías etc.) (...) y es total en lo que se refiere a la gestión: en lo que se refiere al profesorado implicado en la gestión, ninguna acreditación ni ningún proceso de selección avalan una formación mínima para el desempeño de funciones de gestión. (...) Nadie, al menos entre los docentes, recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan”.

El autor viene a confirmar que este tipo de formación del profesorado, poco se ha contemplado para habilitarlo en esas áreas o ejes básicos, sin embargo al profesorado o se le nombra o se le elige para ocupar cargos en investigación, extensión y gestión o administración, sin contar con los conocimientos, experiencia o formación específicas, como en el caso de la Escuela de Trabajo Social, por lo que es importante que la persona responsable del PFD tome en cuenta dicha sugerencia o solicitud que hace el profesorado, para no llegar a cumplir con esas funciones sin la formación necesaria.

Al respecto de la sectorización de la formación docente como el profesorado le llama, se presentan las opiniones de las autoridades académico-administrativas de la Escuela, quienes informaron en el Grupo Focal, lo siguiente: (G.D) *Actualmente en ese año la formación se sectorizó por departamentos o áreas de trabajo.*

La temática ha dado respuesta a solicitudes de las coordinaciones de departamentos o áreas de la Escuela, lo cual debiera responder a los intereses del profesorado directamente.

. Creemos que tiene fortalezas al igual que debilidades, aunque predominan las fortalezas y se ha tratado que responda a necesidades de los diferentes sectores que conforman la Escuela.

Otra opinión del personal académico que afirma lo indicado por las autoridades, respecto a la sectorización de la formación docente expresó que (Entr.Prof.9) *Sí, es que inicialmente se había pensado en cursos generales de formación para todo el personal de la Escuela, pero creo que por este semestre se partió de los cursos así para cada departamento, pero el año entrante nosotros vamos a programar los cursos para todo el personal, porque es el personal académico el que requiere la formación, sí regresamos nuevamente a retomar los cursos que tenemos pendientes.*

9.4.2 Débil formación docente: poco motivadora

Respecto al tema se presentan las opiniones que expusieron el profesorado en relación al tipo de formación que están recibiendo, opinando que la formación recibida ha sido débil, que es necesario que se identifiquen las áreas o conocimientos en los que necesitan refuerzo, que las instancias responsables inviertan financieramente para mejorar el recurso humano encargado de la capacitación, También indican que hay que hacer otras actividades de formación por ejemplo, encuentros entre profesores de otras universidades nacionales y extranjeras, y definir otras estrategias o temáticas de formación, para dar seguimiento y lograr hacer una formación de calidad.

El profesorado expone acerca de la formación que se recibe, que no es bien valorada, puesto que expresan que (Entr. Profa. 1) *Considero que este proceso de formación docente desde mi punto de vista está muy débil, porque creo que la universidad debería de fortalecer e invertir más en su recurso humano, encargado o*

responsable de ir a formar o capacitar o a fortalecer a otros u otras que están involucrados en la docencia.

Es importante mejorar los mecanismos o incorporar nuevas formas para que la formación del profesorado sea de calidad y que se interese y participe, con la confianza en que la formación le puede ayudar a fortalecer sus conocimientos y experiencia docente, a manera de no seguir desarrollando actividades que no satisfacen las expectativas del profesorado.

Así mismo el profesorado considera que entre otras cosas se podría hacer (Entr. Profa. 3) *La propuesta que hacía al iniciar, es que se formule un proyecto como mínimo para 5 años, que en esos 5 años se defina con claridad en qué áreas curriculares estamos débiles las y los profesores y sobre esa base trabajarla.* Lo que propone el profesorado es que se elabore un diagnóstico de necesidades de formación para detectar las áreas de conocimientos que necesitan reforzar, por lo que parece que no se parte de las necesidades de formación del profesorado, sino de otros temas que solamente las autoridades académicas requieren, dejando a un lado sus intereses formativos.

Otro aspecto que agrega el profesorado para mejorar la formación en la que participan, es que hay que variar o cambiar las metodologías, para hacerla más interesante y de calidad, estas ideas las presentan en las siguientes opiniones:

De igual manera el profesorado agrega que entre otras metodologías que se pueden implementar están las siguientes: (Entr. Profa. 3) *Hacer intercambios académicos con unidades formadoras de Trabajo Social, eso implicaría que podría hacerse convenios con universidades y con unidades formadoras de Trabajo Social, para hacer ese intercambio académico también, que nos permita compartir cuáles son nuestros avances y cuáles son nuestras dificultades y conocer también de otros contextos. Eso ya nos requeriría dar un poquito más de tiempo.*

Otra opinión acerca de la formación que reciben es la que mencionan las autoridades, quienes expresaron (G.D.) *En este año hubo debilidades en la formación del profesorado, en términos del tema de competencias, pues el profesorado mostró muchas limitantes en la planificación de sus cursos, con el nuevo modelo.*

Después de conocer las valoraciones y propuestas que hicieron el profesorado respecto a la formación docente que desarrollan en el Programa de Formación Docente de la Escuela –PFD- coinciden con las autoridades de la Escuela en que esta débil y poco motivadora, debido a varios aspectos que han limitado alcanzar otros niveles de profundidad en los conocimientos, como profundizar en las temáticas de formación que aplican en el que ha predominado las clases magistrales, esto ha afectado el tipo de formación, la participación y el poco interés por el programa.

Aunque las autoridades no señalan los aspectos anteriores, si indican que el profesorado ha mostrado debilidades en el tema de la planificación de cursos, particularmente en la elaboración de los programas de cursos, debido a que ya no se llevan temas o contenidos por cursos, sino que se trabaja por medio de módulos integrados y el profesorado no ha tenido ni la preparación ni la experiencia de trabajar en ese sistema.

Sin embargo, también presentan sugerencias que podrían contribuir a mejorar la calidad del mismo, considerando que el PDF, puede contribuir a mejorar la calidad en la formación del profesorado, siempre y cuando se incorporen aspectos básicos como Identificar las necesidades de formación del profesorado y también las de la institución, diversificar y profundizar en las temáticas con las que van a trabajar en la docencia y fortalecer metodologías activas o participativas, mediante compartir las experiencias desarrolladas en otras instancias a través de intercambios académicos y otras acciones que incidan en el mejoramiento de la calidad del -PFD-

9.5 Enfoques educativos: más de lo mismo

Los cursos de formación que imparte el Programa de Formación Docente PFD de la Escuela de Trabajo Social, regularmente son desarrollados por algún profesional que trabaja en la División de Desarrollo Académico -DDA- o en algunos casos se invita a conferencistas de otras unidades académicas, pero éstos no han cambiado sus enfoques educativos o mantienen una línea de pensamiento funcionalista que no siempre comparte el profesorado, pues exponen una sola visión de la temática que se trabaja.

Además, el Sistema de Formación del Profesorado Universitario ya tiene los temas definidos que son los que imparten en las unidades académicas, como por ejemplo un curso llamado “La transformación está en Mi”, que fue con un enfoque individualista.

El profesorado que participa en los cursos de formación docente no ha estado de acuerdo con los enfoques filosóficos y/o sociológicos de los cursos que llegan a facilitar los profesionales de la DDA, pues expresaron que (Entr. Profa. 1) *No cambiaron los enfoques y a esto me atrevo a afirmar que el Programa de Formación Docente a ese grupo de personas que tiene la DDA para mantener el mismo apoyo de formación, actualización e innovación en las unidades académicas.*

Se mantiene siempre el mismo enfoque estructural funcionalista, desde una sola mirada y en una universidad que debería tener un enfoque holista, por lo menos debería de darse la actualización con ese enfoque holista, para que el docente en su derecho de libertad de cátedra, pues asuma qué enfoque y métodos va a utilizar para desarrollar su programa.

Entre otras opiniones del profesorado sobre los enfoques que les han dado a las temáticas desarrolladas en los cursos de formación docente- PFD-, indican que (Entr. Prof.4) *No ha habido cambios significativos de enfoques educativos en los cursos, pues llegaron a explicar un tema que se llamó “la transformación está en mí”, tiene un enfoque*

bastante individualista diría yo, que es algo que a través de las diferentes políticas mundiales que ha hecho mucho daño verdad, el individualismo.

Las opiniones vertidas por el profesorado respecto a los enfoques educativos con los que han llevado a cabo los cursos de formación docente, que han impartido los profesionales de la -DDA- en el PFD de la Escuela, poco han variado sus enfoques, pues una de las entrevistadas es una profesora que tiene aproximadamente más de 37 años de trabajar en dicha unidad académica y expresó que la formación y actualización del profesorado responden a similares enfoques durante todo ese tiempo, de igual manera informaron otros profesores/as que hay coincidencia de enfoques de los cursos actuales de formación, con los que se dieron hace varios años, poniendo como ejemplo el enfoque individualista de un curso que hace pocos años se realizó en la Escuela.

El curso que menciona el profesorado responde a las políticas neoliberales que han influido en la educación, en el que se espera adaptar la oferta educativa a las necesidades del mercado, privilegiando el individualismo, sobre lo colectivo y en donde prevalece el enfoque funcionalista de la educación que la considera como una mercancía, tal como lo expresa el profesorado cuando hablan que las orientaciones, contenido y prácticas educativas del referido curso, son la influencia directa hacia el profesorado, para que éste lo reproduzca en sus actividades docente.

Por lo anterior se puede afirmar entonces que los enfoques educativos que ha tenido la mayoría de los cursos de formación docente que realiza el PFD, son más de lo mismo, que se vienen desarrollando desde hace varios años, lo que ha traído como consecuencia que algunos profesores/as no asistan a todas las actividades de formación docente, sino que primero conocen el tema, preguntan quién lo va a llegar a dar y seleccionan a que cursos asisten y a cuál no les interesa participar.

Para interpretar la orientación que se le ha dado a la formación del profesorado, se cita una de las que más se ajusta a las características de los cursos que han recibido y que el profesorado expresa, cuando informa que los contenidos son más de lo mismo

y que no han variado, esta afirmación podría ajustarse a una de las más antiguas que es la orientación perennialista o académica de la formación, que consiste según (Imberñón Muñoz F. p.37) en : “se centra sobre todo en la formación de los contenidos académicos del currículo. Su propósito fundamental es la recuperación de la tradición clásica en la educación (...) en este sentido la propuesta adquiere un marcado carácter elitista y conservador”. Y que poco o nada varía en sus enfoques u orientaciones que le proporcionan a la formación, aplicando una sola tendencia del conocimiento en la formación que llevan al profesorado de la Escuela de Trabajo Social.

Lo anterior ha provocado desinterés de algunos profesores por que se mantienen los enfoques clásicos en la formación, lo cual no los deja crecer y desarrollarse con nuevas y diferentes miradas del conocimiento.

9.6 Participación obligada Vrs. participación voluntaria del profesorado

Previo a desarrollar el tema de las formas de participación del profesorado, que se presentan en el Programa de Formación Docente-PFD- de la Escuela de Trabajo Social, es importante conocer el pensamiento que tienen éstos sobre la participación, pues así se conocerá mejor las situaciones por las que deciden participar o no en los diferentes cursos de formación del personal académico.

En tal sentido el profesorado expone una serie de argumentos por lo que algunos continúan participando y otros ya no lo hacen constantemente, debido a varias situaciones entre las que se encuentran: el profesorado con más de 35 años de laborar en la escuela tienen la experiencia de haber participado desde ese entonces y se han dado cuenta que desde el IIME en la década de los años 1980 algunos profesionales que son el recurso humano para la formación docente, no han cambiado enfoques y tienen poco expertis, los temas responden a una agenda establecida por ellos y no a las necesidades del profesorado de la Escuela, repetición de temáticas desarrolladas en los programas de formación docente y otros argumentos más, Por lo que deciden solo asistir

a la formación, cuando hay temas de su interés, reduciendo la participación por éstas y otras situaciones.

Además el profesorado nuevo al irse involucrando en la docencia, asistía a todos los cursos de manera frecuente y activa, pero con el paso de tiempo se daba un desencanto en la formación, por algunos de los argumentos arriba mencionados, lo cual provocaba dos tipos de respuesta, por una parte, habían profesores que ya no llegaban y buscaban formación en temas de su interés en otros espacios académicos y otros que por cuestiones de evaluación y constancias que extienden en el Programa de formación, continuaban asistiendo, para llenar el requisito que exige la Universidad.

En ese contexto el profesorado expone que (Entr. Profa. 1) *No he participado casi continuamente, sino esporádicamente, porque haciendo una evaluación del último recurso humano que estaba en el IIME que fue incorporado a la DDA, para este Programa de Formación Docente, para que diera su apoyo a las unidades académicas, no cambiaron los enfoques y no tienen expertis.*

Bueno en primer lugar, a mí lo que me hizo en algún momento no asistir frecuentemente, solo por los temas de interés, pues yo miraba que las personas estaban repitiendo lo mismo, el tema por ejemplo de evaluación docente, de metodología docente, no había innovación, no había actualización.

Así también el profesorado amplía información respecto a la participación en los cursos de formación, agregando que (Entr. Prof.2) *En cuanto a mi experiencia docente hasta el año pasado participaba frecuentemente en los espacios de formación y de capacitación que nos brindaba la Escuela, sin embargo, hay un desencanto, desde mi punto de vista, cuando se han planteado a lo largo de siete años necesidades concretas de formación y no se escuchan.*

Pero por otra parte hay profesores que, si han participado en todas las actividades y cursos de formación que organiza el Programa de Formación Docente, ya sea por

interés, por aprender más, por la constancia que entregan al final de año que sirve para la evaluación docente, por cumplir con la asistencia o porque son profesores/as que cumplen con las obligaciones que implica el cargo de profesores o por temor de no ser amonestados/as por no asistir.

De igual manera expresan sus pensamientos respecto a los motivos por los que ellos han visto que el resto de profesores no participan en las actividades de formación docente, exponiendo una serie de motivos, escuchados, observados o conversados con sus compañeros profesores/as, entre los que mencionan (Entr. Porfa. 5) *En lo personal no he faltado a ninguna actividad de formación, pues tengo todos los documentos guardados y constancias recibidas y también asistí a los cursos impartidos en la DDA.*

Respecto a la participación de los profesores, mucha gente al inicio del programa, como los temas no les interesaba se iban, otros que no participaban, que nunca estaban presentes, o sea que no era prioridad número uno para ellos estar en esas conferencias, mucha gente se cree que ya lo sabe todo también y hay otra gente que dice así: ha el temita ese, hay otra vez. Entonces yo veía esas actitudes y son las actitudes las que no nos llevan al desarrollo de los profesores.

Los profesores también refieren que la participación del profesorado ha sido reducida, debido a que ellos no están directamente involucrados en la docencia y tienen otros intereses de formación, según sean las funciones que tienen asignadas por las autoridades, entonces sus intereses y/o necesidades son otros y prefieren abstenerse de asistir, porque lo visto en los cursos muy poco les servirá para el trabajo que desempeñan.

Esa problemática es señalada por el profesorado que ha sido constante en participar en los cursos, indicando que: (Entr. Profa. 7) *En términos generales siento que la respuesta del profesorado ha sido limitada, si hay pienso que en algún momento tiene que ver la función que el docente está realizando en el momento verdad y le llama la atención cierto tema, pero no debería de ser así, si los temas son planteados para una*

formación de todo el profesorado de la Escuela, todos tendríamos que estar presentes verdad, sin embargo, pienso que si habido respuesta, tal vez no al cien por ciento.

Es necesario presentar algunas reflexiones que hacen los profesores/as de la Escuela, respecto a su participación en la formación docente, pues al parecer están interesados en participar, pero también tienen otras actividades o compromisos asumidos que priorizan antes que la formación y terminan ya no participando o porque no le han encontrado el sentido y la utilidad que tiene para mejorar sus actividades académicas.

En base a lo expuesto anteriormente, el profesorado expresa los argumentos siguientes (Entr. Prof.8) *Creo que aquí en el EPS hemos sido muy irregulares digamos en cuanto a algunas oportunidades de capacitación que se da, no solo al interior de la escuela, si no que hemos visto carteleras en otras instancias de la universidad o en otras universidades, pero lamentablemente a veces, uno factor tiempo, a veces actividades que uno tiene y solo asiste en horarios que uno puede y no los concluye, entonces creo que no le ha encontrado el verdadero sentido a una preparación, sino solo tiene muy segmentados los aspectos que se abordan, eso ha sido una limitante que afecta.*

Ahora bien haciendo algunas reflexiones sobre la participación, previo a la creación del Sistema de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, aún no estaba normada la participación del profesorado de la universidad, sino que se dejó abierta la oportunidad de participar en la formación y solamente existían las Políticas Generales de la Universidad, en donde se estimulaba al profesor/a universitario para asistir a la formación y capacitación, mejorar la calidad y desarrollo del personal académico y desarrollar la metodología didáctica universitaria, para contribuir a realizar sus funciones docentes con eficiencia y eficacia.

Sin embargo, hubo varios factores que influyeron en que el profesorado ya no participe sistemáticamente en las actividades de formación docente, como por ejemplo que la temática era definida y desarrollada por el Sistema de Formación del Profesor

Universitario, sin realizar previamente diagnósticos de las necesidades de formación del profesorado, las metodologías tradicionales de formación aplicadas y otras que desmotivaron la participación del profesorado.

Según Imbernon Muñoz, F. (1998.p.71) Otra perspectiva que apoya este modelo es que las personas adultas que están próximas a su trabajo, tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. (...) Esto implica que el profesorado adquiera conocimientos y estrategias a través de su participación, en la mejora de la calidad de la institución educativa.

Para el autor en el párrafo arriba citado, la participación del profesorado señala en el Modelo de Desarrollo y Mejora que en la medida en que el profesorado participa en las acciones de mejora de la institución, así es la adquisición de conocimientos y estrategias que adquiere, involucrándose activamente en el desarrollo de la calidad de la institución donde labora.

Entonces la participación activa del profesorado en la formación docente, desde este modelo es planteada como una oportunidad para que el profesorado se involucre en todo el proceso, en la solución de problemas educativos y para resolver necesidades formativas concretas, basadas en su experiencia docente.

La participación obligatoria del profesorado de la Universidad es normada en el Estatuto de la Carrera Universitaria Parte Académica, Capítulo 6 Obligaciones del Personal Académico, Artículo 25, en el que textualmente dice: Participar en los programas permanentes de formación y desarrollo del personal académico de la respectiva unidad académica, para mejorar constantemente su formación científica, tecnológica, social, humanística, antropológica y pedagógica.

Así también en el Reglamento de Formación y Desarrollo del Profesor Universitario, Capítulo III, Derechos y Obligaciones, artículo No. 8 indica: El profesor universitario está obligado a participar en aquellas actividades que tengan como objetivo superar sus deficiencias en el campo científico y pedagógico detectadas en su evaluación.

Sin embargo, a pesar de estar normado en los reglamentos arriba citados, el profesorado no siempre asiste a los cursos de formación docente, por las razones antes expuestas y consideran que (Entr. Profa. 4) *La obligatoriedad que está muy bien definida en el Recupa, no es realmente atendida ni respetada por el personal académico, muchos profesores llegan y otros no llegan, las causas pues uno conjetura, pero las causas reales del porque no llegan se desconocen, puede ser falta de interés en la temática, puede ser mucha carga de trabajo que también se da y otras situaciones de tipo personal verdad, que ellos puedan tener.*

También hay profesores que creen que tomando medidas más exigentes o aplicando medidas correctivas o llamadas de atención, se logrará la participación del profesorado, lo cual no sería conveniente, por el contrario, habría que investigar cuales son las causas de la inasistencia del profesorado y atenderlas y corregirlas en el programa, a fin de obtener la asistencia, llenar las expectativas del profesorado y contribuir a elevar el nivel de calidad de la planta docente.

En ese mismo orden de ideas el profesorado expone algunas sugerencias que son poco motivadoras y que van en contra de los derechos de los mismos docentes que consisten en (Entr. Prof. 8) *Entonces yo creo que la universidad tiene que modificar un poco algunos esquemas como que tal vez mucha gente lo puede ver mal, como anti democrático, pero yo sí creo que debe elevar el nivel de exigencia para que realmente todos cumplamos nuestro desempeño como docente, todos tenemos que estar en base a parámetros, no es con el afán, que creo yo que eso sería lo más importante o de perjudicar al docente, sino que en las deficiencias formativas, aplicar correctivos, siempre con el ánimo de beneficiar su formación y que redunde en la formación de los estudiantes.*

Comentando el tema de la participación del profesorado es necesario que la responsable del programa busque otras opciones o alternativas que motiven o animen la participación del profesorado, que se desarrollen temas que respondan a las necesidades formativas del profesorado, para que le sean interesantes y útiles para su actividad docente, que sea un espacio para compartir, discutir y fortalecer ideas, teorías, conocimientos y experiencias profesionales y docentes, a fin de mejorar el desempeño docente y por ende la evaluación docente.

Algunos profesores/ as justifican su postura de no asistir a la formación docente de la siguiente forma: (Entr. Profa.3) *Porque inicialmente se ha planteado como una obligación del docente la asistencia a ese programa, entonces no se va por motivación, por interés de fortalecer conocimientos, de aportar ideas, si no únicamente se va porque es un requisito necesario para la evaluación docente.*

Para efectos de comprender e interpretar un poco más la participación voluntaria u obligatoria del profesorado, se presenta la siguiente cita, puesto que esta situación ya ha sido estudiada por varios autores, entre los que se encuentra:

Fernández H. citado por Zabalza Beraza, M. A. (2000, p. 149) quien expone: La evitación, estimulación y la presión y que he referido al hablar de la universidad como organización que aprende. El primer compromiso del formador es evitar los obstáculos que dificultan el aprendizaje. Con frecuencia estos obstáculos son numerosos (de tipo organizativo, de falta de medios u oportunidades, de presión orientada en otra dirección, etc. Y si no se neutralizan, imposibilitan o cuando menos dificultan el aprendizaje. Salvada esa primera función, con frecuencia se hace preciso continuar con la segunda, la estimulación. Para aprender necesitamos estar estimulados, conocer el interés y las aportaciones que nos traerá ese aprendizaje, los beneficios que podemos obtener con él, etc. Una tarea importante de los formadores es la de motivar e iluminar el sentido y los beneficios de los nuevos aprendizajes. Las políticas de incentivos juegan ese

papel. Cuando ni la evitación, ni la motivación resultan suficientes, para promover la formación, entonces es cuando entra a funcionar la presión. Una presión que puede ser directa o indirecta, vinculada a exigencias explícitas o a beneficios derivados de su realización.

La participación del profesorado en la formación debe ser voluntaria, activa, e interesada por las actividades de formación docente que se realicen, sin llegar a tomar medidas coercitivas de obligatoriedad que hacen que el profesorado siga absteniéndose de participar, es necesario conocer y atender el problema de fondo de la poca participación del profesorado, puesto que lo han planteado, a fin de resolverlo y lograr su participación, mediante acciones como la elaboración de diagnósticos de necesidades formativas del personal académico, la realización de actividades formativas de interés docente, la aplicación de nuevos modelos de formación y desarrollando metodologías participativas entre otras, que permitan el intercambio de experiencias entre el personal académico con profesores de otras unidades académicas y/o de otras universidades de Centro América.

De igual manera es necesario contar con los incentivos que motiven y estimulen la participación voluntaria del profesorado, sin llegar a aplicar medidas coercitivas para obligarlos a participar.

9.7 Intereses del profesorado Vrs. intereses de las autoridades de la Escuela.

En el siguiente apartado se exponen los intereses manifestados por el profesorado y los de las autoridades de la unidad académica, respecto al Programa de Formación Docente PFD, pues según las respuestas, han sido variados y divergentes y han predominado los intereses de las autoridades, lo cual no ha dejado satisfecho al personal docente, sin embargo es interesante conocer que el profesorado expresa que se debe conocer e integrar ambos intereses, para atender los requerimientos de la institución, pero sin descuidar los intereses del profesorado.

Entre los intereses del profesorado se presentan los más significativos para ellos y para la unidad académica, siendo éstos: hacer diagnósticos constantes de necesidades formativas, realizar actividades formativas generales y específicas según la ubicación laboral, tomar en cuenta en la formación la coyuntura actual del país, cumplir con la planificación prevista, desarrollar un programa continuo, puntual y responsable, aplicar metodologías activas y motivadoras, organizar círculos de estudio e intercambio y otros que se proponen en el desarrollo del apartado siguiente.

Por otra parte, las autoridades también manifiestan sus intereses en la formación del profesorado de la Escuela, informando que es necesario formarlos en temas relacionados a la readecuación curricular y otros que estimen conveniente las autoridades, porque han realizado cambios en la temática prevista en el programa de trabajo, según ellos consideran que son los que el profesorado necesita, para mejorar su práctica docente.

9.7.1 Intereses del profesorado en la formación docente

El Programa de Formación Docente PFD principalmente está dirigido al personal académico de la Escuela de Trabajo Social, como uno de los actores involucrados en ese proceso, sin embargo, también están las autoridades, la responsable del programa y los profesionales invitados a desarrollar los temas que deciden trabajar.

Existen diferentes intereses de los involucrados en la formación docente, pero particularmente del personal académico, quienes manifiestan que el/la responsable del PFD debe hacer constantemente diagnósticos de necesidades del profesorado e institucionales, para que responda a sus necesidades y así garantizar que habrá participación y también atender los requerimientos de la institución, tratando de conciliar ambos intereses. Lo anterior es afirmado por el profesorado según (Entr. Prof. 2) quien dice *que los Programas de Formación Docente responda a un diagnóstico de necesidades docentes e institucionales.*

Por otra parte también hay otros profesores que indican que no están de acuerdo en que se tomen medidas que aíslan o clasifican las actividades formativas para diferentes grupos de profesores/as, sino no que se realicen actividades formativas generales que son para todo el personal académico, éstas opiniones son muy variadas, puesto que unos apoyan las actividades formativas generales para todo el personal y otros requieren que las actividades formativas sean específicas en base a las funciones que ejecutan en sus labores profesionales, ejemplo investigadores, docentes, extensionistas y administrativos. Entonces es necesario estar actualizando el diagnóstico de necesidades de formación, para detectar las condiciones en las que se encuentran, no solamente a nivel personal, sino las condiciones de la coyuntura actual del país, que son muy variables e influyen en la formación.

Otro aspecto que indica el profesorado es que el programa cumpla con la planificación que tienen prevista y no improvisar las actividades solamente por avanzar o cumplir con la ejecución del mismo, sin contar con un presupuesto específico y continuo que lo sostenga financieramente.

Estos aspectos son mencionados por el profesorado (Entr. Profa.5) quienes refieren *Que no se aíslen las actividades de formación docente, sino que respondan a la planificación que realiza el programa, desarrollar las competencias que requiere la coyuntura y que se haga una asignación presupuestaria para financiar el programa de formación.*

Mientras tanto otros profesores/as agregan acerca de las condiciones mínimas de trabajo que se necesitan para que se desarrolle el Programa de Formación Docente PFD- de manera constante, adecuada y oportuna, considerando temas de asistencia, puntualidad, responsabilidad de los involucrados.

El profesorado al respecto expresa (Entr. Profa. 6) *Que los cursos sean continuos que se den en el momento en que el docente no tenga carga académica, que sean*

puntuales, responsables como grupo de docentes y que la parte que le corresponde a planificación sea cumplida en su totalidad.

Otro aspecto que agregó el profesorado como resultado de su interés por la formación del personal académico, consiste en la metodología de trabajo aplicada en el programa, para hacerla más activa y motivadora, por medio de círculos de estudio y de intercambio profesional, partiendo de la base en que el personal es de diferentes disciplinas o ciencias del conocimiento y ha tenido experiencias profesionales diversas, al igual que estudios de posgrado también, entonces hay condiciones para hacer intercambios profesionales en las actividades de formación.

Además, señalan que en la Escuela de Trabajo Social hay una limitada producción de conocimientos, lo cual es una tarea pendiente y esencial de la labor docente, debido al escaso desarrollo que se tiene en investigación, tanto en el área social, como en Trabajo Social propiamente dicho.

Los intereses del profesorado se podrían atender mediante (Entr. Prof. 8) *Si, yo creo que una sugerencia es que si fuera a través del PFD, pero creo que si a nivel de departamentos o de pequeños núcleos de profesores se pudiera ir induciendo círculos de estudio y de intercambio, creo que eso nos ayudaría a crecer bastante, y no solo a crecer y engordar en conocimientos sino a producir, porque eso es realmente lo que nos ha faltado, porque creo que el desarrollo de la formación estriba en la producción del conocimiento, que es una de las tareas esenciales, por la labor que hacemos en la Universidad.*

Estas fueron algunas de las opiniones que expresó el profesorado, respecto a sus intereses por la formación docente, mostrando sus preocupaciones por diversos aspectos, temas y carencias que han experimentado y observado en el Programa y han planteado sus sugerencias para mejorar el mismo, en virtud de la importancia y aportes que dicho programa puede ofrecer al desarrollo del personal académico.

9.7.2 Intereses de las autoridades en la formación docente

Los contenidos de la formación docente están estipulados en el Programa de Formación Docente-PFD- pero además responden a los requerimientos que hacen las autoridades de la unidad académica y al responsable del programa, como por ejemplo en el momento en que se estaba trabajando la readecuación curricular de la Carrera de Trabajo Social, las autoridades pidieron que las actividades formativas fueran dirigidas durante un tiempo a formar al profesorado en los temas de los enfoques y modelos curriculares, para que a la hora de implementar el nuevo modelo curricular el profesorado tuviera noción de lo que se estaba trabajando, dejando a un lado lo previsto en el programa oficial autorizado, lo anterior lo confirma el profesorado indicando (Entr. Prof. 4) quien agregó que *la programación de las actividades formativas es de acuerdo a los requerimientos de las autoridades de la escuela y se realizan por medio del Programa de Formación Docente PFD.*

El profesorado plantea que los requerimientos de formación no pueden ser solo responsabilidad de las autoridades, sino que deber ser una responsabilidad compartida entre las autoridades y el profesorado, para que haya común acuerdo del tipo de programa de formación que necesita la Escuela de Trabajo Social y no solo la visión e intereses de las autoridades, puesto que lo anterior también garantiza participación, apoyo e intercambio de intereses y necesidades formativas.

El anterior planteamiento es expresado por el profesorado de la manera siguiente: (Entr. Profa. 3) *Este Programa de Formación Docente debe ser una responsabilidad compartida también, no solo de las autoridades de la institución educativa, sino también de nosotros las y los docentes, en la medida que nos sintamos motivados e involucrados vamos a ir exigiendo mayor calidad también y un programa como lo dice el modelo educativo de nuestra escuela, con carácter holístico, porque eso nos permitiría, tener también otras visiones, no solamente quedarnos desde lo que el Trabajo Social y las disciplinas o ciencias que lo auxilian nos han proveído hasta este momento.*

Revisando un poco las posturas de autoridades y profesores/as no es conveniente que las autoridades tengan una visión de la formación docente solo como una necesidad institucional, dejando a un lado los intereses en la formación para el desarrollo personal y profesional del profesorado, es necesario considerar los dos aspectos de la formación que alude Zabalza Beraza M. A. (2004:147) en la que manifiesta que cuando la formación *“está orientada a resolver las necesidades personales de los profesores o sus intereses particulares. Es una formación a la que cada profesor se suma si lo desea y está centrada en lo que cada profesor desee.*

Por otro lado, están los intereses y necesidades institucionales. Como toda institución la universidad necesita que su personal adquiera competencias capaces de afrontar los nuevos retos que se le van presentando. Precisaría pues de una política de formación centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo”. O sea que en la política institucional de formación del profesorado es necesario que esté orientada a satisfacer las necesidades institucionales, pero no descuidando los intereses y necesidades personales y profesionales del profesorado de la Escuela de Trabajo Social, para que vea que se están satisfaciendo sus intereses formativos y a la vez participe, asuma y se comprometa con la formación permanente.

9.7.3 Poco interés de autoridades y el profesorado por el programa

El Programa de Formación Docente PFD de la Escuela, según opiniones de autoridades y profesores/as no se le ha dado la importancia que debiera tener, porque es el medio para formar y fortalecerlos, sin embargo, tanto autoridades como docentes no le han dado la importancia debida y es necesario fortalecerlo, pues tiene sus fortalezas como debilidades, pero es necesario comprender que el PFD es una responsabilidad compartida entre ambos sectores y en donde se debe asumir compromisos para la toma de decisiones sobre el quehacer en dicho programa.

Desarrollando un poco más el tema de la importancia del PFD, se presentan los resultados de (G.D) realizado con las autoridades de la Escuela, quienes indicaron lo

siguiente: *Creemos que tiene fortalezas al igual que debilidades, aunque predominan las fortalezas y se ha tratado que responda a necesidades de los diferentes sectores que conforman la Escuela.*

Así mismo el profesorado también expresa sobre el Programa lo siguiente: (Entr. Profa. 4) *Entonces yo diría que el Programa de Formación Docente en nuestra unidad académica no se le ha dado la importancia debida, vinculando todos los aspectos que mencione al inicio, para fortalecerlo, porque acá no se trata nada más que vengamos a recibir información de cómo se elabora un instrumento para evaluar por competencias, si no tenemos toda la parte pedagógica fundamental, para entender el modelo, para su aplicación y para que las estudiantes realmente reciban esos conocimientos y los puedan compartir, que sea una situación de doble vía.*

En ese mismo orden de ideas el profesorado afirma que no se le ha dado la importancia debida, también consideran que el PFD es una responsabilidad compartida entre ambos sectores, expresando (Entr. Prof. 3) *Este Programa de Formación Docente debe ser una responsabilidad compartida también, no solo de la institución educativa sino también de nosotros las y los docentes, en la medida que nos sintamos motivados, vamos a ir exigiendo mayor calidad también y un programa como lo dice el modelo de nuestra escuela, con carácter holístico, porque eso nos permitiría, tener otras visiones, no solamente quedarnos desde lo que el Trabajo Social y las disciplinas o ciencias que lo auxilian nos han proveído hasta este momento.*

La responsabilidad que señala el profesorado debe traducirse en asumir compromisos, para que las autoridades tomen las decisiones que beneficien no solo al PFD, sino a la formación del profesorado que se recibe, lo cual es ampliado por el profesorado de la manera siguiente: (Entr. Prof. 2) *Sin embargo tiene que ser el propio gremio de docentes los que vean esas necesidades, los que tengan que asumir ese compromiso, porque de lo contrario digamos, si mejora el sistema de formación docente, pero los docentes no se involucran y no tratan de poner al sistema no funciona y a la inversa, si el docente genera presión hacia esta instancia y esta no responde, tampoco*

genera, entonces creo que en el corto plazo como le decía anteriormente tendrá que mejorarse esto.

Revisando la información proporcionada tanto por las autoridades, como por el profesorado respecto a la importancia que debiera tener el PFD en la Escuela de Trabajo Social, es necesario fortalecerlo, puesto que es el medio formal e institucional que se tiene para lograr la formación docente, pero que llene las expectativas de calidad que el profesorado espera obtener.

También aceptan que el PFD es una responsabilidad compartida entre autoridades y profesores y que ambos deben poner lo que les corresponde hacer para mejorar dicho programa, por ejemplo, el profesorado tiene que asumir compromiso de participar y exigir una formación de calidad y las autoridades asignar los recursos que se requieren para apoyar el desarrollo del programa y mantener una actitud de vigilancia y monitoreo del desempeño del mismo.

CAPITULO 10

**A MODO DE CONCLUSIONES:
REFLEXIONES FINALES Y
PROPUESTAS PARA LA
MEJORA**

En este capítulo se expone las reflexiones generales acerca de la formación del profesorado en la Escuela de Trabajo Social, a través de pensamientos, críticas y argumentos sobre los resultados obtenidos en la investigación, así como la exposición de algunas sugerencias y propuestas de mejora para fortalecer el Programa de Formación Docente de la Escuela. Los resultados de las reflexiones se presentan en dos temas generales que consisten en: a) Programa de Formación Docente integrado por los objetivos, temática, planificación, gestión, presupuesto y evaluación del programa y b) Valoraciones del profesorado y autoridades respecto a la formación permanente, que contiene diagnóstico de necesidades, plan de formación, metodologías y modelos de formación y la aplicación de la formación docente coherente con las funciones del personal académico.

Con la presentación de las reflexiones a la formación del profesorado y algunas sugerencias y propuestas de mejora se espera contribuir a fortalecer el PFD, entregar la investigación a las autoridades de la Escuela, a la responsable del programa y al personal académico de la institución, para que conozcan los resultados de la investigación e incorporen las sugerencias y acciones de mejora, que sean de beneficio para la formación del personal académico, para que el programa responda a las necesidades formativas del personal académico y a los intereses de las autoridades administrativas, pues ambos conforman el PFD.

10.1 Objetivos de la formación del personal académico

Respecto a uno de los grandes temas que surgió del análisis de los datos proporcionados por el profesorado y las autoridades consiste en el Programa de Formación Permanente de la Escuela de Trabajo Social, en dicho tema general es necesario destacar algunos datos encontrados en la investigación, como, por ejemplo en el documento de creación del Programa de Formación Docente de la Escuela de Trabajo Social, y en las opiniones del profesorado y autoridades de la Escuela de Trabajo Social, fueron los objetivos del programa en los que se llegó a identificar algunas situaciones, como los objetivos que no son conocidos por el personal académico y en algunas

oportunidades ni por las autoridades que dirigen la Escuela, solo por la responsable del Programa de Formación Docente que lo creo, además informo el profesorado que solo les dan a conocer los objetivos de las actividades formativas específicas que se van realizando.

Al hablar sobre los objetivos del programa, el personal académico informo que solo pueden opinar de los objetivos de las actividades formativas específicas, los que según ellos no responden a las necesidades formativas del personal académico, con lo que no estuvieran satisfechos de la formación, generando poca motivación por participar, esto debido a que son las autoridades de la Escuela, quienes toman las decisiones e indican a la persona responsable del programa, sobre el contenido de la formación docente que se va a trabajar o lo extraen de la red curricular que está establecida en el documento de creación, sin tomar en cuenta las necesidades de formación del profesorado.

Revisando la situación de desconocimiento del personal académico de los objetivos y por ende del documento de creación del programa, se puede decir que, en base a las fechas de aprobación del documento, éste fue elaborado y aprobado cuando ya se encontraba funcionando el programa y después de algunos años de trabajar con cierta dinámica, ya no fue implementado y solo lo conocía la responsable.

Otro punto de vista respecto al desconocimiento de los objetivos y el documento de creación del programa, es que fue aprobado desde el año 2011 o sea que han pasado diez años y han pasado tres administraciones y por tanto tres responsables del programa y ninguno se ha preocupado por difundir su existencia, esto es preocupante porque pareciera que no interesa que se conozca, para que las autoridades sigan tomando decisiones sobre el desarrollo del programa.

Con base en los resultados encontrados en la investigación respecto a los objetivos se sugiere realizar algunas acciones de mejora, como por ejemplo que la responsable del Programa de Formación Docente comparta con el profesorado el

documento de Creación del PFD de la Escuela de Trabajo Social, para que sea de conocimiento de todo el personal y se considere fortalecerlo, mediante la incorporación de algunos cambios, para que responda a las necesidades e intereses del personal académico y de las autoridades administrativas.

Respecto a la redacción de los objetivos del Programa de Formación Docente está más orientados a describir una serie de actividades que se deben hacer (como por ejemplo hacer diagnóstico, gestionar recursos, informar a las autoridades) y no plantean lo que se persigue con la formación del profesorado y su incidencia en la práctica docente. La sugerencia en cuanto a la redacción de los objetivos del programa es que hay que revisarlos y orientarlos a describir a donde se desea llegar con la formación del profesorado, o los resultados que se pretenden alcanzar a través de su desarrollo.

Así mismo en los objetivos, se refieren a la realización de actividades, sin embargo, hay varias que no se cumplen, como por ejemplo la inducción al profesorado de nuevo ingreso, que debían ser formados por el PFD, sin embargo, era realizado por otras dependencias de la Escuela o simplemente no se hacía y el personal de nuevo ingreso tenía que buscar información por su cuenta y con el paso de los años se iba enterando de la dinámica de funcionamiento de la Escuela.

Se sugiere que la responsable del programa que es quien lo administra, realice las acciones de inducción para el personal académico de nuevo ingreso, a fin de introducirlo formalmente a la dinámica de trabajo institucional y proporcionar la información general correspondiente a la Escuela de Trabajo Social y específica de la unidad y cargo que están asumiendo.

10.2 La temática de la formación docente

La temática que ha sido abordada en el Programa de Formación Docente PFD, ha presentado varios problemas según la perspectiva del profesorado, debido a que en su mayoría no ha respondido a las necesidades de formación del mismo, sino que solo

a los intereses de las autoridades de la Escuela, los cursos fueron impartidos por personal de la DDA y otros profesionales universitarios invitados, quienes no llenaron las expectativas del profesorado o que solo tenían el conocimiento, pero no la experiencia docente, lo que provocó inconformidad y limitada asistencia del profesorado, finalmente y después de haber analizado el documento de creación del programa, se estableció que no se desarrolló la temática establecida en la red curricular del Programa, puesto que faltaron por desarrollar cuatro áreas de dicha red curricular.

En base a la información brindada por el profesorado y al análisis del documento de creación del programa, se puede decir que la temática de la formación del personal académico, ha sido establecida y dirigida por las autoridades superiores de la Escuela, quienes dan instrucciones a la responsable del programa respecto a la temática a trabajar, atendiendo las necesidades e intereses de la Escuela, no así del personal académico, lo que ha provocado algún malestar entre el personal y baja asistencia a las actividades formativas.

Una de las propuestas que es necesaria implementar en relación a la temática, es que la responsable del programa, establezca criterios para seleccionar a los conferencistas invitados, que sean especialistas en los temas y que tengan tanto experiencia profesional, como docente.

Que la responsable del programa realice todas las actividades formativas establecidas en la red curricular para un tiempo determinado, puesto que en ocasiones el programa de formación no fue continuo y se quedaron pendientes de realizar algunas actividades, estas acciones contribuyen a llenar las expectativas y utilizar metodologías activas y motivadoras, para captar el interés y la participación del profesorado.

Otro factor que afecta el desarrollo del programa es la ausencia de recursos financieros para contratar a profesionales con experiencia y formación en los temas, y recurren a solicitar apoyo a la DDA u otros profesionales universitarios, que no han llenado sus expectativas, la situación anterior es resultado de la no inversión a los

programas de formación permanente por parte del Sistema de formación de la Universidad y al poco apoyo que recibe de las autoridades de la Escuela.

Ampliar las posibilidades de profesionales de otras universidades de Guatemala, gestionar recursos financieros en el Sistema de Formación del Profesor/a Universitario, Invitar a profesionales que dependiendo de la temática están desempeñándose en las entidades públicas, ONGs y/o privadas que tienen una buena experiencia en determinados temas.

Que la Instancia de Coordinación del Sistema de formación del profesorado elabore un Banco de Datos de los profesionales universitarios con estudios de doctorado, para invitar a dichos profesionales de la USAC, que compartan con el personal académico de la Escuela.

10.3 Gestión del Programa de Formación Docente

Partiendo de la información proporcionada por la responsable del programa de formación y del profesorado, el PFD ha sido administrado por un profesional nombrado a tiempo completo de 8 horas y en otros momentos a medio tiempo o sea 4 horas de contrato nombrado por Consejo Directivo, pero no se cuenta con una norma que especifique las calidades que debe llenar el/la profesional responsable de dicho programa, afectando la administración del programa por lo que el nombramiento, según información del profesorado, obedece a las propuestas que presenta la dirección de la Escuela, en donde ha prevalecido el criterio político de colocar a personal de confianza o afinidad política de la autoridad de turno.

Desconociendo uno de los planteamientos de Zabalza Beraza, M. que indica que las autoridades tienen la responsabilidad de financiar, elaborar políticas y establecer requisitos o normas administrativas para la conducción, coordinación o responsable del PFD, a fin de hacer una apropiada gestión.

Que las autoridades de la Escuela o la Coordinadora de Planificación elaboren y presenten a Consejo Directivo, los criterios técnicos y/o perfil que debe llenar los/as profesionales titulares de la Escuela de Trabajo Social para optar al cargo de coordinador/a o responsable del Programa de Formación Docente PFD de la Escuela, a fin de contribuir al cumplimiento de las expectativas que tienen las autoridades, el profesorado y llegar a desarrollar la gestión del programa con calidad formativa.

Esta situación en la gestión del PFD ha provocado que el profesorado manifieste inconformidad, porque ha habido poca o limitada capacidad de gestión de recursos profesionales, financieros, materiales etc. debido a que no se cuenta con un presupuesto específico. Además de lo anterior no se tiene conocimientos sobre formación permanente del profesorado, por lo que en el programa no se ha llegado a establecer un modelo de formación de alto nivel, hay poca satisfacción entre el profesorado, no llena sus necesidades formativas y es necesario establecer las calidades del responsable.

Que las autoridades de la Escuela, realicen el nombramiento de un profesional para la conducción del programa, en base al perfil y/o criterios técnicos, ayudaría a mejorar el desarrollo del programa de manera técnica, profesional e institucional y por tanto a gestionar los recursos necesarios para la realización de las actividades de formación del profesorado, a fin de satisfacer los intereses y expectativas que tienen.

10.4 Financiamiento del Programa de Formación Docente-PFD-

Con base a la opinión del profesorado, las autoridades de la Escuela y la responsable del programa, el presupuesto para el funcionamiento del Programa de Formación Docente, es un tema aún pendiente de atender por el Sistema de Formación del Profesor Universitario, puesto que el programa ha funcionado únicamente con el nombramiento de la profesional responsable del mismo y no ha tenido ninguna otra asignación financiera. más que en algunas ocasiones se ofrece una refacción al personal académico. por tanto, la formación permanente se ha desarrollado en condiciones

precarias y con muchas limitaciones financieras para cumplir con las actividades previstas.

El Sistema de Formación del Profesor Universitario, no ha asignado el presupuesto necesario a los Programas de Formación Docente de las unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, entre las que se encuentra la Escuela de Trabajo Social, por lo que no han invertido para alcanzar los objetivos establecidos en el documento de Creación del Sistema, provocando problemas y limitaciones de funcionamiento a los programas, e inconformidad de las autoridades de la unidad académica, a la responsable del programa y al profesorado.

Un aspecto que es necesario hacer notar en cuanto a la ausencia de asignación de presupuesto del Sistema de Formación del Profesor Universitario, para el Programa de Formación Docente de la Escuela y los demás programas de la Universidad, es que el Consejo Superior Universitario, estableció que los programas de formación Docente funcionarán de acuerdo al techo presupuestario que tenga asignado cada unidad académica, que incluye el Programa de Formación Docente de la Escuela. Esta información se encuentra en el documento de creación del Sistema de Formación, en el aspecto de recursos financieros.

Con base a la información obtenida es necesario que la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesorado de la Universidad, gestionen ante las autoridades de la Universidad de San Carlos la asignación de presupuesto para los PFD de la universidad y en particular al de la Escuela de Trabajo Social, para garantizar su funcionamiento.

La posibilidad de financiamiento de sus propias unidades académicas ha sido difícil de cumplir, debido a que la Escuela de Trabajo Social, no poseen los recursos necesarios para atender financieramente su programa de formación.

Otra sugerencia puede ser que el Sistema de Formación del Profesor Universitario proporcione el apoyo financiero correspondiente al Programa de Formación Docente de la Escuela, porque de lo contrario no se puede exigir trabajo, crear nuevos PFD, tampoco se podrían emitir líneas generales y estrategias de trabajo que posibilite la coordinación de acciones de formación docente a nivel de la universidad.

En caso de no obtener el presupuesto del Sistema, que la responsable del PFD organice y gestione otras modalidades de formación del personal académico, como por ejemplo implementar intercambios de profesores entre carreras afines en la Universidad de San Carlos.

10.5 Evaluación del Programa de Formación Docente

La situación actual del Programa de Formación Docente no ha variado en relación a sus inicios y solo se han hecho algunos cambios, como el de la formación general o sectorizada, en respuesta a la solicitud que hicieron los coordinadores de dependencias de la Escuela y que por cierto no responden a resultados de evaluación, pues desde que inició a funcionar el programa, no se ha realizado una evaluación general, sino que solo se han hecho evaluaciones específicas de algunas actividades formativas específicas al finalizar las mismas.

por lo que no se encontró información o resultados de evaluación de funcionamiento del programa, que permitan conocer los logros, avances, limitaciones, correcciones o mejoras, impacto en el profesorado y la institución educativa, siendo necesario tener presente que la evaluación debe ser considerada como una estrategia de mejora para el programa, la formación del profesorado y la institución educativa.

En virtud de lo anterior es necesario que las autoridades de la Escuela, la responsable del programa y el personal académico asuman el compromiso de llevar a cabo una evaluación interna y participativa del programa, que permita identificar los

problemas recurrentes e implementar acciones de mejora para fortalecer el desarrollo el PFD y la calidad de la formación del personal académico.

El personal académico informó que en algunas oportunidades ha sugerido que se realicen evaluaciones de las acciones que se han realizado en el programa, para identificar aciertos y desaciertos de las decisiones tomadas, pero a la fecha la responsable y las autoridades no han ejecutado ninguna evaluación.

Además, se sugiere a la responsable del Programa de Formación Docente coordine con las autoridades de la Escuela de Trabajo Social, la realización de una actividad de evaluación externa del programa, utilizando el documento de creación del mismo y el desarrollo del PFD; con la participación de los involucrados y la conducción de un profesional externo a la unidad académica.

Todo lo antes expuesto permitirá conocer no solo los logros, avances, limitaciones, problemas y otros aspectos que ayudarán a mejorar y fortalecer la formación permanente del docente, sino también alcanzar la calidad del Programa de Formación docente.

10.6 Diagnóstico de necesidades de formación del personal académico

En esta parte y como segundo tema general surgido del análisis se presentan los resultados más importantes de las valoraciones que tiene el profesorado y las autoridades respecto al funcionamiento, actividades formativas, metodologías, modelos de formación, participación y otros aspectos de la formación del profesorado, en los que expusieron que la poca o limitada elaboración de diagnóstico de necesidades de formación del profesorado, el desconocimiento de los resultados de los escasos dos diagnósticos que se han elaborado en los años que tiene de funcionar el programa, ha traído con sigio que la temática de formación sea decidida por las autoridades de la Escuela o por la encargada del programa y no en respuesta a las necesidades formativas

del profesorado, lo que ha provocado algunos problemas como la poca asistencia del personal académico a las actividades formativas, desinterés e indiferencia por algunos temas, reducida evolución del programa, poco apoyo del mismo profesorado, que ha tenido como consecuencia que la intrascendencia de la formación ya que poco aporta a la actualización y desarrollo del personal académico.

Después de haber revisado el documento de creación del Programa de Formación Docente PFD de la Escuela de Trabajo Social, se estableció que existe contradicción entre los temas de los objetivos y la temática, pues en uno de los objetivos indica que hay que elaborar diagnósticos de necesidades de formación del personal académico, para responder a las necesidades y demandas del mencionado personal y en la red curricular ya están establecidos los temas que se van a desarrollar en las actividades de formación docente, lo que contradice lo relacionado a la elaboración de diagnósticos para satisfacer las necesidades del profesorado.

Sobre la base de lo arriba expuesto se sugiere que la responsable del PFD organice un taller con personal académico y autoridades de la Escuela, para revisar y actualizar el documento de Creación del Programa para eliminar las contradicciones que existen en relación con la elaboración de diagnósticos para llegar a establecer la temática de formación.

La situación que se presenta en el tema de los diagnósticos de necesidades de formación, se debe a que se ha observado cierta inconformidad con el programa, por los escasos uno o dos diagnósticos de necesidades de formación que se han elaborado y no se han compartido los resultados con el profesorado. Por lo que la temática de formación que reciben, fue decidida por las autoridades de la Escuela o por la encargada del programa y también cuando las autoridades tienen necesidad de formar al profesorado en temas relacionados a los cambios curriculares que se implementaron en la unidad académica, lo han hecho a través del programa.

Se sugiere a la responsable del PFD elabore diagnósticos de manera permanente, para identificar, priorizar y determinar la temática que se va trabajar en la formación del

profesorado y coordinar con las autoridades de la Escuela los intereses y necesidades institucionales, para organizar una formación que satisfaga las necesidades formativas del profesorado y las institucionales.

10.7 Plan de formación del personal académico

La responsable del Programa de Formación Docente, elabora o un plan general o planes específicos de las actividades formativas que se llevan a cabo, tomando en cuenta el documento de creación del programa, los requerimientos de las autoridades superiores de la Escuela y la disponibilidad de recursos.

Este es uno de los problemas que afronta el PFD, puesto que la responsable del programa tiene que elaborar la planificación en base a los tres aspectos arriba mencionados, sin tomar en cuenta las necesidades formativas que tiene el profesorado, lo que limita hacer una planificación que incluya las necesidades formativas del personal académico.

Se sugiere a la responsable del programa elaborar anualmente la planificación de actividades de formación docente, partiendo de los resultados del diagnóstico de necesidades de formación del personal académico y coordinar con las autoridades de la Escuela los requerimientos formativos que tienen, para incluirlos en la referida planificación.

Por otra parte, cuando la Escuela de Trabajo Social se encuentra en proceso de cambio curricular, las autoridades requieren a la responsable del programa que todas las actividades formativas que se planifiquen, deben ir encaminadas a formar al personal académico en torno al enfoque, modelo, metodologías, y otros aspectos relacionados al nuevo modelo establecido y el profesorado recibe dicha formación, porque debe prepararse para aplicarlo en la docencia con base al nuevo currículo.

Si bien es cierto que, al momento de introducir cambios curriculares en la unidad académica, el profesorado debe participar activamente en ese proceso, también es importante que se forme en los cambios efectuados, sin descuidar los temas surgidos del diagnóstico de necesidades formativas, puesto que de esa manera está cumpliendo con dos aspectos importantes de la docencia, por una parte conocer el nuevo currículo y por otra parte prepararse en los aspectos, pedagógicos, didácticos y metodológicos de la implementación.

10.8 Participación Obligada Vrs. participación voluntaria del profesorado

La participación del profesorado en las actividades de formación docente en la Escuela de Trabajo Social, ha sido un tema delicado y muy variable, puesto que hay grupos de profesores/as que participan dependiendo de varios factores, como por ejemplo un pequeño grupo de profesores que siempre está presente en todas las actividades que organiza el PFD, ya sea por interés, por aprender más, por la constancia que entregan al final de año, que sirve para la evaluación docente, por cumplir con la asistencia o porque son profesores/as que cumplen con las obligaciones que implica el cargo de profesores o por temor de no ser amonestados/as por no asistir.

Otro grupo que ya no participa constantemente, debido a varias situaciones entre las que se encuentran: el profesorado más antiguo de laborar en la escuela tiene la experiencia de haber participado desde ese entonces y se han dado cuenta que desde que existió el IIME en la década de los años 1980, que profesionales que son el recurso humano para la formación docente, no han cambiado enfoques y tienen poco expertis, los temas responden a una agenda establecida por ellos y no a las necesidades del profesorado de la Escuela, hay repetición de temáticas. Por lo que deciden solo asistir a la formación, cuando hay temas de su interés, reduciendo su participación.

Otro grupo de profesores/as informan que su participación ha sido reducida, debido a que ellos no están directamente involucrados en la docencia y tienen otros intereses de formación, según sean las funciones que tienen asignadas por las autoridades, entonces sus intereses y/o necesidades formativas son otros y prefieren abstenerse de asistir, porque lo visto en los cursos muy poco les sirve para el trabajo que desempeñan.

Es necesario presentar algunas reflexiones que hacen los profesores/as de la Escuela, respecto a su participación en la formación docente, pues al parecer están interesados en participar, pero también tienen otras actividades o compromisos asumidos que priorizan antes que la formación y terminan ya no participando o porque no le han encontrado el sentido y la utilidad que tiene para mejorar sus actividades académicas.

Ahora bien reflexionando acerca de las limitantes expuestas por el profesorado sobre la participación, antes de surgir el Sistema de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, (2006) no estaba normada la participación del profesorado de la universidad, sino que se dejó abierta la oportunidad de participar en la formación y solamente existían las Políticas Generales de la Universidad, en donde se estimulaba al profesor/a universitario para asistir a la formación y capacitación para mejorar la calidad y desarrollo del personal académico.

Ya más adelante al ver la poca participación del profesorado, norman en el Reglamento de Formación y Desarrollo del Profesor Universitario, que el profesorado está obligado a participar en aquellas actividades que tengan como objetivo superar sus deficiencias en el campo científico y pedagógico detectadas en su evaluación.

Sin embargo, han llegado a tomar medidas que son exigentes, correctivas o llamadas de atención, sin lograr obtener la participación total o mayor del profesorado, por el contrario, sería importante que las autoridades impulsen una investigación para determinar las causas de la inasistencia o asistencia variable del profesorado y

atenderlas y corregirlas tanto en el sistema como en el programa, a fin de alcanzar una mejor asistencia, llenar las expectativas del profesorado y contribuir a elevar el nivel de calidad del personal académico.

Otra medida que podría implementar la responsable del programa, para mejorar la participación del profesorado, consiste en buscar otras opciones o alternativas que motiven o animen la participación del profesorado, desarrollar temas que respondan a las necesidades formativas del profesorado, para que la temática sea interesante y útiles en las diversas funciones que tiene asignado el personal académico.

Otra sugerencia para la responsable del programa de formación es que implemente nuevas metodologías de formación docente, para que sea un espacio para compartir, discutir y fortalecer ideas, teorías, conocimientos y experiencias profesionales y docentes, a fin de mejorar el desempeño docente y por ende la evaluación docente.

10.9 Metodologías de formación permanente

Partiendo de la opinión del profesorado que participa en las actividades de formación indican que las metodologías de formación han sido limitadas a desarrollar cursos, conferencias magistrales y algunos casos talleres que consiste en invitar a un experto que hace exposiciones sobre un tema determinado y en ocasiones se hacen preguntas o se pide ampliaciones, pero no han sido de intercambio de experiencias y/o reflexiones para generar discusiones sobre el tema. En cuanto a la metodología de talleres, la diferencia con los cursos y conferencias, es que después de la exposición del tema, llevan preparadas guías de trabajo a través de las que se espera que apliquen los conocimientos recibidos, para resolver problemas concretos, de manera grupal.

Partiendo de la información que proporcionó el profesorado respecto a las metodologías que han venido aplicando en la formación docente, se puede observar que responden a un esquema de educación tradicional o conductista que se trasladan de generación en generación, sin introducir mayores cambios, pues actualmente se habla

de metodologías activas que permiten efectuar otras actividades y técnicas participativas, colectivas, analíticas y de reflexión.

Una sugerencia pero que a la vez puede ser una reflexión acerca de las metodologías utilizadas en la formación docente es que necesitan diversificarse para que el personal académico participe activamente en su formación, a través de la realización de actividades de reflexión de su práctica docente, investigación, prácticas de aplicación y/o construcción de experiencias, apoyándose en la teoría inicialmente desarrollada, en donde los actores involucrados construyen y analizan nuevas herramientas de trabajo y son mucho más participativos.

Además, es conveniente sugerir a la responsable del programa la aplicación de diversidad de metodologías como intercambios académicos entre profesores, grupos de discusión, formulación de proyectos, el aprendizaje colaborativo y resolución de problemas entre otros. Y tomar en cuenta aquellas que el profesorado sugiera y que se pueda hacer ejercicios de aplicación, dependiendo de la naturaleza del tema, las características del grupo, el espacio físico y otros aspectos que se tienen que considerar, pero que también se ajusten al contexto en el que está trabajando.

Hubo una experiencia que parece produjo un fuerte impacto al profesorado, cuando rompieron esquemas tradicionales o que están acostumbrados a escuchar a profesionales universitarios en sus exposiciones, situación contraria sucedió con los invitados algunos discapacitados y otros del pueblo maya para que compartieran sus conocimientos, experiencias y aportes en los temas que llegaron a compartir, provocando en el profesorado reflexión, impacto, discusión y otras acciones que muy poco se ven en el programa de formación.

Una acción que puede contribuir a la mejora del programa de formación es que hay que tomar en cuenta al invitar expositores, es que sean personas que además de tener el conocimiento, tengan la vivencia de lo que están exponiendo, experiencia en el campo del tema y coordinar con organizaciones de la sociedad civil, organizaciones no

gubernamentales ONGs, organizaciones y entidades internacionales y otras que aporten nuevos conocimientos y experiencias.

El tema de la metodología es necesario desarrollar como contenido en la formación permanente del profesorado, particularmente porque algunos profesionales que trabajan como profesores no lo son de profesión, sino de práctica cotidiana y necesitan formarse en el tema de la metodología y otros profesionales que, si son profesores de formación, necesitan actualizar los conocimientos para que los implementen, no solo en su misma formación, sino que también en su trabajo docente.

10.10 Modelos de formación permanente

En cuanto a las prácticas de formación permanente que se realizan en la Escuela de Trabajo Social, son empíricas porque se basan en las experiencias que han desarrollado por varios años de realizar la formación, sin contar con una base teórica del tema de la formación permanente y aún más no se cuenta con información de haber realizado alguna investigación que sistematice la experiencia que se ha generado.

Por tanto las prácticas de formación permanente que señaló el profesorado consiste en que la formación ha estado centrada en un modelo que consiste en desarrollar conferencias y exposición de temas a través de cursos, en los que se invita a un experto en el tema que se va a trabajar, lo desarrolla como una conferencia magistral, en la que en ocasiones se hacen preguntas o se pide ampliaciones, con base en lo expuesto se puede decir que el modelo de formación que están desarrollando es el transmisivo, porque lo que han hecho es transmitir información a través de cursos temáticos de comunicación vertical.

Las características que predominan en este modelo consisten en la presencia de expertos, hay una transferencia vertical de conocimientos, es una formación tradicional, formal e institucionalizada, ocasionalmente son previamente organizados por otras

dependencias externas de la Escuela y no hay mucha participación del profesorado en las actividades formativas.

Tanto la responsable del programa de formación, como el profesorado y creo que también las autoridades, no conocen la teoría de la formación permanente del profesorado, esto debido a que no son conocimientos de la disciplina de Trabajo Social y que son temas que no se han desarrollado teóricamente en la Escuela, por tal motivo no hay claridad del modelo de formación permanente que están trabajando.

Se sugiere que para poder implementar nuevos modelos de formación docente es necesario previamente formar o capacitar a la responsable del Programa de Formación Docente PFD, en varios temas de metodologías, modelos, y otros que permitan ir introduciendo cambios en el desarrollo del programa, a fin de cambiar el modelo tradicional que se tiene de la formación del personal académico.

Una mejora que es importante implementar en la Escuela de Trabajo Social, es introducir en el Programa de Formación Docente, diferentes modelos de formación a efecto de diversificarlo y realizar otras maneras de formación docente, para que el profesorado las conozca y encuentre el modelo con el que se identifica y pueda desarrollarse otras condiciones de formación en el programa.

Por otra parte, el profesorado estima que el PFD debe ser el medio para desarrollar discusiones, reflexiones y análisis entre diferentes opiniones tanto del profesorado como de los profesionales invitados o bien con profesores/as de otras unidades académicas afines, sobre diversos temas que ayuden a fundamentar y ampliar una sólida formación docente.

Existen varios modelos de formación del profesorado que se podrían aplicar en el programa, pero se deben incorporar paulatinamente para que el grupo de profesores los vaya conociendo, pues ya están acostumbrados a un solo modelo y podrían no aceptarlos. Entre los modelos que se podrían introducir se encuentran: El modelo de

equipo docente de Yus Ramos. R., el modelo de Aprendizaje en la acción, Investigación en la acción y formación y desarrollo de Imbernon, Sacristán & Alfieri y otros.

10.11 Formación docente coherente con las funciones asignadas el personal académico

Entre los resultados obtenidos de la opinión del profesorado, las autoridades y la responsable del programa de formación docente coinciden en que la formación que ha brindado el PFD al profesorado de la Escuela de Trabajo Social, ha sido desarrollada en dos sentidos, primero y durante varios años, fueron actividades de carácter general que recibía todo el personal académico de la Escuela y segundo se realizó una experiencia de formación docente sectorizando al personal en respuesta a solicitud presentada por las coordinaciones de las unidades de Investigación, Extensión y Administración académica.

En la primera forma el personal académico se quejó que la temática desarrollada solo estaba dirigida al profesorado que realiza funciones de docencia, mediante el desarrollo de temas pedagógicos, didácticos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, etc. Y el resto de personal académico que no realiza funciones docentes, no le era útil esas temáticas, porque tienen asignadas otras funciones.

Por otra parte, está el personal que trabaja desarrollando diferentes funciones de investigación, extensión y administración académica, que requirieron temas relacionados a sus áreas de trabajo y se llevaron a cabo durante un semestre, lo cual sirvió de ejercicio para la responsable del programa y también al personal académico que no realiza docencia, pues han tenido la oportunidad de aplicar otros conocimientos relacionados a sus áreas de trabajo.

Se considera que esa experiencia fue interesante para el personal en función que se desarrollaron otros temas dirigidos particularmente para cada uno de los cuatro grupos de personal, según las funciones que tienen asignadas (docencia, investigación,

extensión y administración) y les ayudó a poner en práctica la formación recibida, sin embargo, ya no se volvió a organizar este tipo de experiencias y se desconoce si hay algún resultado de evaluación.

Ahora bien con base a la experiencia desarrollada, se sugiere a las autoridades y a la responsable del programa, que elabore una propuesta de organización de la formación, en donde por una parte se brinde formación general a todo el personal académico y por otra parte se proporcione formación específica por áreas de trabajo o funciones que realiza el personal académico y que lo presente a las autoridades de la Escuela y al personal, a manera de enriquecer la propuesta y que vean que se están tomando en cuenta sus requerimientos específicos, a fin de aplicarlos en el cumplimiento de las funciones de trabajo que tiene asignadas.

Además, se sugiere a la responsable del programa Impulsar acciones que motiven la participación frecuente del personal académico en las actividades de formación docente, para que lo apliquen en el desarrollo de su trabajo.

El concepto de formación que tienen las autoridades y el profesorado de la Escuela, lo identifican en base a la experiencia práctica que tienen de lo que se ha venido haciendo en el Programa de Formación Docente, puesto que al igual que los temas de los modelos y metodologías de formación, no los conocen desde la perspectiva teórica. Con lo que hay una limitada concepción de la formación permanente que responde a las políticas de formación establecidas en la Universidad de San Carlos y en donde se puede fortalecer el área de su especialidad y el área pedagógico-didáctico, ético y humanística.

10.12 Formación docente presencial Vrs. formación docente virtual

Antes de iniciar la pandemia del COVID 19 se había producido una discusión entre los profesores acerca de la necesidad de la formación docente virtual y/o formación presencial, a pesar que en el programa ya se habían implementado varios cursos de

formación virtual; inclinándose varios profesores por los cursos de formación presencial que en ese momento estaban recibiendo, puesto que según ellos hay una comunicación más directa, hay intercambio entre profesores, limitadas habilidades en el uso de la tecnología, hay rechazo de algunos profesores en usar la tecnología virtual y en general muestran desconfianza en los sistemas formativos virtuales y en los limitados recursos de la Escuela, porque no se tiene las condiciones materiales y físicas para desarrollar la educación virtual.

Por otra parte, otro grupo de profesores manifiesta su interés y necesidad en utilizar la formación docente virtual, para aprovechar las herramientas virtuales en su formación docente y en la docencia que tienen a su cargo, a manera de optimizar el tiempo, los espacios y recursos virtuales, argumentando que no se aprovechan los limitados recursos que tiene la Escuela, como el salón de conferencias virtuales, entre otros.

Sin saber que en varias situaciones la realidad nos supera o rebasa, a inicios del año 2020 a consecuencia de la pandemia, todo el personal académico de la Escuela tuvo que suspender la docencia presencial y continuar su trabajo de manera virtual, o también llamado tele trabajo, puesto que no era posible asistir en esas condiciones de contaminación a trabajar a la universidad y los profesores se tuvieron que preparar, adaptar y desarrollar la docencia con los estudiantes de manera virtual.

De igual forma el Programa de Formación Docente tuvo que organizar las actividades de formación de manera virtual unos meses después de iniciada la pandemia, para continuar con la formación que se tenía prevista. Este cambio provocó un fuerte impacto particularmente con el profesorado que se resistía a trabajar aplicando los diferentes programas, plataformas y otros medios virtuales.

Otra sugerencia para el profesorado consiste en que es necesario que siga haciendo uso de los medios tecnológicos, como herramientas didácticas que ayudan a

realizar su trabajo docente, a la búsqueda de información por diferentes medios virtuales y a la vez a desarrollar su formación docente de manera híbrida.

Los resultados de esa experiencia son bastante desafiantes para el personal académico, puesto que actualmente los que no estaban de acuerdo en recibir la formación docente de manera virtual, ahora están participando en los cursos y/o conferencias que se están desarrollando y tienen casi dos años de estar trabajando la docencia de manera virtual, con lo que se observa que el ser humano es adaptable a las circunstancias que se le presentan.

Otro aspecto que es necesario reflexionar es que la educación del presente y del futuro está fuertemente influenciada por la formación virtual, la que además puede ser útil en las unidades académicas que tienen problemas de sobre población, reducidas instalaciones, limitaciones de horario para estudiar y otros problemas que se pueden afrontar aplicando la educación virtual.

Otra sugerencia para las autoridades de la Escuela de Trabajo Social, es que con una sólida formación docente en el conocimiento y manejo de las herramientas virtuales se podrían abrir otras opciones de carreras o programas virtuales o híbridos, que ofrezca nuevas oportunidades de acceso a la educación superior universitaria, para quienes no pueden asistir presencialmente a recibir clases en fechas y horarios determinados, pero que con otras opciones se estaría ampliando la oferta académica en un contexto tecnológico.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias M.M. y Giraldo C.V. *El rigor científico en la investigación cualitativa*. Investigación Educativa. Enfermería. (2011) Revista temática; 29 (3): 500-514
<https://www.capacidad.es/sica09/Comunicaciones/C202>.

Bolívar Botía, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*. Madrid España: Editorial La Muralla S.A. Colección Aula Abierta.

Calderón Pérez, F. J. (1989). *Una historia crítica del Trabajo Social en Guatemala*. Ciudad Guatemala: Ediciones Superiores.

Casanova de Rosado, M. R. (2001). *Estructura del Programa de Formación Docente -PFD- de la Escuela de Trabajo Social*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Ciudad Guatemala: Departamento de Reproducción de Materiales.

Ceballos Herrera, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de caso*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2, 413-423.
<http://www.javeriana.edu.co/magis>

Comisión de trabajo, (2003). *Sistema de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Ciudad Guatemala: Departamento de Reproducción.

Contreras J.D. (1999). *La Autonomía del Profesor*. Madrid España: Ediciones Morata.

Coordinadora General de Planificación, (2006). *Políticas Generales de la Escuela de Trabajo Social*. Ciudad Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Coordinadora General de Planificación, (2010). *Declaración de Políticas 2010-2011*. Escuela de Trabajo Social, Universidad De San Carlos de Guatemala. Ciudad Guatemala: Departamento de Reproducción.

- Cruz A. (2005). *Nuevas claves para la docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Editores Narcea.
- Delgado, J. y Gutiérrez J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid España: Editorial Síntesis S.A.
- Departamento de Educación, (2003). *Sistema de Formación del Profesor Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: División de Desarrollo Académico –DDA.
- Departamento de Educación, (2006). *Normativo de la Instancia de Coordinación del Sistema de Formación del Profesor Universitario SFPU*. Ciudad Guatemala: División de Desarrollo Académico DDA, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Dirección de Asuntos Jurídicos, (1991). *Políticas Generales de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Ciudad Guatemala: Editorial Universitaria.
- Dirección de Asuntos Jurídicos, (2012). *Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Ciudad Guatemala: Editorial Universitaria.
- Escuela de Trabajo Social, (2008). *Readecuación Curricular 2010*. Ciudad Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Escuela de Trabajo Social, (1996). *Readecuación Curricular 1996*. Ciudad Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Fernández L. M. (1994). *Dinámicas institucionales en Situaciones Críticas, Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Fernández Sierra, J. (2013). (Coordinador). *Transitar la cultura, niños y niñas inmigrantes en la Educación obligatoria*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Ferreres, Vicente S. e Imbernon Muñoz, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Goetz, J. P. Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gonzalo, San Nicolas V. y otros, (2012). *Desarrollo Profesional de Docentes y Educadores*. Madrid, España: Edición Catarata.
- Hargreaves A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Edición Octaedro.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: sexta edición por mcgraw-hill / interamericana editores, s.a.
- Imbernon, Muñoz, F. (1998). *La formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona España: Editorial Graó.
- Imbernon Muñoz F. Sacristán G., Alfieri L. (1996). *La formación Permanente de Profesores en la Comunidad Europea*. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Martínez Migueles, M. (2004). *Arte y Ciencia de la Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Morán Mérida, G.R. (1990). *La función de la docencia en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Ciudad Guatemala: S.T.I.
- Muela Meza, Z. M. (2004). *Una introducción a las metodologías de investigación cualitativa aplicada la Bibliotecología*. Universidad de Sheffield, recuperado de www.psicodocumentosudd.cl/download.php

- Lincoln Y.S. y Guba E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Organismo de Coordinación Académica, (2004). *Políticas de la Escuela de Trabajo Social*. Ciudad Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Pérez Gómez A. y otros, (2007). *Profesorado y otros profesionales de la Educación*. Madrid, España: Ediciones Octaedro.
- Pérez Curiel, M. J. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. REIFOP. 8, recuperado de (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>)
- Pérez G., Barquín J. y Angulo J. et.al. (1999). *Desarrollo Profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- Popkewitz, T.S. (1990). *Formación del profesorado: Tradición teoría-práctica*. Valencia España: Educación Estudios.
- Programa Alfa Red Gacela. (1997). *Formación Permanente Profesores de Ciencia*. Universidad de Alcalá, España: Editorial Servi publicaciones.
- Quiñonez Cruz, M. (1976). *Memoria anual de actividades de la Escuela de Trabajo Social*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Ciudad de Guatemala: Centro de Impresiones.
- Radac, D.M. (S.F) *Subdirección de Investigación y Postgrado*. UPEL-IMP, recuperado de dora_rada@hotmail.com
- San eugenio, A. y Escontrela, M. R. (2000). *El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior*. Universidad Central de Caracas, Venezuela.

Sans Guerra, M. y Bernal, B. C. (1999). *Centros de Profesores y perfeccionamiento Profesional Docente*. Almería. España: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Almería, España.

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la Evaluación*. Madrid España: Edición Akal S.A.

Santos Guerra, M.A. y De la Rosa Moreno, L. (2017). *La negociación piedra angular de las investigaciones*. Universidad de Málaga España: recuperado de <https://revistas.um.es/educatio>): 1989-466X.

Santos Guerra, M.A. (2001). *Enseñar o el Oficio de Aprender*. Argentina: Ediciones Homo sapiens.

Santos Guerra, M.A. (2008). *Hacer Visible lo cotidiano*. Madrid, España: Edición Akal S.A.

Sola F. M. (S.F.) *Metodología de la investigación cualitativa en educación*. (Parte II) España: Universidad Internacional de Andalucía, España: Master-Doctorado Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento.

Stake, R. E. (1987) *Investigación con estudio de casos*. 4 ed. España: Ediciones Morata.

Suarez Ortega, M. (2005). *Grupo de Discusión, una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Laertes Educación.

Taylor S.J. y Bogdán, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Studio.

Tejero González, M.S. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha,

Villar Angulo, L. M. (1996). *La Formación Permanente del Profesorado en el Sistema educativo de España*. Barcelona, España: Editorial Oikos-Tau.

Zabalza M. A. (2004). *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea, S.A. Torrejón de Ardoz.