





UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TÍTULO:

DIDÁCTICA SUPERIOR UNIVERSITARIA: NECESIDADES  
FORMATIVAS DE ESTUDIANTES-DOCENTES DE UNIVERSIDADES  
PRIVADAS EN ASUNCIÓN, EN EL AÑO 2019

AUTOR

MARÍA BELÉN FUSILLO DE PORTILLO

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2019



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TÍTULO:

DIDÁCTICA SUPERIOR UNIVERSITARIA: NECESIDADES  
FORMATIVAS DE ESTUDIANTES-DOCENTES DE UNIVERSIDADES  
PRIVADAS EN ASUNCIÓN, EN EL AÑO 2019

AUTOR

MARÍA BELÉN FUSILLO DE PORTILLO

TUTOR

MÁG. MONICA RUOTI DE GARCÍA DE ZÚÑIGA

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2019

**Fusillo de Portillo, María Belén**

*Didáctica Superior Universitaria: Necesidades Formativas de Estudiantes-Docentes de  
Universidades Privadas de Asunción, en el año 2019*

**Total de páginas: 131**

**Tutor:** MSc. Mónica Ruoti de García de Zúñiga

Tesis académica de Maestría en Metodología de la Investigación Científica

Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2019

Código de biblioteca: .....



Universidad  
**IBEROAMERICANA**  
LEY 1701/01

## **FACULTAD DE POSTGRADO**

**Autora:** María Belén Fusillo de Portillo

### **TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

.....  
EXAMINADOR 1

.....  
EXAMINADOR 2

FECHA:.....

CALIFICACIÓN:.....

## **DEDICATORIA**

A todos los docentes de vocación que dedican sus vidas a la formación de nuevos educadores.

A todos los maestros que albergan sueños en sus corazones, tan anhelados que se vuelven el motor de su profesión.

## **AGRADECIMIENTO**

A mi familia, por haber estado a mi lado en cada desafío profesional.

A mi esposo, por haberme acompañado incansablemente hasta llegar a nuestra meta. Siempre juntos.

A los docentes-formadores y estudiantes-docentes que participaron en la investigación y cuyo aporte se constituyó en un invaluable tesoro.

A las universidades privadas que participaron en la investigación, por haberme permitido llevar a cabo este estudio y contribuir así a la mejora en la formación docente en Educación Superior.

A mi tutora, profe Mónica, quien desde el primer día fue una inspiración para mí en el mundo de la investigación.

A mi querida colega y amiga Eliana Bobadilla, por haberme otorgado su ayuda y asistencia profesional en la realización del trabajo de campo.

A Dios, por darme una oportunidad más de cumplir mis metas profesionales.

## TABLA DE CONTENIDO

Portada .....	ii
Hoja de calificación .....	v
Dedicatoria .....	vi
Agradecimientos .....	vii
Tabla de contenido .....	viii
Lista de tablas .....	xi
Lista de figuras o gráficos .....	xii
Resumen .....	xiii
Abstract .....	xiv
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I – PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	2
1.1 Planteamiento del problema .....	2
1.2 Principales antecedentes .....	2
1.3 Preguntas .....	6
1.3.1 Pregunta principal.....	6
1.3.2 Preguntas específicas .....	6
1.4 Objetivos.....	6
1.4.1 Objetivo General.....	6
1.4.2 Objetivos Específicos .....	6
1.5 Hipótesis .....	7
1.6 Justificación .....	7
1.7 Alcances y limitaciones de la investigación .....	9
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO .....	10
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	10
2.2 La Docencia en la Universidad del Siglo XXI .....	13
2.2.1 Teorías del Aprendizaje: Fundamentos Epistemológicos.....	14
2.2.1.1 El Aprendizaje Significativo.....	14
2.2.1.2 El Socio-constructivismo y el andamiaje: bases del aprendizaje colaborativo ....	16



2.2.2 Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes-Docentes.....	18
2.2.2.1 El Aprendizaje Basado en Problemas .....	19
2.2.2.2 La simulación educativa y el juego de roles .....	22
2.2.2.3 Utilización de los saberes previos para la significación del aprendizaje.....	25
2.2.2.4 Aprendizaje Basado en Proyectos.....	26
2.2.2.5 Estrategias de Metacognición .....	27
2.2.3 La inclusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	29
2.2.4 Modelos de Formación Docente.....	32
2.2.4.1 Modelos de formación racionalistas.....	33
2.2.4.2 Modelos de formación desarrollistas.....	34
2.2.4.3 Modelos de formación críticos.....	35
2.3 El Docente Universitario y su Proceso de Inducción.....	36
2.3.1 La Mentoría .....	37
2.3.1.1 Rol del docente mentor.....	38
2.3.1.2 Rol del docente mentorizado .....	39
2.3.1.3 Fases de la mentoría .....	40
2.3.1.4 Experiencias de mentoría en la universidad .....	40
2.3.2 La Co-enseñanza.....	41
2.3.2.1 Enfoques de la co-enseñanza .....	42
2.3.3 Las Pasantías Profesionales en la Formación del Docente Universitario.....	43
2.3.4 Las competencias docentes .....	48
2.4 Marco Conceptual .....	49
2.4.1 Aproximación conceptual de Necesidad Formativa.....	49
2.4.2 Evolución del Concepto de Didáctica Superior Universitaria .....	50
2.5 Ofertas educativas para estudiantes-docentes en Didáctica Superior Universitaria en Universidades Privadas de Asunción.....	53
2.5.1 Especializaciones en Didáctica Superior Universitaria .....	53

2.5.1.1	Objetivos de los programas.....	54
2.5.1.2	Perfil del egresado.....	54
2.5.1.3	Metodología de trabajo.....	55
2.5.1.4	Duración de los programas.....	55
2.5.2	Principios de Actuación.....	55
2.5.3	Retos y Desafíos.....	56
CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO.....		59
3.1	Tipo de Estudio.....	59
3.2	Población y muestra.....	60
3.2.1	Sujetos de estudio.....	61
3.2.3	Tamaño de la muestra.....	62
3.2.4	Procedimientos para la selección.....	62
3.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	63
3.3.1	Matriz de operacionalización de las categorías de análisis.....	64
3.4	Procedimientos de recolección de datos.....	66
3.5	Procesamiento y análisis de datos.....	67
3.6	Aspectos Éticos.....	67
CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES....		69
4.1	Presentación y análisis de los resultados.....	69
4.1.1	Resultados de los grupos focales con estudiantes-docentes.....	69
4.1.2	Resultados de las entrevistas a los docentes-formadores.....	81
4.1.3	Resultados de datos cruzados de las entrevistas a los docentes-formadores y los grupos focales con los estudiantes-docentes.....	91
4.1.4	Resultados de las observaciones de clase a docentes-formadores.....	104
4.1.5	Resultados del análisis documental de los programas de estudio.....	110
CONCLUSIONES.....		117
RECOMENDACIONES.....		119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		121
ANEXOS.....		131

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis del juego de roles .....	24
Tabla 2. Criterios y actividades para la implementación de estrategias metacognitivas ...	29
Tabla 3. Caracterización sociodemográfica de estudiantes-docentes .....	69
Tabla 4. Caracterización sociodemográfica de los docentes-formadores .....	81
Tabla 5. Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje .....	105
Tabla 6. Activación del conocimiento previo .....	106
Tabla 7. Aprendizaje colaborativo y visión socioconstructivista del aprendizaje .....	107
Tabla 8. Dinámicas innovadoras de demostración de técnicas .....	108
Tabla 9. Relacionamiento del docente con los estudiantes y desempeño general .....	109
Tabla 10. Identificación de los programas de estudio .....	110
Tabla 11. Fundamentación .....	111
Tabla 12. Perfil de ingreso .....	112
Tabla 13. Perfil de egreso .....	112
Tabla 14. Componentes formativos del plan de estudios .....	113
Tabla 15. Programas de Prácticas Profesionales en Aula .....	115

## LISTA DE FIGURAS O GRÁFICOS

Figura 1. Motivos para cursar una Especialización en Didáctica Superior Universitaria ..	73
Figura 2. Herramientas o técnicas de enseñanza utilizadas por docentes-instructores .....	74
Figura 3. Calidad del desempeño del docente-formador .....	77
Figura 4. Falencias en estrategias y técnicas de enseñanza .....	79
Figura 5. Prácticas de docentes-formadores .....	81
Figura 6. División de malla curricular en módulos de aprendizaje .....	84
Figura 7. Actualización de contenidos y enfoque .....	85
Figura 8. Requerimientos, procedimientos y observaciones .....	88
Figura 9. Experiencias asesorando prácticas profesionales en aula .....	89
Figura 10. Duración de los módulos de aprendizaje .....	92
Figura 11. Programa de mentoría para docentes novatos .....	98
Figura 12. Competencias esenciales en docentes universitarios .....	101
Figura 13. Necesidad formativa principal .....	104

## RESUMEN

En la actualidad, la formación docente en Educación Superior cobra notoria importancia debido a los cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje con miras a una pedagogía más acorde a las exigencias del siglo XXI. El objetivo de la presente investigación ha sido analizar las necesidades formativas de los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria, en universidades privadas de Asunción, en el año 2019. El trabajo fue realizado en el marco de una investigación cualitativa, con un diseño observacional, descriptivo y de corte transversal. A partir de esto, se procedió al relevamiento de datos mediante la aplicación de técnicas cualitativas como grupos focales, entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase y análisis documental. Luego del análisis de los datos recolectados, los hallazgos más significativos tienen que ver con que las necesidades formativas de los estudiantes-docentes están relacionadas al tiempo insuficiente para el desarrollo de los módulos que a su vez requieren de un enfoque más práctico y menos teórico. La necesidad de contar con un acompañamiento sistematizado y sostenido en las prácticas profesionales en aula se configuró además como una necesidad formativa, así como la utilización de metodologías activas. Por lo tanto, es indispensable actualizar los programas de estudio, profundizando en competencias docentes claves para el siglo XXI, trasladando el énfasis de un paradigma tradicionalista a uno socioconstructivista. Se concluye entonces que, tanto los docentes-formadores como los programas de estudio y el seguimiento por parte de las universidades tienen un rol fundamental en la atención a las necesidades formativas mencionadas.

Palabras clave: necesidades formativas, Didáctica Superior Universitaria, prácticas profesionales, competencias docentes, metodologías activas

## **ABSTRACT**

Nowadays, teacher training in Higher Education is notoriously important due to the changes in the approach of the teaching-learning process with a view to pedagogy that is more aligned with the demands of the 21st century. The objective of this research has been to analyze the formative needs of student-teachers studying for a Specialization in Higher University Teaching, in private universities in Asunción, in 2019. The work was carried out within the framework of qualitative research, with an observational, descriptive and cross-sectional design. Based on this, data were collected through the application of qualitative techniques such as focus groups, semi-structured interviews, class observations and documentary review. After the analysis of the data collected, the most significant findings have to do with the fact that formative needs of student-teachers are related to insufficient time for the development of the modules that in turn require a more practical and less theoretical approach. The need to have a systematic and sustained support in professional practices in the classroom was also configured as a formative need, as well as the use of active methodologies. Therefore, it is essential to update the study programs, deepening key teaching skills for the 21st century, and transferring the emphasis of a traditionalist paradigm to a socioconstructivist one. It is concluded that, both teacher-trainers, study programs and monitoring by universities have a fundamental role in the attention to the mentioned formative needs.

**Key words:** formative needs, Higher University Teaching, professional practices, teaching skills, active methodologies

## INTRODUCCIÓN

Actualmente a nivel mundial, la Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos para responder a las exigencias de la sociedad global y demandante en la que se desarrollarán los futuros profesionales. A raíz de la ruptura epistemológica y de la necesidad de innovar en educación, es indispensable promover la transformación de la cultura educativa, lo que implica el paso de un enfoque de una universidad que enseña a una universidad en donde se aprende. En este sentido, Aramburuzabala Higuera, Martínez Garrido y García Peinado (2013), identificaron como tendencias de interés en Educación Superior, aquellos temas que se relacionan con una mayor estructuración en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes-docentes, la generación de una práctica reflexiva y la reforma de la formación inicial y continua de los mismos.

Es por ello que surge la necesidad de abordar las necesidades formativas de los estudiantes-docentes que se encuentran en proceso de formación en didáctica universitaria. Por lo tanto, este trabajo realizado en el área geográfica de Asunción y Gran Asunción en la República del Paraguay, en dos universidades privadas durante los meses de junio y diciembre del año 2019, busca conocer tales necesidades a fin de que, una vez detectadas, se pueda contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Superior. A su vez, esto permitirá reforzar aquellos aspectos que se encuentran en un estado positivo de desarrollo. Es bien sabido que la jerarquía de una universidad, entre otros factores, está determinada por la eficacia de los profesores que forman a los futuros profesionales y por ello, “si la universidad necesita buenos maestros, debe formarlos” (Aguirre Cárdenas, 1995, p. 3).

Se presenta primeramente la problemática a ser estudiada, así como los objetivos que guiaron la investigación y su justificación en cuanto a viabilidad, alcance y limitaciones. Luego, se menciona la revisión bibliográfica a modo de enmarcar la problemática en antecedentes, aspectos conceptuales y teóricos. Seguidamente se expone el marco metodológico con sus componentes, para luego realizar el análisis de los datos y la interpretación de los resultados. Por último, se exponen las conclusiones y las recomendaciones aportadas. En el anexo se adjuntan los instrumentos de recolección de datos, así como el formulario de consentimiento informado.

## CAPÍTULO I – PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se expone primeramente el planteamiento del problema de la presente investigación, seguido de los antecedentes o investigaciones preliminares realizadas sobre el tema, las preguntas y los objetivos de investigación. Seguidamente se presentan la justificación, los alcances y las limitaciones del presente estudio.

### 1.1 Planteamiento del problema

Para entender la problemática en la preparación del profesorado universitario, conviene precisar los términos que hacen referencia a la misma. Se define pues a la Didáctica como “al arte de enseñar o instruir, es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (Díaz, 2016, citado en López-Gutiérrez, Pérez-Ones & Lalama Aguirre, 2017). Ahora bien, dentro del marco de la Didáctica Superior Universitaria, la misma es considerada una didáctica especial que se ajusta a las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el nivel de la educación superior, pero que con frecuencia recurre a la Didáctica General y a las Específicas para comprender mejor su objeto de estudio en el contexto mencionado.

Pero como toda disciplina, la Didáctica Universitaria ha atravesado por cuestionamientos e indefiniciones de carácter epistemológico, conceptual y metodológico, lo que ha llevado a un replanteamiento de las prácticas docentes en las aulas universitarias. La problemática de las destrezas pedagógicas hace referencia a “profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos. Temas relacionados con la planificación y la utilización de diferentes metodologías” (Sánchez Moreno & Mayor Ruíz, 2006, p. 924).

### 1.2 Principales antecedentes

Si bien no existen estudios similares en el Paraguay, se han encontrado resultados interesantes a nivel mundial y regional.

En una investigación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, González Tirados y González Maura (2007) cotejaron que las necesidades formativas de estudiantes en programas de Didáctica Universitaria se refieren a la necesidad



de vincular la teoría y la práctica profesional y de presentar dinámicas que se encuentren contextualizadas y que aporten utilidad e innovación al desempeño docente.

Tejada (2013) encontró que la pertinencia en los programas de formación del profesorado universitario se vincula a un fortalecimiento de la formación didáctica de base, la innovación en las estrategias metodológicas y la reflexión de la propia práctica.

Asimismo, García, Muñoz y Jato (2014), como resultado de un análisis de las necesidades formativas en la Universidad de Santiago de Compostela, constataron que “en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la mayoría de profesorado percibe una necesidad de formación media, alta o muy alta en todas las temáticas formuladas” (p. 213).

Mundialmente, “la formación pedagógico-didáctica en general no es tomada en cuenta al momento de iniciar la carrera docente. Se comienza a valorar a posteriori, o cuando los docentes se enfrentan con dificultades en su accionar” (Rocha, López, Rodríguez, Gómez, Fachinetti, Ferrando, 2016, p. 98).

Por su parte, Díaz Ocampo, Venet Muñoz, Álvarez Cortés y Guerra González (2018) identificaron falencias en el accionar docente en cuanto a la didáctica de la educación superior que se refieren entre otras, a la capacidad del docente de relacionar los contenidos conceptuales con prácticas significativas y la utilización de modelos práctico-experienciales como la simulación didáctica en el aula.

La búsqueda de aprendizajes significativos, de resolución de problemas, de desarrollo de potencial a través del uso de diversas estrategias es por lo tanto el objetivo principal de la Didáctica Universitaria, que a su vez se convierte en un desafío en la nueva mirada de la enseñanza en la educación superior. El arte de enseñar en aulas universitarias es una práctica que debe ser revisada y analizada, atendiendo a los cambios sociales, culturales y contextuales en donde se desarrolla la educación. En otras palabras, como menciona Dámaris Díaz (1999), existe la necesidad de considerar a la Didáctica Universitaria como una disciplina específica de estudio, que requiere de investigaciones, replanteamientos y reconstrucciones teóricas para que en su práctica pueda además generar profesionales de calidad con las herramientas pertinentes al siglo XXI.

De este modo, todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar el perfil competencial necesario para que el profesorado

universitario desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles asignados en este escenario emergente en configuración, a la par que se plantea como tarea ineludible revisar las implicaciones formativas. (Mas Torelló, 2012, p. 300)

Por ello, se hace necesaria la preparación del docente en competencias para la enseñanza, entendiendo que:

Las competencias son una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión, que permiten una formación integral, y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla. (Delgado García et al., 2005, citado en Espinosa Martín, 2014 p. 163)

Ahora bien, a nivel local, la revisión y el diagnóstico de las necesidades formativas de estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria en el contexto de las universidades privadas de la ciudad de Asunción, en Paraguay, responde a la necesidad de mejorar el desempeño docente en aulas universitarias, ya que, en los últimos quince años ha surgido la necesidad de contar con un mayor número de docentes universitarios para cubrir cátedras especializadas. Por otro lado, existe la exigencia por parte del Consejo Nacional de Educación Superior, como ente regulador, de que todos los docentes universitarios cuenten con capacitación pedagógica para desempeñarse en aula.

Como consecuencia, se ha producido un fenómeno de proliferación de numerosos programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria ofrecidas por universidades tanto privadas como públicas, que, ante la premura mencionada anteriormente, focalizaron su intención en certificar profesionales, aunque no de una manera acabada en lo que refiere al conocimiento y bases didácticas para un desempeño eficaz en la instrucción. En este sentido, este fenómeno se configura como una causa de la precarización y degradación de la educación

superior (Maestros no están preparados para los nuevos desafíos en la educación, 2012). Prácticas didácticas tradicionales y poco innovadoras son el resultado de una concepción obsoleta del aprendizaje y la poca preparación. “Se encontró evidencia de que el desempeño estudiantil es mayor con maestros y maestras con mayor nivel educativo. La clara implicación es que Paraguay debe trabajar para lograr docentes más preparados” (Baird & Elías, 2013, p. 32).

La integración de los componentes técnico, metodológico, personal y participativo es un requisito fundamental en la formación de los docentes universitarios, ya que, sin saber no se puede enseñar, pero no basta con saber para saber enseñar, como afirman Gargallo López et al. (2010) citado en Espinosa Martín (2014).

Una problemática que cabe destacar además es que la exigencia en cuanto al tiempo de formación requerida y el grado de certificación para ejercer la docencia es mucho menor en la universidad, si la comparamos con los demás niveles del sistema educativo paraguayo. Para ilustrar, un docente en la Educación Escolar Básica requiere mínimamente de un Profesorado que varía en tiempo de formación de entre 2 a 4 años más la Habilitación Pedagógica correspondiente que demanda mínimamente 1 año de estudio. En el Nivel Medio, el requisito base es contar con una Licenciatura en alguna rama específica del saber que en promedio requiere de 4,5 años de formación más la Habilitación Pedagógica para el nivel, que tiene una duración mínima de 1 año. (Decreto N°131/2012, Paraguay). En el caso de la Educación Superior, existen programas de Didáctica Universitaria que tan sólo duran entre 5 a 12 meses, muchos de ellos dictados de manera virtual, sin interacción en aulas presenciales ni intercambio de experiencias pedagógicas. Además, la resolución del Consejo Nacional de Educación Superior 216/18, que reglamenta la capacitación pedagógica en Educación Superior sólo exige 100 horas cátedra de preparación, lo que representa una deficiencia en la formación de una labor tan delicada como es la docencia.

Surge así el interés por el análisis de las necesidades formativas de los estudiantes-docentes que cursan la especialización en Didáctica Superior Universitaria, entendiendo a las mismas como al conjunto de “carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado” (González Tirados & González Maura, 2007, p. 4). A raíz de la situación

expuesta, se hace pertinente la búsqueda de respuestas que ayuden a reconocer las necesidades formativas de estudiantes-docentes en programas de especialización en Didáctica Superior Universitaria, para así apuntar a la mejora de la calidad en la educación.

### **1.3 Preguntas**

#### **1.3.1 Pregunta principal**

¿Cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria en universidades privadas en Asunción, en el 2019?

#### **1.3.2 Preguntas específicas**

1. ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los estudiantes-docentes y los docentes-formadores que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria?
2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que predominan en la práctica pedagógica de los docentes-formadores de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria?
3. ¿Qué necesidades insatisfechas refieren los estudiantes en su formación como docentes universitarios en cuanto a estrategias y técnicas para la enseñanza?
4. ¿Cuál es la pertinencia de los contenidos desarrollados en los programas de Especialización de Didáctica Superior Universitaria desde la perspectiva de los docentes-formadores y los estudiantes-docentes?
5. ¿Cuál es la situación de las prácticas docentes y su posicionamiento en el currículum?

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Objetivo General**

Analizar las necesidades formativas de los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria, en universidades privadas de Asunción, en el año 2019.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar sociodemográficamente a los docentes-formadores y a los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria.

- Describir las estrategias didácticas que predominan en las prácticas pedagógicas de los docentes-formadores.
- Conocer las necesidades insatisfechas en cuanto a estrategias y técnicas de enseñanza de los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria.
- Identificar la pertinencia de los contenidos desarrollados para la realidad actual desde la perspectiva de los docentes-formadores y los estudiantes-docentes.
- Examinar la situación de las prácticas profesionales en aula y su posicionamiento en la malla curricular.

### **1.5 Hipótesis**

No corresponde

### **1.6 Justificación**

La armonía entre todos los actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, docentes con sus conocimientos y métodos, estudiantes con su motivación y experiencias previas, instituciones que apoyen la innovación y contenidos pertinentes, constituye la clave para el éxito en la educación. Sin embargo, en la actualidad, existe una crisis en la educación superior paraguaya como consecuencia de varios factores. Entre otros, “se señala el escaso tiempo que los docentes dedican a la enseñanza como un problema principal. Se menciona incluso que los profesores son numéricamente excesivos, poco críticos y algunos mediocres en sus profesiones y en la docencia” (Cubilla, 2005). Considerando que la formación de los docentes es un eje central en el empoderamiento de la educación superior, realizar esta investigación cobra gran pertinencia, ya que una revisión de las necesidades formativas en los programas de didáctica universitaria no sólo es necesaria, sino esencial, para poder así contribuir a tan anhelada mejora en las aulas universitarias.

La UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.) declaró en 1998 que:

En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de

ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

En primer lugar, al identificar los cambios que sean oportunos en programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria, el aporte devendrá en un impacto a nivel áulico, ya que se estarán mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos educativos, beneficiando así a los estudiantes y permitiendo un aprendizaje significativo y pertinente con la realidad. De la misma manera, la calidad de la educación a nivel nacional corresponderá al impacto macro de esta investigación, teniendo en cuenta que, a mayor cantidad de docentes adecuadamente preparados en didáctica universitaria, mejores procesos en las universidades a nivel país serán garantizados.

En segundo lugar, al determinar las necesidades formativas de los estudiantes-docentes en Programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria, será posible permitir al docente-instructor reflexionar sobre su propia práctica, habilidad esencial para un docente del siglo XXI. Asimismo, podrá elaborar juntamente con la institución, aquellas políticas y estrategias de trabajo que no sólo lo ayuden a encontrar su equilibrio profesional, sino que también le orienten hacia el aseguramiento del éxito de su instrucción a nivel universitario; porque en la nueva perspectiva de la Didáctica Universitaria, se “da una orientación distinta a la función del profesor o profesora universitario. Lo convierte en el profesional del aprendizaje, en lugar del especialista que conoce bien un tema y sabe explicarlo” (Zabalza Beraza, 2011, p. 412).

Cabe además mencionar que, en la Ley N° 4995/13 de Educación Superior, en la Sección VI de los Derechos y Obligaciones de los Educadores, Investigadores y Estudiantes de las Universidades, en el artículo 38, para ejercer la docencia, entre otros, se deberá contar con capacitación pedagógica en Educación Superior.

En tercer lugar, pero no menos importante, es deber de las universidades formar profesionales en innovación y calidad educativa, y esto puede lograrse a través de un análisis de la situación formativa en este caso, en programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria.

En el contexto local, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación (2014), refiere en una de sus dimensiones, la Gestión Académica, que los programas y “deben responder a las necesidades y expectativas de la sociedad y asegurar las condiciones apropiadas para que la población estudiantil acceda a un servicio educativo de calidad.”

En tal sentido, esta investigación se justificó en la medida que tanto docentes-formadores como estudiantes-docentes son sujetos de cambio y abiertos a beneficiarse de las recomendaciones y hallazgos principales de este trabajo.

### **1.7 Alcances y limitaciones de la investigación**

El presente estudio se realizó entre los meses de junio y diciembre del año 2019, en dos universidades privadas de la ciudad de Asunción, Paraguay, que ofrecen programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria en modalidad presencial. La investigación abarcó solamente los programas habilitados por el Consejo Nacional de Educación Superior. Esta investigación servirá de base para futuros estudios de diagnóstico de la realidad en Educación Superior, en cuanto a calidad del desempeño docente, la formación de docentes universitarios, y la situación de las universidades en su gestión académica.

La principal limitación de este estudio se centró en la negativa de la mayoría de las universidades privadas que ofrecen programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria de realizar la investigación en las mismas. Asimismo, el escaso acceso a la información disponible, tal vez por haber considerado a esta investigación como una amenaza al *status quo*. Además, dado que la investigadora no pertenece a las diversas casas de estudio, éstas no demostraron apertura para recibir una oportunidad de revisión de las prácticas en los programas mencionados. De la misma manera, se percibió cierta parcialidad por parte de los docentes que participaron en la creación de los programas de estudio o malla curricular, por lo tanto, la mirada crítica se vio un tanto afectada. En cuanto a los sujetos de estudio, una limitación encontrada fue la reticencia por parte de los mismos al momento de participar en el grupo focal. Según comentarios en el momento de llevarlo a cabo, los estudiantes manifestaron cierta desconfianza hacia la técnica e inclusive algunos se refirieron a la misma como un “experimento con conejillos de india”, por lo tanto, no lograron reconocer su importancia y relevancia para la recolección de datos.

## **CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO**

El marco teórico de la presente investigación está compuesto por los antecedentes de la investigación, una mirada a la docencia en el siglo XXI, un recorrido por los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad y sus modelos de formación, así como el proceso de inducción del docente universitario, la mentoría, la co-enseñanza y el rol de las pasantías profesionales. Finalmente se realiza la presentación del marco conceptual de la investigación y una exposición del tema de estudio, que son los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria.

### **2.1 Antecedentes de la Investigación**

La última década se ha caracterizado por una serie de cambios en los escenarios educativos de la Educación Superior. Estos cambios han permitido el inicio de la reflexión acerca de los procesos de formación de docentes universitarios en todo el mundo, lo que hizo posible el replanteamiento de los elementos que conforman los programas de formación docente en Educación Superior.

En su estudio investigativo en el año 2015, “La Didáctica. Necesidad de su profundización en las sedes universitarias municipales”, Ramírez-Mena, Jañez-Reyes y Medina-García, realizaron un diagnóstico del posicionamiento de la didáctica en la formación del profesorado. A través del análisis, se observó la necesidad de elevar el nivel de la didáctica a una ciencia de la enseñanza, en donde exista una interacción entre el docente, quien es un facilitador del aprendizaje, capaz de seleccionar contenidos relevantes y organizar experiencias para que el estudiante pueda adquirirlos e integrarlos dentro de un enfoque centrado en sí mismo. Entre las falencias detectadas se mencionó principalmente a los docentes-formadores, quienes no reconocen a la didáctica como ciencia en su actividad diaria y se limitan más bien a transmitir conocimientos de manera pasiva. Existe además un cierto descuido por parte de éstos, ya que además de la docencia, se desempeñan en otras actividades propias a su perfil profesional.

Consecuentemente, los estudiantes-docentes manifestaron su disconformidad y desmotivación, ya que no encontraban en las sesiones de aprendizaje en primer lugar un



docente calificado y unas experiencias pedagógicas relevantes que combinen contenidos y saberes procedimentales.

Como resultado de la investigación, las autoras elaboraron una propuesta de replanteamiento en la formación de docentes universitarios que incluya el énfasis en el desarrollo de la investigación, la reflexión sobre la propia práctica y la promoción de innovaciones didácticas en el aula. “Ser profesor universitario demanda la puesta en práctica de un conjunto de actitudes y hábitos para poder asumir el aula como el mágico espacio de trabajo, donde es posible ver crecer, germinar y fructificar hermosas generaciones de profesionales” (Ramírez-Mena et al., 2015, p. 62).

Como puede observarse, existe una gran responsabilidad en la labor docente, la cual debe ser acompañada por proyectos de formación continua que se adecuen a los cambios actuales, y al tipo de estudiantes que la sociedad requiere hoy.

Jarauta Borraja, Serrat Antolí e Imbernón Muñoz (2014), en su investigación “La detección de necesidades formativas como herramienta de mejora institucional. El caso del Instituto Normal Superior Sedes Sapientiae”, identificaron y analizaron las necesidades de formación de los docentes-formadores encargados de la formación de maestros universitarios. A través de un estudio cualitativo del tipo estudio de casos basado en cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos colaborativos, lograron detectar aquellas necesidades formativas que pudieran ser mejoradas a través de políticas institucionales que redunden en el beneficio de los estudiantes universitarios.

Los docentes participantes, entre ellos informantes clave, con diferentes años de antigüedad, algunos expertos, otros noveles, algunos directores y otros coordinadores, manifestaron que las áreas de mayor carencia son aquellas relacionadas a la planificación y la metodología, la formación permanente y el dominio en las prácticas pedagógicas en aula.

En primer lugar, mencionaron la necesidad de contar con mejores formas de enseñar y poder plasmarlas desde la fase preactiva de la enseñanza. En segundo lugar, un 93% de los encuestados manifestó falencias en la utilización y creación de actividades de aprendizaje significativo, ya que, si bien algunos incorporan metodologías más innovadoras, la mayoría aún continúa enmarcando su práctica pedagógica desde el modelo de corte transmisivo. En tercer lugar, se mencionó la discrepancia entre lo plasmado en la planificación y la práctica

real en aula, ya que al planificar se están elaborando estrategias de ejecución pero que no siempre pueden ser llevadas a cabo, por lo tanto, esa experiencia áulica es la que se necesita para poder sortear las situaciones inesperadas o diferentes a las anticipadas en el plan.

A modo de conclusión de la investigación, los autores proponen una serie de estrategias desde la institución educativa para “replantear tanto los contenidos de la formación, como la metodología con la que éstos se transmiten” (Jarauta Borraja et al., 2014 p. 7). Asimismo, conocer los últimos avances y aplicaciones no sólo a nivel científico, sino también relacionados a las metodologías y recursos disponibles. Para ello, se sugiere la elaboración de talleres, programas de capacitación permanente ofrecidas por la universidad, creación de redes de desarrollo profesional, intercambio de experiencias pedagógicas con otros centros educativos, seminarios y pasantías áulicas para reforzar el desempeño en aulas universitarias. Se observa entonces claramente que las instituciones educativas también cumplen un papel de gran importancia en la mejora de las necesidades formativas de los futuros docentes universitarios.

Jato Seijas, Cadavid y García Antelo (2014) en su investigación denominada “Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela”, se encontraron hallazgos significativos en cuanto a las áreas que requieren mayor atención en cuanto a la formación de docentes universitarios.

El objetivo del estudio fue indagar las demandas de los docentes en formación, así como analizar institucionalmente los programas de formación del profesorado con el fin de detectar aquellos aspectos que pudieran ser mejorados. La investigación se enmarcó en un enfoque descriptivo cuantitativo y la recolección de datos se realizó a través de una encuesta electrónica, en donde los sujetos de estudio contestaron preguntas relacionadas a datos de identificación, necesidades de formación y planificación de la oferta formativa.

Entre otras, pero con alta pertinencia para el presente estudio, “sobre las necesidades de formación del profesorado cabe destacar que los ámbitos en los que éste demanda una mayor formación son las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Jato Seijas et al., 2014, p. 212). Se constató que los docentes demandan formación específicamente en estrategias que hacen

referencia al aprendizaje cooperativo, autodirigido, aprendizaje por proyectos, técnicas de dinámicas de grupo, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y técnicas expositivas. Por lo tanto, las autoras concluyeron en una serie de implicancias para la reformulación, adaptación y consolidación de los programas de formación docente, como ser el énfasis en metodologías innovadoras y actuales como aquellas centradas en el trabajo cooperativo, basado en proyectos y de alta participación del estudiante en aula. Asimismo, propusieron que exista un mayor grado de vinculación de contenidos con la práctica profesional, “mediante el diseño e implementación de diversas actuaciones tales como la participación en proyectos de acompañamiento y asesoramiento o en grupos de análisis de prácticas” (Jato Seijas et al., 2014, p. 224).

Resulta oportuno mencionar entonces, que el uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y las metodologías participativas se hace necesario para poder así asegurar un profesorado universitario de calidad, y acorde a las demandas actuales.

## **2.2 La Docencia en la Universidad del Siglo XXI**

La profesión docente es una actividad que se encuentra en constante cambio, ya que los escenarios en donde se desarrolla se ven influenciados por impactos que devienen de la globalización, la gestión del conocimiento, los avances tecnológicos, entre otros.

En este contexto, también hay que reconocer el papel del profesor universitario como elemento central para incidir en la formación de su alumnado. Para lograr ese objetivo el profesor requiere cambiar su rol tradicionalista docente para convertirse en mediador, guía, facilitador y entrenador, entre otros (Harden y Crosby, 2000; Galvis, 2007 citados en Ku Mota & Tejada Fernández, 2015).

Por lo tanto, es indispensable que los sistemas educativos provean no sólo de herramientas y orientaciones metodológicas a los docentes en formación, sino que, además, les proporcionen las bases teóricas para comprender el cambio de paradigma en la enseñanza.

El profesor universitario es un profesional que enriquece a la sociedad ya que desde las aulas forma profesionales con conocimientos específicos de la materia que imparte, y a su vez, realiza una mejora en la educación en tanto que fortalece a la misma a través de sus prácticas.

Si bien es difícil encontrar un perfil único del profesorado universitario, existen ciertos parámetros que sirven de referencia para identificar las características de un docente universitario en el siglo XXI.

Algunas de las dimensiones tienen que ver con su *ámbito profesional* o de competencias docentes y metodológicas, con su *ámbito personal*, que tiene que ver con las competencias interpersonales; y con su *ámbito laboral*, que se encuentra en estrecha relación con el actuar docente dentro de la institución educativa como agente educador.

En el contexto de la formación docente, el nuevo perfil del docente universitario del siglo XXI se aplica tanto para los docentes formadores como para los estudiantes docentes. Los primeros, deben ser el ejemplo en cuanto a las habilidades y actitudes propias de un educador del nuevo siglo, y los últimos, deben poder recibir una formación que los prepare para los retos y desafíos de la educación universitaria actual.

El perfil del docente universitario en el siglo XXI se sostiene en los pilares de la reflexión, la innovación y la promoción del constructivismo en el aula. Iglesias (2002) menciona las siguientes características que hacen a un nuevo docente:

- reflexividad y autonomía para aprender, desaprender y reaprender según las necesidades de sus estudiantes.
- investigación e indagación para evaluar y reformular sus estrategias didácticas en la búsqueda de aprendizajes más significativos y pertinentes.
- aplicación crítica del conocimiento sobre su disciplina y sobre la didáctica para fundamentar sus elecciones en cuanto a procesos y metodologías.
- actitud de respeto a los derechos de sus estudiantes, y la valoración de los principios éticos que hacen a su práctica docente.

## **2.2.1 Teorías del Aprendizaje: Fundamentos Epistemológicos**

### **2.2.1.1 El Aprendizaje Significativo**

Durante mucho tiempo se sostuvo que el aprendizaje se demostraba solamente con el cambio en la conducta del estudiante o por la repetición de conceptos de manera memorística. Sin embargo, más allá de un simple cambio de conducta, el aprendizaje está determinado además por las experiencias y el conocimiento previo configurado en el individuo, y la relación existente entre éstos y la nueva información. David Ausubel, psicólogo y pedagogo

estadounidense de gran impacto para el constructivismo, plantea su teoría del Aprendizaje Significativo, afirmando que el conocimiento se construye cuando el sujeto interpreta la realidad y la vincula con el conocimiento ya adquirido sobre un tema en particular. “Así, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja” (Cardona Rojas, 2004, p. 33).

El aprendizaje significativo se enmarca en el paradigma cognitivo del aprendizaje, en donde se considera que, a mayor experiencia, el alumno conoce más. Ahora bien, ¿qué implicancias tiene el aprendizaje significativo en la educación superior? Biológicamente, los estudiantes universitarios poseen un bagaje cultural, cognitivo y experiencial que les permite asociar los conocimientos previos con aquellos que le son facilitados por primera vez; por lo tanto, el docente universitario debe apelar a estos conocimientos previos a través de dinámicas de interacción que permitan revelar y ordenar lo previo como punto de partida para la significación del contenido y su posterior transformación en conocimiento. En la práctica, el docente instructor propone una serie de objetivos que deben ser alcanzados a través de la construcción del conocimiento que se da relacionando el contenido de manera empírica con la realidad. Además, tienen un rol fundamental en el modelado de aquellas estrategias y técnicas didácticas que servirán como ejemplo a sus alumnos para implementar en su práctica docente. En el caso de los docentes en formación, el rol que cumplen bajo la mirada del aprendizaje significativo es activo crítico con un alto componente de reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los mismos resuelven problemas, realizan estudios de caso, investigaciones bibliográficas y prácticas áulicas que ayudan a que el enfoque pase de lo abstracto a lo concreto situacional. Utilizan la exploración para reflexionar, analizar y sintetizar para poder luego demostrar lo aprendido y transferirlo a la realidad.

En lo que se refiere al perfil profesional de los estudiantes docentes que se forman dentro del cognitivismo, se espera que los mismos demuestren altas habilidades para liderar, solucionar problemas y proponer mejoras, combinando siempre el conocimiento teórico con la vinculación a la práctica.

En el 2011, Zabalza Beraza afirmó que:

Si la Educación Superior va a necesitar comprometerse con sujetos de muy diferentes edades; sujetos en condiciones vitales muy diversificadas y que plantean demandas bien diversas con respecto a los contenidos, las metodologías y, en general, el sentido de la formación que requieren, la docencia universitaria tiene, necesariamente, que plantearse de una forma más personal, más flexible y abierta de muy diverso tipo de proyecciones. (p. 410)

Hechas las consideraciones anteriores, es indispensable que el docente base sus prácticas didácticas en concepciones pedagógicas que hagan referencia al conocimiento previo y a la significación por parte del estudiante del contenido a desarrollar, más que meramente transmitir información.

#### **2.2.1.2 El Socio-constructivismo y el andamiaje: bases del aprendizaje colaborativo**

Lev Vygotsky, propulsor de la Teoría Sociocultural, acentúa la importancia de la participación proactiva de los estudiantes con el ambiente que les rodea. Hizo hincapié en la Zona de Desarrollo Proximal y en el concepto de andamiaje, dos elementos fundamentales de su teoría.

Según el socio-constructivismo, el aprendizaje es un proceso donde el individuo combina la experiencia individual y la del trabajo en grupo, donde los conocimientos se van adquiriendo no sólo de la interacción áulica con el docente, sino de sus experiencias pasadas y su relación con la sociedad como ser sus compañeros, recursos bibliográficos, nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, entre otros.

(Fusillo & Sagalés, 2013, p. 10)

Por lo tanto, la Zona de Desarrollo Proximal o ZDP, que se define como la distancia entre lo que el estudiante es capaz de hacer o conocer y aquello que logra con la interacción de otro y los materiales y recursos disponibles, cumple un papel fundamental en las aulas universitarias, ya que, en muchas ocasiones, los estudiantes provienen de diversos contextos y con una multiplicidad de experiencias previas que enriquecen al otro, permitiendo así la creación de espacios colaborativos. Sin embargo, esto es posible solamente si el docente propicia estos

espacios de debate y construcción del conocimiento, ya que no podrá ser posible, si las clases se reducen a exposiciones magistrales y presentación de mucho contenido teórico sin la vinculación de la práctica y la experiencia.

Por otro lado, el concepto de andamiaje, es decir, el apoyo que recibe un estudiante ya sea de otro compañero, el docente o algún recurso didáctico o material, cobra gran importancia y fuerza dentro del marco del socioconstructivismo. Así, se sientan las bases para un aprendizaje cooperativo y colaborativo, que es al que la universidad del siglo XXI debe apuntar.

En cuanto al desarrollo cognitivo de los estudiantes enmarcados en una postura socioconstructivista, se puede afirmar que el mismo se da a través de la comprensión por selección activa y construcción acumulativa de la información y el conocimiento, lo que se fomenta en las aulas a través de la aplicación de estrategias grupales de trabajo en donde la interacción se convierte en el vehículo mediador para que se facilite el aprendizaje. Por lo tanto, se puede decir que la cognición no es un fenómeno personal, sino más bien del contexto, ya que “el entendimiento se produce por nuestras interacciones con el medio ambiente. No se puede hablar del qué se aprende al margen del cómo se aprende, habida cuenta de que una variedad de experiencias pueden llevar todas al mismo entendimiento” (Iglesias, 2002, p.3).

De la misma manera, este tipo de aprendizaje otorga un mayor grado de compromiso y trabajo por parte del alumno, promoviendo la autonomía y desarrollando competencias para aprender a aprender colaborando con los pares. El aprendizaje socioconstructivista “permite desarrollar en el estudiante habilidades de orden superior, como son: la colaboración, autoapredizaje, etc, demandadas por la sociedad del conocimiento y útiles no tan sólo para la vida académica sino también para la profesional” (Zabalza, 2007, citado en Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017, p. 122).

Los estudiantes que reciben una formación docente bajo el paradigma del socioconstructivismo tienen un rol activo que se centra en la continua discusión entre pares para cuestionar así la información y el conocimiento. Se admite la diversidad de formas de

aprendizaje que enriquecen el proceso de aprendizaje, y se enfatiza el pensamiento crítico que analiza el contexto social para poder transformar la realidad desde las aulas.

Como menciona González García (2014), “el conocimiento no se obtiene ni se posee, sino que se construye y se interioriza generando personas más apropiadas de su conocimiento, considerando que construyen a la vez un criterio acerca de lo que aprenden” (p.60).

Con relación al perfil de salida de los estudiantes docentes desde el socio-constructivismo, se espera que los mismos cuenten con las habilidades para analizar la realidad y transformarla desde el entendimiento del contexto social y los múltiples factores que lo hacen particular; que puedan desarrollar sensibilidad social, liderazgo, iniciativa y resolución de problemas desde una mirada inclusiva.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, los programas de formación docente en didáctica superior universitaria deben apuntar a las teorías que sustenten una construcción social del conocimiento experimentado por los futuros docentes, que proyectarán la práctica inclusiva en sus aulas futuras.

### **2.2.2 Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes-Docentes**

Concebir al proceso de enseñanza-aprendizaje como una simple transmisión de conocimientos y repetición de éstos es hoy una visión obsoleta en el campo de la educación, más aún cuando nos enfrentamos a estudiantes universitarios con un contexto de formación en constante cambio y actualización, movido por los avances tecnológicos y el acceso inmediato a la información, y por lo tanto al conocimiento.

La docencia universitaria del siglo XXI está caracterizada, entre otros aspectos, por la propuesta de priorizar el aprendizaje antes que la enseñanza o instrucción directa en sí; es decir, focalizar la actividad del docente como un proceso individual que cada estudiante realiza de acuerdo con sus posibilidades y formas de aprender. En este contexto, surge la necesidad de rever las metodologías utilizadas en las aulas universitarias, donde además de las clases magistrales se incorporen estrategias de trabajo colaborativo, seminarios, grupos de debate, tutorías, entre otras. “Eso sólo es posible si, además de lecciones magistrales, incorporamos a la docencia el trabajo de seminario o taller con grupos pequeños, metodologías activas y las tutorías individuales o en pequeños grupos. Es decir, Didáctica universitaria.” (Zabalza Beraza, 2011, p. 409)



Las nuevas estrategias metodológicas que incluyan técnicas o herramientas de enseñanza y aprendizaje en la formación de futuros docentes responden al nuevo paradigma instalado en la educación superior, que sostiene que el docente instructor debe poder aprender a desaprender; es decir, moverse desde una enseñanza tradicional de la que fue producto, hacia una enseñanza que centre su atención en los nuevos roles de los estudiantes-docentes. Como consecuencia, aparecen cambios como los que admiten el paso de la individualidad a la colaboración, traduciéndose en trabajos grupales, aprendizaje colaborativo, creación de espacios para la construcción del conocimiento, el aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Entonces, se ha de innovar no sólo en las estrategias metodológicas, sino también en la disposición en donde estas han de ocurrir, buscando una inventiva didáctica donde las estrategias formativas son abiertas y se aplican una serie de modelos.

Es bien sabido que no existen recetas o fórmulas para el acto de enseñar; sin embargo, existen directivas generales que por sí solas no se constituyen en técnicas efectivas. Lo que se busca entonces es generar en los docentes en formación una actitud crítica y reflexiva que le permita analizar el contexto en donde se desenvuelve, para poder así determinar la forma más pertinente para realizar la instrucción.

### **2.2.2.1 El Aprendizaje Basado en Problemas**

Un método que inició en la década de 1960 en el área de medicina en la Universidad de McMaster en Canadá, y fue propulsado por Howard Barrows es el aprendizaje basado en problemas, más conocido por sus siglas ABP. El mismo tiene sus orígenes en aulas de medicina, en donde se pretendía cambiar las metodologías expositivas que poca participación daban al alumno, por aquellas que promovieran el involucramiento activo, el pensamiento crítico y la transferencia de conocimientos a los contextos profesionales para asegurar así el aprendizaje. Con el tiempo, y al ser comprobada su eficacia, el ABP se convirtió en un método utilizado en varias áreas o disciplinas, entre las que se encuentra la formación docente.

Barrows (1986) definió al ABP como un método para aprender que utiliza problemas como punto de partida para adquirir y formar nuevos conocimientos. El método apunta al desarrollo de habilidades que pueden ser transferidas en el contexto profesional de los estudiantes, y se caracteriza principalmente por:

- estar centrado en el alumno, quien es responsable de identificar los pasos o las posibles resoluciones al problema presentado.
- promover la construcción del conocimiento y el conflicto cognitivo en grupos pequeños de 3 a 5 estudiantes.
- resultar fundamentalmente de la cooperación y la colaboración, en donde la interacción comunicativa se convierte en el vehículo para llegar a la solución de un problema o la construcción del aprendizaje.
- otorgar al docente instructor el rol de guía y facilitador, denominado tutor, quien es el encargado de acompañar el proceso de construcción del conocimiento y formación del aprendizaje.

Al ser el ABP una metodología constructivista, parte del supuesto de que los alumnos conocen y aprenden al interactuar con su entorno, por lo tanto, se admiten los saberes previos como punto de partida, se ofrecen una multiplicidad de oportunidades para demostrar dichos saberes y como se conectan con la nueva información, y se brinda el contexto para que el aprendizaje se dé como se daría en la situación profesional real.

En el contexto de la formación docente, algunos de los beneficios de la utilización del ABP como estrategia en el entrenamiento de la profesión, hacen referencia principalmente a la simulación de situaciones que se pueden dar ya sea en el aula, o en la institución en donde los futuros docentes vayan a desempeñarse. Pero, además, el ABP promueve una serie de habilidades y aptitudes necesarias para un docente del siglo XXI, como la habilidad de la práctica reflexiva, la actitud investigativa, estrategias de pensamiento crítico para la resolución de un conflicto, ya sea entre futuros estudiantes, con padres o con colegas. De la misma manera, el ABP permite a los docentes-formadores renovar sus prácticas y sus conocimientos de acuerdo a los avances propios de la disciplina.

Algunos autores como Iglesias (2002), Morales Bueno y Landa Fitzgerald (2004) difieren en la serie y cantidad de pasos que el ABP sigue en su implementación, mas todos ellos coinciden en la lógica de la aplicación del método y se podría explicar de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta un problema real relacionado a la práctica profesional que debe ser motivante y retador para los estudiantes docentes. En pequeños grupos, éstos definen,

delimitan y organizan el problema según sus conocimientos previos. Cuando llegan a un punto en donde necesitan ayuda para la resolución, identifican las fuentes de información y cómo llegar a ellas para construir el conocimiento, a través del diálogo y el intercambio.

En segundo lugar, los estudiantes examinan y aplican la información obtenida a los saberes previos, y elaboran un informe preliminar que luego será presentado en plenaria. Esta presentación puede además estar acompañada de simulaciones o juego de roles para ilustrar más creativamente el problema presentado. Se espera en este punto que el facilitador incentive el uso de propuestas dinámicas para acercar a los estudiantes docentes a la situación en el contexto real.

Por último, se realiza una evaluación del proceso y los resultados obtenidos, y se utilizan estrategias de reflexión o autoevaluación sobre el aporte personal, la co-evaluación entre pares y finalmente un cierre por parte del facilitador, quien es el encargado de vigilar y moderar las interacciones en el proceso de construcción del conocimiento.

Iglesias (2002) en su informe sobre los resultados obtenidos dentro del marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes que se encargó de elaborar un nuevo plan de estudios en 17 universidades chilenas, mencionó que los estudiantes-docentes encontraron al ABP como un método novedoso e interesante y que se diferenciaba notoriamente de las técnicas de enseñanza tradicional. Mencionaron además que su capacidad para analizar y presentar soluciones alternativas a problemáticas del aula incrementó.

En cuanto a los docentes-formadores, éstos definieron a la experiencia como muy valiosa, ya que los motivó a seguir aprendiendo y aplicando técnicas constructivistas en aula. Asimismo, esta nueva interacción con los estudiantes les permitió desarrollar vínculos, así como nuevas y positivas relaciones. Destacaron que incluso algunos grupos de estudiantes propusieron la aplicación del ABP en todas las asignaturas curriculares.

Paineán Bustamante, Aliaga Prieto y Torres Torres (2012) en un estudio en la Universidad de Atacama concluyeron que los estudiantes-docentes que experimentaron el ABP en su formación inicial lo consideran como un aporte valioso en su formación, ya que los acerca de mejor manera a la realidad escolar. Encontraron también que el ABP los prepara para la experiencia futura de trabajar en equipos escolares y realizar investigaciones científicas en búsqueda de resolución de problemas.

### **2.2.2.2 La simulación educativa y el juego de roles**

En la simulación educativa, el estudiante en formación docente asume un rol actuando conforme a un entorno simulado para la práctica y el desarrollo de capacidades docentes que le serán esenciales en su práctica áulica. Así, los estudiantes-docentes desarrollan contenido y habilidades en un marco divertido en donde no existe la presión real de una sala de clases. El objetivo principal de esta estrategia de enseñanza es replicar la realidad lo más posible de modo a exponer a los estudiantes en formación a las posibles situaciones que la docencia provee, y a su vez, construir un aprendizaje colaborativo en donde todos aprenden y cooperan desde el rol que les toque desempeñar en la simulación.

Así como mencionan López-Chávez y Chávez Hernández (2013), el efecto de la utilización de la simulación educativa comienza en el aula al favorecer la evaluación por parte del docente instructor en cuanto al desempeño didáctico de los estudiantes en formación. De la misma manera, los prepara para el momento de estar al frente de un grupo de alumnos, conociendo los aspectos que requieren mayor trabajo y potenciando las fortalezas.

Algunas de las ventajas que mencionan, además, tienen que ver con:

- evitar las consecuencias negativas que pudieran darse si la práctica docente fuera a darse en un contexto real sin preparación previa.
- motivar a los estudiantes-docentes realizando actividades innovadoras y lúdicas conectadas a la propia práctica.
- lograr aprendizajes integradores que abarquen distintas disciplinas en una misma simulación para conocer la preparación en la toma de decisiones docentes.

En un estudio realizado en la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey en Cuba en el año 2013 en donde se aplicó la simulación educativa en educación superior, los resultados arrojados calificaron la experiencia como excelente y motivadora para los futuros profesionales. Entre otros aspectos, se mencionó que la experiencia fue beneficiosa en cuanto a su preparación y sirvió para adentrarse en un mundo desconocido en cuanto a su futura profesión.

Se hace entonces indispensable incorporar la simulación educativa en la formación docente “para el logro de un conjunto de habilidades que posibiliten alcanzar modos superiores de actuación, estimula el desarrollo de actividades colectivas, investigativas, promueve el

desarrollo del pensamiento científico, político, social y económico de los estudiantes” (López-Chávez y Chávez Hernández, 2013, p. 494).

Igualmente, el juego de roles o role-play como estrategia de formación de futuros docentes constituye claramente una herramienta válida en docencia de la actualidad, puesto que es necesario desterrar el modelo en donde el docente imparte, e ir entregando mayor protagonismo a los estudiantes, en especial aquellos que están en formación docente.

Según Pita Ventura y Cárdenas Tauler (2017), el juego de roles fue concebido por el médico humanista rumano-vienés Jacob Levy Moreno, en donde era utilizado con niños en situación de vulnerabilidad para reforzar la psicoterapia, pero también identificó su importancia como estrategia de enseñanza para cualquier nivel educativo debido a su capacidad para promover la naturalidad y creatividad en los procesos. Asimismo, es considerado un método de aprendizaje activo porque asegura la participación de los estudiantes, organiza el proceso educativo en pasos, otorga protagonismo a los estudiantes, asegura el aprender haciendo, desarrolla competencias comunicativas esenciales para futuros docentes, anticipa posibles situaciones del desempeño real en aula, recupera saberes previos y se convierte en una herramienta auténtica de evaluación.

Barbato, 1999, citado en Gaete-Quezada (2011) menciona que el juego de roles permite al estudiante organizar sus ideas y escoger aquellas fundamentales para transferirlas a otras situaciones; así, el aprendizaje se vuelve significativo. Al utilizar esta estrategia, el docente instructor cuenta con una oportunidad muy importante para contribuir a la formación profesional de los futuros docentes de manera más integral.

Una serie de investigaciones realizadas por Carvajal, 1999, citado en Gaete-Quezada (2011) en la Pontificia Universidad Católica de Chile identificaron la aplicación del juego de roles mayormente en carreras como Pedagogía y Pedagogía en Educación. Sin embargo, otros estudios de la Universidad de York en Toronto demostraron que es posible incorporar la estrategia en otras disciplinas como la ingeniería, computación, administración y gestión.

Al aplicar esta estrategia en la formación de docentes, los instructores deben tener en cuenta los contenidos que se relacionan con las competencias básicas necesarias para desarrollar un profesional efectivo y con buena preparación.

Gaete-Quezada, en 2011, mencionó que al utilizar el juego de roles los estudiantes

demuestran una gran capacidad para trabajar en equipo, en creatividad y en especial capacidad de adaptarse a situaciones nuevas que les obligan a desenvolverse en una faceta distinta en su rol como estudiante en una evaluación, el cual está normalmente circunscrito a aprenderse un conjunto de conceptos y teorías, y responder una serie de preguntas, a veces de desarrollo, otras muchas de alternativas o definiciones, a pesar de encontrarse en el nivel universitario.

Shaftel, 1967, mencionado en Fajardo Prieto, González Cardona & Jara Páez (2007), identificó los siguientes pasos en la aplicación de juego de roles en el aula:

Tabla 1. Síntesis del juego de roles

<b>Fase uno: preparación del grupo</b>	<b>Fase dos: selección de los participantes</b>
Identificar o presentar el problema. Explicitar el problema. Interpretar la historia del problema, analizar los temas primeros. Explicar el role-play.	Analizar roles. Seleccionar actores.
<b>Fase tres: ambientación</b>	<b>Fase cuatro: preparación de los observadores</b>
Determinar la línea de acción. Replantear los roles. Entrar en la situación problemática.	Decidir qué se busca. Asignar tareas de observación.
<b>Fase cinco: actuación</b>	<b>Fase seis: discusión y evaluación</b>
Comenzar la representación del rol-play. Mantenerla. Interrumpirla.	Revisar la acción de la representación (acontecimientos, posiciones, realismo).
<b>Fase siete: representación renovada</b>	<b>Fase ocho: discusión y evaluación</b>
Desempeñar roles modificados; sugerir los próximos pasos o las alternativas en cuanto a la conducta.	Como en la fase seis.
<b>Fase nueve: compartir las experiencias y generalizar</b>	
Relacionar la situación problemática con la experiencia real y con problemas actuales. Estudiar los principios generales de la conducta.	
Nota. Shaftel, 1967, mencionado en Fajardo Prieto, González Cardona & Jara (2007) p. 38	

### **2.2.2.3 Utilización de los saberes previos para la significación del aprendizaje**

Ya en el apartado de las teorías del aprendizaje, se ha mencionado a David Ausubel por sus aportes al aprendizaje significativo. Uno de los componentes que hacen al mismo tiene que ver con la utilización de los saberes previos para que el aprendizaje sea posible en un modo más duradero y significativo. Conocer no sólo cuánto saben los estudiantes acerca de un tema, sino también específicamente qué y cómo, ofrece al docente la posibilidad de tomar estos saberes como punto de partida para orientar su labor educativa y a su vez, trabajar en la configuración de estructuras cognitivas.

A este respecto, Cardona (2004) menciona que “es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual” (p. 36).

Ahora bien, no siempre los conocimientos previos servirán de puentes entre lo conocido y aquello por conocer. Algunas veces lo que el estudiante sabe sobre un tema se convierte en un obstáculo para la construcción del conocimiento por ser erróneo o descontextualizado. Es ahí donde el docente debe implementar técnicas que permitan confrontar y establecer relaciones entre lo previo y lo nuevo, para poder así ser parte de un aprendizaje significativo.

A partir de los conocimientos previos es entonces posible programar la enseñanza de modo a conectar los contenidos para aportar significación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si estos carecen de relevancia para el alumno, entonces es tarea del docente idear estrategias para potenciar experiencias que los enlacen hacia un aprendizaje significativo.

En este punto cabe resaltar además el papel de la motivación, ya que es el factor que predispone al estudiante a organizar sus conocimientos, recuperarlos y vincularlos con el contenido presentado.

Cardona (2004) presentó una serie de estrategias para activar el conocimiento previo. Las que adquieren mayor relevancia para la presente investigación son las que siguen:

- Estrategias de tipo preinstruccional como la lluvia de ideas y las interrogantes sobre el tema a ser desarrollado.

- Actividades generadoras de conocimiento previo como la formulación de objetivos de la sesión y la búsqueda de conexión entre éstos, los contenidos y la información ya conocida.
- Actividades que demuestren un desempeño flexible y la aplicación del conocimiento previo.
- Discutir el porqué y para qué de los contenidos presentados.
- Uso de ilustraciones, fotografías y palabras claves.
- Cuadros C-Q-A (lo que se conoce, lo que se quiere aprender/conocer, lo que se aprendió).
- Organizadores previos y analogías.
- Discusiones guiadas y focales.
- Google forms con preguntas guía.

#### **2.2.2.4 Aprendizaje Basado en Proyectos**

El aprendizaje basado en proyectos en formación de docentes universitarios constituye un primer acercamiento a la investigación, puesto que esta estrategia permite que los estudiantes investiguen sobre un tema o problema presentado, y de manera colaborativa lleguen a la ejecución de un proyecto final o resultado.

Según Pinos Medrano (2015), el Aprendizaje Basado en Proyectos o PBL por sus siglas en inglés (Project-Based Learning),

se acomoda especialmente a las características del aprendizaje cognitivo porque, más que la acumulación de la información, la transformación de esta en conocimiento se destaca y ese conocimiento es aplicable para resolver problemas en un ambiente constructivista, lo que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y competencias claves en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. (p. 114)



Bajo este enfoque, el docente es el encargado de promover espacios de intercambio donde se pueda acceder a la información, y donde cumpla un rol de guía y acompañante del proceso de aprendizaje; verificando el proceso y los progresos, y otorgando retroalimentación constante. Generalmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos toma forma con la presentación de un tema o indagación sobre una problemática de interés de los estudiantes. Se lleva a cabo el proceso de investigación iniciando con un planteamiento y justificación, el planteamiento de objetivos y trabajos que desembocarán en el proyecto final. Asimismo, se realiza la presentación del informe final que puede ser escrito o de manera oral.

En el año 2010, una investigación realizada en la Universidad de La Sabana en Colombia por Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, comprobó que la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos otorga al estudiante mayor autonomía y apropiación del aprendizaje, así como la maximización y significación del mismo. También provee oportunidades para la interdisciplinariedad en tanto que se colaboran con diferentes áreas para el logro de los objetivos. De la misma manera, se evidenció que el “ejercicio de ABPr puede mejorar la satisfacción de aprendizaje, y preparar mejor a los estudiantes en la competición y crítica que se encontrarán en las situaciones de la vida laboral” (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010, p. 19).

#### **2.2.2.5 Estrategias de Metacognición**

Según Flavell, 1979 citado en Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016), el término metacognición se refiere al saber conocer y poder controlar los procesos cognitivos por los que atraviesa el individuo en la construcción del conocimiento. En otras palabras, hace relación a la capacidad de poder reconocer cómo se aprende, qué se aprende y qué procesos están involucrados. Poder desarrollar la metacognición en futuros docentes es una tarea indispensable, ya que al reconocer en uno mismo la estrategia y verbalizar el pensamiento que hace a la construcción del conocimiento se dota a los futuros docentes de herramientas de práctica reflexiva.

Al identificar los conocimientos metacognitivos, el docente en formación es consciente de los factores que pueden afectar la actividad cognitiva como son el ambiente, las características de la tarea, las habilidades propias de cada estudiante y la motivación. Así, le será más fácil reconocer qué aspectos tener en cuenta para maximizar la experiencia del aprendizaje.

Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016) mencionaron además que existen tres tipos de conocimientos metacognitivos que interactúan simultáneamente en el proceso de aprendizaje. El conocimiento declarativo tiene que ver con el conocimiento sobre la tarea en sí, sobre el individuo y el entorno en donde aprende. A su vez, el conocimiento procedimental es aquel que indica cómo realizar la tarea de una manera más eficaz y exitosa. El conocimiento condicional por su parte se refiere al actuar consciente en la elección de los conocimientos anteriores. En un docente en formación, el manejo de los conocimientos metacognitivos le permiten adaptar su aprendizaje para luego experimentar con estrategias que asegurarán un aprendizaje de calidad en sus futuros estudiantes.

Otro elemento para considerar en el desarrollo de estrategias metacognitivas en docentes en formación es el potencial de este para la puesta en práctica de una práctica reflexiva; es decir, transformar la propia acción para adaptarse a las condiciones y necesidades específicas de los estudiantes. De la misma manera, la práctica de la metacognición asegura el desarrollo de una actitud crítica sobre las propias intervenciones de aula antes, durante y después.

Puebla Wuth y Talma Muñoz (2012), encontraron sustento en algunas investigaciones que afirmaron la efectividad de la inclusión de la metacognición en programas de formación de docentes para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes. En primer lugar, mencionaron la investigación de Lucio Gil, 2001 en Nicaragua, en donde se demostró que al incorporar estrategias metacognitivas y de autorregulación los docentes mejoraron sus prácticas e interacciones áulicas. Por otro lado, Prytula, 2008 en su investigación en la University of Saskatchewan en Canadá encontró una relación entre los docentes que habían experimentado estrategias metacognitivas en su formación y su efectividad en el aprendizaje de sus estudiantes. Refirió además la importancia de pasar por la experiencia previa, para poder luego convertirse en modeladores de la metacognición.

Ahora bien, ¿cómo incorporar estrategias metacognitivas en aulas de formación de docentes? Algunos criterios para la enseñanza de estrategias metacognitivas mencionados por Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008) tienen que ver con cuánta conciencia se tiene sobre las mismas y el grado de autonomía para su puesta en práctica. La siguiente tabla resume los criterios mencionados para la implementación de estrategias metacognitivas de manera efectiva en aulas universitarias.

---

Tabla 2. Criterios y actividades para la implementación de estrategias metacognitivas

---

Conciencia sobre las estrategias

---

Práctica informada, en donde los estudiantes reconocen qué estrategias utilizar, cuándo y cómo, para asegurar la aplicación duradera, flexible y razonada.

Entrenamiento en el control, en donde los estudiantes planifican, supervisan y evalúan la aplicación de las estrategias para aprender de manera más efectiva. Existe reflexión y toma de conciencia.

---

De la dependencia a la autonomía

---

En primer término, en la instrucción implícita se realiza una explicación de las estrategias a ser utilizadas, complementada por el modelado del uso de las mismas. Seguidamente, se lleva a cabo una práctica guiada en donde el docente se convierte en guía y retroalimentador en la aplicación de las estrategias. Posteriormente, se pasa a la práctica cooperativa, en donde los estudiantes ponen en marcha las estrategias en un contexto social de interacción con pares, y con la ayuda del proceso de andamiaje se da lugar al aprendizaje colaborativo, lo que resulta en beneficio de los estudiantes en la consolidación del conocimiento.

Finalmente, se da lugar a la práctica individual, en donde los estudiantes se mueven de la dependencia del docente a una práctica autónoma donde se potencia la aplicación de las estrategias previamente implementadas.

---

Nota. Elaboración propia.

---

### **2.2.3 La inclusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación**

Cuando se habla de la docencia en la universidad del siglo XXI, es indispensable mencionar el papel que juegan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las mismas se erigen tanto como un medio para realizar la enseñanza, como unas técnicas específicas que facilitan la labor docente y otorgan un sentido de avance tecnológico que se conjuga con las necesidades del docente en formación de hoy. Es común que los avances en el campo educativo, y más aún los relacionados a la tecnología, supongan cierto conflicto para los docentes que llevan tiempo ejerciendo la profesión. Sin embargo, para poder utilizar las NTIC, el docente formador debe tener una serie de competencias asociadas, como una actitud positiva y abierta a la adecuación y el cambio, conocimiento de las mismas en el campo educativo, y el hábito de incorporarlas a su

práctica diaria, desde un simple procesador de textos, hasta las posibilidades infinitas que otorga una pizarra interactiva.

En este apartado se mencionan dos utilidades de las NTIC en las aulas universitarias, consideradas las de más fácil acceso y menor dificultad en el momento de la aplicación, pero que si utilizadas, cambian notoriamente el desarrollo de una clase. Aunque estas no garanticen en su totalidad la integración de las NTIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, de seguro facilitan la conversación y la colaboración, propiciando así un cambio en la metodología y en la dinámica de las clases.

Un uso muy común pero efectivo de la tecnología en el aula es la utilización de videos, ya que los mismos contienen una poderosa herramienta disparadora de ideas que es la imagen. Desde la proyección de un corto video motivador hasta el análisis de una sesión de clases pueden significar una innovación que despierte el interés en los alumnos y se configure como un puntapié para la discusión o el desarrollo del tema del día. Asimismo, que los docentes en formación puedan utilizar el video para producir trabajos o tareas, o que lleven a cabo una entrevista a docentes expertos o mismo a sus compañeros, genera mayor motivación al estar relacionado al mundo actual y a la manera en que se gestiona la información hoy en día. Como afirman Medina Rivilla y Salvador Mata (2009), el video se constituye un recurso de enseñanza que puede utilizarse en todo momento durante el desarrollo de una clase, “al principio, para motivar; en medio del acto didáctico, como un elemento significativo tomado como base de la lección o al final de la misma para aclarar conceptos, realizar una síntesis o efectuar la evaluación” (p. 210).

Otra utilización de las NTIC en la inclusión de la enseñanza es el internet a través de las Web 2.0 y las plataformas virtuales. En estas, el estudiante además de ser usuario es también creador, y se potencian los espacios de colaboración para el desarrollo del aprendizaje. Por ejemplo, los wikis colaborativos, los webquests (sitios con una serie de preguntas que los alumnos deben buscar las respuestas), los foros de debate y los blogs son herramientas no sólo tecnológicas, sino también sociales, ya que promueven la construcción del conocimiento en un entorno virtual. Estas propuestas además de ser atractivas promueven el aprendizaje constructivista basado en la investigación y en la indagación, ya que desarrollan competencias

para buscar y gestionar información para luego transformarla en conocimiento en un entorno colaborativo.

Medina Rivilla y Salvador Mata (2009) resumieron los pasos para la implementación de webquests mencionando que primeramente el docente realiza la introducción al tema, luego proporciona una serie de interrogantes con respecto al mismo, se ofrecen una serie de recursos en línea para la búsqueda y obtención de información, se da finalmente una gran pregunta que abarque todas las interrogantes anteriores, y los alumnos deben responderla haciendo uso de toda la información obtenida. Por último, se hace una conclusión grupal y se evalúa la experiencia. Cabe destacar que los webquests pueden ser adaptados a teléfonos móviles, plataformas virtuales e incluso el correo electrónico.

Las wikis, término que proviene del hawaiano y significa rápido, son una colección de páginas web que pueden ser editadas por cualquier persona y están escritas en lenguaje sencillo. Podrían ser consideradas como una base de datos o almacenamiento de información que permite notar la evolución de los procesos del pensamiento al realizarse la interacción entre diversos usuarios, en este caso, los docentes en formación.

Las wikis colectivas poseen un gran valor didáctico, porque permiten primeramente la sintetización de la información a nivel personal, pero cuando se lleva a cabo la interacción entre estudiantes, adquiere un valor social pedagógico. Además, promueve el trabajo colaborativo, ya que puede promover el diálogo y el intercambio de información en la generación del conocimiento y por ende del aprendizaje.

Según se ha visto, la inclusión de las NTIC a la formación inicial de docentes supone una serie de beneficios relacionados a la concepción del aprendizaje como un proceso activo y de negociación con otro. No obstante, cabe mencionar que aún la preparación de los docentes no es del todo completa y acabada. En un estudio realizado en la Universidad de Santiago de Chile en el año 2017 por Juan Silva Quiroz, se obtuvo como resultado que los docentes en formación refirieron la necesidad de contar con una preparación específica en el uso de las NTIC en su profesión futura, y que valoran altamente la formación en las mismas. Para ello, se sugiere incorporar a las mallas curriculares el uso de las NTIC así como su inserción transversal para lograr la integración de recursos tecnológicos. Asimismo, se evidenció la

necesidad de preparar a los docentes-formadores en enseñanzas activas apoyadas en la tecnología.

#### **2.2.4 Modelos de Formación Docente**

Para poder entender los diferentes modelos que enmarcan la formación de docentes, es necesario llegar a una aproximación del concepto de modelo de formación, entendido como “una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otras. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica” (Loya Chávez, 2008, p. 2). Los modelos de formación establecen además una clasificación de aquellos saberes o competencias que son indispensables para el ejercicio de la profesión, una taxonomía para comprender los roles del docente y de los estudiantes, y la importancia otorgada a los momentos de la educación, es decir, al inicio y la que se considera formación permanente o continua.

En el pasado, los principios pedagógicos que regían la preparación de futuros docentes tenían que ver con la formación de profesionales conocedores de teorías que antes que innovar en educación, se centrarían en fortalecer un modelo magistrocentrista. El eje se centraba en perfil de estudiante que se pretendía lograr con esa formación determinada.

Hoy en día, los programas de formación de docentes universitarios deberían buscar potenciar el desarrollo de profesionales capaces de generar cambios desde sus aulas, promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo. Sin embargo, muchas veces las expectativas establecidas en estos programas no llegan a cumplirse satisfactoriamente debido a que los docentes formadores aún no logran una transición efectiva en cuanto a sus propias teorías históricas de formación, y aquellas que enmarcan la educación superior en la actualidad.

Delgado (2013), identificó algunos elementos claves que caracterizan a la formación del docente, y tienen que ver con la sistematización del proceso, es decir, elevar a un grado formal y de preparación que abarque la formación inicial y el proceso de aprendizaje continuo que debe darse en el docente, ya que las innovaciones en el campo se dan constantemente, siendo la educación una ciencia que se renueva con la aparición de tendencias y teorías para efectivizar el aprendizaje en los estudiantes.

De la misma manera, afirmó que los programas de formación docente deben hacer énfasis no sólo en las técnicas y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sino en el desarrollo de una perspectiva crítica y autoreflexiva del docente, en donde identifique sus propias limitaciones y los posibles programas de acción, el empoderamiento en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la apertura al conocimiento de reformas y cambios curriculares, así como los nuevos conocimientos acerca de las nuevas formas de aprender y enseñar. Mencionó, además, que para asegurar la calidad educativa, el docente en formación debe estar calificado en el sentido científico de la educación, como en el pedagógico, es decir, conocer acerca de sus contenidos académicos pero además, desenvolverse con propiedad en el ámbito de la didáctica y sus diversas implicancias.

Existen varios modelos de formación docente propuestos a lo largo del tiempo; los mismos responden a la visión y concepción que se tiene del docente, ya sea dentro de su práctica profesional, como visualizado en el contexto de la realidad en donde se desempeña. A continuación, se discutirán algunos de ellos, agrupándolos según su intención y paradigma en el que se sitúan.

#### **2.2.4.1 Modelos de formación racionalistas**

Estos modelos de formación docente tienen su base en el *paradigma racionalista*, en donde el énfasis lo llevan los conocimientos teóricos. La enseñanza se centra en lograr ciertos objetivos a través de clases generalmente del tipo magistral, en donde los docentes en formación cumplen un rol pasivo de recepción de conocimientos. Los contenidos a desarrollar son la base de la instrucción y la evaluación, generalmente cuantitativa, buscar medir el alcance del conocimiento teórico.

En este grupo se encuentran:

- El Modelo de Adquisiciones Académicas: Ferry (1990, citado en Loya Chávez, 2008), menciona que el docente en formación enmarcado en este modelo se convierte en un especialista en un saber teórico y utiliza su propia didáctica para impartirlo. El énfasis se ubica en el conocimiento científico por encima de la manera de enseñar. El formador de docentes es entonces un conocedor de la materia en profundidad, quien prepara a los docentes en la disciplina, y evalúa su efectividad y calidad en función a resultados medibles. El docente en formación se limita a aprender el conocimiento de

manera sistemática y se supone que su lógica interna de la didáctica le permitirá desenvolverse efectivamente en el aula.

- El Modelo Técnico, mencionado por Rosales (2009, citado en Jurado Valencia, 2016) admite la concepción del docente formador como un técnico transmisor de conocimiento que debe manejar con exactitud las rutinas para intervenir en el aula. Aquí, el conocimiento teórico se divide en dos categorías; la primera, relacionada al conocimiento científico de la disciplina que el docente imparte, y la segunda, relacionada al conocimiento de las técnicas preestablecidas para desempeñarse en el aula. Aquí, el futuro docente aprende mecánicamente una serie de técnicas, al tiempo que profundiza su conocimiento sobre una disciplina específica.

#### **2.2.4.2 Modelos de formación desarrollistas**

Estos modelos de formación docente sientan sus bases en el *paradigma social*, en donde la formación de los docentes hace énfasis en las experiencias sociales y vivenciales que éstos puedan desarrollar con sus futuros estudiantes. La actividad pedagógica en estos modelos tiene que ver con las competencias que ayuden a resolver situaciones, dar respuestas y desarrollar la personalidad del docente para luego conectar con los estudiantes. Así, se busca potenciar aquellos conocimientos didácticos que sirvan como herramientas para el actuar del docente; es decir, desarrollar conocimiento para la práctica y en la práctica.

De la misma manera, los modelos desarrollistas admiten la participación activa de los docentes en formación, quienes no sólo realizan un análisis crítico de las disciplinas presentadas, sino también ejecutan proyectos y planes de acción basados en la propia experiencia. La evaluación del docente tiene un carácter cualitativo y de proceso, haciendo énfasis en la obtención de las competencias necesarias para desenvolverse en el campo de la educación.

Loya Chávez (2008) incluye en este grupo a los siguientes modelos:

- El Modelo de la Eficacia Social, manifestado en programas de Desarrollo de Competencias Docentes, que hacen énfasis en desarrollar destrezas y habilidades docentes específicas y observables para garantizar el aprendizaje significativo en sus alumnos.



- El Modelo Centrado en el Proceso, que admite que la formación más efectiva de los docentes se da cuando se propician vivencias y simulaciones áulicas de las posibles realidades, haciendo énfasis en la naturaleza social del aprendizaje. En otras palabras, el docente en formación se beneficia mayormente de la transferencia de los conocimientos en la experiencia formativa. Por otra parte, el docente formador no se encarga directamente del aprendizaje, sino más bien de generar situaciones vividas en donde los estudiantes puedan aprehender el conocimiento.
- El Modelo Polivalente, que combina el conocimiento teórico con las prácticas vivenciales. En este sentido, los estudiantes docentes pueden realizar un análisis de la situación de la educación ya desde los primeros meses de su formación. ¿Cómo? A través de programas electivos en donde se profundizan las áreas temáticas que hacen a los retos y desafíos de la educación, o por medio de las pasantías. Los proyectos de extensión universitaria y ayudantía permiten la inmersión de los docentes en formación en contextos reales de enseñanza.

#### **2.2.4.3 Modelos de formación críticos**

Estos modelos de formación docente se encuentran enmarcados en el *paradigma crítico-reflexivo*, ya que fomentan la actividad del pensamiento crítico y en análisis de la práctica docente ya desde sus inicios. Con referencia a lo anterior, en estos modelos prevalece la formación continua a lo largo de la carrera docente, lo que permite desarrollar la conciencia sobre el propio trabajo, las situaciones que se atraviesan en el aula, el aprender y desprender y mantenerse en constante actualización en la disciplina. Por lo tanto, a través del desarrollo del análisis reflexivo, se busca que los estudiantes docentes analicen las situaciones áulicas y de su profesión desde diferentes perspectivas, tomando conciencia de sus limitaciones y posibilidades. Significa entonces que el docente en formación pueda unir la información con la que cuenta sobre su contexto para poder así transformar su realidad.

Según Loya Chávez (2008), los modelos de formación críticos se materializan en:

- El Modelo Crítico, caracterizado por el cuestionamiento de teorías y prácticas orientado a la transformación de la realidad. Este modelo fomenta el desarrollo de una visión de cambio que empieza desde el aula y se proyecta a la sociedad. A este respecto, se empodera a los docentes en formación para tener un mayor impacto a

nivel social. Se anima a la utilización del diálogo y el debate como estrategia principal de construcción del conocimiento.

- El Modelo Reconstruccionista Social, que sostiene que la formación del profesorado tiene en sus manos una función restauradora de la sociedad, para hacerla más justa e igualitaria. En este modelo se pretende que los docentes en formación desarrollen una visión sobre las relaciones entre las instituciones de educación superior y las desigualdades encontradas en la sociedad, con el fin de tomar un compromiso de acción en torno a éstas. Es evidente entonces que en la formación docente se enfatice la enseñanza basada en el diálogo y en el empoderamiento de los futuros profesionales de la educación en su fuerza intelectual y transformadora.
- El Modelo Situacional, que hace énfasis en el carácter investigativo de la profesión docente; es decir, se busca generar en los docentes en formación el espíritu investigativo sobre la propia realidad en donde están insertos desarrollando la tarea docente, para reflexionar sobre su propia práctica y utilizar los resultados para mejorar la calidad de su instrucción. Es un modelo en donde se visualiza de manera incipiente los rasgos característicos de una investigación-acción.

### **2.3 El Docente Universitario y su Proceso de Inducción**

Para comprender el proceso de inducción docente, es importante precisar el significado de éste. Por un lado, se refiere a la transición del estudiante-docente recién egresado, sin experiencia previa, a las aulas universitarias; una etapa que se caracteriza por experiencias positivas y otras negativas que irán moldeando el estilo del docente. Por otro lado, la inducción hace referencia a un proceso de desarrollo profesional del docente experimentado. Se trata de un continuo de formación que caracteriza a la docencia del siglo XXI, una actitud de aprendizaje para la vida, que se materializa con la constante preparación y entrenamiento en diferentes metodologías, enfoques y abordajes didácticos. De esta manera, se apunta al mejoramiento de la práctica docente, que redundará en mejores resultados de los estudiantes y mayor satisfacción y calidad educativa.

En 2010, Bozu afirmaba que:

La complejidad de la función docente en la universidad reclama una sólida formación teórica, pero reclama también una capacitación didáctica, así como la adquisición de

determinadas habilidades básicas, bien de carácter personal como de índole técnica, directamente relacionadas con la actividad docente. Por ello, la existencia de los programas de inducción puede ayudar a los profesores a enfrentarse de modo más efectivo a la profesión, funcionando como mecanismos prácticos de socialización del profesor. (p. 70)

### **2.3.1 La Mentoría**

Se entiende por mentoría como una estrategia que pretende potenciar el desarrollo de los profesionales a través de la experimentación conjunta de situaciones que generen transferencia de conocimientos. En ella participan docentes, novatos o aprendices, y aquellos que son denominados mentores, quienes tienen a su cargo el proceso de guiar, acompañar, estimular a los docentes en formación.

Sánchez Moreno y Mayor Ruíz (2006), conciben al programa de mentoría como un trabajo de equipo entre los denominados docentes mentores, quienes son definidos según su experiencia, capacidades y dominio en cuestiones pedagógico-didácticas. Éstos están a cargo de guiar el proceso de inducción de los nuevos docentes, quienes deben poner en práctica los conocimientos adquiridos en formación, para poder perfeccionar su accionar docente. Dentro de esta concepción de la formación de nuevos docentes, se trabaja en ciclos de mejora donde se detectan las necesidades, se realiza un proceso de reflexión y trabajo sobre la propia práctica y se aplican posteriormente estrategias para medir la efectividad de las acciones de mejora en el proceso.

Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero (2004) caracterizaron al proceso de mentoría con una serie de rasgos significativos, entre los cuales se pueden mencionar el apoyo en la adquisición de conocimientos y habilidades, énfasis en el periodo de transición, compromiso y confianza entre las partes, intencionalidad en su carácter con la consecución de objetivos claros. En el contexto de la formación docente, este proceso de mentoría cobra gran importancia, ya que los conocimientos teóricos que son construidos durante los módulos de formación académica solamente cobran vida y relevancia en el aula, una vez que son puestos en marcha y en donde realmente se puede evaluar la efectividad de la instrucción, la

relevancia de las estrategias, y las necesidades reales del estudiantado al que se enfrenta el docente universitario.

Para efectivizar el alcance del proceso de mentoría, es importante que el docente mentor y los docentes noveles puedan conformar un equipo docente que se fortalezca a medida que se van dando las experiencias áulicas y pueda el docente mentorizado en algún momento replicar la formación que recibió inicialmente. Es por ello que el concepto de trabajo en equipo y de unidad son sumamente relevantes al momento de utilizar la estrategia de la mentoría.

### **2.3.1.1 Rol del docente mentor**

El docente mentor es concebido como aquel profesional de la educación con mayor experiencia, mayor capacidad profesional o con mayores destrezas en las prácticas didácticas universitarias. La característica principal que se destaca en un docente mentor es la capacidad de sensibilizarse ante los potenciales problemas que puedan surgir en la práctica docente de un estudiante en formación, y por lo tanto debe demostrar una actitud de apertura ante la posibilidad de guiar, acompañar y servir como modelo en la profesión.

Así como afirman Sánchez Moreno y Mayor Ruíz (2006), el docente mentor tiene a su cargo desarrollar en el docente mentorizado aquellas destrezas necesarias para asegurar una instrucción de calidad y acorde a las exigencias de la nueva universidad. Es por ello que debe estar además encargado de desarrollar ciclos de mejora, talleres, prácticas en aula, grabación de clases y fomentar siempre una actitud reflexiva hacia la práctica del docente que se está iniciando. Además, el docente mentor debe proporcionar una retroalimentación constante que impulse a la autonomía y a la diligencia en las tareas docentes con el fin de formar profesionales seguros de sí mismos, con conocimientos sólidos y que puedan ser capaces de justificar su accionar docente.

Ahora bien, resulta oportuno entonces precisar cómo trabaja el docente mentor. Se evidencian así etapas en el proceso de asesoramiento y se resumen a continuación:

- Sentar las bases para una relación inicial con el docente mentorizado y determinar los alcances y objetivos del proceso, es decir, limitar el campo de acción a una disciplina específica, y decidir el tiempo y el espacio para desarrollar las actividades conjuntas.

- Reconocer las dificultades que refieren los docentes mentorizados. En otras palabras, determinar las causas de las dificultades para poder definir mejor el plan de acción y saber si los problemas a ser tratados tienen que ver con una contención emocional, estrategias de gestión áulica, tareas propias de docente como elaboración de planes de clase, exámenes, etc., o bien dificultades interpersonales y de relacionamiento con otros colegas.
- Llevar a cabo el proceso de mejora, que en efecto, es la realización de la primera etapa, en donde se plantean propuestas concretas desde la planificación operativa, hasta la realización, la observación y el posterior análisis conjunto y reflexivo.

### **2.3.1.2 Rol del docente mentorizado**

El docente mentorizado es aquel profesional de la educación que ingresa a las aulas universitarias sin experiencia previa en el mundo de la educación por ser su formación de base otra que no está relacionada al magisterio, o bien, es aquel docente que si bien ya posee experiencia en aula, presenta dificultades en el momento de asegurar la calidad de su instrucción. En algunas situaciones, la persona se encuentra en una situación de desventaja, puesto que aún no posee las habilidades necesarias para ejercer la profesión, o está atravesando por una situación de dificultad en su práctica docente. La característica principal que sobresale en un docente mentorizado es ser consciente de la dificultad que la tarea docente, que cabe resaltar es una tarea compleja y retadora.

De la misma manera, debe desarrollar una actitud de reflexión hacia su propia práctica y mostrarse abierto a las sugerencias y retroalimentación sugeridas por el docente mentor. Por lo tanto, valorar la experiencia de la mentoría es fundamental en un docente mentorizado, ya que se busca principalmente potenciar sus habilidades y ayudarlo a convertirse en un profesional más eficiente.

Idealmente, el docente mentorizado debe poder mostrar una serie de atributos que puedan facilitar el trabajo en el equipo docente. Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero (2004), identificaron entre otras, que las características principales son:

- Compromiso ante el proceso de mejora que se iniciará
- Consciencia de su situación y tener claros los objetivos que quiere alcanzar profesionalmente luego del proceso de mentoría

- Actitud de escucha y apertura
- Disposición al desafío
- Visión positiva y flexible para poder adaptarse a las sugerencias y recomendaciones del docente mentor

### **2.3.1.3 Fases de la mentoría**

Algunos autores difieren en cuanto a las fases y las etapas del proceso de mentoría. Kram (1983 citado en Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero, 2004) divide a las etapas en *iniciación*, que constituye la fase inicial en donde se construye la confianza y se establecen las bases para el trabajo; la *cultivación*, caracterizada por la experiencia propia y donde se da de manera más tangible el aprendizaje; la *separación*, en donde el docente mentorizado asume una posición de liderazgo y aplicación de lo aprendido, y por último la *redefinición*, en donde el proceso culmina y se asumen nuevas perspectivas. Por su parte, Sánchez Moreno y Mayor Ruíz (2006) identificaron las fases como una entrevista previa de planificación, la observación directa, el análisis, y finalmente la entrevista de análisis que concluye en un compromiso de continuidad del trabajo iniciado. Como puede observarse, se trata de un proceso similar al de investigación-acción en el aula.

Sea cual fuere el marco que se quiera adoptar al momento de realizar la mentoría, lo importante es destacar que ambas visiones hacen referencia a:

- Un primer momento en donde se identifican los problemas y se determinan las formas de trabajo conjunto entre docente mentor y mentorizado.
- Un segundo momento de establecer las experiencias específicas y las actividades determinantes.
- Un tercer momento de reflexión y análisis de lo observado o vivenciado.
- Y, por último, un momento de cierre o conclusión en donde se establecen objetivos de continuidad y seguimiento.

### **2.3.1.4 Experiencias de mentoría en la universidad**

En el 2004 en la Universidad de Sevilla, un grupo de investigadores decidió poner en marcha un proceso de mentoría para docentes universitarios que se iniciaban en la profesión. El proyecto se inició luego de realizar un diagnóstico de las necesidades formativas esenciales

que los docentes en formación manifestaron. Entre otras, Sánchez Moreno y Mayor Ruiz (2006) mencionaron que el profesorado contaba con una vasta preparación en saberes relacionados a sus áreas de expertise; sin embargo, carecían de una formación pedagógica y en habilidades sociales sólida. Como consecuencia, se realizó un proyecto en donde se hizo énfasis en las necesidades mencionadas y se instauraron dos modelos adaptados de mentoría que se conocen como Ciclos de Mejora y Talleres de Análisis en diferentes facultades, entre ellas la de Educación. Del mismo participaron 282 profesores noveles y 80 profesores mentores.

A través de la ejecución de los Ciclos de Mejora, se pudo constatar que es recomendable que ambos docentes pertenezcan a la misma rama del saber, cuenten con un tiempo específico para la realización de las tareas conjuntas, y que los objetivos trazados para la mejora sean primeramente de pequeño alcance y que puedan ser evaluados a corto plazo.

En cuanto a los Talleres de Análisis, se recomendó que en los mismos participen grupos reducidos de entre 6 y 8 participantes de forma mensual durante todo un programa académico. Asimismo, se sugirió que los docentes en formación sean los que escojan a los docentes mentores para realizar los talleres, de esa manera, se apunta a la reflexión por parte de los docentes noveles según la compatibilidad, departamento o asignatura que impartan. Por último, cabe destacar que estas sesiones deben estar cuidadosamente planeadas, en cuanto a tiempo, recursos y contenido, para poder aprovecharlas de manera más efectiva.

### **2.3.2 La Co-enseñanza**

Cuando se habla del proceso de inducción del docente a las aulas universitarias, se hace referencia, además de la mentoría, al concepto de la co-enseñanza. La misma, conocida también como co-teaching, deriva del concepto de aprendizaje colaborativo, en donde se acentúa la relación profesional entre dos o más docentes, quienes realizan la instrucción conjuntamente a un grupo de estudiantes y en un mismo espacio físico, tal como lo menciona Suárez Díaz (2016).

Los beneficios de la co-enseñanza son numerosos tanto para los estudiantes como para los docentes. Sobre los últimos, se puede mencionar en primer lugar que dicho proceso fomenta el trabajo en equipo, permitiendo así a los mismos generar redes de conocimiento con colegas

que apunten al mejoramiento de la calidad de la instrucción. Es decir, los docentes que practican la co-enseñanza se nutren de la experiencia, el conocimiento, las ideas y las innovaciones de sus pares, logrando una mayor participación en el aula, y el aprovechamiento del aprendizaje significativo. En segundo lugar, a través del intercambio de las estrategias didácticas, los docentes son capaces de desarrollar una mayor motivación hacia el crecimiento profesional, lo que redundará en beneficio de los estudiantes, quienes se favorecen de las prácticas pedagógicas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.3.2.1 Enfoques de la co-enseñanza**

Según Hughes y Murawski (2000), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008) citados en Rodríguez (2014), se pueden identificar los siguientes enfoques de la co-enseñanza que hacen referencia al acompañamiento de docentes novatos o docentes en formación:

- *Co-enseñanza de observación*, en donde uno de los docentes está encargado de enseñar a la clase mientras que el otro observa y toma notas de las interacciones relacionadas a contenidos académicos, conductas y desarrollo social. Para llevar a cabo este tipo de co-enseñanza, previamente se deben identificar los problemas que quieran ser mejorados en la práctica, para poder luego de realizar las observaciones, elaborar un plan de mejora continua y alternativas de solución.
- *Co-enseñanza de apoyo*, que consiste en que un docente es el encargado de enseñar a la clase, mientras que el otro educador rota y va realizando una función de apoyo, supervisando, recogiendo información y redireccionando situaciones que distraigan del proceso de aprendizaje.

Ambos enfoques tienen la particularidad de ser más bien directivos, en tanto que pareciera ser que uno de los docentes tiene el control, mientras que el otro constituye una ayuda o una guía, antes de potenciar el trabajo por igual.

Ahora bien, tal como menciona Suárez Díaz (2016), existen también otros enfoques de la co-enseñanza, tales como la *enseñanza paralela*, en donde ambos docentes enseñan y comparten la información, pero realizan la instrucción en grupos separados. Los estudiantes son asistidos simultáneamente. Este tipo de acompañamiento al docente en formación es particularmente



efectivo al momento de construir la autoestima y la confianza en el mismo, dándole una responsabilidad en un ambiente controlado.

Cualquiera sea el enfoque adoptado para poner en marcha la co-enseñanza, es importante que la misma se desarrolle con tiempo y atendiendo a una serie de procedimientos que garanticen su efectividad. Por ejemplo, realizar una planificación estratégica en cuanto a la práctica de la misma con los objetivos que se quieran lograr. De la misma manera, se debe tener cuidado al momento de escoger a los docentes con mayor experiencia que estarán acompañando a los docentes novatos o en formación, ya que los mismos deben demostrar una actitud de empatía, colaboración, trabajo en equipo, resolución creativa de conflictos, entre otros. Se debe además hacer un seguimiento y un control del desempeño constante, de modo a advertir posibles obstáculos o problemas en la ejecución. Los equipos docentes de gestión son entonces los encargados de realizar un análisis crítico y reflexivo de los procesos de co-enseñanza, con el fin de evaluar su efectividad, y plantear estrategias de mejora.

En el año 2016, un estudio realizado en la ciudad de Lima, Perú, en la Facultad de Educación de una universidad privada, arrojó como resultado luego de aplicar la metodología cualitativa de estudio de casos, que la co-enseñanza representa una manera innovadora que rompe paradigmas y obliga al docente a cuestionarse sus prácticas. Para el docente en formación, resultó ser una herramienta en su proceso que le permitió desarrollar actitudes y competencias que no concuerdan con los de un docente tradicional que sólo recurre a los métodos expositivos para enseñar su cátedra. De la misma manera, se observó que esta forma de trabajo es desafiante, compleja e indefectiblemente plantea retos.

Sin embargo, la educación del siglo XXI, y más aún la educación de docentes que ejercerán en aulas del siglo XXI exige una innovación que genere un conflicto epistemológico para dar paso a las ideas que se modernicen y actualicen las prácticas pedagógicas para poder así satisfacer las necesidades del estudiantado.

### **2.3.3 Las Pasantías Profesionales en la Formación del Docente Universitario**

La enseñanza centrada en la teoría sola no es suficiente cuando hablamos de formación de docentes, ya que la práctica profesional constituye un elemento formativo esencial de los estudiantes-docentes. De la misma manera, una práctica carente de fundamentos teóricos no

tendrá efectividad suficiente para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

Según la Real Academia Española (2019), a la práctica se la define como el “ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.”. Es así como la práctica profesional cobra gran protagonismo ya que es a través de ella, que los estudiantes docentes pueden poner en práctica los conocimientos aprendidos, y en cierto modo, en un ambiente controlado y seguro, ser evaluados en sus habilidades con el fin de encontrar áreas de mayor fortaleza, y aquellas que necesitan ser mejoradas.

Pero una práctica con fines meramente evaluativos más que formativos tampoco es efectiva. Es por ello que las prácticas profesionales en aula se refieren a:

Un espacio de formación apropiado para reflexionar en la acción y sobre la acción, que se concreta a través de dos dispositivos como sostén: el docente en su rol de tutor (como guía, sostén que ayuda a hacer y reflexionar) y el grupo de pares que colabora en esa reflexión. (Lucarelli & Finkelstein, 2012, p. 24)

Según Zabalza Beraza (2010), el concepto de prácticas profesionales tiene sus bases bien sentadas en distintos tipos de aprendizaje, como el aprendizaje experiencial y el aprendizaje en situación. Conjugados estos modelos dejan en evidencia que la puesta en marcha de un programa de prácticas profesionales debe tener sus inicios en el aula y desde la instrucción de los docentes formadores, quienes proveen de experiencias y momentos previos a la aplicación directa de la enseñanza en las aulas universitarias.

En este contexto, el aprendizaje experiencial de Kolb, 1984 citado en Zabalza Beraza, 2010 cobra vital importancia porque es desde la experiencia que se puede mejorar la práctica; es decir, a través de círculos progresivos en donde se hace énfasis en la reflexión luego de la experiencia, es posible para los docentes en formación identificar los contextos, las buenas prácticas y los aspectos a mejorar dentro del aula. Así también, es esencial potenciar los

grupos de discusión, tutorías, diarios de prácticas y cualquier evidencia de la acción, para poder comprender la importancia del proceso en el aprendizaje del ser maestro.

Según Zabalza Beraza (2010), los docentes en formación pasan por una serie de pasos que guiarán su accionar áulico y se resumen como:

- a) anticipación del plan de acción a desarrollar (pensar en lo que se va a hacer, observar, colaborar, participar, diseñar, manipular, construir, resolver, etc.) y los problemas previsibles; b) realización de las actividades previstas en los correspondientes contextos; c) construcción del significado de la acción a través de un intercambio comunicativo (contar lo que se ha hecho y por qué); d) generalización de la experiencia a través de la identificación de los elementos comunes en las experiencias de diversos sujetos; e) reflexión sobre experiencias similares existentes en la bibliografía, en lo explicado en clase, en los libros de texto. (p. 30)

En este contexto, las prácticas profesionales constituyen la oportunidad de desarrollar un doble proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por un lado los estudiantes-docentes llevan a cabo su actividad y van reflexionando sobre su propia práctica, y por el otro, los discentes que se encuentran en el aula van experimentando también el aprendizaje. Significa entonces que las prácticas profesionales otorgan un repertorio de oportunidades de crecimiento profesional de gran impacto en el futuro docente, porque además de mencionar las habilidades didácticas y la puesta en práctica de estrategias efectivas, el estudiante docente reflexiona en la acción y sobre la acción, enriqueciendo así su formación.

Uno de los beneficios de la incorporación de las prácticas profesionales en la formación docente radica en la inserción temprana con la realidad áulica a través de observaciones, inmersión e inducción, asistencias y ejecuciones de prácticas concretas, primeramente, en forma guiada y luego autónoma. Durante las observaciones, los docentes en formación

pueden aprender sobre las interacciones que ocurren entre los docentes y los estudiantes y entre ellos mismos, para identificar elementos que les sean de utilidad para la práctica futura. Ahora bien, no se puede esperar que el docente en formación vaya al aula con todas las herramientas para encarar una clase y ante un grupo de alumnos si previamente no se realiza un entrenamiento que apunte al desarrollo de estrategias básicas para el trabajo áulico.

Es importante que la práctica profesional se caracterice por ser reflexiva en tanto prepare al estudiante docente antes de entrar al aula, durante y después. Para ello, una opción sería incorporar actividades de metacognición que acompañen el proceso de prácticas profesionales para asegurar la reflexión durante el mismo. De la misma manera, se deben considerar previamente los problemas potenciales y situaciones atípicas que puedan presentarse de modo a estar preparados ante eventos áulicos, ya que durante las prácticas profesionales entran en juego no sólo las habilidades didácticas o el *rappor*t que se logre establecer, sino también los procesos mentales y psicológicos del docente en formación.

En un estudio realizado en la Universidad de Sevilla, Ridao García, Gil Flores y Guijarro Cordobés (1998) identificaron que las necesidades formativas de futuros docentes estaban relacionadas a la falta de conocimientos prácticos para llevar a cabo la profesión de manera efectiva. Los sujetos de estudio mencionaron que la formación teórica muchas veces está distanciada de la realidad áulica, y que esto genera ansiedad en el momento de realizar las prácticas por carecer de elementos que ayuden a sortear dificultades dentro del aula.

Cabe resaltar que las prácticas requieren de una atención especial y no considerarlas solamente como un módulo más en el plan de estudios. “Su adecuado tratamiento en la formación inicial de maestros implica una profundización y clarificación del marco teórico que orienta su planificación, secuenciación, seguimiento, desarrollo y evaluación” (Ridao García, Gil Flores & Guijarro Cordobés, 1998, p. 16).

Según Zayago y Chacón (2006), es importante que las universidades se comprometan con la transformación de las prácticas profesionales, entendiendo estas como elementos que deben estar presentes durante toda la formación y no sólo al final del programa como corolario de lo aprendido. “Se hace necesario desde la universidad comprometerse con un proceso de transformación del ser y hacer profesional docente, cuyo principal marco sean prácticas

reflexivas sustentadas en acciones comunicativas e incorporadas al aprendizaje de la enseñanza en toda su complejidad” (p.61).

Hernández Munilla, Sepúlveda Ruiz, Jimeno Pérez, Ortiz Villarejo y Pérez Gómez (2013) mencionan que una manera efectiva de organizar las prácticas profesionales es ubicándoles a lo largo de la formación docente y no sólo al final de la formación teórica. Para ello, se asignan tutores que acompañan el proceso de los docentes en formación en cuanto al desarrollo de sus prácticas, y éstos deben atravesar por una serie de actividades formativas hacia la culminación con la puesta en práctica en un aula real.

En un primer momento, el docente en formación inicia el proceso con una reflexión inicial y análisis de su propia práctica, mencionando creencias, estilos, hábitos y supuestos. Luego, realiza sesiones de reflexión con el tutor.

Seguidamente, el docente en formación acompaña y ayuda activamente al tutor en el aula. Aquí, tendrá la posibilidad de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje y colaborar de cerca con el tutor.

Por último, se lleva a cabo la práctica en sí, en donde el docente en formación diseña un plan de clase y lo ejecuta bajo la supervisión del tutor académico. Al finalizar, juntos realizan reflexiones acerca de las fortalezas observadas y los aspectos a ser mejorados para la siguiente sesión. Cabe destacar que, durante todo este proceso, el estudiante-docente lleva un registro de su propio aprendizaje a través de un diario del estudiante, realiza un portafolio de evidencias de la práctica, participa en seminarios de trabajo grupal y multidisciplinar, así como de talleres de trabajo y aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de las prácticas profesionales, Hernández Munilla, Sepúlveda Ruiz, Jimeno Pérez, Ortiz Villarejo y Pérez Gómez (2013) afirman que es importante “que se valoren los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las sensibilidades que se han desarrollado y manifestado a lo largo de sus actuaciones como ayudante, con respecto al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 19). Para ello, participan de la evaluación tanto los docentes de los programas, como los tutores académicos y los mismos estudiantes, entendiendo que estos tres actores principales aportan una mirada distinta al proceso de formación, una mirada que se enriquece ofrece mayor objetividad y entendimiento al momento de evaluar.

### **2.3.4 Las competencias docentes**

Barrón Tirado (2009), define a la competencia como un “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad” (p. 78). En este sentido, las competencias docentes hacen referencia a comportamientos sociales y profesionales, de actitudes, capacidades creativas, de planificación, comunicativa y relacional. Por lo tanto, la formación en competencias para futuros docentes universitarios debe contemplar el desarrollo no sólo de un capital de conocimientos, sino qué recursos son utilizados para ampliar y profundizar el potencial con el que se cuenta. Para ello, se debe tener presente como punto de partida dónde inician los estudiantes-docentes y a dónde quieren llegar, manteniendo como norte el desarrollo de las competencias que lo forjarán en su actuar diario.

Espinosa Martín (2014), hace mención acerca de la importancia del desarrollo de competencias docentes indispensable para una buena actuación, no sólo en el aula, sino también como parte de un equipo formador universitario. Entre otras, se destacan las competencias interpersonales, de comunicación, metodológicas, tecnológicas y evaluativas.

La combinación de todas ellas garantiza la formación de profesionales capaces de responder a las necesidades de la universidad de hoy, con miras a una educación de calidad, centrada en el estudiante y con la posibilidad de desarrollar sus habilidades a su máximo potencial.

En el caso de la formación de docentes, es imprescindible que los docentes formadores tengan desarrolladas las competencias mencionadas anteriormente, considerando que en educación, el valor del ejemplo y la puesta en práctica es mucho mayor que el simple estudio teórico de los aspectos que hacen a la práctica docente. El desarrollo de las competencias docentes tiene un gran impacto en la formación de futuros profesionales, ya que éstas repercuten en la calidad de la enseñanza, promueve la reflexión docente y apoya el perfeccionamiento de sus funciones.

En el 2016, Bedolla, Miranda, Bedolla, Sánchez, Castillo, Gervacio & Bedolla mencionaron que es importante realizar un diagnóstico de las necesidades de formación docente, “cuyos resultados permitan elaborar un programa de formación que responda a los reales intereses y necesidades de los docentes de reciente ingreso, de los que están en franco desarrollo y de los expertos” (p. 67).

## **2.4 Marco Conceptual**

### **2.4.1 Aproximación conceptual de Necesidad Formativa**

El concepto de necesidad formativa puede tomar diferentes significados y por lo tanto puede entenderse desde varias perspectivas. Una de ellas hace relación a la necesidad como una falta de, o carencia.

Cuando hablamos de necesidad formativa entendida como una carencia, hacemos referencia a:

La distancia existente entre lo que es o sabe el profesorado y lo que éste debería ser. Es un concepto de necesidad prescriptiva o normativa, ya que alguien debe prescribir lo que el docente debe ser y sobre esta base recoger datos acerca de lo que es para poder así establecer sus carencias y planificar una formación que permita cubrirlas. (Jarauta Borrasca et al., 2014, p. 2)

Por otro lado, la necesidad formativa entendida como problema susceptible de solución, se define como:

Un problema, como un juicio de valor acerca de algún grupo o individuo que tiene un problema que puede ser solucionado. Bajo esta perspectiva, se analiza al docente como un sujeto de formación, y, por tanto, es necesaria su participación en la detección y análisis de necesidades. (Jarauta Borrasca et al., 2014, p.2)

Por su parte, Diz López (2017) define a la necesidad formativa como:

La existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo. Dichas necesidades pueden hacer referencia al sistema (normativas), a las percepciones de las personas (sentidas), a las demandas (expresadas) o a los resultados de comparar diferentes situaciones o grupos (comparativas). (p. 3)

Para poder comprender la realidad en las instituciones educativas privadas que ofrecen programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria, es importante recalcar que todas las acepciones del término son válidas en el presente estudio; es decir, tanto la carencia como la problemática o la condición no satisfecha representan puntos de partida para la planificación y la toma de decisiones para así poder mejorar el desempeño de los docentes en educación superior. En 2017, Diz López planteó que “el análisis es previo a la intervención, ya que las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación” (p. 2).

Sin embargo, con sólo identificar las necesidades formativas no es suficiente. Para ello, McKillip (1990) agrupó los pasos para el análisis de éstas, entre otros, en:

- Identificación de los sujetos y los usos de la información obtenida, que se refiere por un lado a conocer quiénes son los que manifiestan la necesidad formativa y por otro lado quiénes son los actores que llevarán a cabo la investigación aplicada y el consecuente accionar.
- Caracterización de las necesidades, entendidas como los problemas de la población y una propuesta de posibles soluciones. En este punto se hace referencia a las fortalezas y debilidades del fenómeno que presenta necesidades.
- Evaluación de las necesidades, que centra su foco en la relevancia de las necesidades identificadas y qué pasos se pueden tomar para cada uno de los actores.

#### **2.4.2 Evolución del Concepto de Didáctica Superior Universitaria**

Al remontarse a los inicios de las disciplinas de la Pedagogía y la Filosofía, es posible encontrar que, a comienzos del siglo XX, y luego de la fundación de la Universidad de Berlín, se fueron dando interrogantes acerca de la enseñanza superior y la búsqueda de un término que pueda abarcar la enseñanza en el contexto de la universidad.

Más tarde y con el paso del tiempo y el desarrollo del pensamiento, alrededor de los años 70, se llegó a comprender que el concepto de didáctica universitaria no se limita a la teoría y la práctica de la enseñanza superior, sino que más bien se “avanza a considerarla como un proceso de naturaleza sistémica y sistemática donde se relacionan diferentes elementos –como principios, objetivos, contenidos, métodos, formas y medios-, que posibilitan el tratamiento didáctico de los conocimientos” (Grisales-Franco, 2012, p.212).



Si bien existe una cierta controversia y discusión acerca del alcance del término; es decir, si más bien se desprende de la Didáctica General o es una Didáctica Específica con sus particularidades, se puede determinar la importancia de ésta en la formación de docentes universitarios.

Grisales-Franco (2012) ofreció la etimología de la palabra didáctica, en tanto que

Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez proviene de *didaskalo*, maestro. Como verbo, viene del verbo griego *didáskein* que significa enseñar, instruir o explicar claramente. Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro. (p.205)

Ahora bien, tomando como punto de partida la definición etimológica, y entendiendo el sentido que ésta cobra en el contexto de la presente investigación, se define a la Didáctica Superior Universitaria como:

Una didáctica específica que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores. Como teoría es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. (López-Gutiérrez, Pérez-Ones & Lalama Aguirre, 2017, p. 1305)

Díaz, 2001, citado en López Gutiérrez, Pérez Ones y Lalama Aguirre (2017) aportó una aproximación más del término, definiéndolo como una didáctica específica que se encarga de organizar la intencionalidad pedagógica dentro de las aulas de educación superior. Esto es, se ocupa de diseñar diversas técnicas de enseñanza que sean significativas para el contexto de educación superior, como ser la significación de los métodos, el desarrollo personal, la adquisición de competencias profesionales y aptitudes, entre otras.

Como puede observarse, la Didáctica Superior Universitaria no se reduce a acciones, técnicas o estrategias descontextualizadas del fin mayor de la educación que es la formación de profesionales idóneos, con competencias para el mundo actual. Por lo tanto, entrenar a los futuros docentes meramente en técnicas o estrategias no será suficiente, ya que una formación integral que abarque todas las dimensiones de la didáctica será necesaria.

Runge, 2013, mencionado en López Gutiérrez, Pérez-Ones y Lalama Aguirre (2017) propuso tres niveles esenciales que se relacionan con la Didáctica Superior Universitaria y son:

- Praxis/profesión, que hace referencia a la práctica reflexiva, investigación educativa, planeación de la enseñanza
- Teoría, entendida como las didácticas específicas de las diferentes disciplinas, enunciados prescriptivos de cómo debe ser la enseñanza
- Metateoría, que abarca el cómo y el porqué se desarrollan y configuran las diversas teorías, un entendimiento más a profundidad acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la enseñanza de una buena didáctica en educación superior radica en el hecho de que la mayoría de los docentes universitarios son profesionales en sus áreas del saber, pero carecen de conocimiento específico en cuanto a las técnicas y estrategias para maximizar el aprendizaje en los alumnos. La crítica principal que generalmente emerge de los estudiantes de educación superior está relacionada a la falta de didáctica de un profesor determinado que posee vasto conocimiento técnico; es así como los alumnos descalifican a estos docentes debido a que por más que demuestran mucho conocimiento, no pueden transmitirlo o hacerlo significativo. En palabras más simples, no llegan a los alumnos.

## **2.5 Ofertas educativas para estudiantes-docentes en Didáctica Superior Universitaria en Universidades Privadas de Asunción**

En la ciudad de Asunción, en el ámbito de la formación docente en universidades, existe actualmente una diversidad de programas de posgrado en Didáctica Superior Universitaria. Según la Ley N° 4995/2013 de Educación Superior, en la sección III, en sus artículos 65 y 66 respectivamente, algunos de estos programas pueden denominarse programas de capacitación, que consisten en actualizaciones en las distintas áreas del saber, y que pueden distribuirse de entre 100 a 160 horas cátedra. Su finalidad es solamente la actualización permanente. Por otro lado, existen las especializaciones, que constituyen más allá de una mera actualización, una oportunidad de perfeccionamiento profesional o de investigación, y deberán tener una carga horaria mínima de 360 horas cátedra. En el presente estudio, centraremos nuestra atención a los programas de especialización, por tener éstos un carácter más exhaustivo y específico en cuanto a las áreas de formación que debe tener un docente universitario.

### **2.5.1 Especializaciones en Didáctica Superior Universitaria**

Teniendo en cuenta la necesidad de contar profesionales universitarios idóneos y con conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que puedan ser capaces de asegurar la calidad a nivel áulico y, por ende, contribuir a la educación nacional, surgen los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria. Los mismos proponen como punto de partida la educación y preparación de docentes en el uso de estrategias, técnicas y medios pertinentes para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en las aulas universitarias. Como resultado, buscan incidir en la Educación Superior a través de la formación de docentes que vean a la Didáctica no solamente como un procedimiento pedagógico, sino como un proceso indispensable en la formación intelectual, entendida como una tecnología de la enseñanza. Estos programas están dirigidos a docentes universitarios que ya ejercen la profesión, pero no cuentan con formación pedagógica, y a aquellos profesionales con un título universitario que no cuentan con experiencia en docencia, pero están interesados en incursionar en la misma.

Toda la información recabada en este apartado corresponde a los proyectos de Especialización en Didáctica Superior Universitaria modalidad presencial de las dos universidades que formaron parte de la presente investigación.

### **2.5.1.1 Objetivos de los programas**

Cabe destacar que los programas mencionados cuentan con la habilitación por parte del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), entidad responsable de promover, coordinar y regular las políticas y programas en Educación Superior en el Paraguay, creado por Ley 4995/2013. Entre los más destacados podemos mencionar los siguientes objetivos como aquellos que prevalecen en todos los programas de Especialización en Didáctica Universitaria de las dos universidades que participaron en esta investigación:

- Valorar, conocer y aplicar los conocimientos conceptuales y teóricos que sustentan la profesión docente en Educación Superior.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior a través de la preparación de docentes calificados en las áreas pedagógica e investigativa.
- Acompañar la formación docente hacia una práctica reflexiva y crítica que le permita apuntar siempre a la excelencia.
- Promover la actitud ético-científica en el docente universitario.
- Reforzar y fortalecer la relación entre la docencia, la investigación y el servicio.

### **2.5.1.2 Perfil del egresado**

El estudiante que culmine satisfactoriamente los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria en las dos universidades que formaron parte de la presente investigación, será capaz de:

- Desempeñarse como docente universitario de forma crítica, reflexiva y creativa.
- Llevar a cabo su acción docente transmitiendo saberes a través de métodos actualizados y eficaces para asegurar la calidad de la enseñanza, convirtiéndose en un facilitador y mediador del conocimiento en el aula.
- Asumir una actitud investigativa en su labor.
- Aplicar herramientas y estrategias de evaluación coherentes, que se sostienen en enfoques didácticos innovadores.
- Utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en su desempeño profesional.

### **2.5.1.3 Metodología de trabajo**

En los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria de las dos universidades privadas que participaron de la presente investigación, teniendo en cuenta que se desarrollan en modalidad presencial, se trabaja a través de una metodología participativa, en donde se promueve el desarrollo autónomo de los participantes y el pensamiento crítico a partir de las contribuciones del otro. De la misma manera, se hace hincapié en el conocimiento de los saberes y experiencias previas como punto de partida para generar el nuevo conocimiento. El docente-instructor actúa como un mediador del aprendizaje, encargado de establecer, orientar y proporcionar las experiencias pedagógicas que formen a los estudiantes-docentes.

### **2.5.1.4 Duración de los programas**

La duración promedio de las especializaciones es de 10 meses, distribuidos en módulos de aprendizaje. La frecuencia de asistencia a clases es de una vez por semana, por un periodo de 5 horas cátedra de 60 minutos cada una. En promedio, los programas abarcan 330 horas totales de formación.

### **2.5.2 Principios de Actuación**

En la formación de docentes universitarios, es indispensable tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla su tarea; es decir, atender a las características de quienes son los estudiantes hoy en día y qué demandas educativas son necesarias cubrir para mantenerse actualizados y pertinentes en las prácticas. Este planteamiento cuenta con principios de actuación principales que según Fernández March y Maiques March (1999), entre otros, se clasifican en:

- Desarrollo profesional relacionado a la práctica docente. Es decir, modificar el constructo colectivo que ve la profesión docente como transmisión de conocimientos. En consecuencia, se entiende a la docencia como una actividad que fomenta y genera el aprendizaje, a través de la cooperación y colaboración de los estudiantes-docentes en proceso de formación.
- Formación pedagógica inicial directamente relacionada a situaciones de la práctica diaria. En efecto, se trata de la adaptabilidad a los constantes cambios a los que se enfrenta la tarea docente. Asimismo, se refiere a la articulación coherente entre la teoría y la práctica profesional.

- Desarrollo profesional que apunte a la formación permanente. Puesto que la educación es un proceso dinámico expuesto a constantes modificaciones, es importante que en la formación de futuros docentes universitarios exista un énfasis sobre la idea de que el desarrollo profesional debe ser integral debe ser sostenido; en otras palabras, la formación en didáctica no es algo episódico o temporal, sino más bien un proceso enriquecedor que se extiende a lo largo de la práctica profesional.

### **2.5.3 Retos y Desafíos**

Es importante mencionar que, así como existen programas de formación, cuya acción apunta a una preparación de calidad de los docentes, persisten también algunos retos y desafíos que están relacionados tanto a los propios estudiantes-docentes como a las instituciones de formación. Con respecto a los docentes en formación, Delgado Benito (2013) encontró algunas concepciones erróneas sobre lo que es la docencia y qué conocimientos pedagógicos forman parte de su repertorio de actuación. Es así como algunos docentes conciben a la enseñanza solamente como un arte, y que no existe entonces una normativa que pueda proveerles de herramientas o estrategias para el cambio y la innovación; se sienten pues seguros con la metodología que han venido utilizando o con la que ellos mismos han sido instruidos, y la consideran única y válida. Ahora bien, tomando como referencia a las instituciones educativas, la autora hace referencia a la inexistencia de programas de capacitación y actualización permanente en didáctica e innovación educativa, así como acciones poco relevantes o pertinentes, insuficientes o deficientes.

Por su parte, Martínez Stark (2013) hizo referencia a la escasa formación y disponibilidad de los docentes-formadores en programas de formación docente, así como la existencia de instituciones de educación con precaria disponibilidad de materiales y recursos. De la misma manera, mencionó que la calidad de los programas de formación en muchas ocasiones no responde a la pertinencia y la actualidad de los contextos en los que se dan los procesos de formación de docentes universitarios.

Aparte de lo mencionado, existe una serie de dimensiones que hacen al docente universitario y que su formación debe contemplar. No se trata solamente del conocimiento del área o los años de experiencia en una profesión determinada, sino más bien de la combinación de ciertos

elementos que requieren una formación específica en cuanto al accionar docente y su intervención. Tejada (2013) caracterizó algunas de estas dimensiones refiriéndose además del conocimiento de un cuerpo de teorías, sino a un “dominio cualificado de actuaciones prácticas: habilidades y estrategias que aseguran el ejercicio práctico de la profesión y la necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica” (p. 173).

Por otro lado, se busca que el desarrollo profesional de los docentes implique una serie de competencias que aseguren el éxito de su intervención y la calidad de su preparación. Mas y Tejada, 2012, citado en Tejada (2013) agruparon algunas condiciones que sin duda se convierten en retos en la formación de docentes. Estos se relacionan a:

- Reflexión sistemática de su labor docente y sus necesidades formativas
- Investigación-acción en el aula
- Evaluación de sus prácticas didácticas y consecuente accionar según los resultados
- Colaboración interdisciplinaria
- Incorporación de las NTIC en su labor docente diaria

No se trata entonces de una fórmula de estrategias y herramientas de enseñanza y aprendizaje, sino más bien de un conjunto de competencias que van más allá del mero dominio de la disciplina, y es allí donde los programas de formación de docentes en Didáctica Superior Universitaria deben centrar el foco. En primer lugar, porque en la actualidad se habla de formación continua o en servicio y no de un solo acercamiento a la formación docente; y, en segundo lugar, porque de la colaboración y de la integración se obtienen aprendizajes mucho más significativos para un docente cuya experiencia previa no se ha generado en las aulas.

Es así como los mayores retos y desafíos en la formación de docentes universitarios tiene que ver además de una revisión de los programas de estudio y cómo se abordan los temas, con el fortalecimiento de la calidad de los docentes formadores, quienes desde sus prácticas deben innovar y asegurar que los futuros docentes desarrollen las competencias sociales, comunicativas y pedagógicas que se requiere en una docencia de calidad del siglo XXI acorde a las necesidades de la sociedad y del mundo.

Espinosa Martín (2014) refirió que la presencia de docentes formadores que tengan desarrolladas todas las competencias tecnológicas, metodológicas, de comunicación e interpersonales no es tarea sencilla. Es más, señaló que los docentes con más años de

experiencia generalmente son reacios a adaptarse a las nuevas metodologías y a los cambios que exige la universidad actual, como por ejemplo los cambios que requiere la incorporación de las tecnologías en el aula.

Hirnas Ready (2014) en su estudio basado en el análisis documental de investigaciones y estudios sobre la formación práctica de futuros docentes universitarios realizado en Chile, encontró que el primer desafío tiene que ver con la tensión entre los paradigmas conductistas y crítico-reflexivos. Es decir, en la formación de docentes se da mayor énfasis a la teoría que a la práctica, y el conocimiento es transmitido y asumido que deberá ser transferido a las aulas, aunque no siempre es el caso.

Al parecer, éste es un proceso que caracterizaría en general a la formación inicial docente y que se evidencia en un currículum fragmentado, con escaso trabajo práctico y deficiente vinculación con el contexto. El peso puesto en la teoría se manifiesta también en el énfasis dado al conocimiento de la disciplina como a la forma de enseñarla. Esto mismo explicaría que la formación no esté generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula.

(Hirnas Ready, 2014, pp. 130-131)

El segundo reto está relacionado con la configuración de las prácticas en aula. Es así como las mallas curriculares se organizan con mucho énfasis y primando inicialmente los conocimientos teóricos con poco énfasis al trabajo en aula.

En su máxima expresión, el currículum de formación práctica apenas llega a representar una quinta parte de la formación inicial. Además, el número de actividades de práctica a lo largo de la formación varía bastante, lo que afecta el grado de contacto y complejidad con que es entendida la realidad educativa. (Walker, 2010, citado en Hirnas Ready, 2014)



## CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

El siguiente apartado contiene las consideraciones metodológicas del presente trabajo de investigación. Primeramente, se hace referencia al tipo de estudio y sus características, para luego profundizar en las técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección y procesamiento de datos. Asimismo, se mencionan los aspectos éticos de la investigación.

### 3.1 Tipo de Estudio

El presente estudio se enmarcó en un *diseño observacional*, puesto que se observaron “fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Hernández Sampieri et al, 2014, p. 152); es decir, no existió intervención del investigador durante las observaciones de clase, las entrevistas a los docentes y el análisis documental. Se procedió a la toma de datos y posterior análisis e interpretación. En cuanto a los grupos focales, la intervención consistió simplemente en moderar las sesiones para facilitar la participación de todos los sujetos.

Asimismo, el estudio perteneció a un *nivel descriptivo*, ya que, como menciona Miranda de Alvarenga (2016), el objetivo principal fue describir las situaciones tal y como se presentan en el contexto a ser estudiado, así como conocer la situación real de los fenómenos de interés. A través del registro y análisis, fue posible llegar a la comprensión del fenómeno de estudio y poder así descubrir las características que lo hacen único para elaborar criterios de interpretación.

La investigación tuvo un enfoque *cualitativo*, es decir, se buscó entender e indagar en mayor profundidad las situaciones en ambientes naturales y con la visión de los participantes involucrados en las mismas. Se indagó de manera profunda acerca de las prácticas, perspectivas, opiniones y puntos de vista. (Hernández Sampieri et al., 2014). Dentro del enfoque cualitativo, el estudio se enmarcó en el tipo documental y fenomenológico. En primer lugar, al tener un carácter *documental*, se buscó dar respuesta a una serie de interrogantes que tienen que ver con la pertinencia y relevancia de los contenidos abarcados en los programas de estudio de la Especialización en Didáctica Superior Universitaria. “El interés es más de carácter interpretativo y comprensivo buscando captar exhaustivamente lo que dicen los textos” (Gómez, 2011, p. 230).

Lo que se buscó desde esta perspectiva fue describir los componentes teóricos insertos en los programas de estudio y cómo estos se relacionan con las categorías de análisis presentes en la investigación, por lo tanto, se trabajó con fuentes secundarias.

En segundo lugar, la investigación fue del tipo *fenomenológico* en cuanto que su propósito principal fue “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández Sampieri et al, 2014, p. 493). Se trató más específicamente de una fenomenología empírica, en donde el foco estuvo principalmente en la descripción de las vivencias de los participantes y su relación con un posible entendimiento, más que en la interpretación de las mismas. A través de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales se pudo indagar en mayor profundidad cómo los participantes concibieron el fenómeno de la formación docente, las prácticas didácticas en aula y la calidad de los instructores en los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria.

Atendiendo el alcance temporal, esta investigación fue de corte *transversal*, es decir, se estudiaron los fenómenos en un momento determinado y con una sola medición. La investigación se llevó a cabo entre los meses de junio y diciembre del año 2019.

El paradigma escogido teniendo en cuenta la postura epistemológica del investigador es el *interpretativo*, es decir, apuntar a comprender la realidad para poder construir en ella. Los denominados observables, en este paradigma “son de naturaleza cualitativa y por tanto más que ponderables son caracterizables encontrándose en una relación sistémico-estructural que va de lo simple a lo complejo” (Vargas Beal, 2011, p.16).

Dentro de dicho paradigma, la realidad es considerada dinámica y de múltiples interpretaciones, atendiendo a la variedad de significaciones aportadas por los sujetos que la viven. Asimismo, su propósito tiene que ver mayormente con la “profundización limitada por espacio y tiempo con afirmaciones ideográficas y con una relación mutua entre teoría y práctica” (Guardián Fernández, 2007, pp. 58-59)

### **3.2 Población y muestra**

La población del presente estudio estuvo compuesta por 4 docentes de los diferentes módulos que configuran los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria en dos universidades privadas de la ciudad de Asunción, Paraguay. Asimismo, se trabajó con 14

estudiantes, algunos sin experiencia previa y otros, en muchos casos docentes que ya ejercen la profesión que, además, realizan su actividad profesional en una variedad de disciplinas.

Las universidades se escogieron siguiendo los siguientes criterios:

- Dos universidades privadas ubicadas en las áreas geográficas de Asunción y Gran Asunción (Fernando de la Mora), de fácil acceso para la investigación y cuyos rectorados accedieron a la realización del estudio.
- Ambas universidades ofrecen programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria habilitados por el Consejo Nacional de Educación Superior, en modalidad presencial.

### **3.2.1 Sujetos de estudio**

Para la presente investigación se trabajó con 4 docentes-formadores y 14 estudiantes en formación de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria de dos universidades privadas de Asunción y Gran Asunción. Se trabajó además con el análisis de los programas de estudio de dicha especialización, que además se constituyeron en objeto de estudio.

### **3.2.2 Tipo de muestra**

Al ser un estudio cualitativo, el tipo de muestra no está determinado por la capacidad de representatividad de la población total, puesto que se trabaja con casos que reúnan los criterios de capacidad operativa de recolección y análisis, y el entendimiento del fenómeno. Es decir, tal como mencionan Hernández Sampieri et al, 2014, se tomó en cuenta el número de casos que sería posible analizar de manera realista y con los recursos disponibles, así como aquellos casos que pudieran responder a las preguntas de investigación por su cercanía al fenómeno de estudio.

Tanto para la muestra compuesta por docentes como por alumnos, se trabajó con un muestreo *intencional*; es decir en este contexto, el criterio principal de selección de los docentes fue que se encuentren enseñando módulos en la Especialización en Didáctica Superior Universitaria. Por otro lado, en el caso de los estudiantes docentes, se trabajó con los grupos en donde existió la posibilidad de acceder a los mismos según permiso otorgado por las universidades participantes.

### **3.2.3 Tamaño de la muestra**

Atendiendo el enfoque cualitativo de la presente investigación, la muestra dirigida no requirió de ningún cálculo previo, en tanto que el objetivo no fue generalizar resultados o realizar extrapolación de estos. Sin embargo, se trabajó con el número de casos que se relacionaron con el fenómeno y su acceso al mismo, buscando la profundidad y calidad de los resultados.

En el caso de los docentes, tanto para la observación de clases como para las entrevistas, se trabajó con la población total debido al número reducido de sujetos de estudio, que en este caso consistió en 4 docentes de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria, 2 por universidad.

En el caso de los estudiantes, los grupos focales se centraron en la participación voluntaria. La muestra final del primer grupo focal en una universidad fue de 7 participantes y del segundo en la otra universidad, fue de 7 participantes, haciendo un total de 14 personas.

Para el trabajo con los programas de estudio, se trabajó con la totalidad de estos, es decir, con 13 documentos, 5 correspondientes a una universidad y 8 a la otra.

### **3.2.4 Procedimientos para la selección**

En el caso de la selección de los docentes participantes, la participación fue voluntaria y accedieron a ser entrevistados y observados, ya que, al ser presentados los objetivos del estudio, mencionaron la importancia y relevancia de este y su interés en realizar una contribución.

En el caso de los estudiantes, el criterio principal para la selección tuvo que ver con la participación de estos en el programa de Especialización en Didáctica Superior Universitaria en modalidad presencial, ya que se constituyen en la fuente de datos e información principal por ser aquellos que experimentan de primera mano tanto las prácticas didácticas de los docentes, como los contenidos que se desarrollan en los distintos módulos.

Se tuvo en cuenta el principio de homogeneidad y temporalidad, es decir, se trabajó con estudiantes en formación que estaban cursando la Especialización en Didáctica Superior Universitaria en el año 2019 y no aquellos que ya terminaron la cursada. Por otro lado, en cuanto a los límites espaciales, todos los estudiantes que formaron parte de los grupos focales de la investigación fueron entrevistados dentro de los edificios de las universidades participantes.

### 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Primeramente, es importante señalar que todos los instrumentos utilizados en la investigación fueron sometidos a un proceso de validación por expertos, para realizar los ajustes necesarios al momento de la recolección final de los datos. La validación estuvo a cargo de profesionales del área de la Metodología de la Investigación, así como docentes expertos en Educación Superior.

Para la recolección de los datos se trabajó con las siguientes técnicas e instrumentos:

Con los docentes:

- Observación directa de clases, que consiste en un “proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador, y dirigido hacia un objetivo con el fin de obtener información” (De Ketele, 1984, citado en Flores, 2009). Primeramente, se determinaron los propósitos de la observación y qué categorías de análisis con sus subcategorías correspondientes serían observadas. Luego, se precisaron las condiciones de la observación y se elaboró el instrumento de observación (ver Anexo). Ya en el campo, se registraron los hechos a medida que se fueron presentando, con la ayuda de una guía de observación previamente establecida. En total se realizaron 8 observaciones de clase de los módulos: Didáctica General, Políticas Educativas, Evaluación de los Aprendizajes, Metodología de la Investigación y Práctica Profesional.
- Entrevistas semiestructuradas, que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al, 2014, p. 403). En total se realizaron 4 entrevistas; las mismas fueron grabadas simultáneamente mientras se tomaron notas relevantes. Las entrevistas constaron de una guía o esquema con tópicos principales para dirigir la conversación (ver Anexo), aunque no se siguió siempre el mismo esquema, por el carácter flexible de la técnica cualitativa. La duración de las entrevistas varió de entre 40 a 80 minutos.

Con los estudiantes:

- Grupos focales, que se definen como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia

personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (Korman, 1986, citado en Aigner, 2002, p. 2). A través de estos, se buscó conocer la percepción acerca de las necesidades formativas en el programa mencionado, técnicas y herramientas que les son enseñadas en su preparación, así como la pertinencia de los contenidos desarrollados. Se realizaron 2 grupos focales, uno por universidad, y la duración de los mismos varió de entre 80 a 120 minutos (ver Anexo).

Además, se les facilitó a los estudiantes una Ficha de Caracterización Sociodemográfica (ver Anexo) para ser completada en la sesión de grupo focal.

Con los programas de estudio de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria:

- Recopilación y análisis documental, que se basa en la indagación, el juicio y la comparación de varias fuentes de información, en el presente estudio a la luz de las teorías pedagógicas socio-constructivistas de la Educación Superior, así como de las subcategorías de análisis definidas para la investigación. De la misma manera, se analizó el plan de Prácticas Profesionales elaboradas por las distintas universidades, para deducir la visión y el modelo de formación docente que subyacen utilizando una matriz de análisis (ver Anexo). En total se analizaron 13 programas de estudio, 5 correspondientes a una de las universidades y 8 a la otra.

### 3.3.1 Matriz de operacionalización de las categorías de análisis

Inicialmente, se trabajó con categorías de análisis previamente definidas y establecidas.

Durante el trabajo de campo, fueron emergiendo nuevas categorías.

Objetivos específicos	Dimensión/ Categorías de Análisis	Definición Conceptual	Subcategorías de análisis	Fuentes/ Técnicas
Caracterizar sociodemográficamente a los docentes-formadores y estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria.	Características socio demográficas	Conjunto de atributos relacionados a aspectos sociales y demográficos que hacen a un grupo de personas.	- Formación profesional de base - Experiencia en la docencia - Edad - Área de desempeño de la docencia - Área del conocimiento al que pertenece - Antigüedad en formación de docentes universitarios - Asignaturas que enseña en formación de docentes universitarios	Estudiantes Ficha de caracterización de la población.  Docentes-formadores Entrevista

Describir las estrategias didácticas que predominan en las prácticas pedagógicas de los docentes-formadores.	Estrategias didácticas en prácticas pedagógicas de docentes-formadores	Conjunto de acciones llevadas a cabo por el docente en el aula para garantizar la efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje</li> <li>- Activación del conocimiento previo</li> <li>- Aprendizaje colaborativo</li> <li>- Visión socio-constructivista del aprendizaje basado en el estudiante</li> <li>- Dinámicas innovadoras de demostración de técnicas</li> <li>- Relacionamiento del docente con los estudiantes y desempeño general</li> <li>- Calidad del desempeño del docente-formador</li> </ul>	<p>Docentes-formadores Observación de clases</p> <p>Estudiantes Grupos focales</p>
Conocer las necesidades insatisfechas en cuanto a estrategias y técnicas de enseñanza de los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria.	Necesidades insatisfechas relacionadas a estrategias y técnicas de enseñanza	Aspectos o áreas en la formación de los estudiantes-docentes, relacionadas al conocimiento de estrategias y habilidades para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, que son considerados deficientes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falencias</li> <li>- Prácticas de docentes-formadores</li> </ul>	Estudiantes Grupos focales
Identificar la pertinencia de los contenidos desarrollados para la realidad actual desde la perspectiva de los sujetos de estudio.	Pertinencia de contenidos	Congruencia de las unidades temáticas y contenidos programáticos con las necesidades actuales del profesorado universitario en su actividad con los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- División de malla curricular en módulos de aprendizaje</li> <li>- Duración de los módulos</li> <li>- Actualización de contenidos y enfoque</li> <li>- Relevancia de contenidos para la realidad universitaria actual</li> <li>- Balance entre teoría y práctica</li> </ul>	<p>Análisis documental</p> <p>Docentes-formadores Entrevistas</p> <p>Estudiantes Grupos focales</p>
Examinar la situación de las prácticas profesionales en aula y su posicionamiento en la malla curricular.	Prácticas profesionales en aula	Componentes formativos esenciales en la preparación del docente, para la puesta en práctica de los conocimientos teóricos acerca de la Didáctica Superior en contextos reales. Definen, configuran y	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requerimientos, procedimientos y observaciones</li> <li>- Duración de las prácticas profesionales</li> <li>- Retroalimentación</li> <li>- Reflexión y crítica</li> <li>- Programa de mentoría para docentes novatos</li> <li>- Competencias en futuros docentes universitarios</li> <li>- Experiencia asesorando prácticas</li> </ul>	<p>Análisis documental</p> <p>Docentes-formadores Entrevistas</p> <p>Estudiantes Grupos focales</p>

		apoyan la visión del docente reflexivo y crítico sobre su propia actividad.	profesionales en aula	
Categorías de análisis emergentes	Necesidad formativa principal	Aspectos formativos deficientes, carentes o ausentes.	- Falencias del programa - Deficiencias en desempeño docente o en formación de los estudiantes-docentes - Cambios necesarios	Docentes-formadores Entrevistas  Estudiantes Grupos focales
	Cantidad de alumnos por aula	Número de estudiantes inscriptos en un módulo	- Grupos muy numerosos - Incorporación tardía de estudiantes	Docentes-formadores Entrevistas
	Formación continua de egresados	Capacitación en servicio luego del egreso de la especialización en Didáctica Superior Universitaria	- Talleres y jornadas de actualización en metodologías, evaluación, investigación	Docentes-formadores Entrevistas

### 3.4 Procedimientos de recolección de datos

En primer lugar, para la realización de la observación de clase se solicitó el permiso correspondiente a la Coordinación Académica de las universidades que formaron parte del estudio, así como a los docentes en el momento de acceder al aula para realizar la observación. Para el efecto, se trabajó con una guía de observación previamente establecida que consistió en una lista de cotejo contemplando las categorías de análisis pertinentes para la observación (ver Anexo), así como un espacio de observaciones y comentarios generales. La misma se llevó a cabo desde una esquina del aula en silencio, registrando las interacciones durante el desarrollo de la clase.

En segundo lugar, para la realización de las entrevistas semiestructuradas con los docentes se conversó previamente con los mismos y se acordó un lugar físico para el encuentro. Primeramente, se les facilitó la Hoja de Información del estudio, así como el Consentimiento Informado por escrito. Asimismo, se les facilitó una Hoja de Registro de Participantes. Se utilizó la aplicación *Recorder* para el dispositivo iPhone y se procedió a la grabación de la entrevista.

En tercer lugar, para la realización de las sesiones con los grupos focales, se realizó previamente la presentación de la investigación y sus objetivos. Se mencionó que la participación tenía carácter voluntario, y que toda la información quedaría resguardada bajo el principio de la confidencialidad y en el anonimato. Luego de la conformación de los grupos



por estudiantes que se ofrecieron a participar, se los acompañó a una sala de clases preparada para la sesión con sillas dispuestas en forma de U, dos dispositivos celulares iPhone con la aplicación Recorder y una computadora portátil con la aplicación de video para la grabación. Los participantes llenaron la Hoja de Registro de Participantes, así como el Consentimiento Informado por Escrito y la Ficha de Caracterización Demográfica (ver Anexo). Todos los estudiantes recibieron la Hoja de Información de la investigación (ver Anexo).

Las sesiones estuvieron dirigidas y moderadas por el investigador, y se contó además con la presencia de un investigador asistente quien fue el encargado de registrar las interacciones durante la sesión, así como codificar respuestas para facilitar la desgrabación posterior.

Al término de la sesión se les ofreció a los participantes un refrigerio y un presente que consistió en una cartuchera con elementos que un docente universitario utiliza en la práctica diaria como ser borrador de pizarra y marcadores de acrílico, así como bolígrafos.

### **3.5 Procesamiento y análisis de datos**

Para realizar el procesamiento y análisis de los datos, se siguieron los siguientes procedimientos:

- Fichas de caracterización sociodemográfica: se generó una planilla de Microsoft Office Excel.
- Entrevistas semiestructuradas y grupos focales: desgrabación y transcripción textual utilizando Microsoft Office Word, matrices de análisis, codificación (ver Anexo).
- Observaciones de clase: a partir de la guía de observación se codificaron los hechos y situaciones relevantes (ver Anexo).
- Análisis documental de programas de estudio: análisis interpretativo, matriz de análisis (ver Anexo).

En la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se tuvo en cuenta el principio de redundancia o saturación de datos.

### **3.6 Aspectos Éticos**

En el presente estudio se cumplieron con las normas éticas de la investigación, teniendo en cuenta que, en los estudios de carácter social, los sujetos de estudio son personas que deben mantener su dignidad, ante todo, y que el investigador debe preguntarse constantemente no

sólo que beneficios o qué potenciales riesgos puede provocar su estudio, sino que consecuencias morales pueden devenir.

Considerando los principios éticos básicos que aparecen en el Informe Belmont en 1978, se garantizó el Principio de Respeto a las Personas, a través de la participación voluntaria en las distintas actividades y técnicas propuestas. Se facilitó a los participantes la Hoja de Información, así como el Consentimiento Informado por escrito. Asimismo, se veló por el cumplimiento del Principio de Justicia, evitando la existencia de discriminación en la selección de los participantes en todo momento, ya que la misma, como se mencionó anteriormente, fue de carácter voluntario.

En todo momento se respetó el anonimato no sólo de los participantes, sino de las instituciones educativas en donde se desarrolló la investigación, así como la confidencialidad de la información en el momento del procesamiento, análisis de los datos y difusión de éstos. De la misma manera, atendiendo al Principio de Beneficencia, se hizo hincapié durante las interacciones con docentes y estudiantes, que su participación en la investigación fue de gran utilidad para aportar a la mejora de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria. Todos los participantes tuvieron la posibilidad de acceder a las transcripciones tanto de los grupos focales, como de las entrevistas; y se ofreció además la devolución de los resultados del estudio al que esté interesado en ellos.

Se declara además que en el presente estudio no existe conflicto de intereses por parte del investigador, por no pertenecer a ninguna de las universidades como docente.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

### 4.1 Presentación y análisis de los resultados

Para la presentación de los resultados se trabajó con matrices de análisis que luego facilitaron el agrupamiento de los datos según las distintas categorías que fueron tenidas en cuenta. Los códigos utilizados fueron los siguientes:

- E para los entrevistados que en este estudio son los docentes-formadores. (E1, E2,...)
- PGF para los participantes de los grupos focales. (P1GF1, P2GF2)
- PE para los programas de estudio.
- OBC para las observaciones de clase.

Primeramente, se agruparon los resultados según los actores sujetos (estudiantes-docentes y docentes-formadores) y los objetos de estudio (planes de estudio y observaciones de clase) y se utilizaron mapas mentales para la síntesis de las respuestas y la visualización ordenada de las mismas según la saturación de la información.

Luego, se agruparon los datos obtenidos tanto de los estudiantes-docentes como de los docentes-formadores para realizar el cruce de análisis e interpretación de las respuestas.

#### 4.1.1 Resultados de los grupos focales con estudiantes-docentes

Tabla 3. Caracterización sociodemográfica de estudiantes-docentes

	Edad	Formación académica de base	Años de experiencia en la docencia	Ámbito en el que desarrolla la actividad docente		
				Carreras de grado	Carreras de posgrado	Otros
P1GF1	28	Administración de Empresas	Sin experiencia	-	-	-
P2GF1	32	Análisis de Sistemas Informáticos	Sin experiencia	-	-	-
P3GF1	49	Licenciatura en Música	23 años	-	-	Profesorado Superior
P4GF1	27	Contaduría Pública y Abogacía	Sin experiencia	-	-	-
P5GF1	57	Ingeniería en Informática	Sin experiencia	-	-	-
P6GF1	27	Ingeniería Electrónica	Sin experiencia	Ingeniería	-	-
P7GF1	44	Economía Social Administración de Empresas	Sin experiencia	-	-	-
P1GF2	28	Diseño Gráfico	Sin experiencia	-	-	-
P2GF2	34	Nutrición Humana	Sin experiencia	-	-	-
P3GF2	36	Psicopedagogía	Sin experiencia	-	-	-
P4GF2	25	Contaduría Pública	Sin experiencia	-	-	-
P5GF2	50	Ciencias Jurídicas	1 año	Derecho	-	-
P6GF2	48	Ciencias Policiales	6 años	-	-	Formación Téc.
P7GF2	35	Ciencias Contables	Sin experiencia	-	-	-

Nota. Elaboración propia.

Los datos obtenidos muestran que el rango de edad de los estudiantes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria se encuentra entre 25 y 57 años. La mayor cantidad de participantes se encuentra en el grupo etario de entre 25 y 35 años, lo que sugiere que la mayoría opta por formarse en didáctica al término de su carrera universitaria o a los pocos años de haberla finalizado debido a que se la considera como una salida laboral en paralelo a las actividades profesionales propias. A diferencia de los resultados encontrados en Delgado Benito (2013) donde la edad promedio de los estudiantes fue de 40 a 49 años, lo hallado en el presente estudio podría representar una ventaja en el momento de la incorporación a las aulas universitarias, ya que los docentes más jóvenes podrían tener mayor apertura hacia innovaciones didácticas, facilidad en el manejo de la tecnología y flexibilidad de adaptación a nuevos escenarios.

Por otro lado, Sólo 3 participantes tienen entre 36 y 46 años y 3 cuentan con 47 años o más. Es la minoría la que decide formarse como docente universitario luego de contar con vasta experiencia en su carrera, y un posible motivo es el requerimiento actual por parte de la Ley de Educación Superior N° 4995/13 en la sección VI, Artículo 38, inciso B que desde el año 2013 incorpora entre los requerimientos para desempeñarse en la docencia, la capacitación pedagógica en Educación Superior. Anteriormente, sin embargo, los docentes no necesitaban contar con dicha preparación, solamente contar con un título de grado. Por otro lado, se sustenta así la premisa de Sánchez Moreno & Mayor Ruíz (2006), de que la problemática de las destrezas pedagógicas de los docentes universitarios yace en la existencia de “profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen los recursos pedagógicos necesarios” (p. 924).

Con respecto a la formación de base, puede observarse que la misma ocurre mayoritariamente en carreras no afines a las Ciencias Sociales y Educación, más bien se enfocan a las Ciencias Administrativas y Contables, Ciencias Jurídicas, Ingenierías, Diseño Gráfico, Música y Nutrición. Sólo una participante tiene base en Psicopedagogía. Este fenómeno puede considerarse una desventaja en cuanto los participantes no poseen conocimientos previos acerca de elementos comunes de las Ciencias Sociales y la docencia como ser el concepto de aprendizaje, el proceso de enseñanza y las teorías o paradigmas que enmarcan la disciplina. Por otro lado, puede considerarse una oportunidad para aprovechar la falta de conocimientos

base y trabajar en profundidad los aspectos que tienen que ver con la docencia en la universidad del siglo XXI, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la inclusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Asimismo, esta situación genera el campo propicio para el desarrollo de un programa sólido de mentoría en la universidad, buscando potenciar y elevar la calidad de los docentes egresados de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria. Así como menciona Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero (2004), los rasgos significativos de la mentoría tienen que ver con el énfasis en el periodo de transición y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante la cursada, apoyados siempre en docentes mentores que acompañen el proceso.

En cuanto a los años de experiencia en la docencia, la mayoría de los participantes manifestaron no tenerla. Solamente 4 participantes se desempeñan como docentes, de los cuales 2 ejercen la docencia a nivel universitario, y 2 en tecnicaturas. Esta falta de experiencia y conocimiento del ambiente de la docencia universitaria representa con más razón el énfasis que debe ser puesto en la formación sólida con un seguimiento sistemático, ya que el desconocimiento podría ser un motivo de prácticas deficientes en el momento de desempeñarse como docente universitario. El Modelo Situacional de formación de docentes propuesto por Loya Chávez (2008) enfatiza el desarrollo del espíritu crítico y la reflexión sobre la propia práctica que debería ser el centro de las formaciones en Didáctica Superior Universitaria, entendiendo que la práctica sólo puede ser mejorada a través de la evaluación de las fortalezas y debilidades de uno mismo, y el cambio se da a partir de la retroalimentación otorgada por un formador con mayor experiencia.

Entre los motivos principales por los cuales los participantes decidieron inscribirse al programa de Especialización en Didáctica Superior Universitaria algunos participantes destacaron que lo hicieron para obtener un beneficio económico o una salida laboral.

*“Deseo fomentar la independencia laboral en el rubro de la educación.” (P1GF1)*

*“Para poder tener un extra, como alternativa al trabajo o en paralelo.” (P2GF1)*

*“Vine para poder ganar dinero, o sea, por lo menos complementar lo que ya uno gana.” (P7GF1)*

*“Creo que es una oportunidad de crecimiento profesional.” (P3GF2)*

*“Aprovechar cuando se me presenta la oportunidad en el área de la docencia.”*  
(P7GF2)

Otros mencionaron que se inscribieron para cumplir con un requerimiento de los entes reguladores.

*“Para acceder a la enseñanza en universidades.”* (P3GF1)

*“Para incursionar en el ámbito de la docencia, ya que dicha especialización es indispensable.”* (P4GF1)

*“Cumplir con las exigencias de los entes reguladores de la Educación Superior de contar con el perfil docente adecuado.”* (P6GF1)

*“Justamente para poder enseñar.”* (P4GF2)

*“Exigencia del Instituto Superior de Educación Policial.”* (P6GF2)

Algunos destacaron que decidieron inscribirse por una necesidad de aportar a la sociedad a través del conocimiento y ser agente de cambio.

*“Estar actualizado en las problemáticas que existen en la Educación Superior y conocer posibles soluciones.”* (P6GF1)

*“Para poder compartir con otros los conocimientos que adquirí.”* (P7GF1)

*“Servir como guía para otras personas y hacer un aporte a la sociedad.”* (P1GF2)

*“Para enseñar a los alumnos mis conocimientos adquiridos.”* (P2GF2)

*“El motivo principal es la de aportar lo aprendido y orientar a los jóvenes que estudiar es la base fundamental para el desarrollo de un país.”* (P5GF2)

*“Por una necesidad de cambio, unas ganas de hacer algo diferente”* (P6GF1)

Además, se mencionó la necesidad de conocer métodos de enseñanza

*“Me inscribí para aprender a cómo enseñar y qué es lo que debo enseñar hoy en día.”* (P5GF1)

*“Conocer más de métodos de enseñanzas que puedan adaptarse a los alumnos en la actualidad.”* (P6GF1)

Por su parte, un participante refirió que sintió inspiración de docentes anteriores.

*“Fue una motivación algunos profesores que tuve que me llegaron.”* (P2GF1)

Figura 1. Motivos para cursar una Especialización en Didáctica Superior Universitaria



Nota. Elaboración propia

Categoría de análisis: Estrategias didácticas en prácticas pedagógicas de docentes-formadores

Subcategoría de análisis: Herramientas o técnicas de enseñanza

Cabe destacar que al momento de responder las preguntas relacionadas a las herramientas o técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes-formadores, los estudiantes docentes en ambos grupos focales se tomaron el tiempo para pensar y no les fue fácil identificarlas sin ayuda de la investigadora, quien proveyó de ejemplos para poder dirigir la conversación. Tal como menciona Jato Seijas (2014), en la formación del profesorado debe existir un mayor grado de vinculación de contenidos y herramientas o técnicas de enseñanza en donde se evidencien las metodologías participativas.

Dos participantes mencionaron la importancia de las herramientas y técnicas de enseñanza en su formación, resaltando que constituyen la base de esta.

*“Yo creo que esto es como se dice una base para que vos enseñes y ahí recién vos vas a saber cómo llegar al alumno, como interactuar.” (P2GF2)*

*“Principalmente sirve de base. El profesor si tiene pocas herramientas tiene que ser creativo. Las técnicas, las estrategias que uno debería de usar te encamina, te da esa base.” (P5GF2)*

Sin embargo, la mayoría de los participantes mencionaron que las técnicas más utilizadas fueron la lluvia de ideas y el mapa conceptual. Se observa que dichas herramientas están relacionadas al trabajo intelectual y a la organización de la información.

*“Lluvia de ideas y después vos pasás al frente a explicar.” (P2GF2)*

*“Lluvia de ideas.” (P3GF2)*

*“Se hizo mapa conceptual, lluvia de ideas.” (P4GF1)*

*“Por ejemplo, el de conocimientos previos, lluvia de ideas, ir de lo general a lo específico y mapa conceptual.” (P6GF1)*

*“El mapa conceptual creo que ayudaría mucho como técnica con los alumnos.” (P7GF1)*

Como menciona la literatura, la simulación didáctica se configura como una de las técnicas más efectivas en formación docente, ya que el estudiante replica la realidad en un entorno colaborativo, donde todos aportan desde el rol que les toca desempeñar. Así, López-Chávez y Chávez Hernández (2013) afirmaron que el uso de esta herramienta es motivador para la implementación de actividades innovadoras y lúdicas conectadas a la propia práctica. Solamente dos participantes refirieron el uso de simulación en el aula.

*“Tuvimos simulación de un momento de enseñanza.” (P1GF1)*

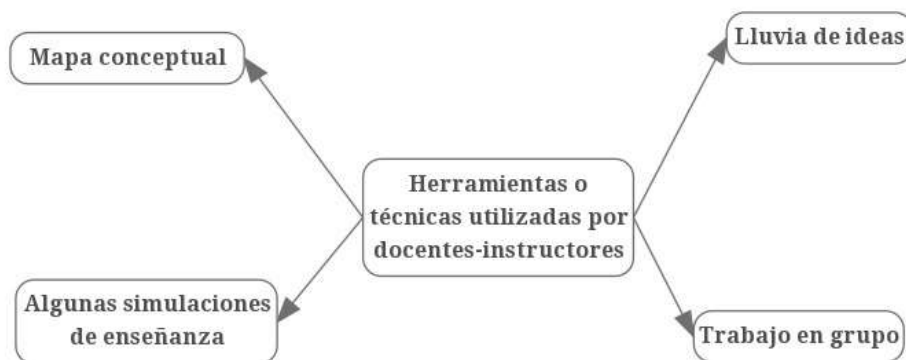
*Se hizo simulación. Se hizo teatro, inclusive.” (P5GF1)*

Otros participantes mencionaron el uso de alguna técnica de aprendizaje colaborativo, aunque no pudieron definir claramente de qué se trató, y se limitaron a hablar de ella en sentido general.

*“El trabajo en grupo con diferentes técnicas.” (P3GF1)*

*“Venimos compartiendo, debatiendo, se hizo paneles.” (P7GF1)*

Figura 2. Herramientas o técnicas de enseñanza utilizadas por docentes-instructores



Nota. Elaboración propia



Subcategoría de análisis: Dinámicas innovadoras de demostración de técnicas

Al preguntar a los participantes acerca de las dinámicas innovadoras de demostración de técnicas, sorprendentemente los participantes no pudieron identificarlas, y tardaron en identificar alguna práctica pedagógica que denote originalidad e innovación. En efecto, Pereira Pérez (2010) insiste en que la universidad “ha de preocuparse por que el estudiantado aprenda a ser, aprenda a aprender y aprenda a hacer, pero de igual manera señalan que para lograr eso, los docentes y las docentes han de ser innovadores de la enseñanza” (p. 9). Sin embargo, los resultados dan indicios de que la innovación en dinámicas y estrategias de aprendizaje para la demostración de técnicas en la formación del docente universitario es aún escasa, así como mencionaron dos participantes.

*“Algo muy resaltante creo que nada. Algo innovador que podamos destacar creo que no hay.” (P1GF2)*

*“Puedo decir que hay muchos docentes que todavía utilizan la metodología de los años 50 en donde el profesor es el que manda, el profesor te dice cómo tiene que ser.” (P7GF1)*

Solamente un participante identificó a la entrevista como una dinámica innovadora.

*“A mí el que me llamó la atención fue el de la entrevista, verdad, porque no le tenía como una herramienta para enseñar, y me llamó mucho la atención realmente.” (P2GF1)*

De manera similar, en un estudio realizado en España por González Sanmamed y Raposo Rivas (2008) con el objetivo de detectar las necesidades formativas del profesorado universitario, se encontró que los participantes no lograron identificar dinámicas innovadoras en las prácticas didácticas de sus formadores, e inclusive dieron mayor valoración a la lección magistral que a estrategias como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje colaborativo.

Este fenómeno podría indicar que ya en carreras de grado las estrategias innovadoras estarían siendo escasas, motivo por el cual los participantes piensan que sólo la clase magistral es la práctica adecuada para la enseñanza. Si bien la lección magistral es una herramienta válida, se considera que es necesario combinarla con otras técnicas, estrategias y recursos didácticos.

Subcategoría de análisis: Calidad del desempeño del docente-formador

La mayoría de los participantes refirió que la calidad del desempeño docente está directamente relacionada a su capacidad de generar debate y compartir experiencias, y no solamente centrarse en una clase magistral que se enfoque en la lectura directa del material o en el uso de recursos tecnológicos que hagan la labor del docente. Como menciona la literatura, teniendo en cuenta al docente-formador, “no es suficiente que actúe como transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, en el sentido de orientar y guiar la actividad constructiva de éstos” (Cardona Rojas, 2004, p. 81).

*“Yo pondría un 50% bueno y 50% a mejorar, porque tampoco comparto mucho enfocarse solamente en un método de enseñanza o que sea 100% tecnología y no haya esa explicación de antes del docente, ver, escuchar, experiencias, bueno, eso yo busco.” (P1GF1)*

*“Tuve profesores donde solo se ponían a leer.” (P1GF2)*

*“Un profesor no llega cuando se manifiesta solamente a través de Power Point. No solamente videos” (P2GF1)*

También manifestaron que los docentes demuestran una actitud de poco acompañamiento e involucramiento en el desarrollo de sus clases.

*“Lo importante es tener una actitud activa, una actitud de acercamiento al alumno.” (P2GF2)*

*“Un profesor llega cuando te habla en su clase.” (P2GF1)*

*“Muchas veces el profesor se va y se enfoca solamente en cumplir su horario y no les da la oportunidad de que haya un debate, formar criterio.” (P6GF2)*

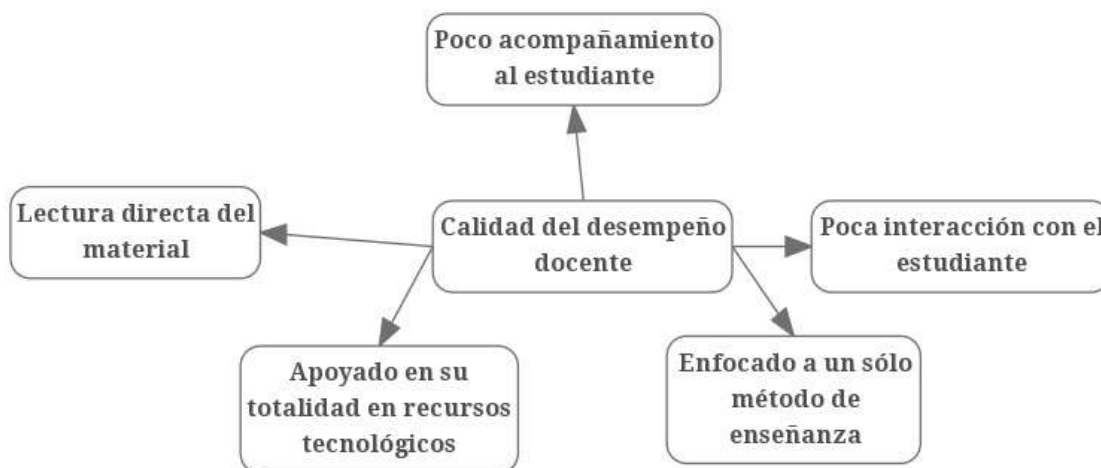
*“Te dan nomás ya, hagan, investiguen, verdad. Esas cosas lo que no da gusto.” (P5GF1)*

De los anteriores planteamientos se deduce que ambas subcategorías de análisis, las dinámicas innovadoras de demostración de técnicas y la calidad del desempeño docente, generan cierto conflicto en el sentir de los participantes, ya que por un lado no pueden discriminar cuáles son las dinámicas innovadoras que les gustaría vivenciar, pero por el otro, sienten que hay más que sólo la clase magistral.

Sólo un participante estuvo de acuerdo con la calidad del desempeño de sus docentes.

*“Para mí, 3 de las 4, excelente. Una no lo diría regular, bueno.” (P7GF1)*

Figura 3. Calidad del desempeño del docente-formador



Nota. Elaboración propia

Categoría de análisis: Necesidades insatisfechas relacionadas a estrategias y técnicas de enseñanza

Subcategoría de análisis: Falencias

Según Diz López (2017), una necesidad insatisfecha es entendida como una deficiencia o ausencia, y se fundamenta en la discrepancia entre las expectativas iniciales y la situación real. Al preguntarle a los participantes acerca de las necesidades insatisfechas en cuanto a las estrategias y técnicas de enseñanza, la mayoría respondió que la falencia principal tiene que ver con la poca práctica en aula y el mayor énfasis otorgado a los aspectos teóricos.

*“Veo que sí falta un poco incentivar más la parte práctica. Ya tenemos puras teorías, qué hacer y cómo hacer, pero falta el hacer. No nos sentamos así bien a hacer y ver cómo se va a desarrollar eso en la clase.” (P1GF1)*

*“Yo creo que nos faltó un poquitito más de práctica, a lo mejor tener una práctica en el aula” (P6GF2)*

*“Fue muy teórico. Para mí particularmente fue muy cansador. No aprendí nada.” (P7GF1)*

*“Yo esperaba que el profesor, o sea que la profesora, verdad me muestre esa técnica, verdad, que yo experimente un poquito, verdad. Que yo pueda experimentar o aprender cómo son las técnicas. Entonces eso lo que más esperaba, y no la teoría total, verdad, pero eso lo que fue.” (P7GF2)*

*“No es solamente la parte teórica. Y yo creo que eso es lo que no hay en esta didáctica, eso yo no veo que se esté enseñando. Es algo que vos tenés que luchar para aprender. Creo que nos falta un poco más.” (P2GF1)*

*“Ese miedo a hablar. Y eso pues lo que uno viene a buscar.” (P5GF2)*

Se observa que los docentes dedican mayor tiempo al desarrollo de los aspectos teóricos de las estrategias y técnicas de enseñanza, más que la puesta en práctica de las mismas. Entre las posibles causas de esta situación estaría la falta de tiempo para el desarrollo de las habilidades prácticas.

Desde otra perspectiva, un participante recalcó que una falencia observada fue la falta de significación y transferencia a ámbitos específicos ya sea de contenido o estrategias de aprendizaje. A este respecto, Cardona Rojas (2004) menciona que “el aprendizaje significativo ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares” (p. 81).

*“Yo creo que a los profesores eso lo que más hace falta verdad, hacerle entender del porqué o cómo puede servirle al alumno lo que le está enseñando. Entonces es hacerle entender eso.” (P6GF1)*

Por su parte, un participante mencionó además que la necesidad formativa principal que siente es la del desarrollo de la investigación.

*“Uno de los puntos que encuentro que tenemos falencias en la parte de investigación.” (P3GF1)*

Figura 4. Falencias en estrategias y técnicas de enseñanza



Nota. Elaboración propia

#### Subcategoría de análisis: Prácticas de docentes-formadores

Otro aspecto relacionado a la calidad del desempeño de los docentes-formadores tiene que ver con las prácticas que se evidencian en su accionar. Básicamente, los participantes identificaron como práctica a mejorar, a tres dimensiones que hacen a la vinculación de la teoría y la práctica, la introducción de la tecnología sin un uso efectivo y la práctica expositiva como único recurso docente. Significa entonces, que estas dimensiones que ya han sido identificadas en anteriores categorías de análisis son las que, en el sentir de los estudiantes-docentes tienen mayores falencias.

En primer lugar, algunos participantes volvieron a mencionar la falta de puesta en práctica de los conocimientos transmitidos por el docente. En otras palabras, subsiste el modelo tradicional de transmisión de conocimientos.

*“Yo creo que se enfoca más en lo teórico más que en la práctica, en darnos herramientas para poder enseñar. No está bien enfocado.” (P4GF2)*

*“Para llevar a la práctica, para poder enseñar al alumno lo que vos aprendiste, tiene su tiempo. El profesor que está enseñando en ese momento tiene que saber llegar al alumno. De repente eso hace que no queremos ni venir.” (P5GF1)*

*“Que te puedan mostrar las técnicas, hacer un pequeño ensayo de una clase para poder después transmitirlo nosotros en nuestras prácticas profesionales. Y no pasa. Hay ese déficit.” (P3GF2)*

En segundo lugar, algunos participantes hicieron referencia a la ausencia de innovación en las prácticas de los docentes-formadores.

De manera semejante, en la Universidad de Barcelona, Benedito Antolí, Imbernón Muñoz y Félez Rodríguez (2001) encontraron que una necesidad formativa principal de los docentes universitarios fue el cambio de paradigma de una visión tradicional de la enseñanza basada en clases magistrales, siguiendo una metodología transmisiva. “Por tanto, se puede concluir que es evidente la falta de formación para utilizar alternativas metodológicas en la docencia puramente expositiva” (p.20)

*“Venís a una clase y vos escuchás al docente. 5 horas le escuchás al docente y yo necesito hablar.” (P5GF2)*

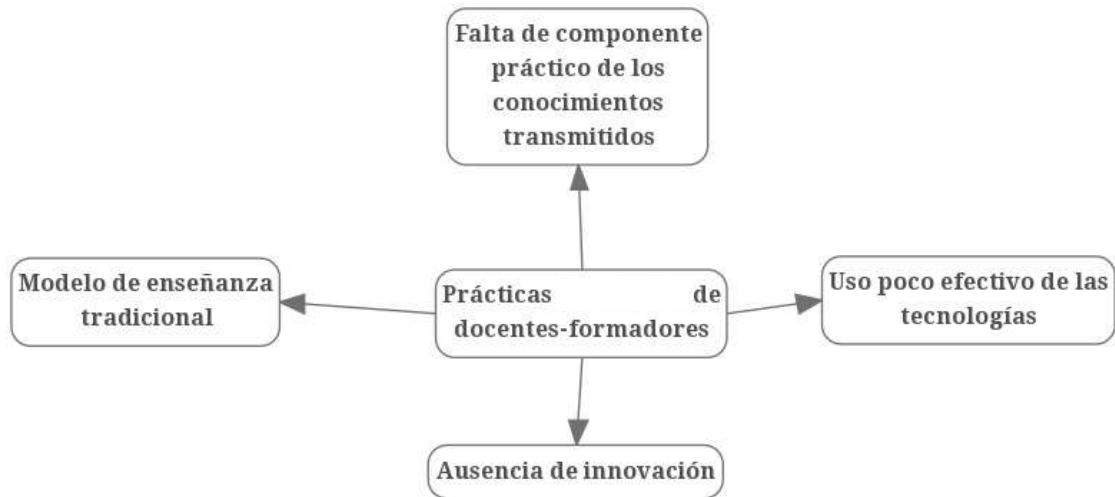
*“Son clases aburridas, en donde todavía el alumno está ahí y tiene que escucharle al docente a pesar de que hay materias, que reconozco, que son leídas, se las puede hacer más didáctica. O sea, creo que la didáctica es la que necesitamos insertar y cambiar definitivamente con relación al tema de la enseñanza.” (P7GF1)*

Por su parte, algunos participantes mencionaron que los docentes utilizan la tecnología de manera inadecuada y no aprovechando todos los beneficios que ésta puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trataría entonces de una inclusión inadecuada de la tecnología por parte de los docentes-formadores. Es bien sabido que la incorporación de las NTIC en nuestro país es un fenómeno reciente, y la realidad es que muchos docentes aún se encuentran alejados de una formación sólida y de calidad en el uso de éstas. Como resultado, hay un déficit en el uso como herramienta para poder entrenar a futuros docentes. Similarmente, Silva Quiroz (2017) encontró que, en la Universidad de Santiago de Chile, los docentes-formadores raramente propusieron estrategias de enseñanza que utilicen las NTIC en forma innovadora en sus prácticas docentes, “las cuales suelen estar vinculadas a formas tradicionales de enseñanza y a un uso poco creativo de los recursos tecnológicos. Es necesario, formar a los formadores en metodología de enseñanza activas apoyadas por tecnología, implementando planes de evaluación acompañamiento” (p.129).

*“Se introdujo la tecnología en el módulo y se enfrió la relación, porque anteriormente era hablar, debatir en clase. Ahora es llegar, entrar a la computadora, y estás ahí. Se volvió un ambiente bastante frío en el sentido de practicar. (P1GF1)*

“A pesar del uso de la tecnología no lo usan, si tienen su computadora lo tienen en el frente y de ahí nomás le leen.” (P7GF1)

Figura 5. Prácticas de docentes-formadores



Nota. Elaboración propia

#### 4.1.2 Resultados de las entrevistas a los docentes-formadores

Tabla 4. Caracterización sociodemográfica de los docentes-formadores

	Área del conocimiento al que pertenece	Antigüedad en programas de formación de docentes universitarios	Asignaturas que enseña en formación de docentes universitarios
E1	Educación	10 años	Didáctica, Planificación, Evaluación
E2	Educación	22 años	Políticas Educativas, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Investigación Educativa, Currículum, Tecnología Didáctica
E3	Educación, Evaluación	12 años	Evaluación, Práctica
E4	Educación	10 años	Pedagogía, Fundamentos y Paradigmas de la Educación Superior, Fundamentos de la Educación Contemporánea, Didáctica General

Nota. Elaboración propia

Se destaca que la totalidad de los docentes entrevistados pertenecen al área de la Educación como su formación base y que cuentan en promedio con 10 a 15 años de experiencia en formación de docentes universitarios. Asimismo, se dedican a la enseñanza de una variedad de asignaturas, siendo Didáctica y Planificación las más comunes.

Así como menciona Iglesias (2002), los docentes formadores son aquellos que se configuran como ejemplo en la formación inicial de los docentes universitarios, dotando de habilidades y actitudes propias de la profesión. Dicho esto, al contar con docentes expertos en estas áreas se considera una ventaja y una oportunidad para ofrecer una preparación de docentes de calidad.

Categoría de análisis: Pertinencia de los contenidos

Subcategoría de análisis: División de malla curricular en módulos de aprendizaje

Al consultar a los docentes-formadores acerca de la efectividad de la división de la malla curricular en módulos de aprendizaje, algunos destacaron aspectos positivos tales como una buena distribución de las materias, integración de conocimientos en torno a un eje principal, y la posibilidad de adaptarlos según las necesidades de los estudiantes.

*“Es efectivo, estoy de acuerdo con la división en módulo. Está muy bien distribuida la malla curricular, las materias.” (E1)*

*“Y la experiencia es que tiene muy buenos resultados porque el módulo tiene la particularidad de que integra justamente conocimiento de diferentes disciplinas afines con relación a su objeto de estudio. Se puede integrar contenidos en torno a un núcleo que actúa como integrador. No implican un prerrequisito como es el caso de las asignaturas.” (E2)*

*“Y me parece interesante por un lado porque más bien podemos trabajar las necesidades de los estudiantes.” (E3)*

Por su parte, un entrevistado no estuvo de acuerdo con las opiniones anteriores, y destacó que la división en módulos de aprendizaje no es efectiva, debido a que esto propicia el énfasis a los aspectos teóricos, dejando sólo para algunos módulos específicos la introducción a la práctica.



*“No es muy efectivo, porque hasta el momento todo se centra en lo que es la teoría. Y entonces los estudiantes no pueden tampoco entender muy bien que es lo que pasa realmente dentro del aula.” (E4)*

Si bien existen opiniones contradictorias en cuanto a la efectividad de la división modular, los entrevistados coinciden en que es más importante revisar la carga horaria de los módulos antes que la estructura de ellos dentro de la malla curricular. Esto podría deberse a la necesidad actual de las universidades de contar con docentes certificados por el requerimiento de la Ley N° 4995 De Educación Superior, en su artículo 38, que establece como obligación para los docentes universitarios contar con formación pedagógica en educación superior, lo que se denominaría Didáctica Universitaria.

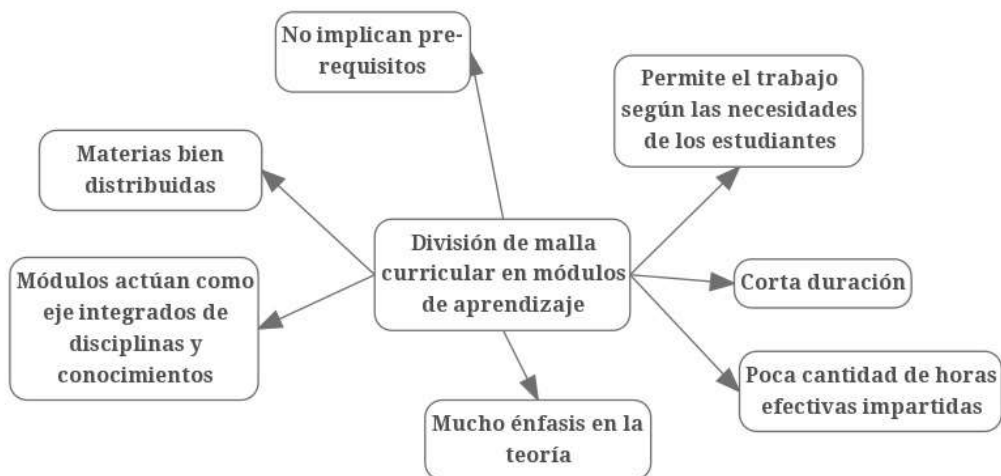
Una problemática que surge es la cantidad de horas reales que se desarrollan, ya que los programas establecen entre 360 y 420 horas. Sin embargo, no se llegan a cubrir presencialmente asistiendo solamente un día a la semana durante 3 horas. Los entrevistados mencionaron asignar trabajos a distancia, pero esta modalidad no aparece en los programas de estudio ni en la oferta académica.

*“Lo que tendríamos que ver y analizar un poco es la cantidad de horas que se dan, analizar muy bien la frecuencia y la cantidad de horas reales que se dan.” (E1)*

*“Pero me parece preocupante por el hecho de que los módulos tengan muy corto tiempo de clases. Son en mi caso 6 clases y llevo la Evaluación de los Aprendizajes, y solamente podemos dar una pincelada. No podemos dar a profundidad, y vemos que los docentes tienen dificultades.” (E3)*

*“Los estudiantes necesitarían más tiempo para que eso ellos puedan evidenciar mejor en las aulas.” (E4)*

Figura 6. División de malla curricular en módulos de aprendizaje



Nota. Elaboración propia

Subcategoría de análisis: Actualización de contenidos y enfoque

La actualización de los contenidos en las mallas curriculares de los programas de formación de docentes universitarios se define como la “modernización de la oferta formativa de nuestras instituciones: el enfoque por competencias; la incorporación de las TIC a la docencia y al aprendizaje; el trabajo por proyectos; las practicas colaborativas entre estudiantes; las diversas modalidades de tutoría” (Zabalza Beraza, 2011, p. 411).

Al ser consultados sobre dicho proceso, los entrevistados manifestaron que la actualización de los programas de estudio en cuanto a los contenidos y enfoque ha sido escasa, lo que se configuraría como una aspecto y área de revisión para atender a las necesidades actuales de formación del profesorado universitario.

*“En mi experiencia mucho no se ha actualizado.” (E2)*

*“Es lo mismo de hace 10 ó 7 años atrás, es lo mismo no se ofrece un cambio, son los mismos contenidos.” (E3)*

*“No, que yo sepa no han sido actualizados. Entonces yo les decía a ellos: ustedes se están preparando para enseñar a gente del futuro con metodologías de antaño” (E4)*

Por otro lado, los docentes-formadores destacaron algunos aspectos que podrían ser mejorados sobre este punto. Como refiere Tejada (2013) sobre los contenidos y el enfoque de la formación del profesorado universitario, se deben atender a los nuevos parámetros de referencia como son la modernización, la incorporación de las tecnologías, la integración de disciplinas y los nuevos campos de acción.

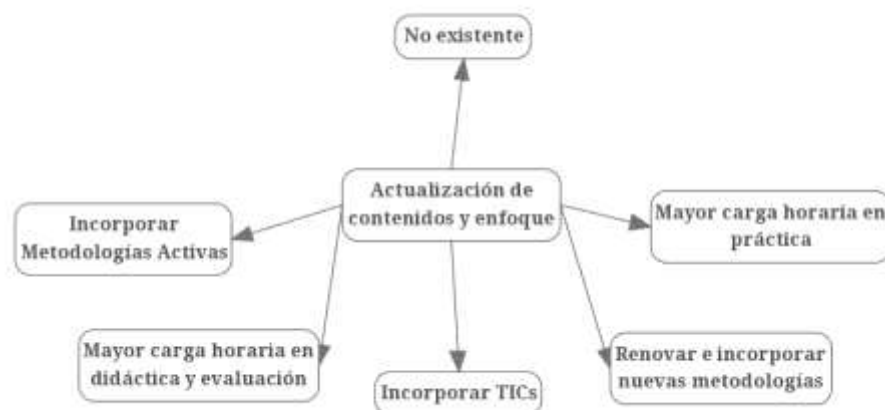
A este respecto, los docentes indicaron áreas a reforzar como ser la didáctica, la práctica, la evaluación, la renovación y la incorporación de metodologías más recientes e innovadoras para hacer frente a las demandas de los estudiantes universitarios de hoy día.

*“Hay algunos que tiene que tener más cantidad de horas. La didáctica, porque esa es la base verdad para el docente, la evaluación porque después todo esos procedimiento y técnicas evaluativa ellos tienen que transpolar en su práctica, en su planificación y tienen que aplicar, y el mismo planificación y pasantía que es importante considerar.” (E1)*

*“Faltaría un poquito renovar, ampliar” (E3)*

*“Todo lo que tenga que ver más con la Metodología Activa, todo tiene que ser más activo. Eso es lo que se necesita más. En el programa era más conductista, era prepararle fotocopias y preguntitas, y de acuerdo a esas preguntas que ellos respondan.” (E4)*

Figura 7. Actualización de contenidos y enfoque



Nota. Elaboración propia

Subcategoría de análisis: Relevancia de contenidos para la realidad universitaria actual

Sobre este punto, y vinculando con el análisis de la categoría anterior, los docentes-formadores creen que los contenidos sí son relevantes para la realidad universitaria actual; y no sería una cuestión de contenidos, más bien del enfoque que se les otorga y las estrategias que se utilizan para enseñarlos y formar así a los futuros docentes. En este sentido, muchas veces los contenidos para la formación en el conocimiento son invariables y de importancia inherente, y se tendría que analizar más bien con qué estrategias son facilitados al estudiante en formación.

*“Considero que sí responde a las realidades y a las necesidades. Tenemos en esa institución la posibilidad de poder adaptar y de ajustar en base a las realidades y a las necesidades nuestro módulo.” (E1)*

*“El contenido en sí es el mismo, ahora cómo lo vamos enseñando, qué elementos vamos articulando, qué recursos utilizamos, eso es lo que va cambiando y eso es lo que hace que efectivamente sean pertinentes para la formación de ese profesional que quiere insertarse al mundo de la docencia universitaria.” (E2)*

*“Los contenidos en sí son pertinentes.” (E3)*

Por su parte, un entrevistado mencionó que los contenidos no son relevantes debido a que no están vinculados al uso de la tecnología.

*“Muy relevantes no son. Primero porque no incorporan lo que es el tema de la tecnología.” (E4)*

Categoría de análisis: Prácticas profesionales en aula

Subcategoría de análisis: Requerimientos, procedimientos y observaciones

En cuanto a los requerimientos y procedimientos para que los estudiantes-docentes realicen sus prácticas en aula, los entrevistados manifestaron que no existe un sistema claro establecido y exigido por la universidad. Un estudio similar realizado en la Universidad de Sevilla encontró resultados parecidos, al mencionar que “otros problemas derivan de la organización de las prácticas: la selección inadecuada de centros, la falta de información que reciben los tutores respecto a su papel y a las funciones que debe desempeñar el alumno en sus prácticas” (Ridao García, Gil Flores & Guijarro Cordobés, 1998, p. 16)

*“Ellos tienen esa libertad de elegir la institución en donde quieren hacer sus pasantías.” (E1)*

*“No hay un sistema establecido dentro de la universidad.” (E3)*

*“Tienen que entrar en algunas clases, observar, practicar, y juntar un cierto número de horas.” (E4)*

De igual manera, los docentes-formadores resaltaron la importancia de que las prácticas profesionales en aula sean supervisadas y controladas a través de un sistema más riguroso y realístico, para poder validar y acreditar que las horas que figuran en los informes sean realmente las horas que los estudiantes-docentes practican.

Tal como mencionan Ridao García et al. (1998) en numerosas investigaciones “muestran las limitaciones inherentes a la organización, desarrollo y valoración de las mismas, y ponen de relieve una vez más, la complejidad de los procesos que se llevan a cabo y las deficiencias de los planteamientos proyectados en el prácticum” (p.2).

*“Esas prácticas tienen que estar asesorados por el docente contratado en teoría. Revisamos esas prácticas, esa hoja de evaluaciones con la carga horaria correspondiente y vemos si corresponde o no.” (E1)*

*“No observaba a todos, muy al azar, digamos. No a todos.” (E2)*

*“No hay ese control de ir a ver si realmente estuvo en clase, si hizo esas horas o ya completó nada más...no podemos saber cómo fue su desempeño real.” (E3)*

*“Hacen otra vez su práctica dentro de la materia luego que enseñan. Pero tiene que ser algo más realístico.” (E4)*

De manera similar, los entrevistados hicieron hincapié en las dificultades y limitaciones al momento de abordar las prácticas profesionales en aula sin tener un sistema y una estructura que ordene la tarea y asegure su cumplimiento.

*“Me cuesta demasiado porque es como trabajar de manera individual porque son de diferentes áreas. (E1)*

*“Porque te contratan para las clases presenciales. Termina las 5 clases y vos fuiste. Ellos solamente presentan en la carpeta de su práctica con un informe.” (E3)*

*“Las prácticas profesionales realmente tienen que ser bien supervisadas, no es que tienen un tutor. De repente el tutor se va un ratito a mirarles para cumplir, verdad.”*  
(E4)

Figura 8. Requerimientos, procedimientos y observaciones



Nota. Elaboración propia

Subcategoría de análisis: Experiencias asesorando prácticas profesionales en aula

Al preguntar a los docentes-formadores acerca de sus experiencias en el asesoramiento de prácticas profesionales, todos mencionaron que en algún momento lo han realizado.

*“Sí. Yo también observo.”* (E1)

*“Orienté una vez práctica.”* (E2)

*“Sí, ellos hicieron su plan anual, de ese plan anual hicieron un plan diario, escogieron una capacidad, esa capacidad elaboraron un plan diario y ese plan con todos los elementos ya con sus estrategias y teniendo en cuenta allí su inicio, desarrollo y cierre.”* (E3)

*“Sí, tengo experiencia.”* (E4)

Por lo tanto, se puede inferir que las necesidades encontradas en el análisis de la implementación de un sistema de prácticas en aula no tienen que ver con la formación y experticia de los docentes a cargo, sino más bien de un ordenamiento y elaboración de sistemas para garantizar su cumplimiento, lo que se evidenció al ahondar más en la pregunta acerca de sus experiencias.

*“No sé después cómo sale, verdad porque es diferente muchas veces estar en aula que después estar enfrente a un grupo de alumnos no sé, verdad”* (E1)

*“Al principio los participantes se ponen un tanto reacio a la práctica porque les genera cierta ansiedad.” (E2)*

*“Muy poco tiempo para orientar. No tenés ese control, ese monitoreo, ese acompañamiento.” (E3)*

*“Era entrar un ratito, mirar la clase, hacer, completar lo que dice la rúbrica, mirar su planeamiento y nada más. Nada muy sistemático, las universidades generalmente piden hacer eso. Si vos vas a hacer bien las cosas, ellos no te quieren pagar.” (E4)*

Tal como menciona Mercado Maldonado (2010), la falta de seguimiento sistemático por parte de los docentes-formadores al no contar con un sistema de asesoramiento, hace que “los asesores, vean limitadas sus posibilidades de dedicarse con sus estudiantes a desarrollar análisis más formativos sobre los problemas pedagógicos con los que éstos se encuentran durante sus prácticas” (p. 164).

Figura 9. Experiencias asesorando prácticas profesionales en aula



Nota. Elaboración propia

Categoría de análisis emergente: Cantidad de alumnos por aula

Un factor emergente mencionado durante las entrevistas fue la cantidad de alumnos dentro del aula. Como se había mencionado en el planteamiento del problema, la necesidad de contar con docentes certificados debido a la demanda existente por cumplir las regulaciones del CONES, hace que las universidades habiliten programas con una gran cantidad de alumnos para suplir la demanda y poder ofrecer el servicio a los estudiantes.

Sin embargo, esta situación no sería la más adecuada en el contexto pedagógico de formación de docentes, ya que el proceso de aprendizaje e inducción a personas cuya formación de base

no es la educación o las ciencias sociales requiere de tiempo y personalización para garantizar resultados positivos.

Un entrevistado dijo: *“esta vez terminé yo el módulo y tenía más de 40, más de 50, estaban más de 60, era imposible trabajar. Se dividió, 45 igual es mucho lo ideal es 25 o 30. Ese es el grupo ideal.”* (E1) y otro reforzó la idea mencionando: *“tuve cerca de 60 alumnos, verdad. Y eso no es recomendable en ningún caso. Entonces se tendría que dividir el programa para que la enseñanza llegue mejor a todos.”* (E4)

#### Categoría de análisis emergente: Formación continua de los egresados

Un estudio realizado en México acerca de la formación inicial de docentes acentuó la importancia de concebir la preparación de los docentes como un proceso continuo que se va enriqueciendo no sólo con la experiencia y la práctica, sino también con la actualización en servicio. A este respecto, Mercado Maldonado (2010), sostiene que no es posible cubrir todas las necesidades formativas dentro de un programa inicial, sino que éste se vuelve el puntapié para incentivar a los docentes universitarios a recibir más preparación una vez en la docencia, por ejemplo, participando de programas, seminarios y talleres.

*“Se asume de que él tiene que ir participando y actualizándose. Entonces yo considero que la carga horaria de los módulos para esta primera formación es suficiente. Porque no hay que pensar que esto va a ser lo único que va a requerir el docente, ni su única formación.”* (E2)

*“No es una realidad, porque los estudiantes ya no hacen una formación continua por el hecho de que ya van e incursionan al mundo laboral. Entonces la universidad donde van a trabajar de repente ofrece programas de capacitación o jornadas de trabajo donde el docente no participa porque no fue justamente su día laboral, está en otra universidad, el trabajo en sí le absorbe que ya no tiene ese tiempo para dedicar a su formación continua. Por eso que esta es la base fundamental para que ellos puedan ir a desarrollarse.”* (E4)



### **4.1.3 Resultados de datos cruzados de las entrevistas a los docentes-formadores y los grupos focales con los estudiantes-docentes**

En la recolección de datos se han encontrado varias categorías de análisis con sus subcategorías correspondientes que fueron valorizadas tanto por los estudiantes-docentes como por los docentes-formadores. Resulta entonces imprescindible el cruce de los resultados para tener la perspectiva de ambos actores principales en el contexto de la presente investigación.

Categoría de análisis: Módulos de aprendizaje

Subcategoría de análisis: Duración de los módulos

Por un lado, los estudiantes-docentes manifestaron que la duración de los módulos no es la adecuada, debido a que las horas de clase no son suficientes para lograr un aprendizaje significativo que integre dinámicas en aula para replicar luego en la práctica e interacciones de calidad tanto con pares como con docentes. Asimismo, manifestaron que la cantidad de contenidos por módulo es mucha, lo que no les permite profundizar en ellos.

*“Tenemos que estar más en clase, estando más en clase o compartiendo o debatiendo con los profesores.” (P1GF1)*

*“Si hacemos 3 grupos, el primero súper bien, el segundo y después ya totalmente ya ni se profundiza más. Para mí que faltaría un poco más de horitas.” (P4GF1)*

*“No tiene una duración adecuada, es corto.” (P2GF2)*

*“Yo creo que tiene que ser un poquito más largo. Me cuesta más aprender rápido.” (P5GF1)*

*“Es poco el tiempo.” (P6GF2)*

*“El tiempo que tenemos a veces es corto. Porque algunas veces son temas muy interesantes, pero tenemos que hacer rápido.” (P6GF1)*

*“Los profesores mismo decían que era muy corto el tiempo para todo lo que podían llegar a desarrollar.” (P1GF2)*

*“Te satura, no te da el tiempo para nada, no hay ser humano que en 15 días te da 10 libros para leer. Una locura es.” (P5GF2)*

*“Las horas son cortas también. También los docentes van muy acelerado por el corto tiempo que tienen. Yo inclusive diría que tendríamos que venir dos veces a la semana.” (P7GF1)*

*“La carga horaria también un poco más para que haya más tiempo. Para la práctica, o sea modificar el horario en sí para tener más tiempo.” (P7GF2)*

Por su parte, los docentes-formadores también sostuvieron que la duración de los módulos no es suficiente. En este sentido, identificaron necesidades de formación básicas que no se alcanzan a cubrir en el tiempo destinado, además de que tal situación no permite desarrollar contenidos o habilidades en profundidad.

*“No es muy suficiente para una persona que si bien son profesionales pero que no tienen noción de lo que es la docencia. Primero tenés que trabajar las teorías, después bajar eso en situación concreta y luego eso aplicar. Es corto el tiempo.” (E1)*

*“Yo creo que tendríamos que enfatizar un poco más o potenciar o agregar más horas en estos módulos. Son muy cortas, entonces no te permite desarrollar los contenidos que los docentes debemos manejar. Ellos no tienen experiencia, la mayoría no tienen experiencia en aula, ellos necesitan mucha la parte de enfatizar mucho la parte de metodología. (E3)*

*“Muy poco es lo que se puede dar dentro de ese periodo de tiempo, no es suficiente, se necesita más tiempo, Y por eso es que falta, hay que correr más o menos con el tiempo.” (E4)*

Figura 10. Duración de los módulos de aprendizaje



Nota. Elaboración propia

Subcategoría de análisis: Balance entre teoría y práctica

A la pregunta acerca del balance existente entre teoría y práctica, por un lado, la mayoría de los estudiantes-docentes hicieron énfasis en el hecho de que se desarrolla más teoría que práctica. Delgado Benito (2013), encontró de manera similar que los docentes en formación “coinciden en resaltar la importancia de la formación no sólo en el conocimiento que están impartiendo, sino también en la forma en la que se transmite ese conocimiento” (p. 608).

*“Yo creo que no se ajusta mucho a la práctica. No hay mucho mucha práctica es difícil.” (P1GF1)*

*“Hubieron módulos que eran muy teóricos, dieron su aporte, pero no son de un gran valor para salir a trabajar como profesores y dar ese paso firme y seguro.” (P1GF2)*

*“No se balancea mucho lo que es la práctica. La gran mayoría de los docentes son más teóricos.” (P5GF2)*

*“Yo considero que se desarrolló mucha teoría.” (P6GF2)*

*“Yo sugeriría que se haga práctica y teórico a la vez. Por ejemplo, dos meses de teoría y que vos a partir de ahí ya entres en clase. Y vayas haciendo la parte teórica a la par” (P7GF1)*

Dos participantes manifestaron que existe un equilibrio entre teoría y práctica.

*“50 y 50 vamos a decir.” (P3GF2)*

*“Para mí que la práctica está en un 50 y la teoría en un 50%.” (P4GF2)*

Por su parte, los docentes-formadores dijeron que el balance entre teoría y práctica está presente.

*“Yo trabajo didáctica luego esa didáctica y todas esas estrategias trasladamos a la práctica y luego ellos van a hacer sus pasantías.” (E1)*

*“Se da para mí, se da énfasis o hay un equilibrio digamos entre teoría y práctica. En todos estos programas hay un buen fundamento teórico. Y hay también un componente de práctica que muchas veces tiene que ver con los módulos de investigación y práctica y pasantía.” (E2)*

*“En mi caso yo trato de equilibrar el 50% teórico y 50% práctica por la naturaleza de mi materia.” (E3)*

Sin embargo, un entrevistado concordó con lo referido por los estudiantes-docentes, alegando que hay más teoría que práctica.

*“Se le da más énfasis al teórico que a la práctica.” (E4)*

De los anteriores planteamientos se deduce que los docentes-formadores afirman que en su accionar didáctico están incorporando ambos teoría y práctica. Sin embargo, los estudiantes-docentes no logran percibir la combinación de ambas.

Conviene entonces revisar el concepto de balance entre teoría y práctica, para analizar si éste se ajusta a las expectativas de los estudiantes.

Categoría de análisis: Prácticas profesionales

Subcategoría de análisis: Duración de las prácticas profesionales

Ridao García et al. (1998), encontraron que una necesidad formativa en relación a la duración de las prácticas profesionales fue que las mismas se desarrollan en un periodo muy limitado, lo que constituye un problema en el diseño de los programas de formación de docentes. En concordancia, los estudiantes-docentes mencionaron que la duración de las prácticas es corta.

*“Son puras teorías de qué hacer y cómo hacer, pero no hubo mucho tiempo para sentarse a hacer eso específicamente. No es ir nomás ya a dar la clase.” (P1GF1)*

*“Deberían de ser más. La práctica por sobre todo.” (P3GF2)*

*“Deberían ser 4 y no 2. Observaciones no tanto, pero práctica más.” (P4GF2)*

*“Necesitamos más práctica.” (P5GF2)*

*“Faltan más horas de práctica.” (P6GF2)*

*“Lo ideal sería sacar ciertas materias o módulos y hacer las prácticas, desde la práctica para poder hacer algo más coherente.” (P1GF2)*

De igual manera, los docentes-formadores identificaron esta situación como problemática, resaltando la importancia de las mismas y la cantidad de saberes y aspectos que van de la mano con el desarrollo de las prácticas.

*“Por supuesto que dada la característica de los estudiantes que llegan y del tipo de trabajo también que se establecen en estos programas siempre ese tiempo de práctica va a ser insuficiente.” (E2)*

*“Son cortos. porque dentro de lo que es la planificación deberías dar la mitad del tiempo planificación, y la mitad del tiempo es práctica, entonces es mucho para dar, o sea que, es mucho contenido y poco tiempo.” (E3)*

*“No recuerdo si eran 48 horas, pero realmente no le presté atención a eso.” (E4)*

#### Subcategoría de análisis: Retroalimentación, reflexión y crítica

Maldonado Mercado (2010) enfatiza que el fin de la observación y la práctica no es calificar o criticar, sino más bien tomar información para reconocer prácticas efectivas y proveer de retroalimentación en busca de la mejora en la actuación de los futuros docentes, basándose en una reflexión crítica del propio accionar, competencia indispensable en docentes universitarios del siglo XXI.

Al indagar sobre los pasos posteriores a la observación y práctica, los estudiantes docentes primeramente reconocieron la importancia de la retroalimentación como parte de su formación práctica.

*“La retroalimentación y la observación como control es un paradigma que tenemos que cambiar como profesores, que viene como que me está mirando, me está observando, me están evaluando. La evaluación, la observación siempre es para bien nuestro. Siempre es para ayuda.” (P3GF2)*

*“Para mí que la retroalimentación es muy importante.” (P4GF1)*

Sin embargo, manifestaron su disconformidad con el proceder y la actitud de los docentes encargados de supervisar y llevar a cabo el seguimiento. Resalta la falta de guía y acompañamiento, y la actitud de superioridad por parte de los formadores.

*“Algún consejo yo esperaba del profesor, y el profesor se le veía sin ánimo, totalmente arisco a hablar conmigo. Y fue algo que me molestó tanto, somos colegas, yo también recién salgo de la facultad, quiero enseñar. Vos podés tener más práctica, podés tener todo el conocimiento, pero yo no. Necesito una ayuda, verdad. Me molestó tanto la actitud de ser supremo nomás él y vos sos el inferior.” (P1GF2)*

*“Depende mucho también de la persona que te haga, que te guíe, para mí radica principalmente en eso, en el acompañamiento que me dé. Porque me tiene que guiar, decir cómo, qué tengo que hacer.” (P4GF1)*

*“La actitud de supremo por parte del docente es inseguridad como profesional. Porque no es tu competencia, no vas a ir a sacarle su puesto.” (P5GF2)*

*“Nosotros necesitamos, no sabemos todo, no sabemos luego enseñar.” (P3GF1)*

*“Alguien con quien vos vas hablando, alguien con quien ganas esa confianza, y te da esa seguridad que él no te está controlando, sino lo que va a ser es ayudarte a mejorar, como un par.” (P7GF1)*

Por su parte los docentes-formadores refirieron una situación que se da con frecuencia entre los estudiantes, que se trata de evitar las prácticas profesionales y encontrar la forma de obtener la firma y la validación de las horas practicadas. Como consecuencia, no realizan la retroalimentación correspondiente porque no participan del proceso.

*“En algunos casos que ellos mismos me solicitan en otras instituciones en donde los estudiantes se van.” (E1)*

*“Hay que replantear esa situación porque no todos, pero la mayoría siempre tiene un amigo, una amiga, alguien en donde va y ya consigue la calificación y no hace la práctica. Hay que replantear un poco ese control o acompañamiento. Y generalmente cuando uno revisa las prácticas ve que todo 5, casi nunca encontrás un 4.” (E3)*

*“De lo que sé es que algunos encuentran la forma de dar la vuelta, verdad. Que hacen firmar nomás ya sus papeles.” (E4)*

#### Subcategoría de análisis: Programa de mentoría para docentes novatos

Benedito Antolí et al. (2001) identificaron que, en la Universidad de Barcelona, el proceso de mentorización de los docentes en formación era un factor clave como respuesta a las necesidades expresadas. Al respecto, refieren que “la relación entre un experto experimentado y un profesional novel que se incorpora al contexto universitario puede ser una clave para mejorar la calidad tanto de la docencia como de la investigación” (p. 22).

Congruentemente, la mayoría los estudiantes-docentes identificaron la importancia de contar con un mentor que los acompañe en su proceso de inducción.

*“Es educación básica el estar a cargo de una persona que viene de un proceso de especialización universitaria, que no va a tener experiencia. Te puede ayudar con un montón de cosas. Estar disponible.” (P1GF2)*

*“Es muy importante y debería luego ser así.” (P2GF2)*

*“A mí me gusta la idea de un mentor. Te beneficia porque te insertás más rápido en esa universidad. El mentor es el que, como no está participando de la actividad, observa, y cómo podés mejorar vos.” (P3GF1)*

*“El tema del mentor es muy importante, que nos ayude a preparar nuestro plan de clase, que nos dé un ejemplo, hacer un planeamiento para una clase, qué dinámicas, qué estrategias, qué materiales, y de a partir de ahí verdad arrancar nosotros.” (P3GF2)*

*“Sería excelente.” (P4GF2)*

*“Lo ideal realmente sería. Yo creo que, si no se podría llegar a tener una carga más extensa de práctica, podría ayudar mucho el mentor.” (P6GF2)*

A pesar de lo mencionado, algunos participantes entendieron que el mentor sería una figura de control y regulación más que de apoyo, por lo que su percepción fue negativa.

*“Para mí que coartaría la libertad del docente porque hay alguien aparte a quien debo complacer” (P1GF1)*

*“Coarta un poco la libertad del docente y no todos tenemos los mismos criterios.” (P2GF1)*

*“Si va a ser para evaluar el desempeño del docente yo creo que buscaría otra manera. Yo creo que impactaría mucho en la seguridad del profesor, tipo, me estás mirando, me estás controlando.” (P6GF1)*

*“Estoy en contra si va a ser un controlador.” (P7GF1)*

Desde su experiencia, los docentes-formadores reconocen la importancia y la efectividad del programa de mentoría, y a su vez, esperan contar con algo similar en los programas de formación de docentes universitarios.

*“Y es una propuesta interesante.” (E1)*

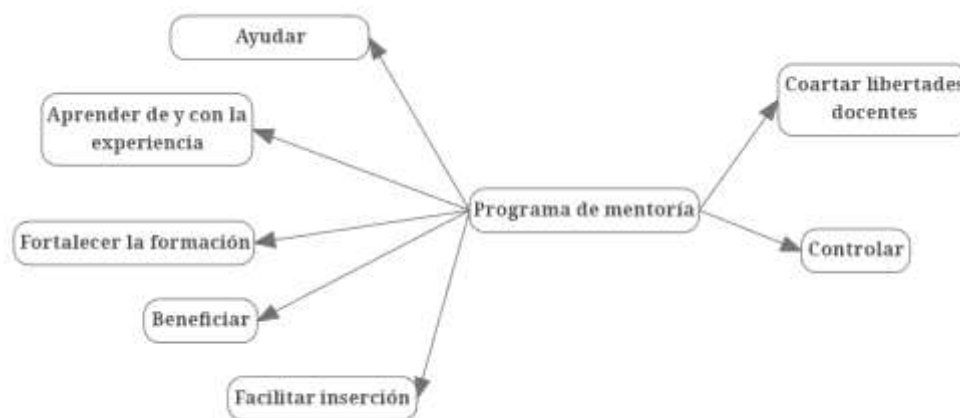
*“Yo soy una convencida de que esa es una estrategia para tener realmente docentes bien formados. Hay tareas de extensión, hay tareas de investigación y propiamente de enseñanza aprendizaje y en eso aprenden muchísimo los estudiantes, justamente porque les damos la posibilidad de aprender con alguien que tiene más experiencia,*

*verdad y sobre todo que le puede ayudar a resolver una serie de situaciones que genera cierta ansiedad y cierta crisis interna. Yo creo en el mentorazgo, creo que esa es la manera en que uno puede fortalecerse y mantenerse en una docencia innovadora, en una docencia que permita la reflexión sobre la práctica. Ojalá que alguna institución establezca, así como una escuela que contribuya precisamente a fortalecer esa formación.” (E2)*

*“Sería interesante por el hecho de que con la experiencia del otro, pueda ir desarrollando también sus habilidades de docente. Haciendo, o sea que más bien se aprende haciendo que leyendo.” (E3)*

*“Es muy importante eso. Eso se tiene que establecer, tiene que haber un mentor que le esté mostrando los pasos, desde la parte administrativa, cómo presentar su planeamiento de clases, cómo llegarle realmente al estudiante, eso todo hace el mentor.” (E4)*

Figura 11. Programa de mentoría para docentes novatos



Nota. Elaboración propia

Un elemento de análisis emergente que se configura como resaltante es lo que mencionaron algunos participantes y un entrevistado, en donde concuerdan con que más que un mentor, debería existir la figura de una persona que observe y seleccione dentro de los grupos a quienes se destaquen y poder realizar una formación individualizada.



*“Sería importante no solamente el mentor, sino que el “rescata-talentos”, sí, de ese grupo de 20 estudiantes que se rescate 2, que se les dé la oportunidad de incursionar en eso, para que se pueda desarrollar en su campo como asistente de cátedra por lo menos un año, por lo menos 6 meses, por lo menos dos veces a la semana venís y estás en práctica en diferentes materias para que vos te puedas desarrollar sólo el día de mañana y te sirva un aval para que yo el día de mañana me pueda presentar en otras facultades e incursionar laboralmente.” (P5GF2)*

*“Sería lo ideal que vos arranques como ayudante en tu profesión, que veas cómo se hace, que veas cómo enseñan y te den una oportunidad de tener clase y así desarrollando porque necesitás una experiencia previa. No podés tirarte a la pileta sin saber nadar.” (P1GF2)*

*“Que puedan esos nuevos egresados con didáctica incorporarse en un nivel de profesor asistente, profesor auxiliar, pero que puedan hacer carrera y que los profesores también los que les incorporen en sus cátedras sean realmente formadores y comprometidos de la planificación de todo el proyecto y discutir, de apertura.” (E2)*

#### Subcategoría de análisis: Competencias esenciales en docentes universitarios

Morales Salas (2018) refiere que, si bien los conocimientos forman parte de la formación, no son el fin último para un docente. “De esta manera las competencias requieren de una base sólida de conocimientos y teorías, pero las habilidades junto con las actitudes y valores serán las que darán movilidad o vida a las mismas” (p. 4).

A este respecto, la mayoría de los estudiantes-docentes manifestaron que es imprescindible desarrollar actitud de empatía y desafiar a los estudiantes a demostrar toda su potencialidad.

*“Ponerte en el lugar de los alumnos.” (P4GF2)*

*“Ponerme en el lugar de ellos, hay muchas cosas que hay que tener en cuenta de los alumnos, el horario de las clases, el día, en todo eso piensa el alumno.” (P6GF2)*

*“Poder ser un docente amigo. Amigo significa no cómplice. El amigo es el que verdaderamente te ayuda, y el que cuando están mal las cosas te dice y cuando está bien también te las dice. Todos tenemos que ponernos en el lugar del alumno y qué espera el alumno de nosotros.” (P7GF1)*

*“Darle mucha participación al alumno.” (P5GF2)*

*“Actitud de conocimiento y guía por sobre todo. No tener una actitud negativa, hacerles pensar, de que son capaces y pensando pueden más.” (P1GF2)*

*“Tratar de hacerles pensar un poco más a los alumnos, tratar de que aprendan.” (P6GF2)*

*“Ser exigente, porque yo siento que si no le presionás al alumno, el alumno también se acomoda al no querer esforzarse.” (P1GF1)*

Con la misma importancia, para ellos la competencia esencial que deben desarrollar es la de la constante capacitación.

*“En constante capacitación para poder interactuar con el alumno.” (P2GF2)*

*“Yo creo que tiene que estar por sobre todo muy actualizado con los temas, estar en constante no solamente enseñando, sino también aprendiendo para poder transmitir o mediar entre esos conocimientos. Ser alguien que ayuda, que orienta, que guía.” (P3GF2)*

*“Capacitándose mucho antes de entrar a la clase.” (P4GF1)*

*“Es muy importante en serio el tema de la actualización. Qué esté siempre al nivel top no solamente conocimientos, sino buscar una manera de poder saber que él entendió.” (P6GF1)*

*“Ser un investigador. Tener esa vocación y saber manejar esa vocación para llegar al alumno de manera creativa.” (P7GF2)*

Los docentes-formadores coinciden con los estudiantes-docentes en cuanto la empatía y las habilidades sociales o llamadas habilidades blandas, sean desarrolladas en formación.

*“A mí me interesa más la actitud que cualquier otra cosa. Lo que es difícil es la parte humana, el trabajar en equipo, la empatía, la apertura, la comunicación con los alumnos, ese lenguaje que tenemos que tener con los propios compañeros, el consenso; o sea que para mí eso es fundamental.” (E1)*

*“La comunicación didáctica, hay que poder vincularse con el alumno, hay que establecer esa empatía.” (E2)*

*“La capacidad de empatía primeramente, la capacidad de trabajar en equipo y la capacidad de tolerancia, que son factores que marcan la diferencia dentro de aula.” (E3)*

*“Las habilidades blandas, sí o sí se tienen que desarrollar. Y la empatía., el manejo de las emociones y que tengan la mente abierta.” (E4)*

Sin embargo, los docentes formadores reconocen que estas competencias no son promovidas en los programas de Didáctica Superior Universitaria, y por lo tanto se configuran como una carencia.

*“Ya depende mucho de la habilidad del docente responsable de cada materia enfatizar y qué enfatiza de acuerdo también a la a la naturaleza de su materia.” (E1)*

*“Este programa no contempla el desarrollo de esas capacidades.” (E3)*

*“El programa no contempla. El alumno sigue siendo visto como un producto que tiene que salir al mercado. No hay ningún tipo de diferenciación.” (E4)*

De manera similar, Rocha et al. (2016) encontraron que los docentes en formación valoran altamente su formación pedagógico-didáctica. Sin embargo, “se expresa como un obstáculo la tensión entre el programa institucional de necesidad de formación pedagógica de los docentes y las condiciones generadas para que ella se produzca” (p. 100).

Figura 12. Competencias esenciales en docentes universitarios



Nota. Elaboración propia

Categoría de análisis emergente: Necesidad formativa principal

Ante la pregunta para identificar cuál es la necesidad formativa principal que los estudiantes-docentes perciben en el programa de Didáctica Superior Universitaria, la mayoría mencionó la falta de práctica como carencia principal, haciendo énfasis en que el programa se centró

mayormente en aspectos teóricos. Tal como menciona Tejada (2012) citado en Tejada 2013, es importante señalar cuán importante es la formación “muy en conexión con la práctica, centrada en la práctica. Ello comportaría, por lo que se refiere a la formación inicial, apoyar planteamientos de modalidad dual, como la formación en alternancia, con una coherente integración entre formación y trabajo” (p. 178).

*“La práctica falta.” (P1GF2)*

*“Para mí que lo más importante es practicar, porque practicando uno se da cuenta de las falencias, lo que le falta, lo que puede mejorar, lo que hizo bien y puede repetir otra vez, entonces creo que la mejor manera de aprender es enseñando.” (P3GF1)*

*“El déficit es la falta de técnicas, la falta de estrategias, de dinámicas para poder llegarle a los alumnos en la práctica.” (P3GF2)*

*“Sólo más prácticas.” (P4GF2)*

*“Hubo mucha teoría que a lo mejor nos va a abrir los ojos, pero no nos ayuda en el momento de enseñar, no es una herramienta que nos ayude a pararnos en frente y enseñar.” (P6GF2)*

*“Veo que falta esa práctica más práctica con mis compañeros para que después yo pueda desarrollar afuera.” (P7GF2)*

En segundo lugar, los participantes refirieron la falta de profundización de los temas.

*“No existe algo muy profundo, son demasiadas materias de libros muy largos que tocan diferentes puntos. No hay algo que se toque profundamente todos los puntos principales.” (P1GF2)*

*“A mí lo que me gustaría que se vuelva a enseñar cómo le evaluás a tu alumno. Que vimos, verdad, pero todo fue así rápido.” (P5GF1)*

Por último, los estudiantes-docentes manifestaron que otra necesidad formativa tiene que ver con la gestión y guía de los materiales provistos por los docentes, quienes los facilitan sin previa explicación, o probablemente con la intención de que los estudiantes lean los contenidos fuera de horario de clases. Esto no siempre ocurre, y los materiales no son aprovechados.

*“Te tiran nomás los materiales. 20, 30 libros o folletos, páginas, artículos, pero no te dicen exactamente para qué. Tomen, lean esto y les va a ayudar.” (P2GF2)*

*“Un poquitito más de guía y orientación hacia los materiales que nos entregan. Cuando entré a la plataforma los materiales que estaban disponibles, algunos sí entendí al leerlos, otros no entendía que vinculación tenía que ver con el módulo.” (P3GF2)*

Un participante mencionó que la necesidad formativa principal tiene que ver con la falta de estandarización en los procesos y en la implementación de un programa único similar a otras instituciones, como una acreditación de la calidad de la Especialización en Didáctica Superior Universitaria. A este respecto, Tejada (2013) hace referencia a la importancia de “contar con dispositivos válidos y transparentes para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de los aprendizajes formales, no formales e informales” (p.180)

*“Parámetros estandarizados, en la que entonces vamos a tener la misma teoría y el mismo aprendizaje para poder transmitir y orientar al alumno. Eso no existe en este programa que nosotros hicimos.” (P5GF2)*

Por su parte, los docentes-formadores concordaron con los estudiantes en que la necesidad formativa principal está relacionada al desarrollo de competencias metodológicas específicas que hacen al docente, y que sólo se pueden lograr a través de la práctica y con la experiencia que lógicamente están ligadas una a la otra. Lógicamente, el conocimiento pedagógico y la experticia se forman con disciplina y ordenamiento en la formación. A este respecto, Zabalza (2013) citado en Rocha et al. (2016) hizo referencia a que los docentes deben de “armarse de nuevos recursos pedagógicos para poder cumplir su misión de garantizar una formación de alto nivel... No se trata solo de saber explicar la materia que uno enseña, sino de lograr aprendizajes válidos y pertinentes en los estudiantes” (p.99).

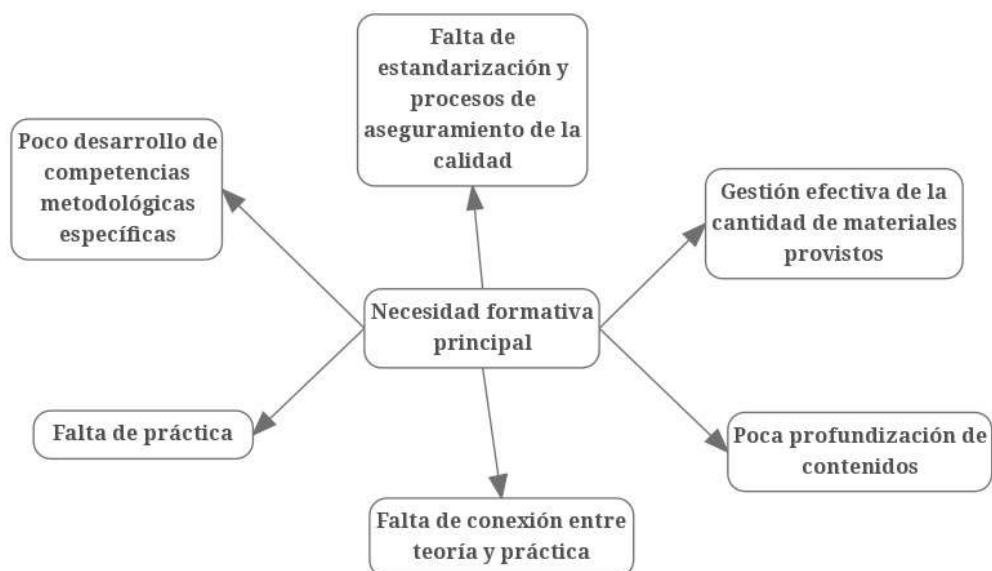
*“A ellos le cuesta de repente las palabras técnicas, los vocabularios. Todavía tienen mucho camino que recorrer.” (E1)*

*“Más que capacidades académicas a veces es una autorregulación. Hay que organizar los tiempos de lectura, hay que organizar los tiempos de desarrollo de las actividades prácticas. El tema de la disciplina académica también.” (E2)*

“Pocas competencias y muy pocas herramientas porque no tuvimos ese tiempo de desarrollar con ellos, entonces tienen muchas fallas. En contenido yo creo que la mayoría maneja su contenido, entonces es más bien una cuestión de metodología.” (E3)

“Deben tener mucha práctica. No tanto la teoría. Y que utilicen las TIC, eso es fundamental. Yo les decía a ellos: ustedes se están preparando para enseñar a gente del futuro con metodologías de antaño. Los programas tienen que ser revisados y actualizados.” (E4)

Figura 13. Necesidad formativa principal



Nota. Elaboración propia

#### 4.1.4 Resultados de las observaciones de clase a docentes-formadores

Categoría de análisis: Estrategias didácticas en prácticas pedagógicas de docentes-formadores

Subcategoría de análisis: Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Tabla 5. Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje	Inicia la sesión con una actividad de motivación.		Explicita los objetivos de la sesión y menciona su relevancia para la práctica profesional.		Cierra la sesión con una actividad de recopilación de lo aprendido.		Incorpora la metacognición a la sesión.		Se evidencia un planeamiento subyacente con objetivos claros.		Utiliza el tiempo adecuadamente para el desarrollo de los contenidos.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
OBC1		X	X			X	X		X			X
OBC2		X	X			X		X	X		X	
OBC3	X		X			X		X	X			X
OBC4		X	X			X		X	X		X	
OBC5		X	X			X		X		X		X
OBC6		X		X		X		X		X	X	
OBC7		X		X		X	X		X			X
OBC8		X		X		X		X	X			X

Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, el inicio de una clase con una actividad de motivación no fue tenido en cuenta por los docentes-formadores en las observaciones realizadas. Esto hace que los estudiantes presenten mayor dificultad para hacer la transición de sus actividades cotidianas ajenas a la lección, para compenetrarse con la clase y las expectativas de la misma. En varias de las observaciones los alumnos conversaban entre ellos y tardaban en atender a las preguntas orales de la docente para iniciar la clase. Además, la mayoría estaba atenta a sus computadoras o teléfonos celulares. En una de las sesiones, la docente presentó un video por más de 20 minutos sin preparación previa, donde muy pocos estudiantes prestaron atención.

En segundo lugar, se observa también que, si bien la mayoría de los docentes mencionaron los objetivos de la clase al iniciarla, así como su relevancia para la práctica profesional, no se observaron actividades que recopilen lo aprendido o integren la metacognición, lo que hace que los estudiantes-docentes perciban la desconexión entre lo enseñado y la aplicación práctica a la actuación docente.

En tercer lugar, si bien el planeamiento fue claro y existente, el uso apropiado del tiempo para el desarrollo de las actividades no siempre pareció efectivo, y en ocasiones hasta insuficiente, quedando contenidos o conceptos sin desarrollar y como lectura adicional para los estudiantes-docentes.

A este respecto, Morales Salas (2018) menciona que es imprescindible que los formadores puedan enseñar a “aprender y aplicar técnicas instruccionales y grupales, tomando en cuenta contenidos, recursos, tiempos y el contexto donde se lleva a cabo la práctica docente” (p. 22).

Tabla 6. Activación del conocimiento previo

Activación del conocimiento previo	Hace referencia a los saberes previos a través de diversas técnicas.		Apela a distintos estilos de aprendizaje.	
	SI	NO	SI	NO
OBC1	X		X	
OBC2		X		X
OBC3	X			X
OBC4	X		X	
OBC5		X		X
OBC6		X		X
OBC7		X		X
OBC8		X		X

Nota. Elaboración propia.

Como puede observarse, los resultados muestran que la gran mayoría de los docentes observados no inició la sesión con una actividad de activación del conocimiento previo. Cabe resaltar que es en este momento en donde se sientan las bases para el aprendizaje significativo, ya que no sólo importa saber qué conoce el alumno, sino que también el grado de profundidad y estabilidad.

A este respecto, Cardona Rojas (2014) menciona que, al activar el conocimiento previo, el aprendizaje no se dará con mentes en blanco “o que el aprendizaje de los alumnos comience de cero, pues no es así, sino que los educandos tienen una serie de experiencias que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio” (p. 33).

En cuanto a la inclusión de los distintos estilos de aprendizaje, dos docentes apelaron a alguno más además del visual o el auditivo. Las técnicas más utilizadas fueron preguntas y respuestas y lluvia de ideas, aunque sin embargo en algunas observaciones, los docentes formulaban preguntas orales que ellos mismos respondían, sin dar tiempo a los estudiantes a procesarlas.



Tabla 7. Aprendizaje colaborativo y visión socioconstructivista del aprendizaje

Aprendizaje colaborativo y visión socio constructivista del aprendizaje	La disposición de mesas y sillas es adecuada para actividades colaborativas centradas en el estudiante.		Incorpora trabajo colaborativo en el aula.		Promueve el aprendizaje basado en proyectos.		Utiliza trabajos grupales, discusiones y actividades guiadas por los estudiantes.		Promueve dinámicas participativas como el Aprendizaje Basado en Problemas.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
OBC1		X	X			X	X			X
OBC2		X		X		X		X		X
OBC3		X		X		X		X		X
OBC4	X			X		X	X			X
OBC5		X		X		X		X		X
OBC6		X		X		X		X		X
OBC7	X		X			X	X			X
OBC8		X		X		X		X		X

Nota. Elaboración propia.

Como puede observarse, la gran mayoría de los docentes mantuvo la disposición de mesas y sillas en filas, o si la clase se desarrollaba en auditorios, se utilizan mesas largas.

En un estudio realizado en la Universidad de Barcelona, Benedito Antolí et al. (2001) encontraron resultados similares, en tanto que “el profesorado no ha reflexionado suficientemente sobre la necesidad de cambiar el espacio porque no se ha dado cuenta de que ello condiciona la actividad que se desarrolla. Si la lección magistral se considera el eje de la actuación docente, el espacio no es importante” (p. 16). Coincidentemente, el trabajo colaborativo en el aula y las actividades guiadas por los estudiantes, en donde éstos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje no se configuran como aspectos constantes que ocurran en el aula.

Mayormente los docentes se mantenían al frente de la clase leyendo la presentación de PowerPoint. En una sesión, el docente realizó muchas preguntas al grupo, pero terminó contestándolas él mismo al instante, sin otorgar tiempo para procesarlas y que los estudiantes lideren el debate.

En otra sesión, para incentivar la participación, el docente dijo: “¿qué opinan?”, pero nadie se ofreció a compartir ideas, entonces el docente empezó a llamar a los estudiantes uno a uno para forzar la participación, situación que evidentemente los puso incómodos y tampoco quisieron participar.

“Centrar el aprendizaje en el estudiante, requiere una acción docente con enfoque en el aprendizaje en lugar de la enseñanza. El profesor adquiere las competencias para crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos” (UNESCO, 2004, mencionado en Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017).

Por otro lado, las actividades enmarcadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas no fueron observadas. Cabe destacar que, así como mencionan Tippelt y Lindemann, 2001, mencionados en Morales Salas (2018), este tipo de aprendizajes promueven “una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además de las competencias específicas, las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias de los propios estudiantes” (p. 18). En el mencionado estudio en la ciudad de Guadalajara, los docentes tampoco acostumbran a utilizar esta metodología, por lo que se evidencia la necesidad de la capacitación para fomentar mejores actuaciones en la formación docente a nivel regional.

Tabla 8. Dinámicas innovadoras de demostración de técnicas

Dinámicas innovadoras de demostración de técnicas	Utiliza recursos didácticos de soporte (tecnología, materiales adicionales).		Emplea variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje.		Utiliza juego de roles para la simulación de situaciones áulicas reales.		Presenta creatividad e innovación en las propuestas.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
OBC1	X			X	X		X	
OBC2	X			X		X		X
OBC3	X			X		X		X
OBC4	X			X		X	X	
OBC5		X		X		X		X
OBC6	X			X		X		X
OBC7	X			X		X		X
OBC8	X			X		X		X

Nota. Elaboración propia.

Dentro de las dinámicas innovadoras de demostración de técnicas para los docentes en formación, es indispensable mencionar el rol que juega la tecnología. De esta manera, su uso no está determinado por “la creación de nuevas metodologías, sino que las ya existentes se potencian a partir de las posibilidades que ofrecen las de búsqueda y acceso a información, interacción y colaboración, ampliando así la clase más allá de las fronteras del aula” (Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017, p. 126-127).

Sin embargo, en las sesiones observadas, los docentes se limitaron a utilizar presentaciones PowerPoint y videos en su uso tradicional, como ser lectura directa y presentación sin actividades previas, durante el desarrollo y posteriores, en el caso de los videos. Un docente utilizó la búsqueda de información a través del teléfono celular.

En un caso específico, el docente dio muchos ejemplos de técnicas y estrategias de enseñanza sólo de manera oral y se pasó al siguiente contenido, por lo tanto, no se practicó porque el docente explicó que no había tiempo.

En cuanto a la utilización del juego de roles como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de los docentes, se puede observar que sólo un docente lo utilizó. Pita Ventura y Cárdenas Tauler (2017) mencionan que su efectividad radica en la posibilidad de “consolidar, ampliar, profundizar y generalizar los conocimientos científico-técnicos adquiridos y dominar los métodos y técnicas de trabajo de la asignatura que le permita desarrollar las habilidades para utilizar y aplicar de modo independiente los conocimientos” (p. 5).

Tabla 9. Relacionamiento del docente con los estudiantes y desempeño general

Relacionamiento del docente con los estudiantes y desempeño general	Organiza y gestiona el trabajo de los estudiantes.		Crea un clima ameno y positivo en la sala.		Demuestra dominio y conocimiento del tema a ser desarrollado.		Tiene en cuenta los intereses de los estudiantes al presentar las propuestas.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
OBC1	X		X		X		X	
OBC2		X	X		X			X
OBC3		X	X		X			X
OBC4	X		X		X		X	
OBC5	X		X			X		X
OBC6		X	X		X			X
OBC7		X	X		X		X	
OBC8		X	X		X			X

Nota. Elaboración propia.

Atendiendo el aspecto relacionado al desempeño general de los docentes-formadores en aula, se observa que la gran mayoría demuestra dominio y conocimiento del tema a ser desarrollado. Como ya se ha mencionado anteriormente, la falencia radica en la forma en que los contenidos son presentados a los estudiantes-docentes, y las estrategias que se utilizan en la preparación docente. Los alumnos parecían cansados y poco motivados para realizar las actividades propuestas, con un bajo nivel de participación. Por lo tanto, la gestión del trabajo de los docentes-formadores hacia los estudiantes se reduce al aseguramiento de que los mismos sigan las consignas de manera pasiva y receptiva.

Un aspecto positivo que cabe resaltar es el clima positivo y ameno creado en las sesiones por los docentes-formadores, quienes se destacaron por generar un clima de confianza, buen humor y apertura, elementos necesarios para que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje positivo. Así como mencionan Benedito et al. (2001), es importante generar un buen clima de trabajo y con una buena comunicación para que sea posible desarrollar en futuros docentes las actitudes indispensables de autoimagen positiva y comodidad.

#### 4.1.5 Resultados del análisis documental de los programas de estudio

Categoría de análisis: Pertinencia de contenidos

Tabla 10. Identificación de los programas de estudio

	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	PE11	PE12	PE13
Área Académica	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Facultad	A	A	A	A	A	P	P	P	P	P	P	P	P
Programa educativo	P	P	A	A	A	P	P	P	P	P	P	P	P

A= ausente

P= presente

Nota. Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla, todos los programas de estudio cuentan con la identificación pertinente en cuanto al área académica a la cual pertenecen; sin embargo, no todos especifican de qué facultad dependen dentro de la institución, ni cual es el programa educativo del cual forman parte.

Para el análisis de los siguientes indicadores dentro de la categoría de análisis, se utilizó la siguiente escala que evidencia el cumplimiento o incumplimiento de los mismos dentro de los programas de estudio.

Incumplimiento	0	1	2	3	Cumplimiento
	Ausencia completa de información relevante	Información irrelevante relacionada de forma explícita	Información relevante relacionada de forma implícita	Información relevante relacionada de forma explícita	

Tabla 11. Fundamentación

	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	PE11	PE12	PE13
Describe las necesidades sociales que atiende el docente en formación en el contexto internacional.	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0
Describe las necesidades sociales que atiende el docente en formación en el contexto nacional.	3	3	3	3	0	3	0	0	3	2	2	2	0
Aborda las necesidades sociales en relación con la profesión	2	3	3	3	0	3	0	3	3	2	0	0	0
Identifica los problemas y las problemáticas sociales vinculados con la profesión.	0	3	2	0	0	3	0	0	2	2	0	0	0

Nota. Elaboración propia

En cuanto a la fundamentación de las asignaturas en el programa de estudio, es llamativo que tan sólo dos programas describen las necesidades sociales que atiende el docente en formación en el contexto internacional. Sin embargo, la gran mayoría menciona las necesidades en el contexto nacional.

Teniendo en cuenta el abordaje de las necesidades sociales en relación con la profesión, la mitad de los programas estudiados no lo hacen, y la otra mitad sí lo hace de manera explícita. Dos casos presentan dichas necesidades de manera implícita, sin embargo, dos programas identifican explícitamente los problemas y las problemáticas sociales vinculados con la profesión. El resto de los programas lo ignora o lo hace de manera implícita.

Esta falta de atención a las problemáticas vinculadas con la profesión, indefectiblemente se convierten en una amenaza en la formación de futuros docentes, ya que, al no estar preparados para afrontar las dificultades de la realidad, egresan profesionales sin herramientas valederas para la resolución de posibles conflictos.

Tabla 12. Perfil de ingreso

Perfil de ingreso	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	PE11	PE12	PE13
Identifica con claridad los conocimientos deseables del aspirante al programa educativo.	3	0	3	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2
Identifica con claridad las habilidades deseables del aspirante al programa educativo.	3	0	3	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2
Existe congruencia entre la fundamentación, los objetivos y este perfil.	3	0	3	2	0	0	0	0	2	3	0	0	3

Nota. Elaboración propia

Al analizar el perfil de ingreso, la mayoría de los programas de estudio no cuenta con la información necesaria acerca de los conocimientos deseables del aspirante al programa educativo, y tampoco menciona con claridad las habilidades deseables de los estudiantes al programa educativo.

El mismo fenómeno se observa en la congruencia entre la fundamentación, los objetivos y el perfil de ingreso, en donde la gran mayoría de los programas de estudio no cuentan con alguno de estos elementos, o se encuentran disociados en su enunciación.

Tabla 13. Perfil de egreso

Perfil de egreso	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	PE11	PE12	PE13
Incluye la descripción de las competencias básicas, señalando los saberes teóricos y prácticos.	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3
Explicita las competencias genéricas, señalando los saberes teóricos y prácticos, y sus ámbitos de aplicación.	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3

Nota. Elaboración propia

Por otro lado, en los programas de estudio, el perfil de egreso tiene mayor presencia que el de ingreso, incluyendo todos en mayor o menor medida la descripción de las competencias básicas. En general, se hace referencia a saberes teóricos con mayor énfasis en el desarrollo de contenidos que no están vinculados a la práctica.

Una situación parecida se da en cuanto a las competencias genéricas, ya que los mismos hacen referencia explícitamente a los saberes teóricos. Como consecuencia, los docentes-formadores ponen mayor énfasis en los contenidos teóricos para respetar los requerimientos institucionales, pero dejan de lado los aspectos prácticos que hacen a la experiencia del futuro docente universitario.

Tabla 14. Componentes formativos del plan de estudios

Componentes Formativos del Plan de Estudios													
	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	PE11	PE12	PE13
Especifica el número de horas teóricas y prácticas.	2	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2
La bibliografía utilizada es actualizada y corresponde a los últimos 5 años.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Incluye competencias relacionadas a conocimientos teóricos y prácticos de actividades didácticas en aula.	3	0	2	2	3	0	2	3	3	3	0	3	3
Contiene módulos de unidades didácticas de: a) aprendizaje por proyectos b) aprendizaje basado en problemas c) estudios de caso	2	0	0	0	0	0	0	3	0	2	2	0	0
Promueve el desarrollo de talleres formativos en estrategias de enseñanza y aprendizaje vivencial.	0	0	3	2	0	0	0	3	3	3	3	3	3
Incluye módulos de iniciación a la investigación áulica (investigación-acción)	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0

Nota. Elaboración propia

Como puede observarse, si bien los programas de estudio presentan las horas de instrucción del módulo, sólo aparecen las horas totales, sin ser separadas en teóricas y prácticas.

En un programa en particular, en la distribución de módulos de la malla curricular aparecen 65 horas; sin embargo, en el programa se contemplan tan sólo 50 horas. La gran pregunta que se genera entonces es, ¿qué pasa con las horas que no se llegan a cumplir? En el caso de otro programa de estudio, aparecen 30 horas de prácticas profesionales, pero no se especifica el proyecto o cómo se llevarán a cabo las mismas.

Otro elemento relacionado a los componentes formativos es la actualización de la bibliografía y su relevancia en cuanto la pertinencia de lo desarrollado. Llamativamente, la totalidad de los programas de estudio presentan materiales bastante desactualizados. Por ejemplo, el año más reciente de publicación de bibliografía es 2010 y el más es 1979.

Mayormente, la bibliografía utilizada fue publicada entre los años 1995 y 2008, y en el caso de 5 programas de estudio, la bibliografía mencionada no tiene fecha de publicación ni respeta algún formato de referenciación.

En cuanto a las competencias relacionadas a conocimientos teóricos y prácticos de actividades didácticas en aula, tan sólo tres programas no hacen referencia a las mismas, y el resto se encuentra ya sea de forma explícita o implícita.

Teniendo en cuenta la inclusión de módulos de unidades didácticas en donde se utilice el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o los estudios de caso en los programas de estudio, la gran mayoría no los contempla. Además, sólo en casos aislados se menciona de manera implícita el uso de tales estrategias. Tal como menciona Pinos Medrano (2015), estas estrategias no apuntan a acumular información, sino al desarrollo cognitivo, porque “la transformación de esta en conocimiento se destaca y ese conocimiento es aplicable para resolver problemas en un ambiente constructivista, lo que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y competencias claves en el siglo XXI” (p. 114).

Otro componente formativo de gran importancia en los programas de estudio es el desarrollo de talleres formativos en estrategias de enseñanza y aprendizaje vivencial, donde puede observarse que sólo algunos de los programas los contemplan, y otros simplemente no lo hacen o lo hacen de manera implícita. En el caso de dos programas, la metodología a ser utilizada no aparece especificada.

Por último, cabe destacar que casi la totalidad de los programas de estudio no incluyen módulos de iniciación a la investigación áulica, como la investigación-acción. Sólo un programa hace referencia explícita a la misma y otro la menciona dentro de la fundamentación, pero no se refleja en otras secciones del programa de estudios. Esta situación denota la ausencia de uno de los pilares más importantes de la educación superior que es la investigación, y esto a su vez conlleva a poner el énfasis tan sólo en la formación para la docencia, dejando de lado la investigación y con ello el desarrollo del pensamiento crítico y de resolución de problemas, habilidades esenciales para el docente del siglo XXI.



Categoría de análisis: Prácticas profesionales en aula

Tabla 15. Programas de Prácticas Profesionales en Aula

Indicadores	PE3	PE13
Plantea un enfoque crítico-reflexivo de la práctica en aula.	2	0
Incluye estrategias metodológicas de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y afectivas.	2	0
Exige la interacción en instituciones educativas de Educación Superior.	0	0
Enfatiza el análisis de los conocimientos teóricos aprendidos en módulos iniciales de formación.	1	0
Propone sesiones de observación de clases con objetivos claros y directivos, instrumentos y espacios de análisis de lo observado.	0	3
Presenta un espacio para el desarrollo de la ayudantía con un docente experto de la institución educativa.	0	0
Presenta un plan de observación a estudiantes docentes con indicadores claros e instrumentos definidos.	0	0
Propone sesiones de tutoría con los estudiantes-docentes donde se haga énfasis en la revisión y retroalimentación de las prácticas docentes.	0	0
Plantea la observación de pares como una estrategia de aprendizaje.	0	0

Nota. Elaboración propia

Los dos programas de estudio correspondientes a las Prácticas Profesionales evidenciaron que no existe una exigencia de interacción en instituciones educativas de Educación Superior, ni tampoco presenta un espacio para el desarrollo de la ayudantía con un docente experto de la institución educativa.

De la misma manera, los planes de estudio no presentan un plan de observación a estudiantes docentes con indicadores claros e instrumentos definidos, ni tampoco propone sesiones de tutoría donde se haga énfasis en la revisión y retroalimentación de las prácticas docentes.

En ambos casos, no se plantea la observación de pares como una estrategia de aprendizaje.

En cuanto al enfoque crítico-reflexivo de la práctica en aula, así como la inclusión de estrategias metodológicas de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y afectivas, se evidencia que uno de los programas carece de dichos elementos, mientras que el otro lo presenta de manera implícita.

Teniendo en cuenta el énfasis en el análisis de los conocimientos teóricos aprendidos en módulos iniciales de formación, ambos programas denotan una marcada falencia en cuanto al

cumplimiento de dicho indicador. Un programa de estudio propone sesiones de observación de clases con objetivos claros y directivos, instrumentos y espacios de análisis de lo observado, mientras que el otro no contempla esta acción formativa tan necesaria en los futuros docentes universitarios.

## CONCLUSIONES

La investigación realizada se ha propuesto como objetivo general analizar las necesidades formativas de los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria, en universidades privadas de Asunción, en el año 2019. Se ha podido constatar que las mencionadas necesidades están relacionadas al escaso tiempo para el desarrollo de los módulos que a su vez requieren de un enfoque centrado más en la práctica que en aspectos teóricos. Asimismo, se detectó la necesidad de contar con un acompañamiento sistematizado y sostenido en las prácticas profesionales en aula, así como la formación en metodologías activas que despierten el interés en los docentes en formación y les otorguen solvencia en el campo. De la misma manera, se ha evidenciado la necesidad de una actualización de los programas de estudio, otorgando mayor profundidad a aquellas competencias indispensables para un docente del siglo XXI, propiciando el cambio de paradigma tradicionalista a uno socioconstructivista que asegure el desarrollo de las denominadas habilidades blandas.

Cabe resaltar que se han logrado todos los objetivos específicos propuestos en la investigación. En cuanto al primero, “caracterizar sociodemográficamente a los docentes-formadores y a los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria”, se ha encontrado que la mayoría de los estudiantes se sitúa en el rango etario de 25 a 35 años, con una formación de base en carreras no afines a las Ciencias Sociales y sin experiencia en aula. La principal motivación para cursar la Especialización fue la necesidad de una salida laboral alternativa, el requerimiento por parte de las universidades y la motivación de realizar un aporte a la sociedad. Los docentes-formadores

Con referencia al segundo objetivo, “describir las estrategias didácticas que predominan en las prácticas pedagógicas de los docentes-formadores”, se ha podido observar que persisten técnicas tradicionales centradas en el docente. De hecho, el énfasis sigue puesto en el trabajo intelectual más que en el desarrollo de habilidades que permitan la construcción del conocimiento y la puesta en práctica de estrategias didácticas. De la misma manera, se ha encontrado que subsiste el modelo teórico que difícilmente otorga lugar al aprendizaje colaborativo. Asimismo, en las sesiones de observación de clase, se ha visto el escaso uso de estrategias de metacognición y metodologías activas.

En relación al tercer objetivo, “conocer las necesidades insatisfechas en cuanto a estrategias y técnicas de enseñanza de los estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria”, se ha identificado que los estudiantes demandan mayor práctica, simulación y exposición de técnicas, alegando que existe mucha teoría y poca significación; bajo nivel de involucramiento por parte de los docentes y uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación muchas veces sin un propósito claro y de una forma muy básica.

Para el cuarto objetivo propuesto, “identificar la pertinencia de los contenidos desarrollados para la realidad actual desde la perspectiva de los docentes-formadores y los estudiantes-docentes”, se ha podido constatar que, si bien la división del programa en módulos de aprendizaje es adecuada, el tiempo destinado es reducido. Por otro lado, si bien hay contenidos que en sí se ajustan a la realidad, en situaciones no se cumplen las horas estipuladas para su desarrollo, o no se encuentran actualizados. Es indispensable así la renovación y ampliación de los contenidos y su enfoque, para responder más efectivamente al contexto regional e internacional de formación de docentes universitarios.

Finalmente, para el objetivo “examinar la situación de las prácticas profesionales en aula y su posicionamiento en la malla curricular”, se ha encontrado que el sistema de prácticas profesionales establecido se compone de procedimientos que no denotan mucha rigurosidad en su implementación y seguimiento. Existen además limitaciones para los docentes, quienes demuestran poco acompañamiento y no perciben una remuneración para las tareas de apoyo en dichas prácticas. Sumado a esta situación, la duración de las prácticas es corta, y los espacios de interacción, reflexión y retroalimentación para empoderar a los futuros docentes universitarios son escasos.

Como corolario de todo lo expuesto, se puede mencionar que las necesidades formativas de estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria pueden ser abordadas teniendo en cuenta a los distintos actores y las diversas herramientas que configuran su formación, trabajando de manera conjunta y manteniendo una actitud de apertura a las nuevas exigencias del siglo XXI, de modo a garantizar una formación sólida y competitiva para el mundo de la Educación Superior en la actualidad.

## RECOMENDACIONES

Con el propósito de recomendar estrategias adicionales en respuesta a las necesidades formativas de estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria, una serie de ideas serán expuestas para la reflexión y aplicación en trabajos posteriores.

En primer lugar, se recomienda la revisión de los programas de estudio de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria, para asegurarse de que los contenidos y enfoque estén actualizados y alineados con las demandas de la docencia universitaria en la actualidad. Esto implicará la actualización de la bibliografía utilizada, así como una estandarización de los elementos que los componen, haciendo énfasis en el perfil de ingreso de los estudiantes y atendiendo a sus expectativas.

En segundo lugar, se plantea la posibilidad de la creación e implementación de un Programa de Mentoría dentro de los programas de Especialización en Didáctica Superior Universitaria, y que pueda llevarse a cabo en las universidades mencionadas en el presente trabajo de investigación. Esta propuesta fomentará la utilización de las experiencias como puntapié inicial para la formación de docentes en el aula, facilitando la inserción y el fortalecimiento en prácticas pedagógicas efectivas y que den respuesta a las demandas de la universidad del siglo XXI. Asimismo, la mentoría otorgará la posibilidad de aprender del y con un otro más experimentado.

En tercer lugar, se sugiere la realización de talleres de capacitación a los docentes-formadores en metodologías activas y socioconstructivismo, con el fin de potenciar el uso de herramientas y técnicas de enseñanza que simulen situaciones reales de clase. De esta forma, será posible mejorar las prácticas pedagógicas en la formación de futuros docentes, y así asegurarse de la continuación de la calidad de la enseñanza superior.

En cuarto lugar, se sugiere también estandarizar un Programa de Prácticas Profesionales en Aula que comience desde el primer momento del inicio de clases; es decir, las prácticas en aula deberán ocurrir de manera simultánea al desarrollo de contenidos teóricos para asegurar la vinculación significativa entre teoría y práctica, y para que las Prácticas Profesionales no

sean percibidas como un examen o momento culminante, sino más bien sean observadas como elemento clave y activo del proceso en la formación. Dicho programa deberá establecer claramente los momentos de práctica, las técnicas de observación y la rúbrica de retroalimentación para ser utilizadas en sesiones de retroalimentación y reflexión con los docentes-formadores.

Por último, cabe mencionar que las necesidades formativas de estudiantes-docentes que cursan una Especialización en Didáctica Superior Universitaria deben ser atendidas y constituyen un signo de alerta que deberán convertirse en el norte para la implementación de estrategias que aseguren la mejora de la calidad en la educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2014). Modelo nacional de evaluación y acreditación. Mecanismo de evaluación y acreditación institucional. Recuperado de [www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/.../Mecanismo\\_de\\_evaluación\\_institucional.doc](http://www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/.../Mecanismo_de_evaluación_institucional.doc)
- Aguirre Cárdenas, J. (1995). Formación pedagógica y didácticas universitarias. *Perfiles Educativos*, 68, 1-4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206808>
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *Revista Electrónica La Sociología y sus Escenarios*, 7 (20), 1-32. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>
- Aramburuzabala Higuera, P., Martínez-Garrido, C., & García-Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, 22 (43), 7-25. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7494>
- Baird, K. & Elías, R. (2013). Factores asociados al logro académico en Paraguay: un análisis multinivel. *Revista Paraguaya de Educación*, 1 (4), 15-35. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/9163](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9163)
- Barrón Tirado, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31 (1), 77-87. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006)
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bedolla Solano, R., Miranda Esteban, A., Bedolla Solano, D., Sánchez Adame, O., Castillo Elías, B., Gervacio Jiménez, H. & Bedolla Solano, J. (2016). Evaluación de competencias docentes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4 (1), 64-78. Recuperado de <https://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion/article/view/204/138>

- Benedito, Antolí, V., Imbernón Muñoz, F. & Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750205>
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>
- Campo, D., Escorcía, D., Moreno, M. & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34 (2), 233-252. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
- Cardona Rojas, J. (2004). *Diseño del plan de formación docente en estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en la Institución Universitaria Salazar y Herrera*. (Monografía para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria). Universidad de Antioquía. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/189/1/DisenioPlanformacionDoce ntesEstrategiasDidacticas.pdf>
- Cubilla, A. (30 de diciembre de 2005). *ABC Color*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/edicion-impresalocales/la-educacion-universitaria-esta-en-crisis-y-requiere-ser-reformada-877761.html>
- Dámaris Díaz, H. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 108-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011>
- Decreto N° 216/2018. *Que reglamenta el inciso -B- del artículo 38° de la Ley 4995/2013 de la Educación Superior* (Paraguay).
- Delgado Benito, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26466>



- Díaz Ocampo, E., Venet Muñoz, R., Álvarez Cortés, A.B., & Guerra González, C. (2018). Concepción pedagógica de la formación permanente del docente universitario en didáctica de la educación superior en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (2), 1-28. doi:10.15517/aie.v18i2.33175
- Diz López, M. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 1-6. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Espinosa Martín, M.T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 161-177. Recuperado de <http://www.red-u.net>
- Fajardo Prieto, F., González Cardona, W. & Jara Pérez, E. (2007). *El juego de roles como estrategia didáctica en la formación integral de los estudiantes de segundo semestre del programa de Electrónica y Telecomunicaciones en UNITEC* (Tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/1564>
- Fernández March, A & Maiques March, J. (1999). La formación didáctica del profesorado universitario. ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años? En: *La calidad de la docencia universitaria. Actas del I Simposio Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1377>
- Flores, G. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. (1ª ed.) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- Fusillo de Portillo, M., & Sagalés de Blasco, M. (2013). *Avances de una metodología combinada: tecnología y aprendizaje colaborativo en el primer año de la carrera de Análisis de Sistemas de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, año 2012*. (Tesis de Maestría). Universidad Americana, Asunción, Paraguay.
- Gaete-Quezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14 (2), 289-307. Recuperado de

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942011000200004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200004&lng=en&tlng=es).

Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1 (2), 226-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>

González García, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. *Intersedes revista electrónica de las regionales de la universidad de Costa Rica*, 15 (31), 51-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/666/66631887005.pdf>

González Sanmamed, M. & Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909002>

González Tirados, R., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (4), 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358650>

Grisales-Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. Educ.*, 15 (2), 203-218. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a04.pdf>

Guardián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

Hernández Munilla, A., Sepúlveda Ruíz, M., Jimeno Pérez, M., Ortiz Villarejo, A. & Pérez Gómez A. (2013). *El prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*. Málaga, España: Universidad de Málaga

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México D.F, México: Editorial Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A de C.V

- Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 127-143. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art08.pdf>
- Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. *Perspectivas*, 32 (3), 1-17. Recuperado de [www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1735/173519395009/5](http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1735/173519395009/5)
- Irigoyen, J., Jiménez, M & Acuña, K. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&nrm=iso)
- Jarauta Borrasca, B., Serrat Antolí, N & Imbernón Muñoz, F. (2014). La detección de necesidades formativas como herramienta de mejora institucional. El caso del Instituto Normal Superior “Sedes Sapientiae” de Cochabamba (Bolivia). *Revista Iberoamericana de Educación*, 64 (1), 2-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/347>
- Jato Seijas, E.; Muñoz Cadavid, M.A., & García Antelo, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 203-229. Recuperado de <http://www.red-u.net>
- Jurado Valencia, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a02.pdf>
- Ku Mota, M. & Tejada Fernández, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educar*, 51 (2), 397, 416. doi:10.5565/rev/educar.660
- Ley N° 4995/2014. De la Educación Superior (Paraguay)
- López-Chavez, G. & Chávez Hernández, S. (2013). Simulación educativa: herramienta didáctica para educación, ciencia, tecnología y sociedad en la disciplina Filosofía y Sociedad. *Humanidades Médicas*, 13 (2), 480-497. Recuperado de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202013000200011&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000200011&lng=es&tlng=es).

- López-Gutiérrez, J., Pérez-Ones, I., & Lalama-Aguirre, J. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3 (3), 1290-1308. doi: 10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.1290-1308
- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (3), 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592525>
- Lucarelli, E. & Finkelstein, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. *Revista Diálogo Educativo* 12 (35), 17-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706002>
- Maestros no están preparados para los nuevos desafíos en la educación (2012). *Diario Última Hora*. Recuperado de <https://www.ultimahora.com/maestros-no-estan-preparados-los-nuevos-desafios-la-educacion-n521284.html>
- Martínez Stark, P. (2013). Reflexiones sobre el profesorado. La formación docente, una realidad postergada. *Revista Paraguaya de Educación*, 1 (3), 19-31. Recuperado de [www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/12950](http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/12950)
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318. Recuperado de <http://www.red-u.net>
- McKillip, J. (1990). *Need analysis for the human services and education. Applied Social Research Methods Series*. Volume 10. California, Unites States of America: SAGE Publications
- Medina Rivilla, A., & Mata, F. (2009). *Didáctica General*. (2ª Ed.). Madrid, España: Pearson Prentice Hall
- Mercado Maldonado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e*

*Educacional*, SP, 14 (1), 149-157. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>

Miranda de Alvarenga, A. (2016). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Normas técnicas de presentación de trabajos científicos* (6ª ed.). Asunción, Paraguay: Edición gráfica A4 diseños

Morales Bueno, P. & Landa Fitzgerald V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>

Morales Salas, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (16), 1-24. doi: 10.23913/ride.v8i16.343

Osses Bustingorry, S. & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 24 (1), 187-197. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Paineán Bustamante, O., Aliaga Prieto, V. & Torres Torres, T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 161-180. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000100010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100010)

Pereira Pérez, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343002>

Pinos Medrano, H. (2015). Uso del método de aprendizaje basado en proyectos (ABP), para la carrera de Arquitectura. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 112-116. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Pita Ventura, G., & Cárdenas Tauler, M. (2017). Los juegos de roles como método de enseñanza aprendizaje. Sus potencialidades en la asignatura Orientación Educativa de la Sexualidad. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 2-10. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/juegos-roles-aprendizaje.html>

- Puebla Wuth, R., & Talma Muñoz, M. (2012). Metacognición en la formación inicial de los educadores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (2), 1-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051795>
- Ramírez-Mena, M., Jañez-Reyes, I. & Medina-García, E. (2015). La Didáctica. Necesidad de su profundización en las sedes universitarias municipales. *EduSol*, 15 (51), 53-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747192004>
- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española. Recuperado de [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Resolución N° 131/2012. *Por la cual se actualizan los perfiles requeridos para los cargos en la certificación documental.* (Paraguay)
- Ridao García, I., Gil Flores, J. & Guijarro Cordobés, O. (1998). Valoración y necesidades formativas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 147-160. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/77956>
- Rocha, F., López, M., Rodríguez, G., Gómez, A., Fachinetti, V., & Ferrando, R. (2016). La incidencia de la formación pedagógico-didáctica en las prácticas de enseñanza desde la experiencia de los docentes universitarios. *Intercambios*, 3 (2), 93-101. Recuperado de <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/138/185>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 219-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994333>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educ.Educ.* 13 (1), 13-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a02.pdf>.
- Salguero Peña, A. (2005). *Incidencia de las estrategias didácticas en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Honduras, Campus de San Pedro Sula.* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/incidencia-de-las-estrategias-didacticas-en-el->

rendimiento-academico-de-los-estudiantes-de-la-carrera-de-derecho-de-la-  
universidad-catolica-de-honduras-campus-de-san-pedro-sula/

- Sánchez Moreno, M. & Mayor Ruíz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación* 339, 923-946. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/53443>
- Silva Quiroz, J. (2017). Inserción de TIC en pedagogías del área de las humanidades en una universidad chilena. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7 (2), 110-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475855161006>
- Silva Quiroz, J. & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17 (73), 117-131. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117)
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1), 166-182. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-184. doi: 10.7238/rusc.v10i1.1471
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García E., & Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6 (7), 87-112. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/530>
- Vargas Beal, X. (2011). ¿Cómo hacer una investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa. (1ª ed.). México: Editorial ETXETA

- Zabalza Beraza, M. (2010). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>
- Zabalza Beraza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva, Florianópolis* 29 (2), 387-416. Recuperado de <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Zayago, Z. & Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10 (32), 55-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>



## ANEXOS

