

Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA

Vania Hirle Almeida

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS EN INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**Programa de Doctorado:
Educación y Sociedad: evaluación y acreditación de programas**

**LAS NECESIDADES FORMATIVAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE LAS FADBA**

Tesis para obtener el título de doctora

Doctoranda: Vania Hirle Almeida

Directores de Tesis:

Dra. Flor Rodríguez Cabrera

Dr. Antoni Sans Martín

Barcelona, España, 2010

6. METODOLOGIA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

En este apartado abordamos los procedimientos metodológicos utilizados en la realización de la investigación. Empezamos con el planteamiento del problema que orienta la investigación, los objetivos, la metodología, el diseño de la investigación, el modelo de análisis de necesidad elegido, y las estrategias de recopilación de datos utilizadas, que constó del cuestionario de opinión, la entrevista, dinámica grupal e investigación documental.

6.1 Planteamiento del problema

El descrédito de la formación pedagógica del profesor universitario es parte de la cultura de la universidad brasileña. Desde el inicio de las primeras escuelas superiores, los requisitos básicos para ser profesor universitario eran: tener un título de Bachiller y ser competente en su profesión. Esta cultura continúa hasta hoy mismo siendo la didáctica, o la formación pedagógica, el punto más débil de los profesores universitarios brasileños, como plantea Vasconcelos (2000), Masetto (2003a), Pachane (2004) y Gil (2007a).

Los responsables de la educación superior, según Gil (2007a), deducen que, como los estudiantes universitarios son personas adultas, los mismos deben estar auto motivados para el aprendizaje, que ya deberían tener estrategias desarrolladas de auto-didactismo, por esta razón no necesitan de la atención del profesorado en cuanto a su aprendizaje. El aprendizaje es responsabilidad del estudiante, en caso de que el estudiante obtenga malos resultados en las pruebas, la responsabilidad es acreditada únicamente al alumno. Masetto (1998), dice que no se cuestiona si el profesor ha trabajado bien la asignatura, si ha sido claro en sus explicaciones, si estableció una buena comunicación con el alumno, si el programa está adaptado a los alumnos. Esto es considerado como superfluo, porque para enseñar sólo es

necesario que el profesor conozca la asignatura. Esta situación se fundamenta en la idea de que quien sabe, automáticamente sabe enseñar. Pachane (2003: 47) señala que hay una cierta omisión con la formación pedagógica del profesor universitario por parte de la comunidad académica y algunos individuos responsables de las políticas educacionales nacionales, que la consideran como algo superfluo e innecesario, lo que incide directamente sobre la legislación que presenta un vacío en relación a la formación, como se puede constatar en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN, n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996.

De acuerdo con la LDBEN, los cursos de maestría y doctorado son considerados los principales medios para la preparación del profesorado universitario, no contemplando de manera general la formación pedagógica. Pero los programas de esos cursos tienen como objetivo proporcionar a sus alumnos conocimientos y habilidades para la realización de investigación científica, lo que constituye sin duda uno de los dos más importantes requisitos de un profesor en este nivel de enseñanza, pues lo que se espera es que él sea no un reproductor, sino más bien un constructor de conocimiento. Así, la inexistencia de disciplinas de carácter didáctico pedagógico en esos programas deja un vacío en la formación del profesional.

Para llenar el vacío, muchas instituciones universitarias han ofrecido cursos de especialización en Metodología de la Enseñanza Superior y Didáctica de Enseñanza Superior. Pero, para los profesores que están motivados en el desarrollo de sus competencias pedagógicas, estos cursos acostumbran ofrecer buenos resultados, mientras tanto, cuando la iniciativa es de la institución, con el propósito de cualificar a sus docentes, los resultados están por debajo de lo deseado.

Frente a este contexto de formación pedagógica del profesorado universitario en Brasil, el problema que se plantea estudiar es: **¿Qué competencias pedagógicas necesita desarrollar el profesor universitario de las FADBA para satisfacer sus necesidades formativas? Además ¿Cómo podrá la institución trabajar a fin de atender las necesidades detectadas?**

6.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las competencias pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA a fin de identificar las necesidades formativas que sirvan de base para elaborar una propuesta de formación pedagógica para este profesorado.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar las necesidades formativas pedagógicas (dificultades, problemas, carencias y deseos) que siente o percibe el profesor ante los cambios que afectan a la docencia.
- Identificar el perfil del profesorado universitario deseado por la institución (a partir del análisis del contenido de documentos específicos de los cursos).
- Diseñar una propuesta de formación en competencia pedagógica para el profesorado de la institución.

6.3 Metodología de investigación

Pretendemos realizar un estudio diagnóstico descriptivo mediante procesos metodológicos complementarios. Por una parte, un estudio documental para identificar el perfil del profesorado que se desprende de la normativa institucional. Posteriormente se realiza un acercamiento al campo mediante el uso de estrategias cuantitativas y cualitativas.

En primer nivel realizamos una lectura metódica de la documentación normativa de los cursos para conocer el perfil del profesorado diseñado por la institución, a través del análisis de los contenidos del Proyecto de Desarrollo Institucional - PDI, lo que hizo posible conocer el perfil del profesorado universitario deseado por la institución.

En según nivel ejecutamos un **estudio tipo cuantitativo**, con el fin de obtener una mayor comprensión y profundización de algunas dimensiones y cuestiones que considerábamos importantes en el proceso de la investigación. Se trató de conocer las necesidades sentidas por el profesorado basado en las competencias pedagógicas, en la perspectiva del propio profesorado. El mismo se efectuó a través de la estrategia: **cuestionario de opinión**.

Ya en el tercer nivel realizamos un **estudio tipo cualitativo**, con el propósito de alcanzar una mejor comprensión sobre cuestiones y dimensiones que se consideraban claves en el proceso de investigación. El mismo fue realizado a través de: entrevista semiestructurada, y dinámicas grupales. A través de la entrevista fue posible conocer acerca de las necesidades normativas por profesorado en la perspectiva de los directivos y coordinadores. El grupo de discusión posibilitará conocer las necesidades sentidas y expresadas por el profesorado en diferentes niveles de docencias. (El primer grupo: con los profesores noveles; el segundo con profesores experimentados; el tercer grupo con alumnos de las diferentes carreras). Con base en los resultados obtenidos en los diversos instrumentos fue posible constatar las necesidades del grupo de profesorado.

La utilización de diferentes estrategias de recogida de información posibilita desarrollar una visión más integra de las necesidades formativas pedagógicas del profesorado. Goldemberg (2001), señala que, la integración de las investigaciones cuantitativa y cualitativa es importante porque, posibilita que el investigador haga una triangulación de informaciones de modo a tener menor margen de errores. Posibilita obtener mayor confianza y seguridad en las informaciones porque las mismas se complementan mutuamente. Creswell (2007) afirma que el modelo mixto de investigación representa el más alto grado de investigación o combinación entre

los enfoques cualitativo y cuantitativo. Es evidente que exige un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio, pero, contempla todas las ventajas de cada uno de los dos enfoques.

De acuerdo con Witkin (1994) es preferible utilizar más de un método para obtener datos sobre necesidades. Hay por lo menos dos razones para ello: a) el instrumento de recogida de datos habitualmente limita el tipo de datos que emergen, particularmente en el caso de encuestas, en las cuales el análisis de necesidades no puede revelar nada más que lo que la cuestión pregunta; b) hay evidencias de que diferentes métodos producen resultados diferenciados. Pascual (2000: 69) ¹ añade que el desarrollo de análisis de necesidades mediante el uso de procedimientos cuantitativo y cualitativo, posibilita una aproximación entre métodos muy diferentes, incrementando así la fiabilidad de los resultados. La combinación de los dos tipos de datos no sólo posibilita una triangulación del estudio, sino que además contribuye con resultados “más humanos” en el informe final.

En los estudios tipo **cualitativo**, el investigador busca comprender el significado de los resultados de un programa desde la perspectiva de los participantes. Ludke; André (1986) y Sandín (2003) comentan que la atención se da el contexto natural, de manera que el fenómeno no puede ser comprendido adecuadamente fuera de él. Así, se buscó respuesta con base en el mundo real de las personas involucradas en la investigación. Sandín (2003) señala también que la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de la práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, y también hacia al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Los datos recopilados en las entrevistas fueron sometidos a un análisis profundo y reflexivo a través del programa

¹ Con base en los estudios de Wiener, R. L. y Cols. (1994). Needs assessment. Comining qualitative interviews and concept mapping methodology. *Evaluation Review*, (18), 2, 227-240. Y Porteus, D (1996). *Methodologies for needs assessment*. Buckingham, Open University Press. Wilkin, B., J. y Altschuld (1995). *Planning and conducting needs assessments. A practical guide*. Thousand Oaks CA, SAGE Publications.

N- Vivo (NUDIST-8), factor que permitió caracterizar y priorizar las necesidades del profesorado.

La **investigación cuantitativa** en principio busca garantizar la precisión de los resultados, evitando las distorsiones de análisis e interpretaciones, posibilitando, consecuentemente, un margen de seguridad en cuanto a las inferencias (Richardson, 1999). Esa precisión fue mantenida durante todo el proceso de la investigación desde la elaboración de los instrumentos hasta la organización y análisis de los datos a través del paquete estadístico SPSS.17.0.

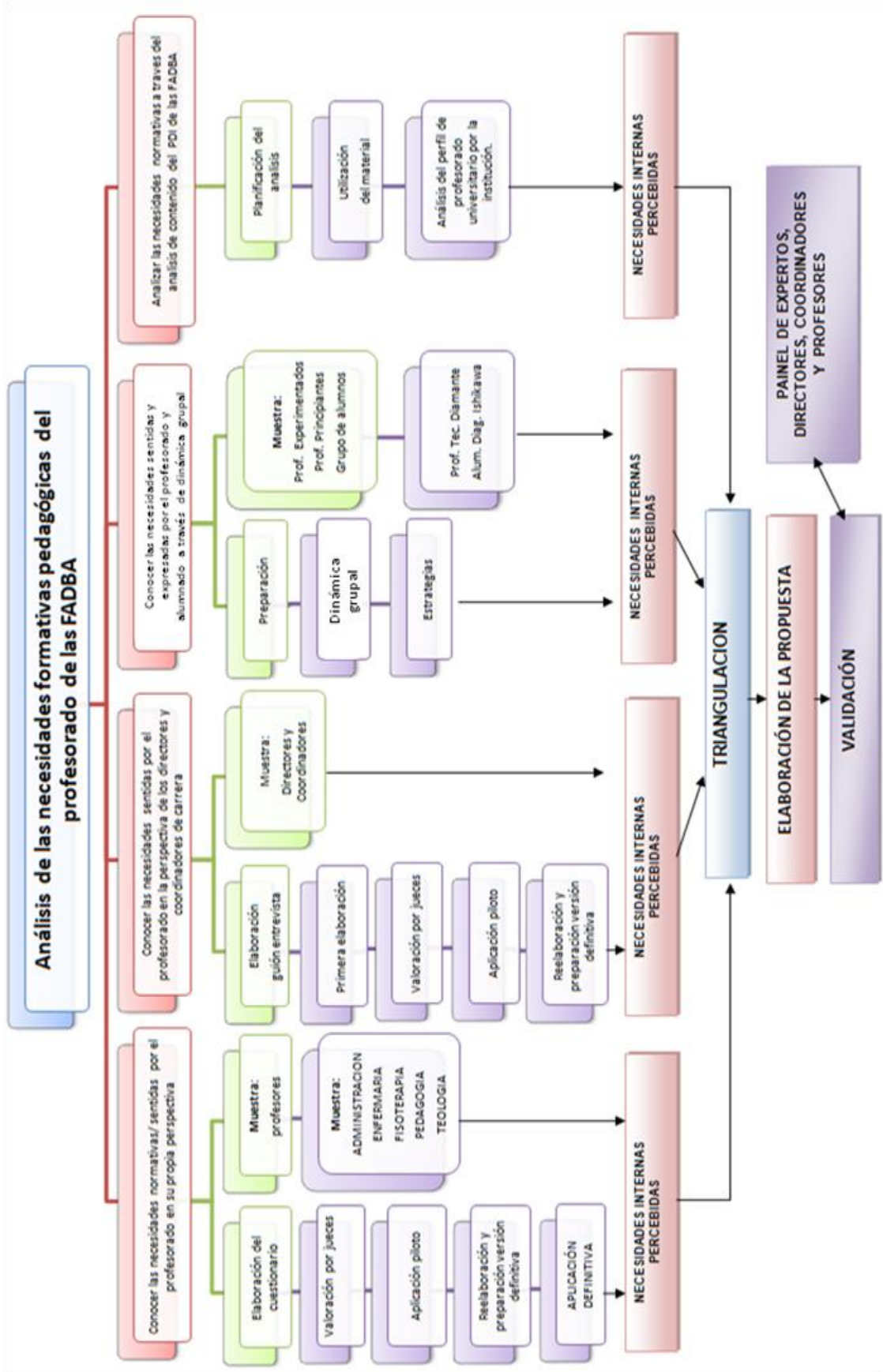
La **Triangulación** fue hecha a través de la convergencia de los datos obtenidos en los diversos instrumentos (cuestionario, entrevista, dinámicas grupales y análisis documental), después de esa correlación, los datos fueron contrastados con el marco teórico que fundamentó la investigación y proporcionó a la investigación el diagnóstico del nivel de necesidad de formación pedagógica del profesorado de las FADBA.

La propuesta de investigación fue elaborada considerando las necesidades detectadas, que fueron traducidas en orientaciones y objetivos que contemplan la formación pedagógica del profesorado universitario de las FADBA. El siguiente paso fue validarla intrínsecamente con los coordinadores de las carreras y directores y profesores de la institución, observando la coherencia y pertinencia de esa propuesta formativa, para que se convierta en un programa oficial de la institución.

6.4 Diseño de la investigación

El diseño de investigación siguió una estrategia o plan donde se especificó la secuencia de decisiones acerca de cómo recoger ordenar y analizar los datos; reflexionando sobre los objetivos que teníamos establecidos, teniendo como punto de partida el marco teórico elaborado en los apartados. En la figura 2, se puede observar el esquema del diseño de la investigación que fue elaborado. Define el planteamiento empírico que hemos perfilado.

Figura 2: El diseño de la investigación



6.5 Instrumentos de recogida de información

La elección de instrumentos o complementariedad metodológica, evidencia el interés que tuvo conocer el objeto de estudio desde diferentes perspectivas para garantizar la fiabilidad de la investigación. Los instrumentos de recopilación de datos elegidos para la recogida de información fueron: el cuestionario de opinión, la entrevista en profundidad, dinámica grupal y análisis documental.

El análisis de las necesidades formativas pedagógicas del profesorado de las *Faculdades Adventistas da Bahia*, implicó una inmersión en un mundo complejo y multidimensional. Los instrumentos elegidos contribuyeron a facilitar el acceso a dicha realidad, la combinación de las informaciones obtenidas en diferentes instrumentos viabilizó tratar el tema de forma más amplia y profunda. A través del cuestionario fueron recogidas las informaciones percibidas desde la perspectiva del propio profesorado. En la entrevista se buscó conocer el contexto de actuación y formación del profesorado, las necesidades normativas según el parecer de directores y coordinadores de las respectivas carreras. Las dinámicas grupales, (con profesores noveles, profesores experimentados y alumnos), permitieron conocer las necesidades sentidas y expresadas por cada grupo y tener una comprensión más amplia de las necesidades formativas del grupo de profesorado.

6.6 Elaboración del cuestionario

El propósito general del cuestionario fue conocer las necesidades pedagógicas del profesorado de las FADBA en la perspectiva del propio profesorado. Nos basamos en la propuesta de competencia pedagógica presentada en el capítulo cuatro, cuadro 13: que presenta las competencias pedagógicas en cuatro dimensiones: científica, metodológica, participativa o experiencial y personal. El cuestionario se fundamentó en esas dimensiones de competencia.

La primera fase constó de construcción y reconstrucción del diseño, los borradores y la redacción final del cuestionario fueron resultado de un proceso prolongado en el

que confluyeron informaciones y datos de diferente naturaleza: a) los objetivos de la investigación; b) del referencial teórico, resultado de una investigación bibliográfica sobre el profesorado universitario, las competencias, la didáctica, análisis de necesidades, metodología de la investigación; c) evaluación y crítica de profesores en el área de pedagogía y estadística.

En la segunda fase, el borrador fue sometido a un proceso de revisión de diez profesionales de distintos ámbitos: expertos en docencia universitaria y didáctica, métodos de investigación, estadística y evaluación educativa (consultora del MEC, profesores de las *Faculdades Adventistas da Bahia* y profesores de la *Universidade Federal da Bahia*). Una vez analizadas y hechas las aportaciones, fueron consideradas las observaciones, reestructuradas las preguntas, se confeccionaron los cuestionarios pilotos, que fueron aplicados a diez profesores, con el propósito de analizar cada uno de los aspectos del cuestionario, y constatar las dificultades más significativas señaladas por los participantes. Terminado este proceso, fue hecha la redacción final en dos idiomas portugués (debido la naturaleza de la muestra) y español.

El cuestionario fue delineado con dos tipos de variables: **de clasificación** – identificación de los mismos: sexo, edad y carrera, la formación académica y profesional; y, la variable **de información** relacionada con las opiniones y valoraciones de ellos al respecto de sus concepciones sobre el grado de importancia y el grado de competencia (Grado de competencia está relacionado con el dominio que en este momento tienes sobres estos conocimientos y habilidades, el grado de importancia está relacionado con la valoración que este factor tiene para el profesor en docencia).

- **Variable de Clasificación**

Esta variable se configuró en los siguientes apartados: datos de identificación, formación académica, y experiencia académica:

Datos de identificación- informaciones **personales** y profesionales sobre: sexo, edad, carrera en que imparte clases.

Formación académica - informaciones sobre las carreras cursadas en diferentes niveles: (graduación, especialización, maestría, doctorado y pos-doctorado).

Experiencia académica - este apartado fue configurado en 5 ítems: los dos primeros están relacionados con datos profesionales (dedicación y años de docencia) en la institución objeto de esta investigación. Y los tres últimos ítems recaban información sobre la formación continua del profesorado. (Estudios en el extranjero, realización de proyectos de innovación docente, y formación docente universitaria- cualificación para la enseñanza superior).

- **Variable de información**

El cuestionario fue dividido en cuatro categorías siguiendo las cuatro competencias del modelo de propuesta de competencia pedagógica del profesorado universitario presentado en el capítulo cuatro. Adoptamos la escala tipo Likert por tratarse de una técnica de carácter ordinal, para obtener datos cuantitativos utilizados en ciencias sociales. La ventaja de esa escala es que proporciona información sobre la actitud del encuestado, posibilitando una serie de proposiciones referentes a la actitud en cuestión conforme Sierra Bravo (2003) Michel (2005), Gil (2006a). El cuestionario empleó escalas de 6 puntos para prevenir la tendencia de elegir el grado intermedio de la misma. El encuestado (profesorado) debía evaluar de 0-5, manifestando el grado de importancia y el grado de competencia en cada variable.

Cuadro 15: Estructura de los cuestionarios

OBJETIVO	CATEGORÍAS
Analizar las necesidades formativas del profesorado con base en las competencias pedagógicas	Competencia Científica - percepciones del profesorado sobre su área de actuación, investigación y docencia, cuestiones epistemológicas.
	Competencia Metodológica - opiniones sobre planeamiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Competencia Participativa Experiencial - informaciones sobre las disposiciones para el aprendizaje social y el desarrollo de proyectos de investigación con los alumnos.
	Competencia Personal - informaciones sobre el conocimiento de sí mismo, sus habilidades para comprender al otro y la disposición para el aprendizaje continuo.

Fuente: elaboración propia

Dimensión 1. Competencia Científica: esta dimensión trata de conocimientos especializados y relacionados con la asignatura, que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.

Cuadro 16: Competencia Científica

Objetivos Analizar el...	Tipo Pregunta	Pregunta
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al trabajar el conocimiento de manera contextualizada a fin de que el alumno comprenda el mundo que lo rodea y grado de competencia sobre esta acción.	Pregunta escalar	Trabajar el conocimiento de manera contextualizada a fin de que el alumno comprenda el mundo que lo rodea.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al proporcionar medios a fin de que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir y qué grado de competencia atribuye.	Pregunta escalar	Proporcionar medios a fin de que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al despertar la curiosidad intelectual, estimular el espíritu crítico y la capacidad de discernir y qué grado de competencia atribuye.	Pregunta escalar	Despertar la curiosidad intelectual, estimular el espíritu crítico y la capacidad de discernir.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al conocer la relevancia de la interdisciplinariedad como factor de formación integral y el grado de competencia sobre el mismo.	Pregunta escalar	Trabajar los contenidos de manera que el alumno entienda la aplicación práctica de estos en su Formación.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al posibilitar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Posibilitar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al reconocer la investigación	Pregunta escalar	Reconocer la investigación como

como motor que alimenta la docencia y su grado de competencia.		motor que alimenta la docencia.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al promover el aprendizaje de los estudiantes a través de la investigación y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Promover el aprendizaje de los estudiantes a través de la investigación.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al proporcionar una comprensión entre investigación y producción del conocimiento y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Proporcionar una comprensión entre investigación y producción del conocimiento.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al producir trabajos orientados a la publicación y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Producir trabajos orientados a la publicación.

Dimensión 2. Competencia Metodológica: se entiende por competencia metodológica el saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales, utilizando procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, y saber transferir con eficiencia las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

Cuadro 17: Competencia Metodológica

Objetivos Analizar el...	Tipo pregunta	Preguntas
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al integrar la disciplina con el resto del currículo y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Integrar la disciplina con el resto del currículo.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al planear el programa de la disciplina y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Planear el programa de la asignatura de acuerdo al programa del curso y perfil del alumno.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al relacionar la disciplina con la profesión, con la realidad del contexto, armonizando teoría- práctica y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Relacionar la disciplina con: la profesión, el contexto, y armonizar teoría- practica.
Nivel de importancia que el profesorado	Pregunta	Valorar el conocimiento y la

atribuye al valorar el conocimiento y la actualización y su nivel de competencia.	escalar	actualización/evaluación y su intervención en la sociedad respetando la diversidad.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al planear el proceso enseñanza - aprendizaje de manera creativa y participativa y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Planear el proceso enseñanza - aprendizaje de manera creativa y participativa.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al re encantar la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Re encantar la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye a la utilización de diversas maneras de comunicación pedagógica (expresión oral, escrita, no- verbal utilización de multimedia) e investigación y su nivel de competencia.	Pregunta escalar	Utilizar las diversas maneras de comunicación pedagógica (oral, escrita, no- verbal utilización de multimedia).
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al trabajar la asignatura y contenidos de manera interdisciplinar y grado de competencia.	Pregunta escalar	Trabajar la asignatura y contenidos de manera interdisciplinar.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al desarrollar una actitud reflexiva en relación a su práctica pedagógica y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Desarrollar una actitud reflexiva en relación a su práctica pedagógica.

Dimensión 3. Competencia Participativa o Experiencial: se relaciona con el aprender a convivir de Delors (1996, 2006), y la competencia participativa de Echeverría (2005). Trata de la predisposición al entendimiento interpersonal, a la comunicación, cooperación con los demás y demostración de un comportamiento orientado al grupo. Dewey (1938) considera que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en las personas y en sus entornos.

Cuadro 18: Competencia Participativa o Experiencial

Objetivos Analizar el...	Tipo pregunta	Preguntas
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al desarrollar una visión del mundo, sociedad, cultura y educación y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Desarrollar una visión del mundo, sociedad, cultura y educación.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al participar en grupos interinstitucionales en desarrollo de trabajos académicos y su grado de competencia	Pregunta escalar	Participar en grupos interinstitucionales en el desarrollo de trabajos académicos.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al promover y participar de núcleos de investigación sobre temas académicos y su grado de competencia	Pregunta escalar	Promover y participar en núcleos de investigación sobre temas académicos.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al re encantar con su postura, su modo de ver al alumno, percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Re encantar con su postura, su modo de ver al alumno, percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al presentar la semejanza e interdependencia “entre todos” los seres humanos. Resaltar el descubrimiento del otro a través de sí mismo y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Presentar la semejanza e interdependencia “entre todos” los seres humanos. Resaltar el descubrimiento del otro a través de sí mismo.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al presentar las ventajas del alumno, hacer y participar de proyectos de investigación y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Presentar las ventajas del alumno al hacer y participar de proyectos de investigación.

Nivel de importancia que el profesorado atribuye al promover la interdisciplinariedad a fin de que el alumno perciba que el conocimiento puede ser construido en la interacción de las disciplinas y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Promover la interdisciplinariedad a fin de que el alumno perciba la integración de los contenidos y de las asignaturas.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al proporcionar oportunidades de intercambios y experiencias entre profesores y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Proporcionar oportunidades de intercambios y experiencias entre los profesores.

Dimensión 4. Competencia Personal: significa poseer una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones. Es el aprender a ser, conforme Delors.

Cuadro 19: Competencia Personal

Objetivos Analizar el...	Forma de pregunta	Preguntas
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al Imprimir su matiz (marca) particular en lo que hace y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Imprimir su matiz (marca) particular en lo que hace.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al tener independencia con convicción y responsabilidad y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Tener independencia con convicción y responsabilidad.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al ejercer la docencia de tal manera que trascienda los límites de la clase y encuentre significado para su vida y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Ejercer la docencia de tal manera que trascienda los límites de la clase y encuentre significado para su vida. (Social, espiritual, física y emocional).
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al desarrollo de valores éticos y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Promover el desarrollo de valores éticos.

Nivel de importancia que el profesorado atribuye al promover la formación integral del estudiante y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Promover la formación integral del estudiante.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al formar estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desenvolver su propio valor y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Formar estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desenvolver su propio valor.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al utilizar una comunicación eficiente utilizando el habla de manera constructiva, clara, directa y respetuosa y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Utilizar una comunicación eficiente- utilizando el habla de manera constructiva, clara, directa y respetuosa.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al participar de programas de actualización y planes de estudios y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Participar de programas de actualización y planes de estudios. (Formación continua).
Nivel de importancia que el profesorado atribuye al establecer redes virtuales de intercambio de documentación y experiencia y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Establecer redes virtuales de intercambio de documentación y experiencia.
Nivel de importancia que el profesorado atribuye a la disposición para conocer los fines, propósitos y valores de la educación y su grado de competencia.	Pregunta escalar	Disposición para conocer los fines, propósitos y valores de la educación.

6.6.1 Características psicométricas del cuestionario: fiabilidad y validez

Para destacar el valor de un instrumento de medida es necesaria, además de una justificación de los ámbitos e ítems que se pretende medir, la utilización de una serie de procedimientos que evalúen la fiabilidad y validez. Hay una relación entre los dos, así que un instrumento de medida ha de ser fiable, también ha de ser válido. (García: 1999). A continuación presentamos estos dos aspectos en el proceso del cuestionario.

a) Fiabilidad

La fiabilidad es un requisito imprescindible en una medición. Se refiere al grado de consistencia del instrumento de medida en repetidos intentos. Es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 2004). En este estudio fue determinada la fiabilidad a través de la consistencia interna, calculando el coeficiente Alpha de Cronbach global (incluyendo todas las variables de información) y parcial (cada grupo de competencia, los cuatro grupos). Este coeficiente indica la precisión de un test o prueba en función de su unidad o consistencia interna y se puede interpretar como la medida de la representatividad y generalidad de la prueba. El coeficiente Alpha de Cronbach alcanza valores que pueden oscilar entre 0 y 1, depende del número de ítems de cada escala y de la correlación de los ítems del instrumento.

La Tabla 8. Recoge los coeficientes Alpha calculados mediante el programa de Análisis de Datos “Statistical Package for the Social Sciences.” (SPSS) v. 17.0.

Tabla 8: Coeficientes Alpha de Cronbach: global y parcial de los apartados del cuestionario.²

APARTADOS	ÍTEMS	COEFICIENTE ALPHA		
		GRADOS		
		IMPORTANCIA	COMPETENCIA	NECESIDAD
1. COMPETENCIA CIENTÍFICA	9	0,857	0,899	0,907
2. COMPETENCIA METODOLÓGICA	10	0,939	0,926	0,909
3. COMPETENCIA EXPERIENCIAL O	8	0,884	0,911	0,911

² El método de fiabilidad más utilizado en psicometría es el Alfa de Cronbach (desarrollado el año 1951). Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.

VIVENCIAL				
4. COMPETENCIA PERSONAL	10	0,937	0,910	0,895
CUESTIONARIO COMPLETO	37	0,950	0,972	0.969

De todos los apartados del cuestionario analizado para el profesorado (global y por apartados), se concluye que el instrumento presenta alto grado de consistencia interna. El coeficiente de correlación Alfa global de todo el cuestionario es muy alto. Siendo 0,950 el grado de importancia, 0,972 el grado de competencia y 0,969 el grado de necesidad³. El grado de necesidad fue obtenido de la diferencia entre el grado de importancia y grado de competencia. Los coeficientes de Alfa para distintos apartados, en general altos, oscilan entre 0,85 y 0,96, y por lo tanto la medición del instrumento resulta fiable. Hay consistencia y estabilidad en todos los ítems del cuestionario.

b) Validez

En el inicio de la investigación se consideró la posibilidad de proceder con el análisis de factores como una técnica para verificar la validez de constructo. Esta idea, sin embargo, tropezó con la dificultad de que el número de sujetos no era suficiente para el uso de la técnica. En este caso, hemos tenido un total de 52 individuos participantes (como se describe en la sección posterior), mientras que la literatura apoya la necesidad de al menos 100 para proceder con este tipo de análisis (Hair et al, 1995; Reis, 1997). Sin embargo, reconociendo la importancia de los procedimientos para validar el modelo utilizado, se optó por utilizar dos enfoques. En primer lugar, se procedió a la validez de contenido. Además, el procedimiento de análisis de consistencia interna se puede considerar como un elemento para evaluar la validez de constructo (Pasquali, 2001). Eso no excluye la necesidad de un análisis factorial en el futuro, para garantizar las cualidades psicométricas de la herramienta

³ El grado de importancia (significa para el profesor el dominio de los aspectos que se evalúan) y grado competencia (significa el dominio que en ese momento tienes sobre ese conocimiento y habilidades) del profesor en relación al indicador mencionado. Grado de necesidad es la diferencia entre los dos grados anteriores.

en uso en el futuro, pero asegura niveles mínimos de seguridad en términos de los resultados presentados aquí.

La validez de los cuestionarios se basó en la validez de contenido: que valora en qué medida los ítems representan el contenido que se pretende medir. La muestra del contenido debe ser representativa, esa es una característica relevante, pues considera el tamaño de la prueba, de la población y la representatividad. Nos dice hasta qué punto los ítems del test son una muestra adecuada del campo de interés. Se basa en el análisis racional del contenido del test.

6.7 La entrevista semiestructurada

La entrevista constituye uno de los mejores métodos para el investigador y para hacer evaluación de necesidades de acuerdo con Suárez (1989: 2529), Ludke y André (1986, p. 34), Lakatos y Marconi (2005, p.200). La entrevista puede permitir profundizar puntos recogidos por otros instrumentos de colecta de alcance más superficial, como el cuestionario. Es fundamental para investigar en profundidad el comportamiento y la subjetividad humana, siendo un recurso flexible y que posibilita esclarecimientos en temas claves. Añaden que la entrevista permite correcciones, esclarecimientos, adaptaciones que son necesarios en la obtención de las informaciones que el investigador desea.

Cuadro 20: Matriz de planificación de la entrevista

Objetivos	Dimensión	Contenido de la pregunta	Respondientes
Saber si los directores y coordinadores del curso incentivan el desarrollo de investigaciones.	Competencia Científica	Funciones docentes Investigación y docencia Investigación e institución Intercambio	Directores y coordinadores de las carreras
Saber cómo los coordinadores y directores evalúan las competencias	Competencia Metodológica	Programa de formación pedagógica Construcción de programa de formación	Directores y coordinadores de las carreras

pedagógicas del profesorado.		Profesor novel- principiante Práctica pedagógica- acompañamiento	
Conocer si la facultad promueve el intercambio de experiencia entre profesores, y también entre profesores y alumnos.	Competencia Participativa o Experiencial	Actividades experienciales Seguimiento de las actividades	Directores y coordinadores de las carreras
Conocer si hay un interés de la institución en el bienestar del profesorado.	Competencia Personal	Formación inicial y continua Bienestar del profesor	Directores y coordinadores de las carreras

Adoptamos la **entrevista semiestructurada**, por ser más flexible y abierta; aunque los objetivos de la investigación se ciñen a las preguntas, su contenido, orden, profundidad y formulación se encuentran por entero en manos del entrevistador. Si bien el investigador se basa en el problema, en los objetivos y en las variables, elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de conducir las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio. En este estudio optamos por este tipo de entrevista.

La elaboración de la entrevista se procesó considerando globalmente todo el proceso de informaciones recogidas en los otros instrumentos. Así, buscábamos completar los datos necesarios a través de la entrevista. El propósito tuvo un carácter más intensivo que extensivo, pues deseábamos conocer el parecer de los **directores y coordinadores** sobre las necesidades formativas pedagógicas sentidas y percibidas (cuestionario), las sentidas y expresadas (dinámicas grupales) del profesorado.

Guión de las entrevistas, objetivos, pregunta y contenidos

Objetivos:

- Conocer el parecer de los directores y coordinadores sobre las funciones: docencia e investigación del profesorado.
- Conocer cómo la institución evalúa las necesidades formativas pedagógicas del profesorado. Si es así, ¿cómo? Si la institución tiene un programa de formación para el profesorado universitario. Si es así, ¿cómo funciona?
- Saber cómo es desarrollado el aprendizaje experiencial en los cursos.
- Conocer si la institución promueve la formación continua, y si existe un planeamiento sistematizado.
- Conocer cómo la institución proporciona el desarrollo social/ emocional (el bienestar del profesorado).

Cuadro 21: Contenido de la entrevista

Preguntas	Contenidos
¿Cómo te sientes como coordinador/a o director?	Pregunta introductoria - pregunta rompehielo
¿Cuáles cree usted que son los principales retos del profesor en el nuevo siglo?	Abierta, pero que haga referencia a la docencia, investigación y gestión
¿A su parecer, cómo debe desarrollar el profesor la investigación de manera que los alumnos la perciban como algo significativo en su formación?	Referencia a la docencia, investigación y gestión
¿La institución incentiva la investigación? Si es así, ¿cómo?	Investigación y docencia
¿Hay en la institución un programa de formación pedagógica?	Formación pedagógica
¿Qué criterios son considerados al contratar al profesor novel en relación a la formación pedagógica?	Formación pedagógica
	Formación pedagógica

¿Existe acampamiento pedagógico con el profesor novel?	
<p>Conocer los procedimientos que son utilizados por la coordinación para acompañar la práctica pedagógica del profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se procesa el planeamiento de la asignatura? • ¿Las asignaturas son trabajadas de manera interdisciplinar? • ¿La planificación de actividades y evaluación son coherentes con los contenidos? <p>¿El profesorado es estimulado a reflexionar sobre su práctica docente?</p>	Metodologías, formación pedagógica
¿Cómo son evaluadas las necesidades formativas pedagógicas del profesorado?	Formación pedagógica
¿En su opinión quiénes deben ser los agentes evaluadores del profesorado?	Formación pedagógica
¿Cómo valora la construcción de un programa de formación pedagógica institucional para el profesorado universitario?	Formación pedagógica
¿Cómo son desarrolladas las actividades experienciales del curso?	Abierta, pero que haga referencia a aprendizajes experienciales o vivenciales.
¿Son actividades programadas y acompañadas por expertos?	Participación de grupos interinstitucionales,
¿Los profesores son incentivados a desarrollar la aprendizaje experiencial o vivencial?	Re encanta con su postura, su modo de percibir las necesidades cognitivas, afectivas, emocionales, biológicas del alumnado.
¿Qué tipo de intercambio son desarrollados para promover la formación del profesorado?	Trabaja de manera interdisciplinar. Hace intercambio de experiencias.
¿Cómo la institución promueve la formación integral del profesorado y alumnado?	Formación integral Valores éticos
¿Qué tipo de intercambio son desarrollados para promover la formación del profesor?	Intercambio institucional o interinstitucional
¿Cómo es desarrollada la formación inicial y continúa del profesorado en las FADBA?	Formación inicial y continua

¿Cómo la institución promueve el bien estar físico, social, emocional, espiritual del profesorado?	Bienestar del profesor.
--	-------------------------

Fuente: elaboración autora

La entrevista fue planificada de manera previa para que el (coordinador o director) pudiese prever un espacio y un tiempo que permitiese establecer un clima de confianza en el desarrollo de la misma. De manera previa, el entrevistado fue notificado que la información sería absolutamente confidencial y, en ningún caso, se mencionaría su nombre en el uso que de la misma pueda hacerse. Las entrevistas fueron registradas en soporte magnético (cintas de casete) y posteriormente transcrita con un procesador de texto.

6.7.1 Características técnicas de la entrevista: fiabilidad y validez

Las investigaciones naturalísticas según Ludke y André (1986) y Guba (1989) difieren de las racionalísticas por su concepción de la realidad y de la naturaleza de la relación investigador- objeto. Los aspectos que una investigación debía poseer para tener rigor científico según Guba (1989) son: credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

Credibilidad: en la investigación cualitativa, para obtener la verdad de los descubrimientos se establecen mediante el contraste de las creencias e interpretaciones hechas por el investigador de las fuentes de donde se han obtenido las informaciones. Debe mantenerse exenta de contaminación, busca la validez interna a partir de procedimientos de control aleatorio de la muestra. Para garantizar la aplicabilidad buscará la validez externa a partir de la muestra de probabilidad que independice la información del contexto. Para tener credibilidad Guba (1989), señala que es necesario obtener descubrimientos aceptables. La observación, la triangulación de las informaciones posibilita tener información más creíble.

Aplicabilidad: para conseguir la aplicabilidad de los resultados en otras investigaciones a otros sujetos y contextos, hemos utilizado los siguientes

procedimientos: a) la entrevista de manera más profunda buscando conocer de manera minuciosa el parecer de los directores y coordinadores sobre las necesidades del profesorado; b) Conocimiento de la técnica de recogida de datos; c) exposición del proceso seguido por el investigador en la elaboración de explicaciones.

Neutralidad: para que la investigación posea neutralidad no se busca la objetividad sino la confirmabilidad, utilizando la triangulación, reflexión epistemológica o la verificación de conformidad.

6.8 Dinámica grupal

Se trata de una técnica cualitativa para recogida de informaciones, útil para estudios y análisis de problemáticas. Conlleva el uso de una metodología con clara orientación fenomenológica, porque se reflexiona sobre la experiencia social. Es relevante para conocer y comprender actitudes, sentimientos, motivaciones, percepciones y opiniones de los agentes implicados. Es una técnica de conversación que encuadrándose en la familia de las entrevistas grupales adquiere un carácter propio

La dinámica grupal es considerada como técnica cualitativa para la recogida de informaciones según Suárez (2005). Bauer y Gaskell (2002) añaden que la interacción del grupo genera emociones, humor, espontaneidad e intuiciones creativas. Las personas en el grupo están más propensas a acoger nuevas ideas y explorar sus implicaciones. En el grupo se pueden generar sinergias de interacción social, involucramiento emocional que raramente podría ser captado en una entrevista a dos. El valor de la dinámica es esencial para reconstruir situaciones sociales, debido a la sinergia del grupo, donde se combinan los efectos producidos, aumentando la información y las ideas obtenidas.

Cuadro 22: Características de dinámica grupal

Características externas: preparación	Características internas: aplicación
<ul style="list-style-type: none">• Tamaño del grupo/ número de participantes.• Selección de los participantes/ criterios.• Selección del contexto de investigación.• Conocimiento/desconocimiento de los participantes.• Espacio propio.• Tiempo propio.• Existencia-inexistencia del grupo.• Capacitación de los/as participantes.	<ul style="list-style-type: none">• Se requiere responder a una tarea.• Situación discursiva: se exige una reflexión, intersubjetividad, construcción colectiva de significados sociales.• Metodología: Un artificio, Orientación fenomenológica.• Uso paralelo de la observación, indicadores sociales y fuentes documentales.• Moderación: capacitación y experiencia profesional y técnicas.

Fuente: Suarez (2005:26)

Una condición de dinámica grupal es que estén compuestos por personas similares entre sí (edad, experiencia profesional, puesto de trabajo y etc.). Mientras según Cabrera (2000), Alonso (2003), y Suarez (2005), es importante que combinen unos mínimos de heterogeneidad y homogeneidad, pues si el grupo es muy homogéneo el discurso que se produce será muy simple, así que, la heterogeneidad añade informaciones a la discusión, aporta mayores posibilidades de construcción, pero la heterogeneidad excesiva puede inhibir.

Otra característica del dinámica grupal es que este realiza una tarea que responde a una petición del moderador o moderadora. Todo ello se manifiesta a través de las normas y/o reglas de funcionamiento del grupo que el profesional establece previo al desarrollo del mismo. Los/as participantes, que configuran el grupo reconstituyen una situación a partir de su constitución. El propósito es dar respuesta a los objetivos de investigación a partir de la exploración de la problemática estudiada. Cuando se trabaja con el habla, nos situamos en el contexto del discurso social, es esa la dinámica del grupo, a través del habla el grupo atiende la perspectiva de la investigación, que es recopilar datos que posibilitan comprender la realidad estudiada.

La dinámica grupal conlleva el uso de una metodología con clara orientación fenomenológica, refleja experiencia (social, educativas, profesional, vital) tal cual la percibe o la entiende, la evalúa dándole sentido dentro del contexto estudiado conforme Suarez (2005). El proceso de ejecución del grupo sigue las fases:

Primera fase: tiene un carácter exploratorio, se trata del acercamiento a la problemática objeto del estudio. Eso ocurre a través del contacto con la literatura existente sobre el tema.

Segunda fase: consiste en la preparación de las estrategias y planeamiento global. Suárez (2005) señala que esta parte consiste en dos ejes centrales. Primero, se lleva a cabo una revisión exhaustiva de la literatura sobre el objeto de estudio, a partir de la problemática y los objetivos de la investigación. En ese momento se elabora el diseño de la dinámica grupal, las estrategias de recogida de informaciones.

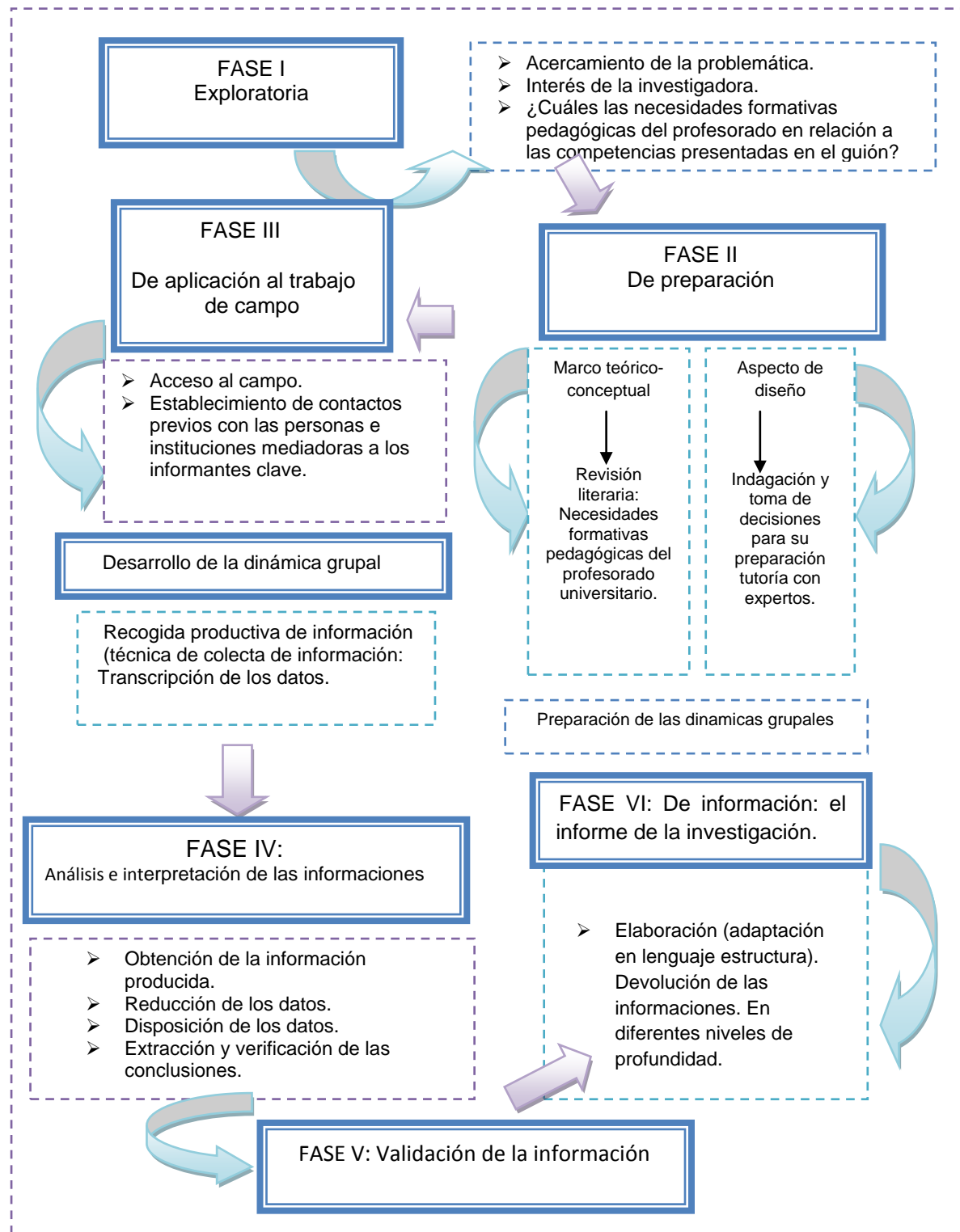
Tercera fase: se compone de la aplicación de la estrategia, del trabajo de campo. Se puede convertir en la fase más motivadora, también la más tediosa y agotadora. Es el momento del acercamiento de las personas que participaran en el estudio. En este caso de estudio se propone: profesores experimentados, noveles y alumnos de las FADBA. A partir de aquí se llega a los/as informantes clave y se celebran las secciones de grupo consideradas no diseño.

Cuarta fase: fase de análisis e interpretaciones de las informaciones obtenidas. Suárez (2005) señala que es relevante conectar los resultados con los objetivos de la investigación, y que se construya resultados a partir de ellos. La comparación y el contraste son importantes para el estudio.

Quinta fase: consta de la validación de la estrategia que será desarrollada en el grupo por profesionales expertos en formación de profesorado y dinámicas de grupo.

Sexta fase: elaboración de informe final.

Figura 3: Fases de la dinámica grupal



Fuente: Adaptación Suárez (2005:60).

Guión de la dinámica grupal para el profesorado

El guión es un elemento clave en el proceso grupal conforme (Suarez: 2005). Es el medio que utiliza el moderador o la moderadora para asegurarse durante la discusión. Las preguntas se asemejan al formato de una entrevista semiestructurada. Las preguntas no son flexibles, debido al objetivo que se desea alcanzar con las mismas.

Las preguntas del guión, están relacionadas con las preguntas utilizadas en el cuestionario y entrevista. Con base en las cuatro competencias pedagógicas elegidas para esta investigación.

Cuadro 23: Guión de la dinámica grupal para el profesorado

COMPETENCIA CIENTÍFICA
<ol style="list-style-type: none">1. Tratar el conocimiento de manera contextualizada;2. Proporcionar medios para que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir;3. Trabajar los contenidos de manera que el alumno entienda la aplicación práctica en su formación.4. Aportar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.5. Promover el aprendizaje de los alumnos a través de la investigación.
COMPETENCIA METODOLÓGICA
<ol style="list-style-type: none">1. Integrar la asignatura con el resto del currículo.2. Relacionar la asignatura con la profesión.3. Planear el proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa y participativa.4. Innovar y variar la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos. (Trabajo interdisciplinar).5. Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados.
COMPETENCIA PARTICIPATIVA O EXPERIMENTAL
<ol style="list-style-type: none">1. Promover el aprendizaje social, desarrollando una visión del mundo, sociedad, cultura y educación.

2. Promover la interdisciplinaridad a fin de que el alumno perciba la integración entre los contenidos y la asignatura.
3. Encantar al alumno con la postura, el modo de tratarle y de percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas.
4. Proporcionar oportunidades de intercambios experienciales entre profesores y alumnos.
5. Promover actividades de investigación para que el alumno perciba la relación entre la teoría y la práctica.

COMPETENCIA PERSONAL

1. Imprimir su matriz (marca) particular en lo que hace.
2. Promover la formación de estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valores.
3. Ejercer la docencia de tal manera que trascienda los límites de los contenidos de clase y encuentre significado para su vida como profesor.
4. Participar de actividades que promuevan su bienestar físico, social, emocional y cognitivo.
5. Participar de programas de formación continua.

Fuente: elaboración con base en la propuesta de competencia pedagógica.

¿Cómo asegurar la validez y fiabilidad de las conclusiones a las que se llegan? Según Suarez (2005) es necesario que se disponga de criterios científicos y técnicos que ofrezcan ciertas garantías a la hora de validación, debe seguir los criterios: de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad - es el criterio que hace referencia entre el investigador y la realidad objeto del estudio. Es relevante durante el proceso de la investigación, la auto reflexión continua, o auto evaluación del proceso. Esos criterios son fuentes de revisión y mejora constante. A partir de ellos es posible verificar si los datos se ajustan con la realidad estudiada. Esto permite registrar cada paso a los que se someten los resultados obtenidos.

Transferibilidad - alude al grado en que los descubrimientos de la investigación pueden ser aplicados a otro contexto y a otros sujetos.

Dependencia - apunta al grado de consistencia entre los observadores, datos y procedimientos. Consiste en la repetición de los datos, de los resultados en investigación similares. Coincidencia de los resultados obtenidos por ambos grupos.

Confirmabilidad - este criterio hace referencia a la medida en que se garantizan los descubrimientos de la investigación. Según Suárez (2005) al final de la investigación, el criterio más relevante es la revisión de confirmabilidad.

6.9 Investigación Documental

El objetivo de la investigación documental fue conocer a través del análisis del contenido del Proyecto de Desarrollo Institucional – PDI, el perfil de profesorado universitario deseado por la institución. El análisis del contenido sigue el modelo de Cabrera (2000).

Cuadro 24: Investigación Documental

FASES	TAREAS
<p>Planificación del análisis</p>	<p>En este momento se establece el plan que se seguirá para transformar los datos recogidos de una comunicación en un sistema de categoría que lo represente. La categorización significa simplificar las informaciones en menor clase o categoría. Se establece un plan que se seguirá para transformar datos brutos en comunicación por categorías. Así, es necesario seguir los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Selección de la unidad de registros. El documento que será analizado, se dividirá en unidad de registro. Objeto de categorización. b) Establecer un sistema de categorías. Para poder clasificar las unidades de registro. Son epígrafes o etiquetas que reúnen a diferentes unidades de registro. Las categorías pueden ser establecidas a priori (ya elaborado), o posteriori (inicia el análisis sin un sistema de categoría previa, se establece después del análisis).

	La validez del análisis se apoya en el sistema de categoría que se haya utilizado, en el grado en que este ha sido el más adecuado para el propósito del análisis. El análisis de contenido será adecuado y pertinente al contenido, relacionado a las competencias del profesorado deseado por la institución, y a como se clasifican los planes de trabajo de ellos.
Categorías de análisis	El análisis de los contenidos siguió la misma categoría de los demás instrumentos, por competencias: Científica, Metodológica, Participativa o Experiencial, y Personal.
Explotación del material	Fue hecha una lectura minuciosa del PDI, principalmente en la parte que abordaba el perfil del profesorado de la institución. En seguida fue hecha la descripción de la institución, su filosofía, misión y perfil del profesorado.
Análisis e interpretación de los resultados	El análisis de los resultados puede realizarse en dos niveles: El nivel de manifiesto, que consiste en una transcripción literaria del texto analizado, y el nivel latente que trata de ir más allá de lo expuesto.

Fuente: Adaptación de Cabrera (2000)

Cuadro 25: Guión de la Investigación documental

Dimensiones	Indicadores
Competencia científica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tratar el conocimiento de manera contextualizada. ▪ Proporcionar medios para que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir. ▪ Trabajar los contenidos de manera que el alumno entienda la aplicación práctica en su formación. ▪ Aportar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar el programa de la asignatura. ▪ Relacionar la disciplina con la profesión.

Competencia metodológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planear el proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa y participativa. ▪ Innovar y variar la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos. ▪ Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados. ▪ Desarrollar pensamiento reflexivo en relación con su práctica pedagógica.
Competencia participativa o experiencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover del aprendizaje social, desarrollando una visión del mundo, sociedad, cultura y educación. ▪ Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico. ▪ Promover y participar en núcleos de investigación sobre temas académicos. ▪ Encantar al alumno con su postura, su modo de tratarle y de percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas. ▪ Promover la formación de estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.
Competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar de programas de formación continua. ▪ Ejercer la docencia de tal manera que trascienda los límites de los contenidos de clase y encuentre significado para su vida como profesor. ▪ Participar de actividades que promuevan el bienestar físico, social, emocional y cognitivo.

6.10 Participantes del estudio

a) Cuestionario

Debido al tamaño de la población, se decidió estudiarla por un censo⁴, es decir, que participen todos los miembros del grupo. Por lo tanto, hemos distribuido los instrumentos / cuestionarios a todos los profesores durante una semana. Sin embargo, una cantidad razonable no devolvió el cuestionario (38), que representan el 42,2% de la población. Esto puede ser debido a algunos problemas, como: olvidar la entrega, aún recordándolo varias veces, o la falta de cultura de la investigación / evaluación. Este hecho no impide el estudio, hace necesario poner de relieve la necesidad de futuras investigaciones que no sólo permitan comprobar los cambios en el grupo, sino que puedan abarcar un mayor número de participantes con el fin de representar mejor a la población objetivo.

Tabla 9: Cuestionario para profesores

Cursos	Población Real	Población que Responde
Administración de Empresa	21	12
Enfermería	12	03
Fisioterapia	29	16
Pedagogía	15	09
Teología	13	04
Enfer/Fisio/	-	06
Enfer/ Fisio/Teol	-	01
Todas	-	01
Total	90	52

Fuente: elaboración propia

⁴ Levantamento censitário, quando a contagem for completa, abrangendo todo o universo. (Toledo; Ovalle, 1995). Denomina-se censo o conjunto de dados obtidos por meio de recenseamento. Trata-se de uma contagem completa da população do universo. (Vieira, 2003).

El análisis estadístico de los datos

Una vez recogidos los datos, se procede a la codificación informática con la ayuda del computador, organizándolos y transformándolos para después interpretarlos en su contexto. Para llevar a cabo estas operaciones será utilizado el Paquete informático SPSS 17.0.

El análisis descriptivo de las variables

Este apartado se centrará en el desarrollo global sobre el conjunto de las muestras (**profesores**) objetos de investigación. Esta primera aproximación nos ha permitido un mejor conocimiento de los aspectos demográficos así como de las opiniones globales de estos colectivos en cada una de las preguntas configuradas en los instrumentos de recogida de datos.

b) Entrevista

Como se ha dicho anteriormente, el propósito en la realización de la entrevista fue conocer las necesidades formativas del profesorado universitario, según el parecer de los directores y coordinadores de las FADBA. Como la institución es pequeña, con sólo cinco cursos de graduación, los cursos son coordinados por un profesional, un director académico que atiende todos los cursos, un director general y un secretario. Solamente el curso de teología posee director y coordinador. Entonces la muestra fue compuesta de informantes- clave, o sea, informantes que poseen conocimientos especializados sobre el asunto o necesidades que se trataban.

Tabla 10: Entrevista para directores y coordinadores

Curso	Cantidad de entrevistados
Director general	01
Director académico	01
Secretario general	01
Administración de Empresa	01
Enfermería	01
Fisioterapia	01

Pedagogía	01
Psicología/ a partir de 2010.1	01
Teología	02
Total	10

Técnicas de análisis de datos de la entrevista

El análisis de datos en la metodología cualitativa resulta un trabajo complejo debido a la naturaleza de las informaciones, la amplitud de los datos y la inexistencia de guías procedimentales precisos y concretos. En nuestro caso fue el programa de análisis el NUDIST o N- Vivo. 8, lo que permitió organizar por categorías los datos, propuestos en el instrumento.

c) Dinámica grupal

A la hora de seleccionar la muestra de personas a entrevistar en una investigación sobre análisis de necesidades, Witkin y Altschuld (1995 en Lajo s/f) establecen tres tipos de criterios: 1) informantes claves: individuos con conocimientos especializados sobre los asuntos o necesidades que se tratan; 2) una muestra aleatoria extraída de la población objeto del estudio y 3) una muestra de las personas implicadas en el estudio. En nuestro caso, la elección al azar ocurrió con base en las personas comprometidas que participaran del cuestionario y entrevista, y manifestaran predisposición a participar de la dinámica grupal, conforme demuestra a tabla 11.

El grupo de alumnado fuera elegido al azar, el criterio establecido, que ese fuesen buenos alumnos académicamente, que tuviese en el penúltimo año de la graduación, y madurez para evaluar la docencia del profesorado.

Tabla 11: Dinámica grupal

Cursos	Profesores experimentados	Profesores noveles	Alumnos
Administración de Empresa	02	02	02
Enfermería	02	02	02
Fisioterapia	02	02	02
Pedagogía	02	02	02

Teología	01	01	02
Total	09	09	10

Fuente: elaboración de la autora.

6.11 Rigor Científico

Los criterios para garantizar la calidad científica del estudio, están dados por la siguiente pauta:

La credibilidad. La investigación se inició en el cuarto trimestre del año 2005 y culmina el último trimestre del 2010. Como se puede apreciar, la participación directa del investigador en el proceso de investigación fue durante un espacio temporal prolongado, lo que proporcionó un tiempo suficiente para establecer un acercamiento y comprensión de la realidad sujeta a investigación. La realización de la triangulación de datos determinó la congruencia de los resultados. Otro factor que influyó en la credibilidad de la investigación fue la participación de expertos (Dra. Flor Cabrera y Dr. Antoni Sans - orientadores), (Dra. Montserrat Freixa y Dr. Mino Rios – tutoría en el análisis de los datos), (Dr. Francesc Imbernón - tutoría sobre formación pedagógica del profesor universitario, Dra. Maite Colén – informaciones pertinentes concernientes al análisis de necesidad), (Dr. Sebastián Rodríguez y Dr. Benito Echeverría-tutoría en el primero y según año de doctorado), la participación de todos los profesores del curso y los participantes de la investigación (directores, coordinadores, profesores y alumnos de las FADBA) dan garantía y credibilidad a los resultados obtenidos en la investigación.

La confirmabilidad. A efecto de garantizar la confirmabilidad de la investigación, se organizarán y conservarán todos los documentos y materiales utilizados durante el proceso de investigación. Se registrarán y archivarán: transcripciones de los cuestionarios, entrevistas, cintas de grabación de audio, CDs utilizados, y otros.

La transferibilidad o aplicabilidad. Se describirá al detalle el lugar donde se llevará a cabo la investigación, así como las características de las personas que intervinieron en el proceso, sea cual fuere la función y rol desempeñado durante la investigación.

6.12 Ética de la investigación

El proyecto de investigación fue evaluado y aprobado por el comité de ética en investigación de la *Faculdade Adventista Fisioterapia (FADBA)*, teniendo como número del *Certificado de presentación para evaluación Ética* - CAEE: 0508.0.00.070-07. (Anexo F).

“Muchas de las cuestiones éticas que empreñan el quehacer de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo aparecen en muchas ocasiones de forma imprevista en el día a día de tareas de investigación. El investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento ético.” (Sandín, 2003: 326).

Una de las recomendaciones al investigador está relacionada con su actuación en el trabajo de campo. Su postura ética en relación a las personas implicadas en la investigación. Sandín (2003) señala algunas cuestiones que el investigador debe considerar al hacer la investigación:

- **Consentimiento informado:** los sujetos implicados en la investigación recibirán el Término de Consentimiento, Libre y Esclarecido -TCLE, en dos copias, una queda con el sujeto y otra con el investigador, con las informaciones sobre su participación en la investigación y sus implicaciones de una manera clara y precisa.
- **Privacidad y confidencialidad:** los códigos de ética previenen la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan de la investigación. La confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento

para garantizar la privacidad y la intimidad de las personas. El investigador o equipo tendrá como norma ética el no difundir con nombres concretos informaciones que el grupo considere que no deben salir del entorno en que se han suministrado.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

En este apartado presentamos el análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron a partir de un abordaje de investigación mixto, a la vez cuantitativo y cualitativo. Se utilizaron como instrumentos de recopilación de datos: cuestionario, entrevista, dinámica grupal y análisis documental. La interpretación de los datos permitió identificar las necesidades formativas del profesorado, según se detallan a continuación.

7.1 Cuestionario del profesorado

Los resultados del análisis descriptivo de la muestra se recogen en la Tabla 12. Respecto a las características personales y contextuales del profesorado, se observa que en cuanto al género existe una mayor presencia de hombres, concretamente un (63,5%) de la muestra. Según el área en que actúan, los docentes encuestados están repartidos en casi todas las carreras de las FADBA, aunque el porcentaje mayor (44,2%) se concentra en Fisioterapia, seguido de Administración de Empresas (23,1%). En cuanto a la edad, los docentes con más de 35 años corresponden a un (65, %) de la muestra.

Tabla 12: Descripción de la muestra.

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo		
hombre	33	63,5
mujer	19	36,5
Edad		
25-35 años	18	34,6
35-45 años	28	53,9
más de 45 años	6	11,5
Carrera en que actúa como docente		
Administración de Empresas	12	23,1
Enfermería	3	5,8
Fisioterapia	16	30,8

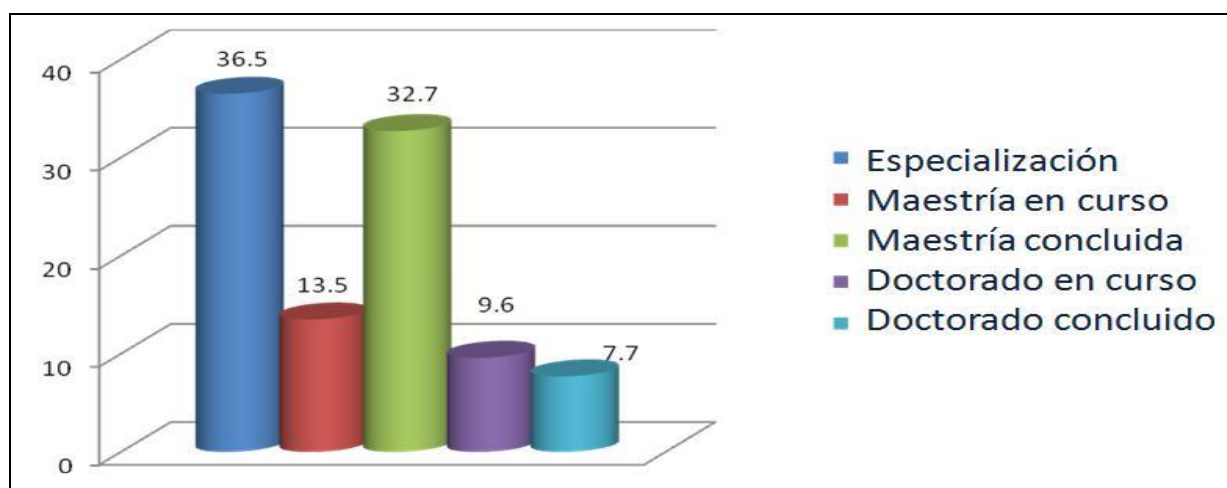
Pedagogía	9	17,3
Teología	4	7,7
Enfermería y Fisioterapia	6	11,5
Enfermería, Fisioterapia y Teología	1	1,9
Todas	1	1,9
Formación académica		
Especialización	19	36,5
Maestría en curso	7	13,5
Maestría concluida	17	32,7
Doctorado en curso	5	9,6
Doctorado concluido	4	7,7
Régimen de trabajo y tiempo dedicado a la institución		
Dedicación Plena (exclusiva)	17	32,7
Dedicación Parcial (12-24 horas/semana)	8	15,4
Horitas (por horas/ contrato)	27	51,9
Años de docencia en las <i>Faculdades Adventistas da Bahia</i> – FADBA		
menos de 3 años	20	38,5
de 3 a 6 años	19	36,5
de 7 a 10 años	13	25,0
Estudios realizados en el extranjero		
no	37	71,1
participación en congresos	3	5,8
Graduación y especialización	1	1,9
maestría	4	7,7
doctorado	7	13,5
Realización o participación en proyectos de innovación docente		
grupos de estudios	7	13,5
seminarios	9	17,3
congresos	5	9,6
otros	8	15,4
grupos de estudio y seminarios	2	3,8
grupos de estudio, seminarios y congresos	10	19,2
seminarios y congresos	11	21,2
Formación docente universitaria (calificación didáctico-pedagógica para actuar en la		

Educación Superior)		
curso	18	35,3
otros	24	47,1
ambas respuestas	9	17,6

Fuente: Datos del cuestionario-profesorado

En lo referido al nivel de formación académica del profesorado, la Gráfica 1 muestra que un 36,5% de los docentes tienen especialización, un 32,7% tiene maestría y sólo un 7,7% ha concluido su doctorado.

Gráfica 1 – Formación académica



Fuente: Cuestionario aplicado al profesorado

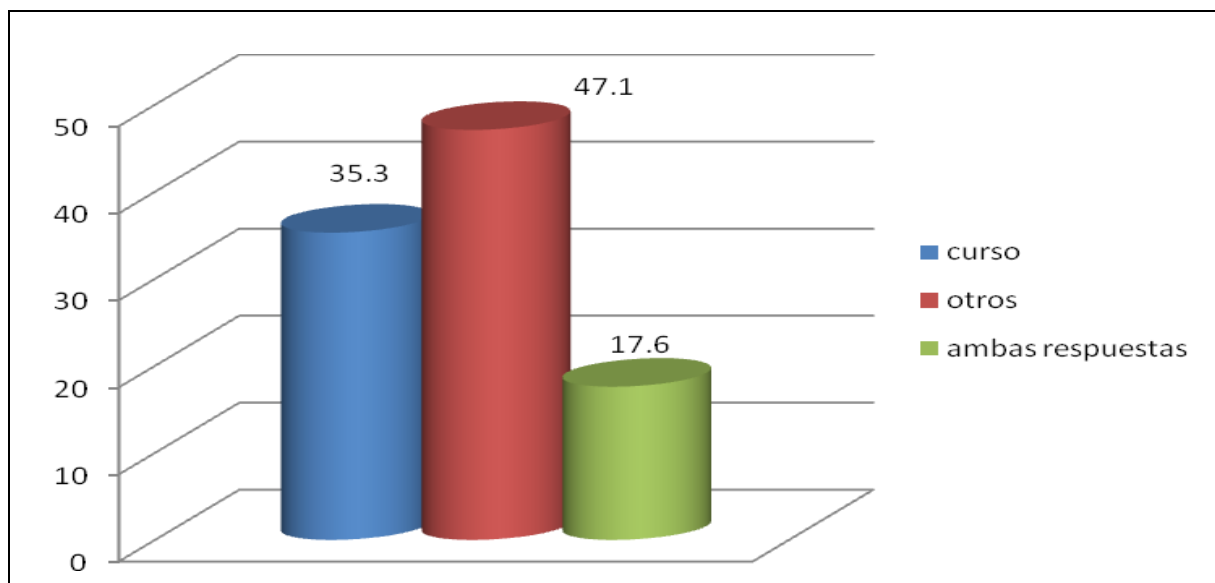
El nivel de formación y titulación del profesorado de las FADBA no es muy diferente de la realidad de otras instituciones brasileñas, en general. Conforme destacó la evaluación hecha por el INEP/2007, ya mencionada en el capítulo dos (ver la Tabla 6), que trata sobre la titulación del profesorado universitario, existe hoy en el Brasil un número elevado de profesores sin formación adecuada para el magisterio superior.

Según los datos del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/2007*, es precisamente en las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas donde se concentra la mayor cantidad de profesores con título de especialistas. Es también en las IES privadas que el número de doctores es menor.

Dicha realidad es resultado, entre otros factores, de la política de formación de doctores en el Brasil: prácticamente todos los estudios oficiales existentes orientados a la formación de doctores se concentran en las universidades públicas, cuyo número reducido de plazas disponibles generalmente se destina al propio profesorado de las mismas universidades públicas (federales y provinciales).

Respecto a los profesores que han realizado o participado en proyectos de innovación docente/formación pedagógica, un 61,5% ha concentrado su participación en actividades de seminarios, y un 28,8% ha realizado algún tipo de estudio en el exterior. Se observa además que sólo un 35,3% posee formación docente universitaria, relativo a curso de formación o cualificación específica para el magisterio superior (ver en la Tabla 1, y en la Gráfica 2, abajo).

Gráfica 2– Formación docente universitaria - calificación para la enseñanza superior.



Fuente: Datos del cuestionario-profesorado

Esos datos confirman nuestra expectativa y demuestran que el número de profesores con formación pedagógica para la docencia universitaria en las FADBA aún es muy bajo. El hecho se puede entender mejor si se tiene en cuenta la Ley de Directrices y Bases de la Educación, vigente en el país (LDB 9.394/96), que imputa a cada institución la responsabilidad de formar su propio cuerpo docente, según lo hemos señalado en el capítulo tres. Al respecto, son pertinentes las palabras de

Cruz Tomé (2003: 38), ya introducida en la introducción de la tesis: *“No se nace profesor de universidad. Nos hacemos, llegamos a ser profesores a través de la disposición, el compromiso y el empeño con que afrontamos la tarea docente y la formación pertinente. No hay ejercicio profesional de calidad sin una formación específica y sistematizada sobre el oficio correspondiente.”* Las palabras de Cruz Tomé concuerdan con las de Imbernón (2007: 25), en cuya opinión el conocimiento pedagógico se construye y reconstruye constantemente durante la trayectoria del docente, en su relación con la teoría y la práctica. Según Imbernón, el conocimiento pedagógico es gradual y su lógica de construcción implica el paso del conocimiento pedagógico vulgar al conocimiento pedagógico especializado.

En la muestra de las FADBA, encontramos que en cuanto al tiempo de carrera un 75% del profesorado lleva menos de seis años trabajando como docente. En cuanto a la cantidad de horas dedicadas semanalmente a la actividad docente, sólo un 32,7% del grupo trabaja en régimen de dedicación exclusiva.

7.2 Competencias del profesorado

Las competencias del profesorado fueron evaluadas considerando los siguientes factores: **Grado de Importancia - GI** (relaciona la relevancia que el profesorado percibe de los aspectos de su práctica docente, que varía entre esenciales y nada importante). Y el **Grado de Competencia- GC** (que está relacionado con el dominio que en ese momento el profesor tiene sobre estos conocimientos y habilidades, considerando entre total dominio hasta sin ningún dominio). Sin embargo, el cálculo del **Grado de Necesidad (GN)**, que resulta de la diferencia entre el GI y el GC ($GI - GC = GN$), indica que el profesorado no presenta una necesidad significativa respecto a las competencias evaluadas. Tales conclusiones y análisis se recogen en las tablas presentadas a continuación:

Tabla 13: Valoración de las Competencias

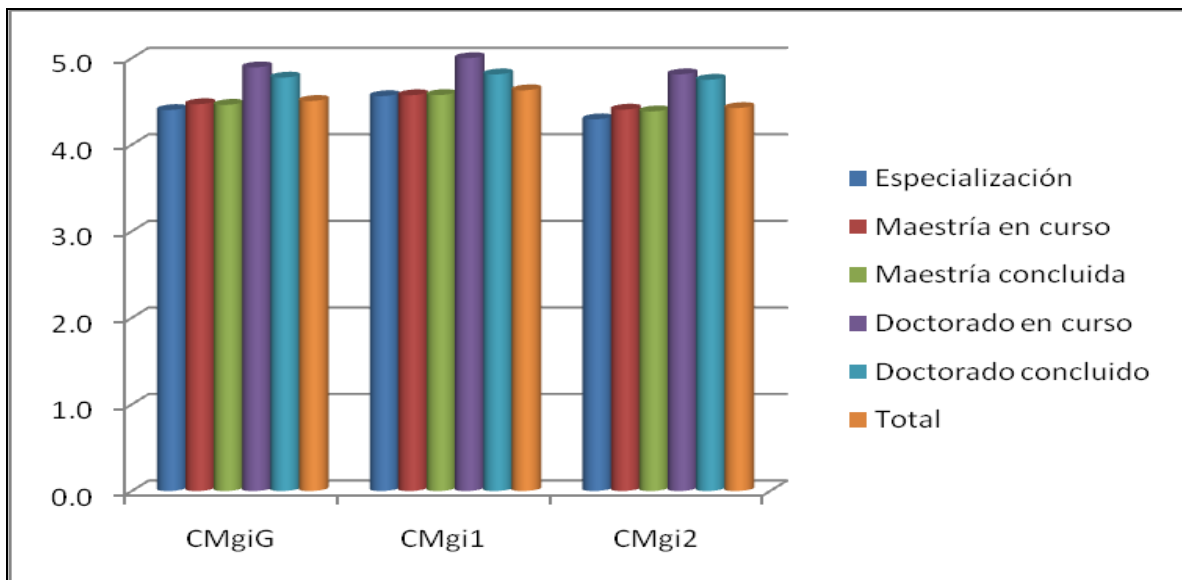
COMPETENCIA CIENTÍFICA			
Valoración/ Datos expresados en Promedio \pm Desviación Típica			
Categorías	Grado de Importancia	Grado de competencia	Grado de necesidad
Conocimiento en el área de actuación	4,63 \pm 0,62	3,74 \pm 0,72	0,89 \pm 0,77
Investigación y docencia	4,27 \pm 0,70	3,55 \pm 0,85	0,72 \pm 1,07
COMPETENCIA METODOLÓGICA			
Crear y gestionar el currículo	4,63 \pm 0,62	4,00 \pm 0,75	0,63 \pm 0,71
Planear el proceso enseñanza-aprendizaje	4,42 \pm 0,69	3,57 \pm 0,73	0,86 \pm 0,71
COMPETENCIA PARTICIPATIVA O EXPERIENCIAL			
Disposición para el aprendizaje social	4,23 \pm 0,63	3,47 \pm 0,84	0,76 \pm 0,9
Desarrollar proyecto de investigación con los alumnos	4,17 \pm 0,83	3,37 \pm 0,91	0,81 \pm 1,17
COMPETENCIA PERSONAL			
Conocimiento de sí mismo, habilidad para comprender al otro	4,57 \pm 0,68	3,88 \pm 0,84	0,68 \pm 0,70
Habilidad para comprender al otro	4,72 \pm 0,67	3,83 \pm 0,88	0,89 \pm 0,87
Disposición para el aprendizaje	4,49 \pm 0,77	3,62 \pm 0,90	0,87 \pm 1,06

Fuente: Datos de la investigación

Según estos datos, los promedios en GI son en general más altos que en GC, lo cual evidencia que el profesorado considera importantes para la docencia aquellas competencias que han destacado. En cambio, cuando el profesorado evalúa su

propio GC, los promedios obtenidos son más bajos y la desviación típica es más elevada, lo cual indica que las competencias en este caso son dimensiones personales, influenciadas por la trayectoria de vida de cada individuo. Distingue también que el GN, no presenta necesidades significativas en todas las dimensiones. **De acuerdo con Rodríguez y Esteves (1993), mencionados en el capítulo cinco, a veces los individuos no tienen muy claro cuáles son sus necesidades, que pueden encontrarse en un estado inconsciente.** Los datos sugieren que el profesorado de las FADBA puede no tener consciencia de sus necesidades o bien prefiere no exponerlas en un proceso de evaluación de su práctica docente.

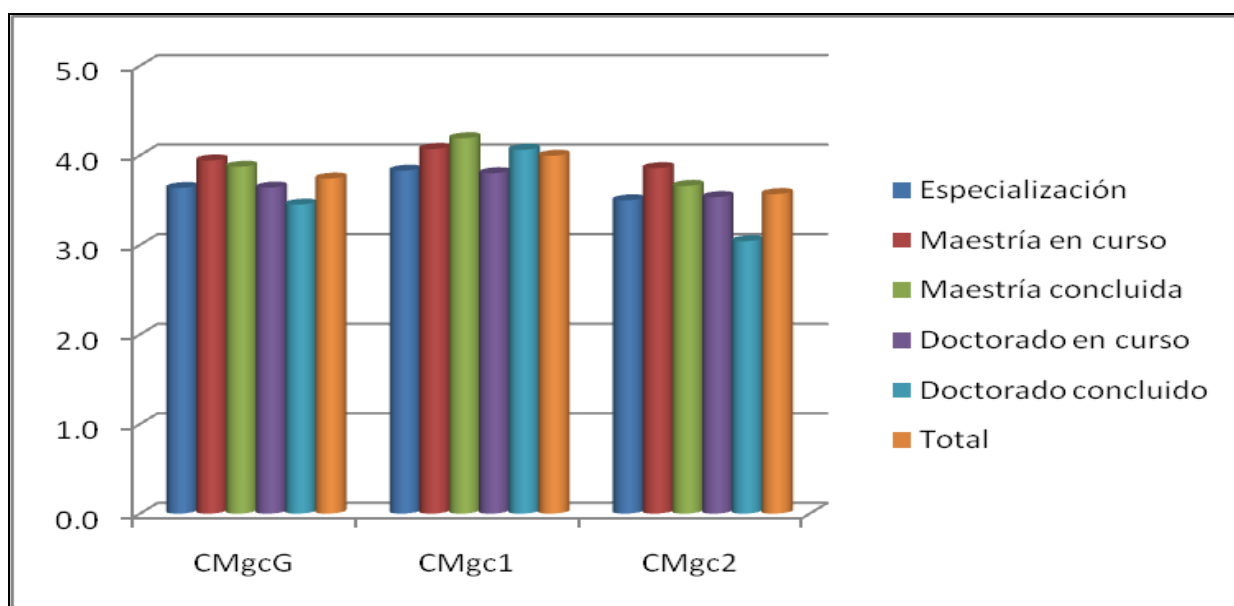
Gráfica 3 – Formación académica y grado de importancia



Fuente: Datos del cuestionario-profesorado

La gráfica 3 presenta datos reveladores. Un hallazgo especialmente llamativo es que los profesores especialistas evalúan el GI de las competencias metodológicas en un nivel más bajo que los profesores con máster y doctorado. ¿Por qué un profesor principiante, joven, se sentiría en un nivel igual o incluso más elevado que el de los demás profesores? ¿Sería ésta una manera de no exponerse en una evaluación sobre sus necesidades formativas? O bien ¿se sentiría el profesor “especialista”, generalmente los de menos edad, más arrogante y confiado? , ¿Tendrían tal vez los profesores con más años de estudio una consciencia más grave de lo mucho que todavía tienen que aprender?

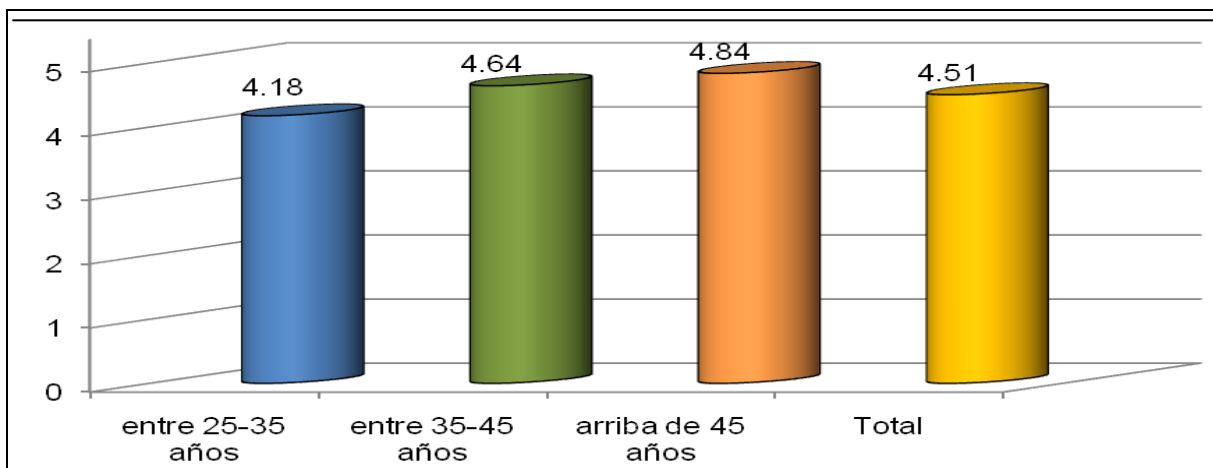
Gráfica 4 – Formación académica y grado de competencia.



Fuente: Datos del cuestionario-profesorado

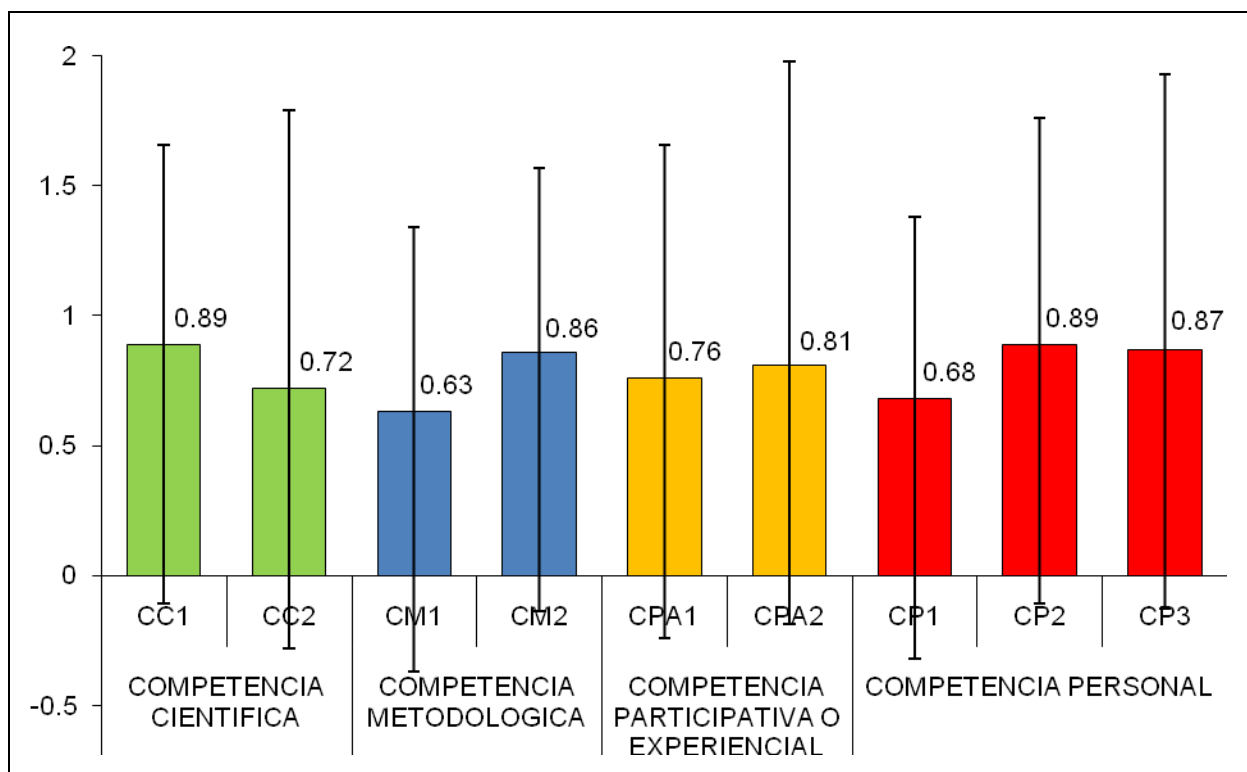
Según los datos de la Gráfica 4, el grado de competencia del profesor especialista es más elevado que el del profesor doctor. ¿Podrían la madurez y la experiencia académica ayudar al profesor a tener más claro cuáles son sus necesidades? ¿Les brindaría más seguridad y humildad a la hora de evaluarse, según lo indica la gráfica 4? ¿Les aportaría una comprensión más amplia de la dimensión del conocimiento, como también lo sugiere la Gráfica 5? Tal vez los maestros más experimentados pudieran resumir su posición en la célebre frase de Sócrates: “**Sólo sé que nada sé.**”

Gráfica 5: Grado de importancia – Competencia metodológica-edad.



Fuente: cuestionario del profesorado

Gráfica 6: Valoración de las Competencias / desviación típica



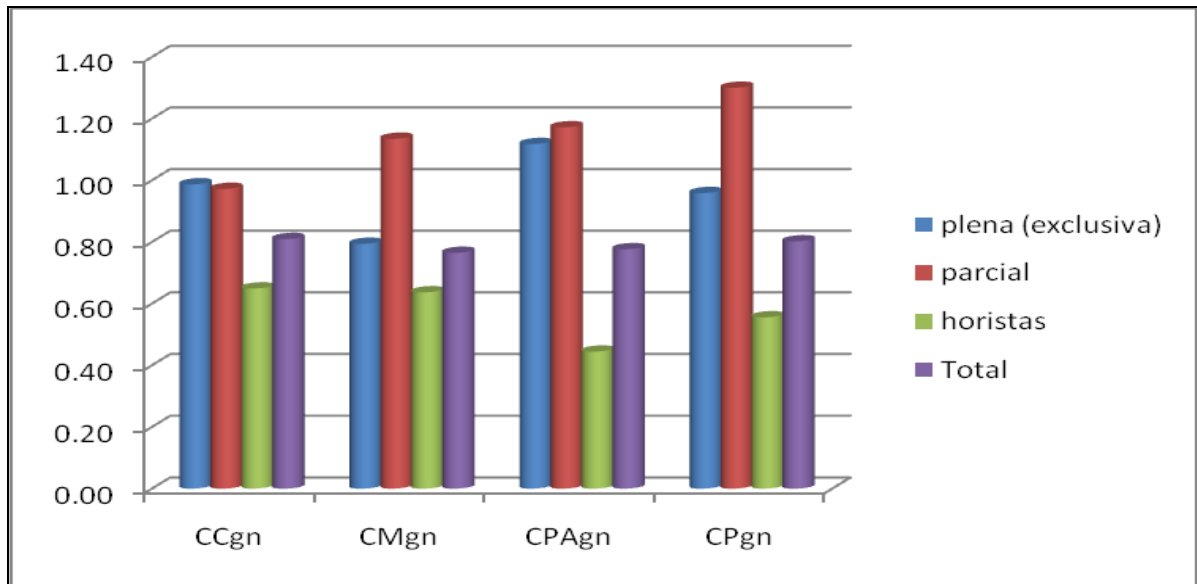
Fuente: Questionario del profesorado

Leyenda⁵

- ⁵ CC1 Competencia Científica- Conocimiento del área de actuación
 CC2 Competencia Científica- Investigación y Docencia
 CM1 Competencia Metodología- Creador y gestor
 CM2 Competencia Metodología- Planteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje
 CPA1 Competencia Participativa- Disposición para el aprendizaje social
 CPA2 Competencia Participativa- Desarrollo de proyectos de investigación con el alumno
 CP1 Competencia Personal- Conocimiento de si mismo
 CP2 Competencia Personal- Habilidad para comprender al otro
 CP3 Competencia Personal- Disposición para el aprendizaje continuo

La gráfica 6 - demuestra que el profesorado percibe sus necesidades, el desvío patrón muestra que hay oscilación, tienen profesores que se evalúan con más competencia de lo que es necesario. Aunque la oscilación no sea tan significativa, la desviación típica en el grupo revela que hay necesidad de formación principalmente en: Competencia Científica: en especial, en la categoría: Conocimiento en el área de actuación – CC1. También en la Competencia Metodológica se revela necesidad en la categoría: Planear el proceso enseñanza-aprendizaje – CM2. Llamó la atención la desviación típica más elevada en la Competencia Participativa, especialmente en la categoría: Desarrollar proyecto de investigación con los alumnos, indicando que el docente considera CPA2 como una necesidad significativa. En la Competencia Personal destacan dos categorías: CP2- Habilidad para comprender al otro y la categoría CP3 - Disposición para el aprendizaje continuo

Gráfica 7: Tiempo de dedicación y el Grado de Necesidad⁶

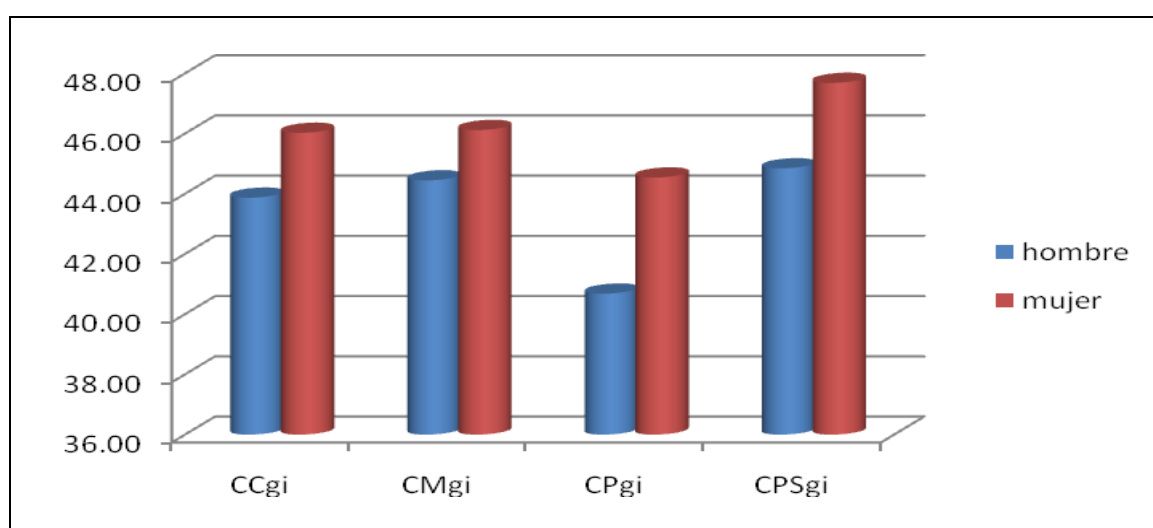


Fuente: Datos del cuestionario-profesorado

⁶ **CCgn**: Competencia Científica- Grado de necesidad
CMgn: Competencia Metodológica- Grado de necesidad
CPAgn: Competencia Participativa- Grado de necesidad
CPgn: Competencia Personal- Grado de necesidad

Comparativamente, en la gráfica 7, el profesorado horita se atribuye menos necesidad que el de dedicación exclusiva y plena. Según los datos se puede inferir que el profesorado con dedicación parcial revela en general más necesidad, principalmente en las competencias personales. Aunque el número es menos significativo (según la participación en esta investigación).

Gráfica 8: Grado de necesidad por sexo.



Fuente: Datos del cuestionario-profesorado

La Gráfica 8 revela que las necesidades del profesorado varían conforme al género del sujeto. En todas las competencias, las mujeres manifiestan tener más necesidades que los hombres. El factor género no fue desarrollado en el marco teórico, mientras, mantenemos la gráfica para futuros estudios.

El análisis de los datos cuantitativos fue importante para la investigación por revelar elementos significativos como: el índice de profesores con la titulación *especialista* aún es elevado en la institución; otro dato inquietante es que en general el profesorado revela *no tener necesidad formativa*, lo que es un dato preocupante cuando se predica la formación continua en un mundo de la información y el desarrollo. *Otro factor preocupante está relacionado con el profesor principiante, que evalúa el grado de importancia de las competencias en un nivel más alto que los otros profesores con la titulación de maestría y doctorado.* Mientras el profesor con

el nivel de doctorado revela que no posee un nivel tan elevado de las competencias señaladas. Dentro de las competencias evaluadas, la personal, en la categoría “*habilidad para comprensión del otro*”, revela una carencia significativa, que precisa ser trabajada por la institución. En relación al tiempo de carrera, el profesor horita, presenta tener menos necesidades formativas que los demás de tiempo parcial y exclusiva.

7.3 Analisis de las entrevistas

El objetivo de las entrevistas realizadas fue conocer las necesidades del profesorado universitario de las FADBA en la perspectiva de los directores y coordinadores de las carreras ya señaladas anteriormente. La presentación de los resultados sigue la estructura de la entrevista, compuesta por 17 preguntas (véase el Anexo B), que se hizo a los diez profesionales que asumen la función de directores y coordinadores de la institución.

El personal que actúa como administradores, directivos y coordinadores de las FADBA. Todas las carreras contaban con dos profesionales: uno en la función de director y otro en la de coordinador. Debido al cambio, solamente el curso de Teología mantuvo dos profesionales; en los demás sólo existe ahora la función de coordinador. Así, entre coordinadores y administradores, hicimos diez entrevistas. El guión inicia con una pregunta muy general de aproximación al tema: **¿Cómo se siente usted como director/coordinador?**

“Sinto-me sobrecarregado. São muitas as atividades, porém muito feliz com a contribuição prestada à instituição, com a criação de estratégias e projetos que proporcionam o desenvolvimento da mesma. A direção geral das FADBA proporciona essa autonomia.” (E.1).

“Bem. Sinto-me preocupado em relação aos professores. Estamos vivendo na era da tecnologia e há um déficit em relação aos alunos. Os

professores não estão acompanhando os avanços tecnológicos na mesma medida que os jovens/alunos.” (E. 8).

“Sinto-me satisfeita na função. Já nasci coordenadora (riso). Desde minha formação em pedagogia já atuava como coordenadora. O que me motiva é organizar o programa do curso e ver as coisas andando (...), ver como vão se configurando.” (E.2).

La manera como habla el coordinador sobre su función (E. 2) demuestra su seguridad en cuanto a la actividad profesional que realiza y consecuentemente el conocimiento del trabajo del profesorado. Pero también hay coordinadores sin formación para el ejercicio de la función, como se nota en la expresión de uno de los entrevistados (E. 7):

“Sinceramente (período de silencio), sinto-me sem competência técnica para a função. Sinto-me despreparado, porque minha formação não é nessa área.” (E. 7). [En sus palabras, sus gestos evidenciaban una persona no preparada para la función].

Cruz Tomé (2003) aboga que nadie nace profesor universitario o coordinador pedagógico, sino que cada uno se hace, se forma y llega a ser profesor por su disposición, compromiso y empeño con los que afronta la tarea docente y la formación pertinente. No hay ejercicio profesional de calidad sin una formación específica y sistematizada sobre el oficio correspondiente. Se trata de un proceso. Imbernón (2007) añade que la formación pedagógica se construye y reconstruye constantemente durante la trayectoria del docente y en su relación con la teoría y la práctica. Imbernón añade aún que esa formación es progresiva y que sigue una lógica que va desde el conocimiento pedagógico vulgar hasta el conocimiento pedagógico especializado. Para que el profesional se sienta realizado en el ejercicio de su función, hace falta una formación adecuada.

El guión de la entrevista siguió los cuatro ejes de competencias fundamentales que figuran en el modelo teórico: competencia científica, competencia metodológica, competencia participativa (o experiencial) y competencia personal.

Cuadro 26: Categorización de la entrevista

Dimensiones	Clases o Categorías
Competencia Científica	I Funciones del profesor II Investigación y docencia III Investigación e institución IV Intercambio
Competencia Metodológica	I Programa de formación pedagógica II Profesor novel III Práctica pedagógica IV Evaluación del profesorado V Construcción del programa de formación
Competencia Participativa o Experiencial	I Actividades experienciales II Seguimiento de las actividades III Incentivo a las actividades experienciales
Competencia Personal	I Formación inicial y continua II Bienestar

Fuente: Elaboración propia

A) Competencias Científica

<i>I Funciones del profesor</i>
<i>II Investigación y docencia</i>
<i>III Investigación e institución</i>
<i>IV Intercambio</i>

I Funciones del profesor

Esta categoría recoge el parecer de los directores y coordinadores relativo a las **funciones o competencias del profesorado universitario,**

“O professor universitário deve ser mais (...), deve conduzir o aluno à descoberta do conhecimento. Principalmente em pesquisa, senso crítico. E não simplesmente transmitir informações. O bom professor universitário deve saber das coisas: saber inglês e sobre as tecnologias, saber usá-las como recurso pedagógico na docência e pesquisa.” (E. 1).

“O professor tem a grande função de criar situações para que o aluno compreenda que ele será um profissional. O professor é um agente que provoca e cria pontes com o mundo. Essa faculdade está muito restrita, devido ao seu estilo, o que a difere de uma universidade federal.” (E. 2).

“O professor deve ser alguém bem relacionado com as demandas da instituição, ligado com o contexto atual (...). Sem isso ficamos alienados. Também [deve] conhecer a proposta do curso.” (E. 5).

“O professor universitário além de participar e facilitar o processo ensino-aprendizagem, ele deve ser um fomentador de mudanças, perseguindo um processo inovador.” (E. 6).

“O professor universitário precisa ser criativo, porque hoje é difícil ter a atenção dos alunos durante as aulas. O professor necessita ser também muito dedicado ao trabalho e estar em atualização contínua.” (E. 9).

“Ele deve se preocupar com a relação estabelecida com os alunos. Estar atento às suas necessidades, emocionais. Deve buscar a atualização do conhecimento que se pretende ensinar. Deve estar apto a incentivar alunos a buscar conhecimento por si só, em vez de buscar respostas prontas.” (E. 10).

Los directores y coordinadores tienen ideas significativas sobre las funciones o competencias del profesorado universitario, pero éstas parecen ser superficiales e incompletas. Los profesionales entrevistados no tienen en cuenta la diversidad de base en las competencias presentadas por los expertos en docencia universitaria – tales como las mencionadas en el capítulo cuatro: Masetto (2003), Saravia (2003),

Zabalza (2005) Betanzos (2007) – quienes identifican una gran variedad de competencias que el profesor universitario debe desarrollar para una docencia de calidad.

II Investigación y docencia

¿Cómo debe el profesor desarrollar la investigación de manera que los alumnos la perciban como algo significativo en su formación? Las respuestas fueran:

“O professor precisa ser um investigador, precisa gostar de fazer pesquisa. Depois associar pesquisa e ensino. Se o professor não faz pesquisa, como irá incentivar seus alunos a pesquisar?” (E. 4).

*“Primeiro: buscar um objetivo que seja efetivamente ligado, que venha contribuir para o **melhoramento** da vida, algo produtivo, concreto. Segundo: que o aluno se envolva nesse processo.” (E. 6).*

Rodríguez (2003) señala que la investigación deberá actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad. La seguridad del profesor al exponer sus ideas, su conocimiento amplio y profundo de la asignatura, su competencia profesional, está relacionada con el conocimiento adquirido, construido mediante cuestionamientos y búsqueda de elementos esenciales en la investigación. Según el autor, es posible que los buenos investigadores estén más capacitados como profesores y que posean mejores cualidades que los no investigadores. Los buenos investigadores y los buenos profesores son más entusiastas, tienen más diversidad de información, están más comprometidos con la enseñanza y parecen más instruidos.

III Investigación e institución

Según la legislación brasileña, la investigación es obligatoria únicamente para las IES que forman parte de universidades, así que las facultades de IES que no llegaron a ser universidades no están obligadas a desarrollar actividades de

investigación y extensión. Con todo, los directores y coordinadores de facultades en general reconocen los beneficios de la investigación para el desarrollo de la institución. Sin embargo, en las FADBA, las respuestas obtenidas por las entrevistas demuestran que allí la investigación ocurre:

“De maneira muito limitada, porque não tem padrão; é uma instituição fazedora de profissionais. Nas FADBA, há muitos professores fazendo doutorado. Há um caminho longo para fazer pesquisa (...). Pelo fato de sermos também faculdades isoladas, não somos obrigados a fazer pesquisas.” (E. 2).

“Tem, de maneira incipiente, normal diante da realidade de ser faculdade. Há dificuldade também para conseguir recursos, ou fazer parceria.” (E. 6).

“Temos alguns ensaios, porém precisa mais que motivação, precisa recursos e tempo, sustentação tecnológica.” (E. 8).

Aunque en las facultades no es obligatoria la labor de investigar, según los entrevistados las FADBA necesitan crear una cultura de investigación para mejorar el nivel del profesorado, ampliar la producción académica y consecuentemente crear una cultura de investigación que estimule a profesores y alumnos a buscar juntos el conocimiento.

IV Intercambio

El propósito de incluir la categoría “intercambio” en este estudio fue el de conocer si las FADBA han desarrollado intercambios capaces de brindar formación a su profesorado universitario.

“Não existe intercambio. Precisa existir. Estamos tentando com as faculdades e universidades próximas.” (E.3).

La institución no ha establecido intercambios con otras IES. Las FADBA figuran entre las instituciones universitarias de carácter aislado, es decir, con facultades no integradas y sin llegar a ser una universidad, por lo que han trabajado de acuerdo con ese perfil. Ésta es una gran carencia significativa por parte de la institución. Solamente la carrera de Teología mantiene intercambio con otras instituciones de su misma naturaleza.

B) Competencia Metodológica

I Programa de formación pedagógica

II Construcción del programa de formación

III Profesor novel

IV Práctica pedagógica-planeamiento

I Programa de formación pedagógica

¿La institución posee un programa de formación pedagógica para el profesorado?

“Não há programa de formação pedagógica para os professores universitários. Fazem cursos mais não de maneira sistemática, não percebo cursos de formação aqui.” (E.1).

“Não. Porque não há clareza, a direção geral não percebe essa necessidade.” (E.2).

“Não, faz esforço, mas (...) não existe.” (E. 6).

“A instituição não possui um programa sistemático de formação pedagógica para o professor universitário. O que existe são “cursos apaga incêndio”. Só para falar que existe.” (E. 1).

Las respuestas de los directores y coordinadores evidencian que no existe un programa de formación pedagógica. Además, sus palabras revelan cierta decepción por el hecho de que la institución no lo ofrece, lo cual demuestra que se trata de una necesidad de las FADBA.

La formación pedagógica es una realidad en algunos países tal y como figura en la declaración mundial de la UNESCO (2006) sobre educación superior en el siglo XXI, la cual elogia a Noruega y Suecia, países donde todas las universidades tienen programas obligatorios de formación inicial para la obtención de plazas de profesor. Michavila (2008) apoya la declaración de la UNESCO, destacando la iniciativa de esos países (Noruega y Suecia) que han promovido la formación pedagógica de su profesorado. En Reino Unido, la Universidad de Bermingham es modelo en este asunto. Cruz Tomé (2003) escribe que en la gran mayoría de las universidades españolas existe alguna actividad de formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores en ejercicio. Escudero y Gómez (2006) comentan que están ocurriendo cambios en las actitudes hacia la formación pedagógica del profesorado universitario. La actuación del profesor respecto a su docencia está despertando análisis y propuestas que hace poco eran inusuales en las instituciones.

En el caso de Brasil, tenemos experiencias de IES que promueven cursos de formación pedagógica para su profesorado. Destacamos los casos de la *Universidade do Sul de Santa Catarina*- UNISUL – que posee un programa de formación pedagógica implantado por el Prorektorado de la institución desde octubre de 2003 cuyo funcionamiento pleno se alcanzó en 2004. La *Universidade Federal de Uberlândia* – UFU, en Minas Gerais, tiene actualmente **uno de los pocos programas activos de formación pedagógica para el profesorado** universitario en el país, lo cual destaca respecto a los demás presentados aquí.

Las FADBA, con solamente 11 años de existencia, es una institución relativamente joven, no posee programa de formación pedagógica, **pero los directores, coordinadores y el profesorado reconocen que ésta es una necesidad urgente de la institución.** Si los directores, coordinadores y el profesorado de las FADBA consideran que la formación pedagógica es una necesidad de la institución, dicha actitud es positiva, por permitir que reconozcan sus necesidades. Cruz Tomé (2003) comenta que hoy día estamos inmersos en una cultura de calidad, aprendizaje y enseñanza en la que consecuentemente la formación y el perfeccionamiento pedagógico del profesor constituyen una contribución esencial a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y siguen siendo el mejor medio para mejorar la enseñanza.

II Construcción del programa de formación

¿Cómo evalúa usted la idea de iniciar un programa de formación pedagógica institucional para el profesorado universitario?

El grupo de directores y coordinadores de las FADBA consideran la construcción de un programa pedagógico algo muy necesario, lo cual se puede notar en sus comentarios:

- *Seria muito bom, precisamos muito! (E. 1).*
- *Necessário, essencial, urgente! (E. 2).*
- *Urgentíssima importantíssima! (E. 3).*
- *Excelente idéia! Porque faz cursinhos rápidos, sempre são partes, nunca um programa! (E.5).*
- *Deveria ser flexivo, a partir das necessidades dos professores. (E.6).*
- *Excelente idéia! **Aí está a solução que estamos buscando.** El diretor geral já está interessado em ver essa proposta funcionando. (E.8).*
- *“A elaboração de um programa sistemático poderia sanar as deficiências existentes no contexto.” (E. 9).*

Según la opinión de los directores y coordinadores, la elaboración de un programa de formación sería una excelente idea, algo muy bueno, necesario, urgente, esencial, que atendería a las necesidades del profesorado. Podría subsanar algunas de las deficiencias existentes. El director general declara: **¡Ésta es la solución que estamos buscando!** Su manifestación evidencia la necesidad y la **urgencia** de una propuesta de formación pedagógica para el profesorado de las FADBA.

De acuerdo con el Art. 10 de las *Misiones y Visiones* de la Declaración hecha por la UNESCO (2006), tal como ya había sucedido a otras profesiones, ha llegado el momento en que se exige la profesionalización del oficio del profesor universitario. Así, para que el profesor universitario sea eficaz, se requiere de él que tenga conocimientos teóricos y prácticos. Una vez que tales conocimientos no se pueden adquirir simplemente por medio de la imitación u observación, el profesor necesita formación. Ésta, como en cualquier otra clase de aprendizaje, exige partir de las ideas o concepciones previas que él haya desarrollado sobre el rol que él desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de su concepción de lo que es enseñar y aprender. Hoy no es posible alcanzar una docencia universitaria de calidad prescindiendo de la formación profesional específica que requiere el oficio de maestro.

III Profesor Principiante

El propósito de este apartado es dar a conocer los procedimientos que la institución ha utilizado para acompañar la práctica docente del profesor principiante.

“Não temos um programa de formação para o professor novato. Não há também um acompanhamento sistematizado da prática desse professor. Espera-se que ele adquira conhecimentos relacionados à docência com a própria experiência. Mesmo também porque não temos um mercado que permita fazer opções na hora de contratar nossos professores.” (E. 1).

Es considerado novato o principiante el profesor con menos de cinco años de docencia. Los años iniciales de la carrera docente suelen ser un periodo de mucha tensión en la vida del profesional, causada por las dificultades enfrentadas en el contexto complejo y desconocido, marcado por angustia e inseguridad. Escartin et al. (2008), Guzmán y López (2008) señalan que el profesor novel está expuesto, más que el resto de profesorado, a una serie de dificultades relacionadas con la docencia y por lo tanto necesita participar en un programa de formación para poder subsanarlas. Necesita adquirir información básica de la universidad y del departamento donde trabaja a fin de sentirse contextualizado, desarrollar conocimientos sobre: el aula universitaria, dominio de estrategias de intervención didáctica, el proceso de aprendizaje del alumno universitario, estrategias de investigación e innovación, evaluación del proceso, desarrollar pensamiento crítico y reflexivo. Los entrevistados reconocen que la atención al profesor novel es un desafío en todos los cursos de las FADBA.

III Práctica pedagógica - Planificación

¿Cómo ocurre el planeamiento de las asignaturas suministradas?, ¿El coordinador sigue al profesorado en esa parte del proceso pedagógico?

“Damos um modelo sugestivo. Fazemos as correções. Geralmente esse processo acontece com o professor novo.” (E. 6).

“Cada professor segue o modelo enviado pelo correio eletrônico.” (E. 6).

“Não existe uma maneira sistematizada de planejamento, fica a critério dos professores, com base na ementa (síntese da disciplina) enviada ao professor antes do planejamento.” (E.8).

Se nota que hay una carencia en esa área. No existe un seguimiento del proceso de planificación de las asignaturas por parte de los coordinadores de los cursos. Los planes de curso los hace cada profesor individualmente, pero luego no son socializados entre el profesorado, tampoco hay *feedback* de parte de la

coordinación. De acuerdo con Gros y Romana (2004), y Haydt (2006) “*el conocimiento no se improvisa.*” Según los autores, el planeamiento didáctico es algo construido y reconstruido para cada nueva clase. Este hecho se nota por la manera en que cada profesor planifica, conoce y reformula su asignatura, por el modo minucioso y peculiar en que cada uno hace la docencia. Planificar una asignatura implica conocerla, conocer el plan de estudios, saber realizar interdisciplinaridad, llevar a cabo un proceso evaluativo, y por consiguiente, el ejercicio diario de reflexión que posibilita al profesor prever y revisar su acción pedagógica. El planificar, en esa perspectiva, resulta más significativo para el profesor y consecuentemente para los alumnos.

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Según Zabalza (2005), la mejora de la enseñanza está asociada a la recuperación de esa competencia. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte de los profesores. Las clases deben planificarse de acuerdo con las circunstancias. El profesor debe saber que el objetivo central de la docencia es el aprendizaje de los estudiantes. Así, hay que tener claro qué significa aprender y cómo se aprende de modo significativo, con el fin de que el aprendizaje ocurra de forma eficaz.

C) Competencia Participativa o Experiencial

I Actividades experienciales

II Seguimiento de las actividades

I Actividades experienciales

¿Cómo se desarrollan las actividades experienciales del curso? ¿Cómo son seguidas?

“As atividades experienciais ainda são lentas. As práticas ainda são uma incógnita. Há um professor que acompanha essas atividades.”

(E.2).

Percibimos a través de la entrevista, que estas actividades experienciales varían mucho de acuerdo con la naturaleza del curso. Hay coordinadores que expresaran que están satisfechos con las actividades desarrolladas en la carrera que comparte, que son buenas y que realmente preparan a los estudiantes para la vida profesional. Mientras, otros coordinadores aún no están felices con las actividades que son desarrolladas en “su curso”, como expresa el entrevistado (E.2) en la cita anterior.

Dewey en Ximena (2009), aboga que *toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia*. Él considera que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en las personas y en sus entornos, y que no sólo alcanza el interior del cuerpo y el alma del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales. Para Dewey la acción precede al conocimiento y al pensamiento. Antes de existir como un ser pensante, el hombre es un ser que actúa. La teoría es resultado de una práctica. Así, el conocimiento y la enseñanza deben estar relacionados con la acción.

D) Competencia Personal

I Formación inicial y continua

II Bienestar del profesorado

(conocimiento de sí mismo y habilidad para conocer al otro).

Al tratar la formación continua del profesorado de las FADBA, los directores y coordinadores fueron unánimes en sus respuestas: ***“Não temos um programa sistemático de formação contínua.”***

La formación continua se ha convertido en una necesidad debido a las transformaciones ocurridas en el mundo contemporáneo, bajo la influencia de la globalización en las áreas científica, tecnológica, política, económica, social y cultural. La información y el conocimiento se han hecho más dinámicos y complejos, generando en el profesional una gran necesidad de actualización constante

(formación permanente), para que se ajuste a los parámetros vigentes de la sociedad de la información.

La UNESCO (2006), en el Art. 9 de las *Misiones y Visiones* de la Declaración, afirma que:

*“En un mundo en rápido cambio, se nota la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería centrarse en el estudiante y que exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación en su acceso, para acoger personas de clases cada vez más diversas, **así como una renovación en 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.”*

Además de lo dicho por la UNESCO, agregamos el punto de vista del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, según el cual la formación continua del profesorado universitario llega a ser una prioridad, o sea, que la exigencia de formación profesional en el mundo actual no se reduzca únicamente a una acción de compensación de las fragilidades y lagunas en su formación inicial, sino que sea algo real en la profesión de profesor.

La formación continua del profesorado es un medio para renovar la profesión docente según Imbernón (2004, 2006, 2007), Libâneo (2004), Novoa (2001), Osório (2003), Pachane (2003), Teixeira (2007) y otros. Ante la situación en que se encuentran las FADBA, la elaboración y desarrollo de un programa de formación podría contribuir para subsanar las necesidades detectadas.

II Bienestar del profesorado universitario

¿Cómo promueve la institución el bienestar físico, social, emocional y espiritual del profesorado?

*“A instituição tem esse propósito de formação integral, porém precisa melhorar muito. **Precisa saber o que é, e como se faz.**” (E. 4).*

“Nossa instituição já é prevista para atender ao desenvolvimento integral através de várias atividades como: semana de saúde, semana de ênfase espiritual, entretanto parte emocional e social fica a desejar em todos os aspectos, precisa melhorar muito e com certa urgência.” (E.3).

“O aspeto espiritual é bastante desenvolvido, através de programas especiais e incentivos. Mas os outros aspetos permanecem a cargo de cada um, se tornando assim como “um problema individual.” (E. 9).

Las FADBA son una institución confesional, así que las actividades religiosas forman parte del plan de estudio de los cursos. Sin embargo, no existen programas concretos para promover el bienestar del profesorado desde el punto de vista emocional y social. De acuerdo con los datos recopilados en las entrevistas, hay que desarrollar proyectos en esa área. Lo mismo se desprende de las palabras de Valverde (2001: 30) y Echeverría (2005: 22), que las competencias deben ser desarrolladas de manera integral, teniendo en cuenta el desarrollo total del individuo.

La entrevista se centró en los cuatro ejes propuestos para la investigación: competencia científica, metodológica, participativa (o experiencial) y personal. Por medio de este instrumento fue posible conocer las necesidades del punto de vista de los directores y coordinadores.

En cuanto a la **competencia científica**, las FADBA viven una especie de conflicto entre lo que se espera y lo que se exige de ella. Al tener el *status* legal de facultades independientes, no se les exige que realicen investigación, lo cual la legislación de Brasil requiere únicamente de las universidades. Aún así, los entrevistados señalan que las FADBA deberían desarrollar investigaciones, para mejorar la formación del profesorado. Respecto a los intercambios mantenidos con otras instituciones afines, se verificó que solamente el curso de Teología ha estado manteniendo intercambios con instituciones de su misma naturaleza.

La **competencia metodológica**- Los datos obtenidos por las entrevistas revelan que la institución aún no cuenta con un programa de formación orientado al profesorado. Se trata de **una de las necesidades más urgentes de la institución**. Al abordar los entrevistados con el tema – ¿Cómo considera usted la idea de elaboración de una propuesta de formación pedagógica para la institución?– las respuestas demostraron unánimemente que se trata de algo urgente y necesario, porque se cree que puede subsanar muchas de las dificultades existentes actualmente. El planeamiento de las asignaturas y de las clases aún es un desafío, porque no existe un proceso de elaboración y seguimiento didáctico, los planes de curso y de clase no se divulgan en el grupo de docentes y tampoco se recibe un *feedback* por parte de la coordinación pedagógica, lo cual impide la interdisciplinariedad. La institución no cuenta con un programa de seguimiento y apoyo al profesor novel. Esto también, según los entrevistados, constituye una gran necesidad de la institución.

La competencia participativa o experiencial- Según los entrevistados, las actividades experienciales aún son muy lentas, una incógnita. Los datos revelaron que hay cursos en que dichas actividades ocurren de manera más eficiente, como es el caso del curso de Teología. Según su coordinador, los egresados de ese curso salen más preparados para el trabajo, debido a la naturaleza del currículo de esa carrera.

La competencia personal- En cuanto a la formación continua del profesorado, los resultados revelaron que no hay un programa sistematizado para suplirla, lo cual destaca como una carencia especialmente significativa de la institución. Por tratarse de una institución confesional, las actividades religiosas constituyen un aspecto importante de la rutina y el calendario académico, lo cual brinda consuelo y oportunidad de comunión entre profesores y alumnos. A pesar de eso, no existe un programa de apoyo orientado concretamente al bienestar del profesor, con el objeto de satisfacer sus necesidades sociales, físicas y emocionales.

7.4 Dinámica Grupal

El propósito de incluir dinámica grupal en la metodología de este estudio, fue conocer las necesidades percibidas, expresadas por el profesorado desde su propia perspectiva así como las del alumnado. Se constituyeron tres grupos: uno con profesores noveles, el segundo con profesores experimentados y el tercero con el alumnado. El guión de la entrevista se basó en el modelo de competencia pedagógica que fue referencia para los demás instrumentos de recopilación de datos utilizados en este estudio.

Cuadro 27: Guión de dinámica grupal para el profesorado.

COMPETENCIA CIENTÍFICA
<ol style="list-style-type: none">1. Tratar el conocimiento de manera contextualizada.2. Proporcionar medios para que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir.3. Trabajar los contenidos de manera que el alumno entienda la aplicación práctica en su formación.4. Aportar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.5. Promover el aprendizaje de los alumnos a través de la investigación.
COMPETENCIA METODOLÓGICA
<ol style="list-style-type: none">1. Integrar la asignatura con el resto del currículo.2. Planear el proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa y participativa.3. Innovar y variar la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos.4. Atención al profesor principiante.5. Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados.
COMPETENCIA PARTICIPATIVA O EXPERIMENTAL
<ol style="list-style-type: none">1. Promover el aprendizaje social, desarrollando visión del mundo, la sociedad, la cultura y la educación.2. Promover la interdisciplinariedad afín de que el alumno perciba la

integración entre los contenidos y asignatura.

3. Encantar al alumno con su postura, el modo de tratarle y de percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas.
4. Proporcionar oportunidades de intercambios experienciales entre profesores y alumnos.
5. Promover actividades de investigación para que el alumno perciba la relación entre la teoría y la práctica.

COMPETENCIA PERSONAL

1. Imprimir su matriz (marca) particular en lo que hace.
2. Promover la formación de estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valores.
3. Ejercer la docencia de tal manera que trascienda los límites de los contenidos de clase y encuentre significado para su vida como profesor.
4. Participar de actividades que promuevan su bienestar físico, social, emocional y cognitivo.
5. Participar de programas de formación continua.

a) Dinámica grupal con el profesorado novel

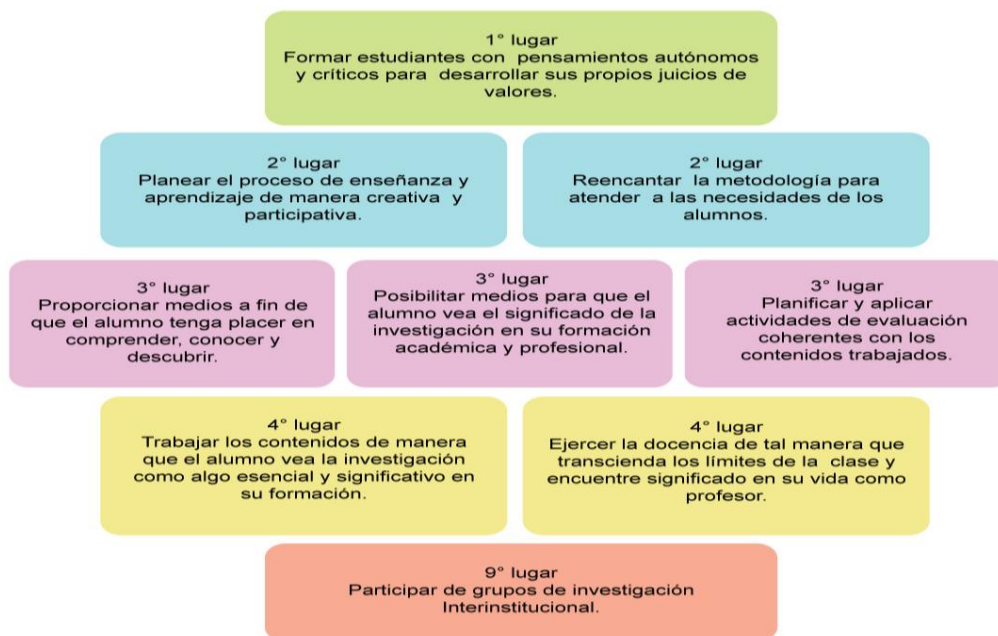
La dinámica grupal fue compuesta por nueve profesores de las diferentes carreras, todos con menos de cinco años de docencia (por azar). Las reuniones acontecieron en un ambiente neutro y tranquilo, a fin de que los profesores pudiesen participar de la discusión sin interrupciones y para disponer de un ambiente favorable a la discusión e interacción.

Primer momento- fueron expuestos los objetivos de la reunión, que se centraban en las competencias pedagógicas del profesorado universitario. La dinámica se basó en power point presentado sobre los estudios de Masetto (2003), Saravia (2004), Zabalza (2006) y Betanzos (2007). Así, la discusión fue fomentada sobre cuáles de las competencias señaladas eran las más necesarias en la práctica docente. Más allá de la participación del profesorado, el propósito también era provocar en el profesorado la reflexión sobre su práctica.

El segundo momento- los participantes recibieron un listado con las competencias, la discusión se centró en cuáles competencias eran las más necesarias en la docencia universitaria desde la **perspectiva de cada participante**. Después de ese momento discursivo, los participantes recibieron una hoja con el diseño de un diamante⁷. Cada miembro clasificó sus necesidades según su criterio. En seguida cada miembro priorizó sus necesidades en grados del 1 al 9, formando su propio diamante. Después de construir su diamante, se procedió a la discusión hasta llegar al diamante común, único, en base a las necesidades sentidas y expresadas por los miembros del grupo.

Tercero momento- análisis y discusión sobre el diamante común; saber si realmente representaba las necesidades más significativas del grupo en relación a las competencias pedagógicas. El diamante en la figura 4, representa el resultado de la dinámica grupal.

Figura 4: Diamante- Dinámica grupal con el profesorado novelo



Fuente: dinámica grupal con el profesorado novelo.

7

Después de la elaboración del diamante general, siguió un momento de discusión reflexiva sobre las necesidades señaladas, verificando si la priorización representaba las necesidades del grupo en general. La discusión fue muy animada, los profesores debatían sobre sus metodologías de enseñanza. El interés del grupo fue conocer la mejor metodología para superar las carencias señaladas en el diamante individual y general.

b) Dinámica grupal con el profesorado experimentado

La elección del profesorado utilizó el mismo criterio (por azar). Utilizamos el mismo ambiente del primer grupo, se trataba de un sitio tranquilo, a fin de proporcionar al profesorado un clima favorable a la discusión. La participación se inició con una pequeña introducción presentando los objetivos del grupo de discusión. En seguida los participantes recibieron un listado con las competencias organizadas por categorías y una hoja con el diseño del diamante. Los participantes fueron informados de que deberían hacer su diamante con base en las competencias indicadas en el listado, priorizando conforme a su grado de necesidad. Después que todos los participantes hicieron sus diamantes, el siguiente paso fue hacer el diamante que representase las necesidades comunes del grupo. Así, fue construido el diamante del grupo del profesorado experimentado.

Figura 5: Diamante- Dinámica grupal con el profesorado experimentando



Fuente: dinámica grupal con el profesorado experimentado

Puntos comunes en las necesidades de profesores noveles y experimentados:

Después de formar los dos diamantes del profesorado (principiante y experimentado), el siguiente paso fue analizar el consenso entre los dos grupos, a fin de construir el tercer diamante que representase las necesidades formativas pedagógicas del grupo general de profesorado de las FADBA.

El proceso de elaboración del tercer diamante, trató del análisis comparativo de los dos diamantes buscando las “piedras de diamante que tuviesen el mismo color”, que tuviese la misma necesidad señalada, como estaban numeradas de uno hasta nueve, el proceso parecía sencillo. Entonces empezamos el proceso de comparación.

1ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Formar estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.</i>	<i>Formar estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.</i>

“*Formar estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor*” fue identificada como la necesidad principal entre los dos grupos, la primera piedra del diamante. Dicha elección del grupo coincide con las ideas defendidas por Cruz Tomé (2003) y Bain (2007) –mencionados en el capítulo tres– en cuya opinión el profesor debe demostrar gran confianza en el alumno, creer en su potencial y estimularlo a tener objetivos ambiciosos y ayudarlo a alcanzarlos. Freire (2005), señala que la enseñanza no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para la producción del saber y White (2008) añade que el profesor debe formar **estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.**

2ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Planear el proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa y participativa.</i>	<i>Innovar y variar la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos.</i>

Los grupos divergen en las ideas, pero, planear el proceso de enseñanza para el grupo de profesorado principiante es una necesidad significativa, por eso es situada en segundo lugar de las necesidades pedagógicas. Nos apoyamos en Zabalza (2005) quien señala que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente, y que algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte del profesor. El grupo del profesorado experimentado destaca el innovar la metodología. Esto evidencia que el grupo de profesor experimentado ya superó esa necesidad y ahora la preocupación es atender las necesidades del alumnado a través de la innovación de la metodología.

3ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados.</i>	<i>Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados.</i>

En segundo lugar los puntos convergentes están relacionados con la planificación. Incluyen acciones tales como planear el proceso de enseñanza, definir la metodología y consecuentemente realizar la evaluación, o sea, todas las necesidades se relacionan con la competencia metodológica del profesorado. Otra vez nos apoyamos en Zabalza (2005:72) quien señala que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente, y que algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte del profesor. Delors (1996) indica que la

práctica docente necesita ser significativa a fin de provocar el deseo de aprender, y que el profesor precisa conocer estrategias de enseñanza-aprendizaje para hacer el proceso didáctico más significativo.

4ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Proporcionar medios a fin de que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir.</i>	<i>Proporcionar medios a fin de que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir.</i>

El análisis del diamante demuestra que los dos grupos señalan puntos convergentes en: **Proporcionar medios a fin de que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir.** Ello coincide con las ideas defendidas por Bain (2007) en cuya opinión el profesor debe buscar apreciar el valor de cada estudiante, valorar sus capacidades y recordar siempre que cada alumno es único con sus límites y potencialidades. Las ideas defendidas también por Zabalza (2003) resaltan que el profesor universitario necesita seleccionar contenidos y formas de presentación interesantes para los alumnos. Cruz Tomé (2003) añade que el profesor necesita entusiasmo para ejercer su práctica docente.

5ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Aportar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.</i>	<i>Aportar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.</i>

Nuevamente los dos grupos entrevistados convergen en sus ideas, al presentar la misma necesidad: aportar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo a su formación académica y profesional. El análisis de esa necesidad remite a las ideas defendidas por Cruz Tomé (2003) en cuya opinión el profesor universitario necesita ser entusiasta, motivado para la investigación y la docencia, y tener interés y vocación para ello. Rodríguez (2003b) señala que la

investigación es tan importante en la práctica del profesor que la considera el motor que alimenta la docencia.

6ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados.</i>	<i>Elaborar y participar en proyectos de investigación.</i>

Los dos grupos divergen en la sexta piedra del diamante, indicando que manifiestan tener necesidades en niveles diferentes: el grupo de profesores noveles, la necesidad de **planificar y aplicar actividades de evaluación** coherentes con los contenidos trabajados. A su vez, el grupo de profesores experimentados, presenta la importancia del alumno, elaborar y **participar en proyectos de investigación**.

7ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Trabajar los contenidos de manera que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.</i>	<i>Reencantar al alumno mediante la postura docente, cambiar su modo de ver y percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas.</i>

En el cuarto nivel de necesidad los grupos divergen. En la primera parte, el grupo novel llama la atención para la actividad de investigación mientras que el experimentado enfoca el reencantar por su postura docente al alumno y el cambiar el modo como éste ve y percibe sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas. Ésta, según los profesores experimentados debería ser la primera necesidad que priorizar al trabajar con el profesorado de las FADBA por tratarse de una institución confesional cuya misión es la promoción de la educación integral (desarrollo físico, mental y espiritual).

8ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Desarrollar pensamientos reflexivos respecto a la práctica pedagógica.</i>	<i>Desarrollar pensamientos reflexivos respecto a la práctica pedagógica.</i>

Los grupos de profesores coinciden al ubicar en el mismo nivel la necesidad de **desarrollar pensamientos reflexivos en relación con su práctica pedagógica**. Según comenta Navarro (2007) –ver el capítulo tres–, la reflexión es un elemento integrador de las dimensiones básicas de la excelencia docente, es el camino hacia la mejora del desarrollo profesional. La reflexión puede situarse en distintos momentos en relación con la acción didáctica: la reflexión antes, durante y después de la acción como señala Schön (2000). Previamente a la enseñanza, son los momentos de reflexión sobre el planeamiento, los alumnos, las creencias, los valores, los conocimientos etc. Esa reflexión resulta imprescindible para el autoconocimiento y la toma de decisión según Navarro (2007). La reflexión en la acción; al mismo tiempo que enseñan, los profesores reflexionan sobre las diversas situaciones que ocurren en el aula y a partir de ellas modifican su didáctica en función del contexto. Al terminar la enseñanza, o sea, después de la acción, los profesores reflexivos evalúan su actuación didáctica. Ese tipo de procesos en momentos sucesivos de la enseñanza, posibilita que forjemos una idea de la importancia de la reflexión y la atención necesaria a los procesos de pensamiento de los profesores para mejorar su actuación docente.

9ª Piedra

Profesorado principiante	Profesorado experimentado
<i>Participar de grupos interinstitucionales de trabajo académico.</i>	<i>Participar de grupos interinstitucionales de trabajo académico.</i>

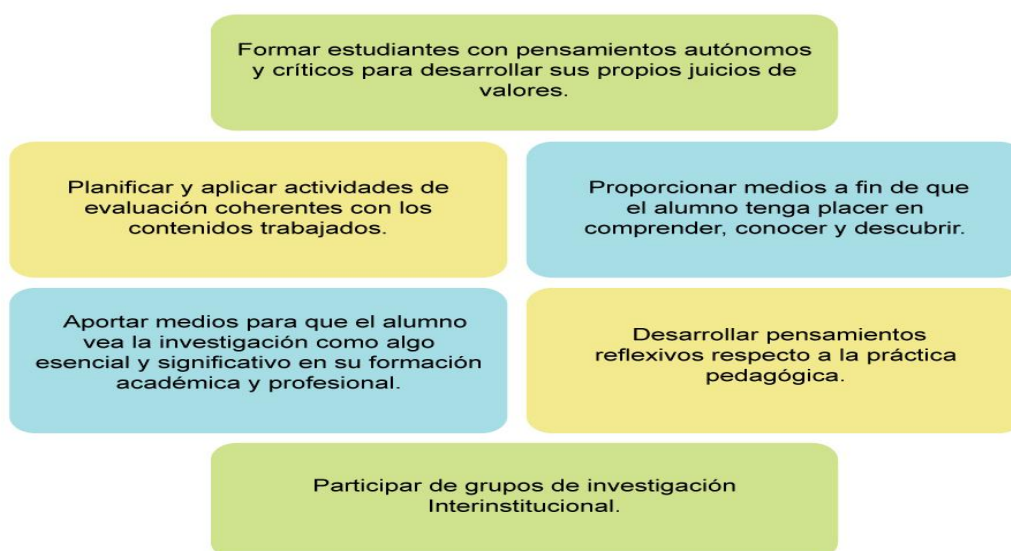
La novena necesidad priorizada por los dos dinámicas grupales, está relacionada con **Participar de grupos interinstitucionales de trabajo académico**. Representa una necesidad del profesorado de las FADBA que también fue manifestada en la entrevista hecha a los directores y coordinadores de los cursos, por lo que

constituye un punto relevante a considerar en la realización de la propuesta de formación para la institución.

Ambos grupos consideraron interesante el uso de la técnica del diamante. Les pareció algo nuevo, desconocido por ellos, algo que despertó su curiosidad e interés en participar de la dinámica. Les brindó momentos de descubrimiento y aprendizaje no sólo de sus necesidades, sino que les ayudó a saber cómo priorizarlas. Según el parecer de los dos grupos, la discusión posibilitó reflexiones significativas sobre la práctica pedagógica.

La experiencia vivida en las dinámicas grupales fue muy significativa para la investigación, ya que trató de la expresión de las necesidades sentidas por el profesorado, lo cual ocurrió de manera muy espontánea. Hubo muchos puntos de convergencia entre los dos grupos de docentes. Después del análisis de criterio sobre cada piedra que compone los dos diamantes, fue posible la construcción del tercero que representa las necesidades generales del grupo.

Figura 6: Diamante General



Fuente: resultado del análisis de los diamantes del profesorado (principiantes y experimentados).

La figura 6, representa el **diamante general**, resultado de la convergencia entre los dos primeros diamantes. Se percibe que el grupo de profesorado tiene necesidades formativas pedagógicas **similares**, porque de las nueve piedras de los primeros diamantes, seis combinaron entre sí.

Formar **estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor**, señalado como la primera necesidad del profesorado, está relacionada con la competencia personal del profesorado indicada en el modelo de competencia propuesto en este estudio, y tiene relación con la filosofía y misión de la institución- *Faculdade Adventista da Bahia* - FADBA. Las demás piedras del diamante general, demuestran que las necesidades generales del grupo de profesorado están relacionadas con las competencias metodológicas y científicas.

¿Lo que está ocurriendo con el profesorado de las FADBA, que los dos grupos experimentados y principiantes presentan la formación de alumnos autónomos como primera necesidad de su formación pedagógica?, ¿La formación de la autonomía del alumnado pasa por la formación de la autonomía de profesorado?

c) Dinámica grupal con los alumnos

La dinámica grupal fue constituida por diez alumnos representantes de las carreras elegidas, con el propósito de conocer las necesidades pedagógicas del profesorado desde la perspectiva de los estudiantes. Para la recogida de datos, se utilizó la técnica de Ishikawa⁸ también conocida como *técnica del pescado*. Los pasos seguidos fueron:

- Primero, se explicó que el objetivo de la reunión era identificar las carencias del profesorado universitario en base a los cuatro ejes elegidos para el estudio: competencia científica, metodológica, participativa y personal.

⁸ El Diagrama de Ishikawa, también conocido como diagrama causa-efecto, es una de las diversas herramientas surgidas a lo largo del siglo XX, para facilitar el análisis de problemas y sus soluciones en esferas tales como la calidad de los procesos, productos y servicios. Fue creado por el ingeniero japonés Dr. Kaoru Ishikawa el año 1953. Se trata de un diagrama que por su estructura ha llegado a llamarse también “diagrama espina de pescado”, que consiste en una representación gráfica sencilla en la que puede verse de manera relacional una especie de espina central, o sea, una línea en el plano horizontal, representando el problema bajo análisis.

- Los alumnos fueron orientados a expresar sus ideas a medida que surgieran en sus mentes, una tempestad de ideas, conforme los cuatro ejes.
- Luego, después de la expresión de las ideas, estas fueron clasificadas en las categorías que recoge el Cuadro 28.

Cuadro 28: Necesidades del profesorado en la perspectiva del alumnado

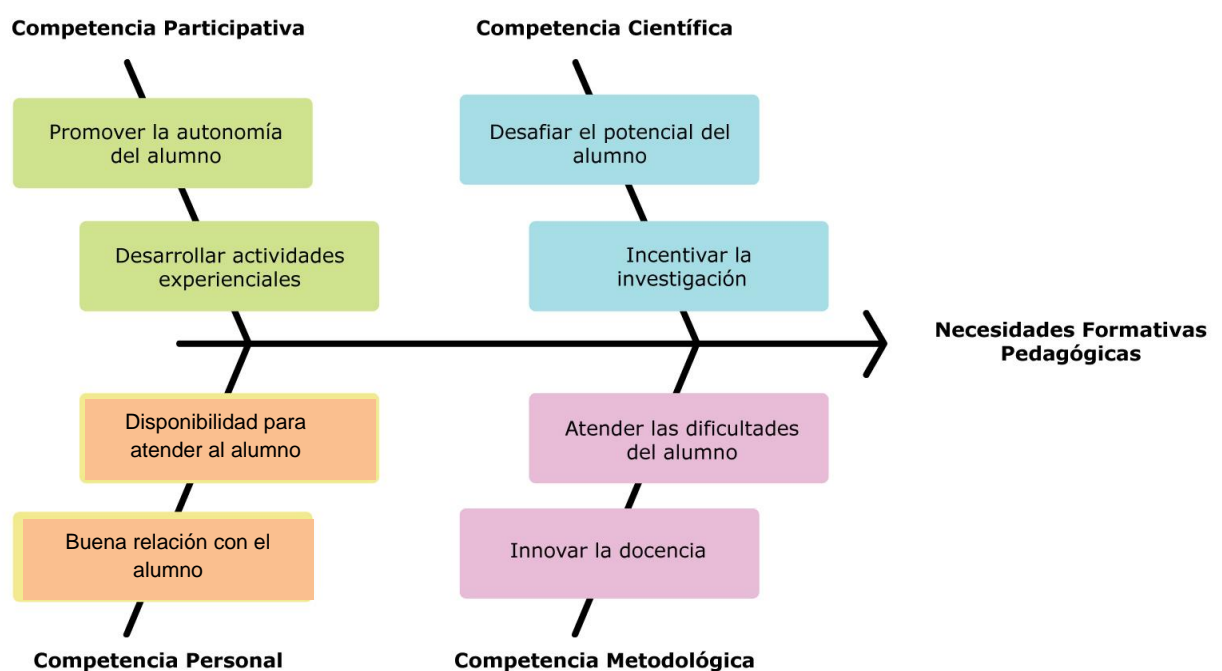
EJES	Necesidades
Competencia Científica	Investigador asiduo. Incentivar la investigación. Dominio del contenido. Estimular la autonomía del alumno. Crear en el potencial del alumno.
Competencia Metodológica	Innovador Facilitador Saber hacer Dinámico Crear situaciones de desequilibrio. Planear la asignatura Mediador Crítico Reflexivo Atender a las dificultades de los alumnos.
Competencia Participativa	Desafiar el potencial del alumno. Disponibilidad para aprender con el alumno.
Competencia Personal	Flexible Placer en la docencia. Buena relación con los alumnos.

Fuente: Dinámica grupal con los alumnos

- Después de clasificar las ideas, el paso siguiente fue priorizar las necesidades principales del profesorado.

- El último paso fue construir el diagrama del pescado a partir de las necesidades clasificadas. Finalmente se hizo un repaso a las necesidades señaladas por los sujetos a fin de garantizar que representaran bien las ideas del grupo. De este modo se representaron las necesidades del profesorado de las FADBA desde la perspectiva del alumnado

Figura 7: Necesidades formativas pedagógicas del profesorado según la perspectiva del alumnado



Fuente: dinámica grupal con el alumnado

La construcción de la espina de pescado con los alumnos proporcionó un ambiente muy motivador, por tratarse de una técnica nueva para ellos, lo cual facilitó la manifestación de sus opiniones respecto a las carencias del profesorado. La Figura 7 esboza las carencias del profesorado en cuatro dimensiones: competencia científica, metodológica, participativa y personal.

Competencia Científica:

- Desafiar el potencial del alumno: despertar la curiosidad intelectual, estimular el espíritu crítico y la capacidad de discernir.
- Incentivar la investigación.

Competencia Metodológica:

- Innovar la docencia.
- Atender las dificultades del alumnado.

Competencia Participativa

- Promover autonomía del alumno: a través del desarrollo de experiencias e intercambios.
- Desarrollar actividades experienciales con los alumnos.

Competencia Personal

- Disponibilidad para atender a los alumnos
Mantener buena relación con los alumnos

La dinámica grupal realizada con el alumnado fue un momento significativo, según lo expresó el propio alumnado, por brindarles la oportunidad de hablar de las carencias relacionadas con la actuación del profesorado. De acuerdo con la opinión del grupo, las carencias del profesorado afectan directamente al desarrollo académico del alumnado.

Respecto a la primera necesidad, relativa a la **competencia científica**, los alumnos señalaron que el profesorado debe desafiar el potencial del alumno, despertar su curiosidad intelectual y estimular su espíritu crítico, así como su capacidad de discernir. Esa necesidad del profesor señalada por los alumnos concuerda con los estudios de Bain (2007) –referidos en el capítulo tres–, en cuya opinión el profesor debe desafiar el potencial del alumno y sobre todo crear en ellos respuestas apasionadas. La otra necesidad referida por los sujetos, en esa dimensión, está relacionada con el incentivo docente a la investigación, lo cual concuerda con las

ideas de Cruz Tomé (2003), Rodríguez (2003b) y Bain (2007) quienes abogan que el profesor debe ser un entusiasta, motivado para la investigación.

En la **competencia metodológica** se destacaron dos necesidades: innovar la docencia y atender las dificultades de los alumnos. Esas carencias referidas por el alumnado concuerdan con las ideas de Elton (1987, en: Cruz Tomé 2003), Ramsden (1992, en: Cruz Tomé 2003), Scriven (1994) en Mateo (2000), Cruz Tomé (2003), Rodríguez (2003b), Navarro (2007) y Bain (2007) –desarrolladas en el capítulo tres–, quienes declaran que el profesorado debe innovar la docencia, recordando siempre que cada alumno es único en sus límites y potencialidades.

En el análisis de la **competencia participativa**, se identificó la necesidad de que el profesor promueva **la autonomía del alumno** mediante el desarrollo de experiencias e intercambios, lo cual coincide con las ideas del profesorado. Esa necesidad del profesorado, referida por el alumnado, concuerda con la primera necesidad señalada por los dos grupos de discusión hechos con los maestros.

En cuanto a la **competencia personal**, los alumnos comentaron que el profesorado no tiene disponibilidad para atenderlos. También refirieron la necesidad de mantener buena relación con ellos. Las FADBA todavía no cuentan con un programa de tutoría, ni tampoco los profesores poseen despachos en la institución donde puedan atender a los alumnos, lo cual interfiere en la solución del problema.

7.5 Investigación Documental

Las *Faculdades Adventistas da Bahia* (FADBA) están conformadas por un grupo de Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas en el mismo campus, mantenidas por una misma entidad, pero separadas legalmente. Están situadas en el municipio de Cacheara –a 100 Km. de la ciudad de Salvador, capital de Bahia– y ofrecen los cursos de Enfermería, Fisioterapia, Pedagogía, Psicología, Administración de Empresas y Teología.

Foto 1: Vista aérea de las FADBA



Fuente: Archivo de las FADBA

Según la visión institucional, las FADBA tienen el objetivo de ser una institución de Educación Básica y Superior reconocida por su interacción con la comunidad, y formar ciudadanos emprendedores preparados para servir a la sociedad con calidad y elevado nivel ético-cristiano. Su misión es promover educación cristiana que desarrolle las potencialidades físicas, mentales y espirituales de los estudiantes mediante un elevado estándar de enseñanza propiciando la auto-realización, compromiso y el ejercicio para la ciudadanía basado en el contexto de los valores bíblico-cristianos.

Foto 2: Vista parcial del campus universitario



Foto 2: Archivo de las FADBA

El propósito de la investigación documental fue identificar el perfil del profesorado diseñado por la institución, de acuerdo con las normativas del País y de la Institución. Lo que fue posible mediante el análisis del Plan de Desarrollo Institucional – PDI. El perfil del profesor universitario presentado en ese documento, está expuesto en tres tipos de competencias: técnica, personal y ética:

Foto 3: Vista nocturna del campus



Fuente: Archivo de las FADBA

Cuadro 29: Las competencias del profesorado universitario – conforme PDI-FADBA

Dimensiones	Indicadores
Competencia	<ul style="list-style-type: none">• La preparación académica.

Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • La actualización continua. • La destreza didáctico-pedagógica.
Competencia Personal	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de los principios filosóficos de la Institución. • El vigor físico. • La imparcialidad. • El espíritu de sociabilidad. • El conocimiento de la naturaleza humana. • El entusiasmo por la docencia. • El lenguaje acorde con los principios de la institución.
Competencia Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia la institución – se refiere a los aspectos legales, derechos y deberes, normas y procedimientos. • Hacia los alumnos – se refiere al respeto, al trato, al interés, a la comprensión, humor y amistad. • Hacia los colegas – respeto a los colegas. • Hacia uno mismo – presentar una postura académica, profesional y personal, de acuerdo con los principios filosóficos de la institución.

El Art. 24 del PDI señala que el docente dedicado al magisterio superior quedará sujeto a la prestación de servicios semanales, dentro de los siguientes regímenes:

I-**Tiempo Integral** (dedicación exclusiva): con la obligación de prestar de 36 a 40 horas semanales de trabajo, siendo 50% de las mismas reservadas a actividades no docentes;

II- **Tiempo Parcial**: (dedicación parcial): con la obligación de prestar de 12 a 24 horas semanales de trabajo, siendo 25% de las mismas reservados a actividades no docentes;

III- **Otros (horita)**: Con la obligación de suministrar clases y ejercer otras actividades docentes pertinentes, conforme a las horas determinadas en su contrato de trabajo.

La política de calificación del profesorado de las FADBA tiene como objetivo general permanente: desarrollar un vigoroso programa de capacitación de los talentos humanos, a saber: profesorado, el grupo de profesionales técnicos,

administradores y demás colaboradores, proporcionando oportunidad de desarrollo humano y profesional. A partir de este objetivo permanente, el proyecto presenta estos objetivos relativos al profesorado:

Elevar el nivel de capacitación del profesorado a las categorías de maestría y doctorado, estableciendo metas con el propósito de mejorar la calidad académica de los cursos;

Fortalecer el debate y el análisis crítico en los aspectos académico, técnico-científico, ético y metodológico, a través del estímulo e incentivo por la participación de los colaboradores, en especial los profesores, en programas de media y corta duración.

Según el PDI, con base en los objetivos propuestos, las FADBA han de implementar tal política a partir de dos estrategias: la capacitación del profesorado de dedicación exclusiva y la capacitación del profesorado de dedicación parcial y horitas, sin dedicación exclusiva. Considerando la complejidad de la sociedad actual, las exigencias de las demandas del mercado, en el nivel de exigencia de las FADBA, la gestión del proceso de capacitación resulta un gran desafío para la Institución, considerando la diversidad de situaciones individuales respecto a los propósitos institucionales. En ese contexto, se hace imperiosa la operacionalización de las estrategias en dos segmentos:

- En el primer segmento, las FADBA abonan integralmente los programas de capacitación para el docente, en los diferentes niveles, especialmente en maestría y doctorado, considerando que la inversión tiene su retorno prácticamente integral, ya que el profesor en régimen de dedicación exclusiva tiene una relación de trabajo especial con la empleadora y restringe a ella su actuación profesional.
- En el segundo segmento, las FADBA requieren un análisis riguroso del caso, considerando un conjunto de variables relativas al profesor tales como

su perfil académico, habilidad didáctica, nivel de calidad de su trabajo, así como su postura e imagen ante el curso y ante la Institución.

Para lograr sus objetivos, según el PDI, la institución prioriza la capacitación de su profesorado en los niveles de maestría y doctorado. Los profesores son estimulados a través de subsidios a participar en programas de corta duración, como seminarios, congresos y cursos específicos que satisfagan tanto las expectativas organizativas como las individuales.

Las FADBA han adoptado una política de calificación docente que prevé incentivos y apoyo a los docentes que ingresen en programas de doctorado y maestría. Los profesores comprendidos son, preferentemente, los dedicados exclusivamente a la Institución, quienes reciben apoyo integral para su capacitación *stricto sensu* en instituciones nacionales e internacionales. Profesores de dedicación parcial reciben auxilios pero no de forma integral.

El análisis documental fue hecho con base en el PDI Integrado, elaborado para la internalización de los cursos. Trataba del documento que ofrecía los datos que buscábamos conocer, el perfil del profesorado deseado por la institución.

7.6 Analisis de los datos que originarán las necesidades

Este apartado de análisis de los datos, lo presentamos como una discusión de resultados. Con el fin de profundizar en él, vamos a relacionar los datos recopilados y las valoraciones realizadas en capítulos anteriores con referencia a estudios teóricos y empíricos.

La utilización de diferentes instrumentos de recopilación de datos permitió desarrollar una comprensión más amplia de las necesidades formativas del profesorado de las FADBA en esa área. A partir de las respuestas dadas por el profesorado en los cuestionarios, entrevista a directores y coordinadores, dinámica grupal y análisis documental, hemos identificado factores que son los de mayor peso en la aparición de necesidades formativas pedagógicas del profesorado.

Como tomamos como referencia las cuatro dimensiones de competencias científica, metodológica, participativa o experiencial y personal, vamos hacer el análisis y presentar los resultados según el mismo orden. Retomamos las cuatro dimensiones de las competencias que fue la referencia para todo el estudio empírico, para un análisis de datos más comprensivo.

1. Competencias Científica

Volvemos a los indicadores de la competencia científica para desarrollar un análisis más claro y comprensivo.

Cuadro 30: Competencias Científica

- Trabajar el conocimiento de manera contextualizada a fin de que el alumno comprenda el mundo que lo rodea.
- Proporcionar medios a fin de que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir.
- Despertar la curiosidad intelectual, estimular el espíritu crítico y la capacidad de discernir.
- Trabajar los contenidos de manera que el alumno entienda la aplicación práctica de ellos en su formación.
- Posibilitar medios para que el alumno vea la investigación como algo significativo en su formación.
- Reconocer la investigación como motor que alimenta la docencia.
- Promover el aprendizaje de los estudiantes a través de la investigación.
- Proporcionar una comprensión entre pesquisa y producción del conocimiento.
- Producir trabajos orientados a la publicación.

Fuente: cuestionario para el profesorado

El primer instrumento de recopilación fue el cuestionario, y de acuerdo con el análisis del mismo, el profesorado no revela poseer necesidades significativas relacionadas con la competencia científica. Mientras, en la entrevista, los directores y coordinadores revelan que no están satisfechos con la manera como se ha desarrollado la investigación, revelan que la misma ocurrió de manera muy limitada, como demuestran esas palabras: *“Temos alguns ensaios, porém precisa mais que motivação, precisa recursos e tempo, sustentação tecnológica.” (E. 8).*

En la dinámica grupal, el profesorado indica que sienten necesidades en: aportar medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo y participar de grupos interinstitucionales de trabajo de investigación. Los resultados de la dinámica con el alumnado señala como carencia del profesorado en esa área: desafiar el potencial del alumno e incentivar la investigación. La competencia científica no es contemplada en el PDI de la institución, como un requisito necesario a la docencia, demostrando una fragilidad del documento en esa área.

En Brasil conforme a la *Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9,304/96*, sólo las IES en nivel de universidades son obligadas a hacer investigación, exentando a las IES en nivel de facultades, como las FADBA se encuentran en ese nivel, las investigaciones ocurren de manera muy insignificante.

2. Competencias Metodológica

En ese apartado buscamos conocer cuáles son las necesidades del profesorado a partir de los listados de competencias señalados a seguir:

Cuadro 31: Competencias Metodológica

- Integrar la disciplina con el resto del currículo.
- Planear el programa de la asignatura de acuerdo al programa del curso y el perfil del alumno.
- Relacionar la asignatura con la profesión, el contexto, y armonizar teoría – práctica.
- Valorizar la visión del mundo, sociedad, cultura y educación.
- Planear el proceso enseñanza - aprendizaje de manera creativa y participativa.
- Re encantar (fascinar) la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos.
- Utilizar diversas maneras de comunicación pedagógica (oral, escrita, no verbal y multimedia).
- Trabajar la asignatura y contenidos de manera interdisciplinar.
- Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados.
- Desarrollar una actitud reflexiva en su práctica pedagógica.

Fuente: cuestionario para el profesorado

De las competencias metodológicas puntuadas en el cuadro, las que fueron destacadas como carencia son:

En los datos cuantitativos los resultados no señalaron resultados tan significativos, como en la entrevista y dinámica grupal. La dinámica se destacó como un instrumento de investigación muy interesante para el grupo de participantes, y también la técnica de “Diamante”; igualmente se trataba de algo nuevo para el grupo de profesorado. Estos factores, juntamente con el contexto tranquilo y sin interrupciones, proporcionaron al profesorado un clima favorable para expresar sus necesidades relacionadas con la docencia. Percibimos, a través del análisis de los dos diamantes de los dos grupos, que los profesores revelan poseer necesidades formativas comunes concernientes a competencias metodológicas como:

- Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos trabajados.
- Proporcionar medios a fin de que el alumno tenga placer en comprender, conocer y descubrir.
- Desarrollar pensamientos reflexivos respecto a la práctica pedagógica.
- Planear el proceso enseñanza - aprendizaje de manera creativa y participativa.
- Re encantar (fascinar) la metodología a fin de atender a las necesidades de los alumnos.

La dinámica grupal con los alumnos señaló dos necesidades metodológicas del profesorado: atender las necesidades de los alumnos e innovar la docencia. En la entrevista, los coordinadores y directores revelaron que no hay una manera sistemática de acompañar el planeamiento del profesorado. Evidencia así, una carencia del profesorado y también de los coordinadores. Nos apoyamos en las palabras de Zabalza (2007), quien subraya que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. La mejora de la enseñanza está asociada a la recuperación de esa competencia. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados a la recuperación de esa competencia por parte de los profesores.

3. Competencias participativas o experienciales

En la competencia participativa buscamos analizar los indicadores señalados en el cuadro siguiente:

Cuadro 32: Competencias Participativas o Experienciales

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Desarrollar una visión del mundo, sociedad, cultura y educación.- Participar en grupos de investigación interinstitucional.- Promover y participar de núcleos de investigación sobre temas actuales de la sociedad.- Re encantar con su postura, el modo de ver el alumno y percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas.- Presentar la semejanza e interdependencia “entre todos” los seres humanos. Resaltar el descubrimiento del otro a través de sí mismo.- Presentar las ventajas del alumno en hacer y participar de proyectos de investigación.- Promover la interdisciplinaridad afín de que el alumno perciba la integración de los contenidos, de las asignaturas.- Proporcionar oportunidades de intercambios y experiencias entre profesores. |
|---|

Fuente: cuestionario para el profesorado

El análisis de los datos cuantitativos revela la necesidad del profesorado de participar en grupos de investigación interinstitucional. Ya en las entrevistas señalaron las necesidades del profesorado de hacer investigación. En las dinámicas grupales remarcan nuevamente la necesidad del profesorado de participar de grupos de investigación interinstitucional. En la dinámica grupal con los alumnos también especificó que el profesorado necesita desarrollar proyectos de investigación con el alumnado. Se percibe que hay necesidad de hacer investigación proyectando por todos los lados. Como ya fue indicado, la investigación es más común en las universidades; como las FADBA pertenecen al nivel de “facultad”, no están obligadas por la ley de educación del país. Mientras, todos los directores, coordinadores, profesores y alumnos desean que se desarrollen investigaciones en la institución. ¿Por qué no desarrollarla?

4. Competencias Personales

Cuadro 33: Competencias Personales

- Imprimir su matiz (marca) particular en lo que hace.
- Tener independencia con convicción y responsabilidad.
- Ejercer la docencia de tal manera que trascienda los límites de la clase y encuentre significado para su vida (social, espiritual, física y emocional).
- Promover el desarrollo de valores éticos.
- Promover la formación integral del estudiante.
- Formar estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.
- Utilizar la comunicación de manera constructiva, clara, directa y respetuosa.
- Participar de programas de actualización y planes de estudios (formación continua).
- Establecer redes virtuales de intercambio de documentación y experiencia.
- Disposición para conocer los fines, propósitos y valores de la educación.

Fue destacado en los dos dinámicas grupales como la necesidad principal del profesorado: **Formar estudiantes con pensamientos autónomos y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.** Los alumnos también señalaron esa necesidad del profesorado. Esta competencia del profesorado está insertada en la **misión** de la institución que es promover educación cristiana que desarrolle las potencialidades físicas, mentales y espirituales de los estudiantes mediante un elevado **estándar** de enseñanza propiciando la **auto-realización**, compromiso y el ejercicio para la ciudadanía basada en el contexto de los valores bíblico-cristianos.

La formación continua fue señalada en la entrevista como una necesidad urgente de la institución en desenvolver un programa de manera sistematizada para atender las necesidades del profesorado.

8. PROPUESTA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

En este apartado, se presenta la propuesta de formación orientada a las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA. Dicha propuesta se traduce en una perspectiva interna y externa a fin de satisfacer las necesidades detectadas en los diferentes instrumentos de recopilación de datos.

1. PRESENTACIÓN

La propuesta de formación pedagógica del profesorado universitario de las *Faculdades Adventistas da Bahia* - FADBA fue elaborada a partir de un estudio teórico sobre las competencias, formación del profesorado y análisis de necesidades a través de los siguientes instrumentos: cuestionario con el profesorado, entrevista con los directores y coordinadores de las respectivas carrera y dinámica grupal con profesores principiantes y experimentados así como alumnos universitarios y análisis documental. Imbernón y Cólen (s/f)⁹ señalan que los planes de formación del profesorado actualmente se basan en las necesidades provenientes de la práctica profesional.

Imbernón (2007), presenta diferentes modelos para desarrollar la formación cuales son: el modelo individual, el modelo de observación/ evaluación, el modelo de desarrollo y mejora, modelo de preparación o institucional y el modelo de investigación. Pero, el modelo elegido para desarrollar la propuesta fue el de entrenamiento o institucional.

En este modelo, el formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se presume que han de ayudar en la práctica docente. Los profesores pueden cambiar su manera de actuar y pueden aprender a reproducir comportamientos en sus clases. Lo que se pretende con la formación es que el profesor lleve a cabo determinadas modificaciones en su práctica docente.

⁹ Grupo de Investigación consolidado de la Universidad de Barcelona- Análisis de necesidades de formación permanente del profesorado: una técnica colaborativa, de proceso, para identificación y priorización de necesidades formativas.

En un estudio sobre ese modelo de formación, Joyce y Shower (1988 en Imbernón 2007)¹⁰ señalan que se pueden incluir exploración de teorías, demostración de estrategias, prácticas de estas situaciones simuladas y asesoría en el lugar del trabajo. Sparks (1983 en Imbernón 2007)¹¹ destaca también la importancia de la discusión y observación entre iguales en la actividad de entrenamiento y enfatiza que tiene que utilizar esas estrategias cuando se plantean nuevos conceptos y técnicas. Enfatiza que la observación entre iguales aporta aspectos positivos al observador y profesor. La formación por entrenamiento es más efectiva cuando hay un espacio entre las reuniones, pues permite la comprensión de los contenidos y estrategias. Y el profesorado puede tener oportunidades de practicarlas. Imbernón (2007) comenta que el primer paso para la formación por entrenamiento debería ser el diagnóstico, mediante una serie de observaciones de la forma de actuación en clase, discusiones en pequeños grupos y tareas de resolución de problemas.

2. JUSTIFICATIVA

La formación pedagógica del profesorado universitario es una temática estudiada en todo el mundo actualmente. La UNESCO (2006) señala en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI que las universidades deberían adoptar medidas adecuadas de actualización y mejora de las competencias pedagógicas del profesorado, mediante programas adecuados de formación personal, que estimulen la renovación permanente de los planes de estudio e innovación en los métodos de enseñanza-aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia en la investigación y la enseñanza.

Michavila (2008) refuerza las afirmaciones de la UNESCO señalando que hay

¹⁰ Joyce, B.; y Showers, B. (1988). Student achievement through staff development. New York. Loagman. En Imbernón, F. (2007: 73).

¹¹ Sparks, D. (1983). Sythesis of reserch on staff development for effective teaching. Educational Leadership, 41, (3), 65-72. En Imbernón, F. (2007: 73).

países, como Noruega, donde todas las universidades tienen programas obligatorios de formación inicial. En Suecia hay también bastantes universidades que siguen una política similar, en el Reino Unido, la Universidad de Bermingham es ejemplar en este asunto.

En Brasil son pocos los casos de programas de formación pedagógica del profesorado universitario, referimos aquí dos programas que consideramos significativos:

- La *Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL* - cuenta con un programa de formación pedagógica implantado por el Prorectorado de la institución desde octubre de 2003, cuyo funcionamiento pleno tuvo lugar el año 2004. El programa busca la actualización pedagógica de los docentes de la institución, por medio del *Núcleo de Ações Pedagógicas-NAP*. El objetivo del programa de formación es subsanar las deficiencias institucionales inferidas por los instrumentos de evaluación institucionales comúnmente utilizados, tales como cuestionarios y entrevistas realizadas tanto con los alumnos como con los docentes. El programa es bastante específico en el diagnóstico de las deficiencias a ser abordadas. Así como los objetivos propuestos, un plan de acciones deben ser realizadas viabilizando el alcance de las metas. El programa dispone también de una fundamentación teórica y planeamiento metodológico propuestos a los docentes.
- La *Universidade Federal de Uberlândia- UFU* - Entre los programas de formación pedagógica activos en Brasil, orientados al profesorado universitario, éste es uno de los más bien elaborados. Creado por el Prorectorado en el año de 2007 con recursos del Gobierno Federal, trata de llevar a cabo el proyecto REUNI del Gobierno Federal. Implantado desde 2008, su meta es cumplir plenamente el programa hasta 2012. Pretende subsanar las deficiencias pedagógicas del profesorado universitario, que aparece generalmente como excelente investigador, debido a la verticalización del conocimiento, pero que desgraciadamente

no satisface a las necesidades pedagógicas de la universidad, ni demuestra tener las competencias pedagógicas necesarias al docente de la educación superior.

Nuestro interés en la elaboración de la propuesta está asociado a varios factores, el principal es el hecho de formar parte del profesorado de esa institución desde su creación y el deseo de contribuir al desarrollo de la institución. También debido a los cambios por los que pasa la institución, con la creación de nuevos cursos, reorganización de las carreras ya existentes, desarrollo de las Comisiones Propias de Evaluaciones – CPAs.

La propuesta en cuestión se centra en las necesidades formativas relacionadas a las competencias pedagógicas diagnosticadas en esta investigación.

DIAGNÓSTICO:

Las necesidades formativas pedagógicas detectadas fueron organizadas en las cuatro dimensiones de competencias: científica, metodológica, participativa y personal.

COMPETENCIA CIENTÍFICA

- Conocimiento en el área de actuación.
- Desarrollar grupos de investigación y producción científica.
- Desarrollar intercambios con otras instituciones/ cursos.
- Participar en grupos interinstitucionales dedicados al desarrollo de investigaciones, publicaciones etc.
- Formar estudiantes con pensamiento autónomo y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.
- Ofrecer medios para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.
- Presentar las ventajas para el alumno implicadas en la elaboración y participación en proyectos de investigación.

COMPETENCIA METODOLÓGICA

Concepción didáctico-pedagógica:

- Planear el proceso enseñanza-aprendizaje de manera creativa y participativa.
- Planificar y aplicar actividades de evaluación coherentes con los contenidos.

Procedimientos didácticos enseñanza-aprendizaje:

- Desarrollar procedimientos didácticos que estimulen a los alumnos al aprendizaje y la construcción del conocimiento.
- Innovar en la metodología de enseñanza.
- Promover medios para superar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Procedimiento relacionado a la evaluación:

- Utilizar procedimientos de evaluación como medio para diagnosticar los problemas inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje.

COMPETENCIA PARTICIPATIVA O EXPERIENCIAL

- Planear y desarrollar actividades experienciales con los alumnos a través de proyectos de investigación con la comunidad en que está inserta la institución.
- Disponibilidad de tiempo y plazas para atender las necesidades del alumno.

COMPETENCIA PERSONAL

- Las FADBA necesitan desarrollar un programa que considere el bienestar del profesorado en cuanto a los aspectos social, emocional y físico.
- Disponibilidad para mantener una interacción con el alumno a fin de percibir sus necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y biológicas.

3. OBJETIVOS

1.1 Objetivo general

El objetivo de la propuesta de formación es subsanar esas necesidades formativas pedagógicas del profesorado. Posibilitando al profesorado principiante como al experimentado participar en cursos que tratan la teoría y la práctica educativas. Implementará el Núcleo de Innovación Pedagógica – NIPE¹², para ayudar en el desarrollo de la propuesta de formación para la institución. **La ejecución de ese programa de formación buscará desarrollar el perfil del profesorado deseado por la institución.**

Promover acciones pedagógicas a través de programas permanentes y eventuales, que posibiliten a los docentes de las FADBA alcanzar la profesionalización pedagógica continua como medio efectivo de satisfacer las necesidades detectadas en el diagnóstico, mediante la enseñanza, investigación y extensión, de modo a promover el cumplimiento de la misión, visión y valores institucionales.

1.2 Objetivos específicos

El programa de formación posibilitará al profesorado desarrollar competencias para:

- Discutir medios para el desarrollo de la investigación entre los profesores y entre profesores y alumnos.
- Estudiar la formación del profesorado universitario y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.
- Elaborar conceptos básicos del campo de la educación, de la didáctica y temas relacionados con el ejercicio profesional del profesor en la enseñanza superior.
- Comprender la importancia de desarrollar una actitud reflexiva sobre su

¹² Núcleo de Innovación Pedagógica- NIPE, creado en 2007 a partir de ese estudio (investigación con los alumnos del curso de Pedagogía), ahora el núcleo pasa a tener una proporción mayor porque asumirá el programa de formación pedagógica del profesorado de las FADBA. Con apoyo del Núcleo Integrado de Pesquisa – (NAIPE).

práctica pedagógica, como elemento de autoevaluación y de mejora.

- Promover la socialización de experiencias entre profesores principiantes y experimentados con el propósito de discutir: la elaboración de planes, metodologías de enseñanza, proceso de evaluación etc.
- Incentivar a los profesores a desafiar el potencial del alumno, a fin de formar estudiantes con pensamiento autónomo y críticos para desarrollar sus propios juicios de valor.
- Discutir los medios posibles para que el alumno vea la investigación como algo esencial y significativo en su formación académica y profesional.
- Realizar actividades que favorezcan su bienestar en las áreas física, social y emocional.

4.METAS			
METAS	2010	2011	2012
I- Viabilizar la estructuración necesaria para el funcionamiento del NIPE, con los siguientes elementos: sala, ordenador, internet, mesa, impresora, teléfono, monitor, material de consumo etc.			
II- Promover la capacitación pedagógica de un 50% del profesorado hasta 2011, y 90% hasta 2012 para ajustarse el perfil del programa institucional.			

5. CONTENIDO PROGRAMÁTICO

Los contenidos programáticos fueron organizados en base a las necesidades detectadas en los instrumentos de recopilación de datos. Siguiendo las mismas dimensiones de competencias:

COMPETENCIA CIENTÍFICA

- Elaboración de proyectos de investigación (fases).
- Abordajes y tipos de investigación.
- Procedimientos metodológicos (elaboración de instrumentos, validación y

aplicación etc.)

- Programas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
- Elaboración de resultados de investigación.
- Investigación y docencia.

COMPETENCIA METODOLÓGICA

⇒ **Concepción didáctico-pedagógica.**

- Abordaje sobre la enseñanza, aprendizaje, conocimiento y evaluación, enunciados en el proyecto pedagógico del curso.

⇒ **Procedimientos didáctico enseñanza-aprendizaje**

- Discusiones acerca de los procedimientos que se pueden utilizar para promoción de la autonomía, pensamiento crítico, juicios de valor del alumno.
- Procedimientos para la promoción de la interdisciplinaridad.
- Planeamiento de la enseñanza: niveles de planeamiento (educacional, institucional, curricular, asignatura, unidad, clase.).
- Discusiones sobre los diferentes tipos de evaluación.
- La utilización de tecnologías de comunicación e información como procedimientos de enseñanza e investigación.

COMPETENCIA PARTICIPATIVA

- Desarrollo de actividades experienciales con los alumnos: prácticas laborales, proyectos de investigación con la comunidad en que está inserta la institución.
- Disponibilidad de tiempo y plazas para atender las necesidades de los alumnos.

COMPETENCIA PERSONAL

- El bienestar del profesorado en cuanto a los aspectos social, emocional y biológico.

6. METODOLOGÍA

**PRINCIPIOS
METODOLÓGICOS**

PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS

<p>Metodología participativa, con enfoque teórico-práctico.</p>	<p>Los procedimientos y técnicas serán realizados considerando las dimensiones de competencia:</p> <p>Científica: Realización de conferencias y talleres relacionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de investigación, construcción de instrumentos de investigación. • Programas de análisis de datos Cuantitativos y Cualitativos. <p>Metodológica: Realización de conferencias y talleres relacionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión y elaboración de planeamientos, evaluaciones, y manejo de metodologías innovadoras con el uso de las TI. • Socialización de experiencias (profesores experimentados y principiantes). <p>Participativa o Personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover actividades para fortalecer las relaciones sociales. • Promover conferencias y dinámica grupal sobre la temática del bienestar del profesor.
--	---

7. EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación - el programa proporcionará al profesorado una ocasión para autoevaluarse durante todo el proceso. • El programa será evaluado por el profesorado después de cada sesión, con el propósito de satisfacer las necesidades del grupo.

8. CRONOGRAMA	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
Organización del NIPE						

Planeamiento del programa						
Temas relacionados a la competencia científica						
Temas relacionados a las competencias participativas y personales						
Competencias metodológicas Socialización de experiencias						
Talleres sobre elaboración de planes didácticos, evaluaciones y uso de metodologías innovadoras a través de TI.						
Evaluación del programa y nuevo planeamiento.						

9. GRUPO-META

Profesores de las FADBA.
Profesores interesados, de otras instituciones.

10. EQUIPO DE APOYO

Coordinador(es) y participantes del NIPE.
Profesores del curso de Pedagogía y Psicología.
Estudiantes del curso de Pedagogía y Psicología.
Estudiantes del curso de posgrado en Psicopedagogía.

11. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

El proceso de elaboración de la propuesta de formación pedagógica para el profesorado de las FADBA se basó en el análisis de las necesidades identificadas mediante los instrumentos utilizados en la investigación. Entre los sujetos encuestados participaron algunos profesores del curso de pedagogía (expertos en

didáctica y metodología de la educación superior), quienes han colaborado en la construcción, ayudando a elaborarla más coherentemente así como a elegir la metodología y los contenidos más adecuados para validar la propuesta.

El primer paso, después de elaborar la propuesta, fue invitar a una reunión a los representantes de las carreras estudiadas (su coordinador y un profesor representante) así como al director académico de la institución, con el objeto de poder validarla. Se hizo la convocatoria por teléfono, con dos días de antelación. El director académico sugirió que la reunión ocurriera en su despacho y así fue.

Asimismo la reunión tuvo lugar en una única sesión con tres horas de duración en la que hicimos de manera sucinta una presentación de la tesis, incluyendo su temática, el problema que guió la investigación, los objetivos que se buscaban alcanzar y los procedimientos metodológicos, así como los instrumentos de recopilación de datos y los resultados obtenidos. Destacamos lo relevantes que han sido los datos recabados para la elaboración de la propuesta de formación que presentamos enseguida, paso a paso, muy en detalle, para que la audiencia tuviese una comprensión más profunda de lo que se trataba y de cómo se desarrollaría.

Éste fue un momento muy especial, porque se notaba el entusiasmo de los participantes e interés por la propuesta, sobre todo por parte del director académico. La propuesta fue considerada como algo diferente, innovadora y además muy necesaria para la institución.

Se hicieron algunas sugerencias relacionadas con los contenidos de la competencia científica y se solicitaron talleres acerca de los instrumentos de investigación y los programas de análisis de datos.

Hechas las sugerencias, la propuesta fue considerada como válida y el director académico solicitó que se la presente al grupo de maestros y que se la ponga en marcha desde julio de 2010, con énfasis en la metodología utilizada en la investigación.

