

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO:
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



**“El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la
Universidad de Ciego de Ávila”.**

TESIS DOCTORAL

Pedro Manuel Concepción Cuétara

Granada, 2010

España

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Pedro Manuel Concepción Cuétara
D.L.: GR 873-2013
ISBN: 978-84-9028-465-0

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**“El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la
Universidad de Ciego de Ávila”.**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Aportaciones Educativas en
Ciencias Sociales y Humanas por:

Pedro Manuel Concepción Cuétara

Dirigida por:

Dr. Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada, España
e-mail: mfernand@ugr.es

Dr. Daniel González González
Universidad de Granada, España
e-mail: danielg@ugr.es

Granada, 2012
España

El Dr. **Manuel Fernández Cruz**, Profesor Titular de Didáctica y Desarrollo Profesional Docente del Profesorado, perteneciente al Departamento de Didáctica de la Universidad de Granada.

El Dr. **Daniel González González**, Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico, perteneciente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

Como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de doctor por **Pedro Manuel Concepción Cuétara**:

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “Desarrollo Profesional Docente del Profesorado Novel de la Universidad de Ciego de Ávila”, realizada por el mencionado doctorando, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada a de de 2012.

Fdo.: Dr. **Manuel Fernández Cruz**.

Fdo.: Dr. **Daniel González González**.

“Yo llegué, meses hace, a un pueblo hermoso; llegué pobre, desconocido, fiero y triste. Sin perturbar mi decoro, sin doblegar mi fiereza, el pueblo aquel, sincero y generoso, ha dado abrigo al peregrino humilde. Lo hizo maestro, que es hacerlo creador.”

(Martí, J. 1878, p.383)

A **Marisel**, mi esposa, por su dedicación y amor a la familia, por su apoyo incondicional a todos mis proyectos.

A mis **hijos**, la mejor de mis obras, por todo el tiempo que les debo.

A mi **madre**, que no pudo acompañarme hasta el final, pero dondequiera que se encuentre, estará complacida.

A mi **padre**, por enseñarme que todo lo que enaltece y honra, implica sacrificios.

AGRADECIMIENTOS:

Le doy las gracias:

A mi familia por su apoyo, por darme las fuerzas necesarias para llegar hasta aquí y en especial, a mi esposa, mis hijos y mis padres, que no me han cuestionado el tiempo que les pude dedicar en estos cuatro años de investigación.

A los directores de tesis, Dr. Manuel Fernández Cruz y Dr. Daniel González González, por guiarme, como mentores expertos, desde que este estudio solo era una idea difusa y por ser los amigos exigentes y comprensivos, que me impregnaron de optimismo.

A la Dra. Leonor Buendía Eisman, por ser la gestora principal del programa que me ha dado esta oportunidad y al profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, por tantas enseñanzas y por el derroche de generosidad.

A los jueces expertos por colaborar en la validación del cuestionario propio y al profesorado novel de la UNICA, por ser los principales colaboradores de este estudio.

A la Dra. Elida Rivero Rodríguez y a la Dra. Nereyda Pérez Sánchez, por sustituirme durante meses en mis funciones de directivo. A mis colegas de la VRD: Nimia, Yunaysis, Elena, Eloy y Armenio, por apoyarme tanto.

Al Dr. Nicolás Quintana Bernabé, por sus oportunas críticas y certeras sugerencias, sobre el tratamiento estadísticos de los datos de la investigación.

Al Dr. Ramiro Castillo León, Rector de la Universidad de Ciego de Ávila, por darme las facilidades para terminar la tesis. A la Dra. Danni Morell Alonso y al Dr. Gonzalo Almansa Casola, por su estímulo y ayuda.

A Carmenate, Elme, Mario, Daquinta, Nancy, Belkis, Dayamí y Tusel, por orientarme constantemente hacia el logro de esta meta profesional y personal.

A Pascual, José Raúl, Avilés, Vladimir, Yankiel y Leo, por la asistencia técnica que me dieron en tantas ocasiones. A todas las personas que de alguna manera me ayudaron y a las que me implicaron en la realización de la tesis, con sus estímulos y críticas.

A Daniel, a sus familiares y amigos, por su sincera hospitalidad, su desinteresada ayuda y por tantas atenciones durante mis estancias en Granada y en Rubite.

RESUMEN.

En este trabajo sobre el desarrollo profesional docente del profesorado de la Universidad de Ciego de Ávila, el análisis de las limitaciones de la orientación profesional pedagógica al profesorado novel, que constituyen el problema, reveló que las acciones formativas no son sistemáticas, diferenciadas, ni diversas y que su concepción no parten de la identificación de las necesidades del profesorado. Se planteó el objetivo de caracterizar las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel y para lograrlo, se siguió la metodología de investigación por encuesta, mediante un diseño transversal descriptivo, que exigió la construcción de un cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel; así como la corroboración de su validez y confiabilidad mediante el criterio de expertos y la realización de una prueba piloto. El cuestionario se aplicó a los 96 individuos de la población y el análisis de los datos realizado, mediante estadísticos descriptivos e inferenciales, concluyó que las necesidades de formación docente más agudas se perciben en las competencias indagativa, orientadora y metodológica. Se corroboró que son significativas las diferencias entre las necesidades de formación docente percibidas, en función de las variables: competencias profesionales, facultades, edad, titulación, grado científico y responsabilidades académicas y que las diferencias entre las necesidades de formación docente percibidas en función de las variables: género, años de experiencia y categoría docente, no son estadísticamente significativas. Por último, se recomendó una propuesta de mejora para el perfeccionamiento del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel de la institución.

INDICE GENERAL	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO	6
<u>Capítulo I. La Universidad y el profesorado universitario del siglo XXI.</u>	6
1.1. Visión de la Universidad del siglo XXI.	7
1.2. El profesorado universitario en el siglo XXI.	16
1.3. La Universidad y el profesorado universitario cubano.	24
1.4. Perfil profesional del profesorado universitario: funciones y competencias.	30
<u>Capítulo II. El desarrollo profesional docente del profesorado universitario.</u>	49
2.1. El concepto de desarrollo profesional docente.	49
2.2. Teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado.	69
2.3. Teorías y modelos del desarrollo profesional del profesorado universitario.	88
<u>Capítulo III. El profesorado universitario novel.</u>	97
3.1. El profesorado universitario novel: características y problemáticas.	98
3.2. La formación inicial del profesorado universitario novel.	116
3.3. Experiencias en la iniciación docente del profesorado universitario novel.	121
3.4. La mentoría en la formación del profesorado universitario novel.	141
3.5. Las acciones reflexivas y la formación del profesorado universitario novel.	149
3.6. La formación profesional en función de las etapas de la carrera docente.	156
<u>Capítulo IV. La orientación profesional pedagógica al profesorado novel.</u>	172
4.1. Tendencias históricas de la orientación profesional.	172
4.2. La orientación profesional en España.	177
4.3. La orientación profesional pedagógica en Cuba.	182
4.4. Caracterización gnoseológica de la orientación profesional pedagógica.	186
4.4.1. La visión sociológica de la orientación profesional pedagógica.	187

4.4.2. La visión psicológica de la orientación profesional pedagógica.	209
4.4.3. La visión pedagógica de la orientación profesional pedagógica.	234
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	255
<u>Capítulo V. Diseño metodológico de la investigación.</u>	255
5.1. Problema de la investigación.	255
5.1.1. Objetivos de la investigación.	257
5.1.2. Justificación de la investigación.	258
5.2. Definición de términos utilizados en la investigación.	260
5.3. Metodología de investigación.	264
5.4. Descripción de la población y de la muestra.	267
5.5. El proceso de construcción y validación del cuestionario.	273
5.5.1. La construcción de la primera versión del cuestionario.	275
5.5.2. La validación de la primera versión del cuestionario.	280
5.5.2.1. Análisis de los resultados del criterio de los jueces expertos.	285
5.5.3. Segunda versión del cuestionario de necesidades de formación docente.	294
5.5.4. Análisis de los resultados de la prueba piloto.	295
5.5.5. Versión definitiva del cuestionario de necesidades de formación docente.	297
<u>Capítulo VI. Recogida y análisis de los datos.</u>	298
6.1. La recogida de los datos de la investigación.	298
6.2. Tratamiento estadístico de los datos.	299
6.3. Análisis de la confiabilidad del cuestionario.	303
6.4. Análisis descriptivo de las características de la población.	304
6.5. Análisis descriptivos de las necesidades formativas por dimensiones.	310
6.6. Análisis de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario.	319

6.7. Análisis comparativo de las necesidades formativas por dimensiones.	321
6.8. Análisis comparativo de las necesidades formativas por estratos.	328
6.8.1. Comparación de las necesidades formativas por facultades.	328
6.8.2. Comparación de las necesidades formativas por años de experiencia.	332
6.8.3. Otras comparaciones sobre las necesidades formativas del profesorado.	334
<u>Capítulo VII. Conclusiones y propuesta de mejora.</u>	340
7.1. Preámbulo.	340
7.2. Conclusiones.	341
7.3. Propuestas de mejora.	348
7.3.1. Sugerencias para la mejora de la orientación profesional pedagógica al profesorado novel en la Universidad de Ciego de Ávila.	348
7.3.2. Sugerencias para la mejora de la orientación profesional pedagógica al profesorado novel en las facultades y departamentos docentes.	351
7.4. Limitaciones del estudio realizado.	353
7.5. Sugerencias para futuras investigaciones.	354
REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	355
OTRAS CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS	370
ANEXOS	381

ÍNDICE DE TABLAS	Pág.
Tabla 5.1. Distribución de la población por facultades y años de experiencia.	270
Tabla 5.2. Distribución de la muestra aleatoria, estratificada y proporcional.	271
Tabla 5.3. Porcentajes acumulados por los ítems en los niveles de comprensión.	287
Tabla 5.4. Porcentajes acumulados por los ítems en los niveles de pertinencia.	288
Tabla 5.5. Porcentajes acumulados por los ítems en los niveles de importancia.	289
Tabla 6.1. Frecuencias y porcentajes. Dimensión cognoscitiva.	311
Tabla 6.2. Frecuencias y porcentajes. Dimensión metodológica.	313
Tabla 6.3. Frecuencias y porcentajes. Dimensión comunicativa.	315
Tabla 6.4. Frecuencias y porcentajes. Dimensión orientadora.	316
Tabla 6.5. Frecuencias y porcentajes. Dimensión indagativa.	318
Tabla 6.6. Diferencia de medias por dimensiones. Prueba HSD de Tukey.	323
Tabla 6.7. Subconjuntos homogéneos. Prueba HSD de Tukey.	324
Tabla 6.8. Diferencias de medias por facultades. Prueba HSD de Tukey.	330
Tabla 6.9. Estadísticos de contrastes. Prueba H de Kruskal-Wallis.	338
ÍNDICE DE GRÁFICOS	Pág.
6.1. Distribución del profesorado novel por edades	304
6.2. Tipo de titulación del profesorado novel.	305
6.3. Categoría docente del profesorado novel.	306
6.4. Grado científico del profesorado novel	306
6.5. Años de experiencia en la docencia del profesorado novel.	307
6.6. Años de trabajo en la UNICA del profesorado novel.	307
6.7. Distribución del profesorado novel por facultades.	308

6.8. Cantidad de carreras en que imparte docencia el profesorado novel.	308
6.9. Cantidad de años en que imparte docencia el profesorado novel.	309
6.10. Responsabilidades académicas que cumple el profesorado novel.	310
6.11. Diferencias de medias por dimensiones.	327
6.12. Diferencias de medias por facultades.	331
6.13. Rangos promedios por años de experiencia del profesorado novel.	333
ÍNDICE DE ANEXOS	Pág.
Anexo 1: Primera versión del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila.	381
Anexo 2: Composición del grupo de jueces expertos.	389
Anexo 3: Cuestionario a los jueces expertos para la corroboración de la validez de contenido de la primera versión del cuestionario.	390
Anexo 4: Segunda versión del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila.	403
Anexo 5: Versión definitiva del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila.	411

INTRODUCCIÓN.

En el siglo XXI la función de la Universidad se hace cada vez más compleja, porque enfrenta nuevas exigencias sociales en un espacio de interacción cada vez más abierto, dinámico y competitivo. La Universidad contemporánea tiene el reto de garantizar educación para todos a lo largo de toda la vida, de propiciar un aprendizaje de calidad en un contexto social en constante cambio, marcado por una revolución científico-técnica sin precedentes en la historia y la agudización de problemas políticos, económicos, sociales, morales y ambientales, generados por la propia revolución científico-técnica.

La Universidad hoy debe ajustar la formación del estudiantado a lo que necesitará para adaptarse con éxito al mundo cambiante en el que va a vivir, muy distinto del de hace algunas décadas y posiblemente aún del que vivimos, porque las transformaciones son muy rápidas y de profundas consecuencias. Los conocimientos se han duplicado una y otra vez y la cantidad de conocimientos acumulados por la cultura universal seguirá creciendo durante el siglo XXI.

La sociedad contemporánea no requiere personas repetidoras de los contenidos, memorizados mecánicamente en los años de estudios universitarios, sino de personas capaces de comprender y resolver los múltiples problemas que enfrentarán para reinsertarse constantemente en una sociedad de incesantes cambios.

Para responder a estas exigencias, la enseñanza en la Educación Superior no puede tener, como objetivo principal, la mera transmisión de conocimientos, sino proporcionar a las personas los medios e instrumentos necesarios para comprender su entorno inmediato y mediato, desde una visión crítica y reflexiva de los movimientos y de la globalidad de los cambios. La Universidad debe promover la capacidad del estudiantado para gestionar sus propios aprendizajes durante toda la vida.

La Universidad cubana, consecuente con el ideal de universalización del conocimiento, desarrolla un proceso continuo de cambio dirigido a ampliar las oportunidades de acceso y a multiplicar los conocimientos para contribuir al desarrollo integral del estudiantado, tal proceso se manifiesta en el campo de la formación profesional como el paradigma de “educación de alta calidad para todos durante toda la vida” y comprende las cuestiones relacionadas con el acceso, la formación y el desarrollo profesional permanente.

Se está gestando un cambio de paradigma, que rompe con los enfoques tradicionales sobre las maneras de enseñar y aprender, que le confiere al estudiantado el protagonismo en su propia formación profesional y personal, mediante la utilización de las tecnologías de la información y de estrategias de aprendizaje que le sirvan para seguir aprendiendo toda la vida. La realidad es que quien era un buen docente hace 15 años porque dominaba el contenido disciplinar y podía exponer su sapiencia como verdades acabadas, ha dejado de serlo en el siglo XXI porque ahora se requiere un profesorado capaz de orientar y entrenar al estudiantado para que se apropie por sí mismos de los saberes básicos.

Si la ruptura con el viejo paradigma no se ha producido en la Universidad cubana con la celeridad requerida, en buena medida se debe a que no se ha logrado siempre la motivación, el compromiso y la implicación del profesorado en el cambio de las concepciones pedagógicas. El nivel de motivación, compromiso e implicación del profesorado en el cambio de estas concepciones es el resultado de la conjugación de múltiples causas y factores, pero expresa de alguna manera el nivel de desarrollo profesional docente que ha alcanzado el profesorado, su madurez profesional y su compromiso con la mejora constante de la docencia.

La necesidad del desarrollo profesional docente del profesorado universitario es una realidad universalmente aceptada en los umbrales del siglo XXI y se fundamenta en la heterogeneidad de los perfiles profesionales del profesorado, en las nuevas funciones que debe asumir en su desempeño y las competencias docentes que debe reunir para cumplir los nuevos roles. El profesorado universitario cubano está compuesto por profesionales de diferentes perfiles, que se formaron en las propias universidades para desempeñarse en las ramas de la producción y los servicios, pero que al dedicarse a la docencia sin una formación previa, necesitan de la orientación profesional pedagógica.

Cada año las universidades cubanas acogen en su seno nuevos docentes que tienen conocimientos de las ciencias y disciplinas que se relacionan con su perfil profesional, pero que adolecen de una formación pedagógica para orientar los procesos formativos del estudiantado. Sin embargo tienen que enfrentar el ejercicio de la docencia universitaria con esas carencias, que se convierten en los primeros años de su desempeño en fuente de incertidumbre, inseguridad y desmotivación.

La mayoría de esos nuevos docentes emprende el ejercicio de la docencia universitaria guiados por las vivencias que tuvieron en las aulas universitarias durante su formación profesional y tratan de no cometer los mismos errores, que a su juicio, cometió el profesorado que los formó y por ello su desempeño docente no se sustenta siempre en el conocimiento de las teorías psicológicas y pedagógicas.

La Universidad de Ciego de Ávila, es una institución de la Educación Superior que surgió en el año 1978, como el Instituto Superior Agrícola de Ciego de Ávila, para formar los profesionales de perfil agropecuario que necesitaba la región central del país. Inicialmente solo se ofertaban las titulaciones de Agronomía, Mecanización Agrícola, Riego y Drenaje y Economía Agropecuaria, pero las crecientes demandas del desarrollo económico y social de la provincia de Ciego de Ávila fueron forzando la ampliación del número de titulaciones. En los últimos diez años la matrícula ha crecido en más de 4 000 estudiantes y se han creado nuevas titulaciones, lo que ha generado una mayor demanda de profesorado.

Aunque en la Universidad de Ciego de Ávila se han establecido disposiciones sobre la atención al profesorado universitario novel y sobre la satisfacción de sus necesidades de superación, en la práctica, las acciones que se acometen para propiciar su desarrollo profesional docente son muy espontáneas y poco sistemáticas, no parten siempre de las necesidades formativas del profesorado y no se han diseñado estrategias de orientación profesional para viabilizar el desarrollo profesional docente del profesorado novel.

Paradójicamente, muchas veces el profesorado novel se siente sobrecargado de trabajo, carece de tiempo para investigar, siente que no se le atiende debidamente, algunos se desmotivan y desertan en los primeros años de desempeño, lo que influye negativamente en la estabilidad y en la renovación estratégica del claustro de la institución.

Aunque en la Universidad contemporánea, ha cobrado importancia la realización de estudios relacionados con el desarrollo profesional docente del profesorado y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son abundantes los estudios que se han realizado sobre esta problemática, en el marco de la Educación Superior cubana y específicamente, en la Universidad de Ciego de Ávila, los estudios sobre el desarrollo profesional docente del profesorado universitario han sido muy escasos, sobre todo en las universidades donde no se estudian titulaciones pedagógicas.

Autores como Añorga (1989), Pla (2002), García (2004), Ortiz y Mariño (2006) y González (2007) han realizado estudios sobre el desarrollo profesional docente del profesorado en el contexto cubano, pero solamente Añorga (1989), Ortiz (2004), Pla (2005) y González (2007) han abordado sus especificidades en el contexto universitario. En la Universidad de Ciego de Ávila el desarrollo profesional docente del profesorado novel sigue siendo un problema casi inadvertido, que cuando se analiza es a partir de muchos supuestos y de pocas certezas científicas, por la ausencia de investigaciones sobre esta problemática.

Las consideraciones hasta aquí expuestas, fundamentan la necesidad de realizar en esta institución un estudio sobre el desarrollo profesional docente del profesorado universitario novel y su orientación profesional pedagógica, a partir del diagnóstico de las necesidades de formación docente percibidas por el propio profesorado en el ejercicio de la docencia.

La estructura del informe de esta tesis se encuadra en dos partes:

La parte teórica está formada por cuatro capítulos, donde se sistematizan los fundamentos teóricos del estado del proceso de desarrollo profesional docente y del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel. En esta parte teórica aparece el basamento teórico de la investigación, derivado del análisis crítico de las 252 fuentes bibliográficas consultadas. En esta parte también se analiza la interrelación dialéctica existente entre estos dos procesos y el papel que juega la orientación profesional pedagógica en el desarrollo profesional docente del profesorado.

En el primer capítulo se analiza el papel que le corresponde a la Universidad y al profesorado universitario en el siglo XXI, los retos de la Universidad y el profesorado universitario cubano y las particularidades del perfil profesional del profesorado universitario, sus funciones y competencias.

En el segundo capítulo se aborda el desarrollo profesional docente del profesorado, su conceptualización, las teorías más significativas sobre el mismo, así como las teorías y modelos más relevantes del desarrollo profesional docente del profesorado universitario.

En el tercer capítulo se analizan las características y problemáticas más comunes del profesorado novel, el proceso de su formación inicial y las principales experiencias en la iniciación docente del profesorado universitario novel. También se valora la importancia de la mentoría y de las acciones reflexivas en la formación del profesorado universitario.

En el cuarto capítulo se analizan las tendencias históricas de la orientación profesional pedagógica en Cuba, se realiza la caracterización gnoseológica de la orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel y se relaciona la misma con el desarrollo profesional docente en cada etapa de la carrera docente.

La parte empírica está formada por tres capítulos, donde se explica el diseño metodológico y se analizan los resultados del estudio de campo. En este capítulo se incluyen también las conclusiones sobre el logro de los objetivos de la investigación, las propuestas de mejora del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, las limitaciones del estudio realizado y las sugerencias de nuevas líneas de investigación sobre el tema.

En el quinto capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación, el tipo de investigación, el problema y su justificación, los objetivos generales y específicos, la población y la muestra, así como los procedimientos que se siguieron en el proceso de construcción del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel, que incluye la corroboración de su validez y confiabilidad.

En el sexto capítulo se expone el análisis descriptivo e inferencial de los datos obtenidos con el cuestionario, se describen los datos y se comparan las necesidades formativas percibidas por el profesorado novel en cada dimensión y estratos de la población, determinados en función de diferentes variables de agrupación. También se presenta el análisis de la confiabilidad del instrumento y se explican los estadísticos descriptivos e inferenciales utilizados en el estudio.

En el séptimo capítulo se presentan las conclusiones del estudio, donde interpretan los datos obtenidos y se valora en qué medida se lograron los objetivos generales y específicos planteados en la investigación. En este capítulo también se sugieren propuestas de mejora para el proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, a partir de la identificación de sus necesidades de formación docente, se analizan las limitaciones del estudio realizado y se identifican nuevas líneas de investigación en el tema.

PRIMERA PARTE. ESTUDIO TEÓRICO.

"Lo que hace crecer al mundo no es el descubrir cómo está hecho, sino el esfuerzo de cada uno para descubrirlo... El que saca de sí lo que otro sacó de sí antes que él, es tan original como el otro."

(Martí, 1893, p.190)

Capítulo I. La universidad y el profesorado universitario del siglo XXI.

La sociedad de inicios del siglo XXI enfrenta la globalización como un proceso inevitable que incide en todos los órdenes de la vida de los seres humanos y un desarrollo acelerado de los medios de comunicación y la información, que ha dado lugar a nuevas actitudes sociales, nuevos paradigmas del desarrollo del conocimiento científico y al planteamiento de la necesidad de la educación de los individuos durante toda la vida como condición para adaptarse al cambio permanente.

El contexto social en que se desarrolla la universidad y se desempeña el profesorado universitario, es muy complejo y tiene el mismo dinamismo que el desarrollo de la sociedad del siglo XXI. Los niveles de masificación de la Educación Superior, la diversidad del estudiantado, la globalización de las ofertas de conocimientos por la expansión de las nuevas tecnologías de la información científica y las nuevas exigencias que la sociedad postmoderna le plantea a la universidad, son causas que han precipitado la búsqueda de la eficacia en el funcionamiento de esta institución.

La universidad elitista y cerrada de los años 80 y 90 del pasado siglo, caracterizada por un profesorado estable ha ido desapareciendo, para dar paso a la configuración de una nueva universidad más abierta y con nuevos procedimientos de elección de los miembros de un profesorado mucho más heterogéneo. Esta nueva universidad trata de dar respuestas a exigencias sociales relacionadas con el acceso, la calidad de la formación y la contribución a la solución de problemas económicos y socioculturales de la sociedad contemporánea como: la pobreza, el hambre, diferencias en el acceso al conocimiento y la información y el creciente deterioro del medio ambiente.

La universidad contemporánea como motor impulsor del desarrollo económico, social, cultural y científico de regiones y países, debe buscar la respuesta rápida, eficaz y adecuada a las nuevas demandas que el entorno socioeconómico le plantea. Federico Mayor (1998) expresó que la universidad en el siglo XXI debe ser también: "...una atalaya, una torre de vigía atenta al porvenir, capaz de anticiparse a las tendencias negativas y ofrecer soluciones y elementos de rigor científico para la adopción, por parte de los poderes públicos, de las medidas pertinentes." (p.9)

El modelo de universidad actual debe ser suficiente en la satisfacción de las necesidades crecientes de aprendizaje que surgen, en la generación de resultados investigativos para la ciencia y para la docencia y en el desarrollo profesional docente de su profesorado, lo que representa a la vez un reto y una señal de eficiencia y madurez como institución capaz de generar los cambios internos que sean necesarios y catalizar después los cambios que requiere la sociedad.

1.1. Visión de la Universidad del siglo XXI.

La Universidad es una institución social fruto de una época muy diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades se convirtieron en las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad. El desarrollo de las ciencias entonces, posibilitaba tal situación. Hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que cuando una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida (Horruitiner, 2006).

La histórica estabilidad de la Educación Superior como única fuente de conocimientos ha dejado de ser una realidad en la sociedad contemporánea, con la Universidad hoy compiten los medios masivos de comunicación, las redes electrónicas y una verdadera industria del conocimiento. La Universidad ha perdido hegemonía y perderá más si no logra traducir correctamente las nuevas demandas de la selectividad de los conocimientos e información en beneficio de la sociedad.

En la sociedad moderna el estudiantado puede acceder a los conocimientos por muy diversas vías que están a su alcance, pero necesitan desarrollar la capacidad de seleccionar y sintetizar gran cantidad de información para construir sus saberes.

Sin dudas han surgido nuevos entornos de aprendizaje, que exigen al profesorado universitario más que enseñar, enseñar a aprender al estudiantado, lo que significa desarrollar competencias básicas para el auto aprendizaje y el crecimiento personal. La universidad ya no es la fuente primera de conocimiento, se necesitan capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información puesto que la información es mucho más móvil y flexible que la propia Universidad, el estudiantado por ello necesita la capacidad de aprendizaje que le permita una asimilación crítica de la información.

Se vive en una sociedad de conocimiento múltiple y descentrado, no puede la educación proporcionar conocimientos como verdades acabadas, sino ayudar al estudiantado a construir su propio punto de vista, pues mucho de los conocimientos que podamos transmitir tienen fecha de caducidad producto del cambio científico y tecnológico que vivimos, lo que a su vez implica que tengan que seguir aprendiendo con lo que se justifica la sociedad del aprendizaje continuo.

El estudiantado ha de apropiarse de estrategias de aprendizaje y desarrollar capacidades de transferencia y autonomía para reconstruir el conocimiento. Por estas razones los contenidos deben enfocarse a partir de ser un medio que proporcione el desarrollo de capacidades en los alumnos que les permitan dar sentido a los mismos, lo que exige una enseñanza eficaz mostrada en resultados duraderos y transferibles del aprendizaje. Ello ha impuesto a la formación universitaria la necesidad de enseñar a “aprender a aprender” al estudiantado y potenciar el aprendizaje auto regulado, lo que sin dudas representa un reto al desarrollo profesional del profesorado universitario.

El contexto actual en que se desarrolla la universidad como institución social, está marcado por un incremento acelerado del conocimiento científico, por el cambio de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones, por vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos que han puesto en crisis la mera transmisión del conocimiento en las instituciones especializadas y por una concepción de la formación que ya no la considera patrimonio exclusivo de los docentes sino de toda la sociedad y de los medios que ésta dispone, llegando a establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la educación (Imberón, 2000).

La Universidad desde finales del siglo XX está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción de su nueva identidad a partir de cambios internos y externos, buscando adaptarse y transformarse según las necesidades de la sociedad contemporánea. El nuevo modelo de Universidad del siglo XXI se fundamenta en la idea de una enseñanza de calidad que satisfaga las necesidades de formación continua de todos los usuarios del sistema universitario, en un espacio cada vez más abierto y virtual determinado por el desarrollo acelerado de los conocimientos.

La llamada “explosión del conocimiento” es cuantitativa y cualitativa, ya que se incrementa constantemente la cantidad de conocimientos y al mismo tiempo, surgen nuevas disciplinas (Tünnermann, 2006). La utilización eficiente de la cantidad de conocimientos disponible exige no solo, saber buscarlos, sino también seleccionarlos, comprenderlos y enjuiciarlos críticamente. Por ello, la formación debe orientarse al desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, es decir hacia la capacidad para “aprender a aprender”. Una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad del estudiantado de gestionar sus propios aprendizajes, de adoptar con autonomía creciente su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permita un aprendizaje continuo durante toda su vida.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presentado por Jacques Delors se declararon los cuatro pilares en que se debe basar la educación: "aprender a conocer", es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, "aprender a hacer", para poder dominar el propio entorno, "aprender a vivir juntos" para participar y cooperar con los demás y "aprender a ser", un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996).

Al ampliar cada uno de estos cuatro pilares, en el mencionado informe se explica que se debe aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, lo que supone además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer con el fin de adquirir no sólo una cualificación profesional, sino también, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia; realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar ninguna de las posibilidades de cada individuo: razonamiento, sentido estético, capacidades físicas y aptitudes para comunicar (Delors, 1996).

En el Documento "*La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*", presentado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior el 9 de Octubre de 1998 en París, se precisa que los fundamentos de una visión universal de la educación superior implica, entre otras cuestiones, tener una concepción de la enseñanza amplia con una vocación no sólo de enseñar sino también de educar, con una visión a largo plazo y no solamente con miras a la adaptación al mercado de trabajo a corto plazo, y con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1998)

El Artículo 10, del propio documento estipula que un elemento importante para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación de personal. Lo que implica que se desarrollen políticas pertinentes para facilitar al profesorado la adquisición de nuevas competencias pedagógicas y para propiciar su desarrollo profesional. Además, dada la función que desempeña la enseñanza superior en la educación permanente, debería considerarse que la experiencia adquirida fuera de las instituciones también constituye un mérito importante para formar parte del profesorado universitario (UNESCO, 1998).

La creación y gradual consolidación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), posiblemente sea el acontecimiento más importante que ha tenido lugar en la historia de las universidades europeas desde comienzos del siglo XIX. Su impacto ha trascendido las fronteras europeas, para alcanzar eco en otras regiones. En el ámbito latinoamericano también se le ha prestado gran atención a la creación y consolidación del EEES por las implicaciones que el mismo puede tener para el desarrollo de las Instituciones de la Educación Superior de la región. Se trata de una experiencia nueva que ya ha tenido impactos positivos en el desarrollo de la Educación Superior.

La conformación del EEES, se inicia en los años 90 del pasado siglo y tiene como una pauta importante la “Declaración de La Sorbona”, firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido el 25 de mayo de 1998, en París, Francia. En la “Declaración de la Sorbona”, se convoca a todos los países miembros de la Unión Europea y a otros países europeos, a integrarse en una iniciativa para la creación de un marco común de referencia, una zona europea dedicada a la Educación Superior, que pretende mejorar la calidad de la educación y la formación profesional, el reconocimiento externo de titulaciones y a facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo para todos los ciudadanos de la de los países miembros de la Unión europea (Declaración de La Sorbona, 1998).

El momento más trascendental en la concreción de la aspiración de crear un EEES, fue la firma de la “Declaración de Bolonia” por los Ministros de Educación de 30 países de Europa, el 19 de junio de 1999 en Bolonia. En la “Declaración de Bolonia” los 30 países europeos participantes se adhieren a los principios generales planteados en las “Declaración de La Sorbona” y se comprometen a coordinar políticas para alcanzar en la primera década del tercer milenio objetivos importantes que han condicionado el establecimiento del EEES (Declaración de Bolonia, 1999).

Entre los objetivos planteados en la “Declaración de Bolonia” se encuentran la adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable, la creación de un sistema basado en dos grados fundamentales: un primer grado que incluye diplomatura y licenciatura y un segundo grado conducente a la maestría y/o doctorado, el establecimiento de un sistema de créditos para promocionar la movilidad del estudiantado, promover la cooperación europea en función de desarrollar criterios de calidad y metodologías comparables y la promoción de dimensiones europeas necesarias en la Educación Superior dirigidas al desarrollo curricular, esquemas de movilidad y la cooperación entre instituciones (Declaración de Bolonia, 1999).

La consolidación del EEES es un proceso en seguimiento por los países integrados al mismo, para ello se han celebrado conferencias en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) y Budapest y Viena (2010). La próxima conferencia se celebrará en el 2012 en Bucarest.

En cada una de estas conferencias se ha realizado un balance de los progresos logrados y se han establecido nuevas metas y directrices de trabajo para concretar el EEES. En la Declaración de Praga (2001) se introducen nuevas líneas de trabajo en el proceso de construcción del EEES, tales como el aprendizaje a lo largo de toda la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, el rol activo de las universidades, las instituciones de Educación Superior y del estudiantado en el proceso de convergencia y la promoción del EEES mediante sistemas de garantía de la calidad y de certificación y de acreditación (Declaración de Praga, 2001).

En el Comunicado de la “Conferencia de Lovaina” (2009) se suscribe, que para potenciar el aprendizaje basado en el estudiantado, el personal docente e investigador en el EEES, en estrecha colaboración con este y con los representantes de los empleadores, seguirán desarrollando resultados del aprendizaje y se le pide a las instituciones de educación superior que presten una especial atención a la mejora de la calidad de enseñanza de sus programas docentes en todos los niveles, lo que debe ser una prioridad en la futura aplicación de las normas y directrices europeas para la Educación Superior (Comunicado de la Conferencia de Lovaina, 2009).

En el momento actual se producen cambios profundos en el contexto y la estructura de la enseñanza universitaria, ha cambiado la situación que ocupaba tradicionalmente la Universidad y su sentido social. La Universidad ha experimentado en estas últimas décadas cambios más sustantivos que a lo largo de toda su historia. Imbernón (2000), refiriéndose a cómo debe o puede ser la futura institución universitaria, plantea dos enfoques: un primer enfoque lleva a plantear una idea genérica y radical, la Universidad debe cambiar radicalmente en consonancia con los cambios vertiginosos que se han producido en los últimos veinticinco años.

Un segundo enfoque consiste en el análisis de la sociedad en la que se incardina la Universidad. La sociedad de inicios del siglo XXI, apenas se parece a la de hace veinte años, cada vez es necesario menos tiempo para duplicar el conocimiento acumulado por la humanidad por el efecto de la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y el conocimiento.

Al explicar este segundo enfoque Imbernón (2000) señala:

“El auge de la tecnología, (...) la especialización continua de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre cómo debe enseñarse, la imprescindible formación continua de los individuos, el neoliberalismo galopante, los nuevos medios formativos, todo ello y muchos otros aspectos influyen sobremanera en la Universidad y deberían servir de revulsivo o acicate para superar la desmovilización, el tutelamiento, el estancamiento y ciertas rivalidades académicas”. (p.37)

La Universidad debe dejar de ser un lugar exclusivo en el que se aprende una profesión, para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones con una sociedad que la contiene, para mostrar un modo institucional de conocer y por tanto, de investigar y enseñar el mundo y todas sus manifestaciones. La formación universitaria se ha hecho más compleja, que ese mero enseñar a una minoría homogénea, propia de una época en que el conocimiento y su gestión estaban en poder de pocas manos (Imbernón, 2000).

Se trata de cambios que en su mayoría no han logrado plena consolidación y que se revelan de forma confusa: nuevas estructuras para la toma de decisiones sobre la Universidad, surgen nuevos órganos rectores y se transforman los ya existentes; reconfiguración de centros con fusión de unos y subdivisión de otros; asentamiento de estructuras intermedias, aparecen nuevos mecanismos internos de representación, nuevos planes de estudios, entre otros (Zabalza, 2002).

Cuando se habla de cambios, en primer lugar, se debe situar el tema en el marco general de las funciones sociales, la misión de la Universidad. Es preciso destacar el nuevo sentido que se atribuye a las universidades y las demandas que está teniendo la universidad en este inicio de nuevo siglo. Zabalza (2002) al analizar las características y problemáticas que la Universidad actual presenta puntualiza tres aspectos: la transformación del propio escenario universitario en concordancia con los fuertes cambios económicos, políticos y sociales de la sociedad; el sentido formativo de la Universidad y las actuales contradicciones para cumplir su misión; y la estructura organizativa y la dinámica de su funcionamiento.

En los últimos años la propia legislación de la Enseñanza Superior se ha ido modificando respecto a sus funciones sociales. La Universidad como institución social que presta un servicio público, debe cumplir funciones reconocidas universalmente como la enseñanza, la investigación, la gestión de recursos humanos y materiales, el apoyo técnico y científico a las empresas, la creación, desarrollo y transmisión crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, la extensión de la cultura universitaria a la sociedad y la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística (Bozu, 2008).

Brical (2000) en el Informe Universidad 2000, presentado a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), sintetiza las tres funciones fundamentales que debe cumplir la Universidad: "... preservación y transmisión crítica del conocimiento, la cultura y los valores sociales (función socializadora), revelación de las capacidades individuales (función orientadora) y aumento de la base de conocimientos de la sociedad (función investigadora y de extensión cultural)..." (p. 76).

Los cambios en las funciones de la Universidad se están generando en un contexto caracterizado por la masificación y heretogeneidad del estudiantado, aparición de nuevos estudios y titulaciones, nuevas orientaciones en la formación que van desde una orientación centrada en la enseñanza a una orientación basada en el aprendizaje, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y la formación en espacios virtuales y menos presenciales.

Teniendo en cuenta los cambios acontecidos en estos últimos años, Zabalza (2002), reconoce seis retos que deben enfrentar las universidades: adaptarse a las demandas del empleo, situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio, mejorar la gestión en un contexto de reducción de recursos públicos, incorporar las nuevas tecnologías tanto en la docencia como la gestión, constituirse en motor del desarrollo local, tanto en lo cultural, como lo social y económico y reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, movilidad del profesorado y el estudiantado y los sistemas de acreditación compartidos.

El cambio más importante que se ha producido en la relación entre la Universidad y la sociedad, es que la Universidad de ser un bien cultural ha pasado a ser un bien económico, de algo reservado a unos pocos privilegiados ha pasado a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos, de ser un bien dirigido a la mejora de los individuos pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad, de la sociedad del conocimiento, de la sociedad de la competitividad. Se trata de modificaciones que están sujetas a la globalización de los estudios, a nuevos marcos de referencia para la Educación Superior y al contexto de cada Universidad, que se ha de adaptar a las nuevas condiciones políticas, económicas y sociales (Bozu, 2008).

Estos cambios en el sentido y la misión de la universidad, relativizan el valor absoluto que tradicionalmente se le otorgaba a la formación universitaria. La Universidad ya no es aquella institución de mediados del siglo XX, cuando pasar por un centro universitario era un privilegio. La masificación que está experimentando la Universidad, demuestra que la educación universitaria no es un proceso tan ligado a la categoría social, sino un medio para adquirir esa categoría profesional y social.

Universalmente existe una marcada preocupación por lograr la adaptación necesaria en la Universidad para responder acertadamente a las nuevas realidades. Se manifiesta un interés institucional, por la mejorar de calidad de los servicios que la Universidad presta a la sociedad y han surgido diferentes propuestas de mejoras, algunas centradas en aspectos generales y otras en aspectos didácticos. Ejemplo de cada una de ellas son las propuestas realizadas por Michavila (2000) y Herrán (2000).

Michavila (2000, citado en Bozu, 2008) realiza una propuesta de mejora de la Universidad centrada en aspectos generales, como los siguientes:

- Adaptarse a las nuevas demandas del mundo del empleo, ofreciendo una formación, que sin renunciar a los contenidos básicos, capacite a sus estudia estudiantado para un fácil acceso a la oferta laboral.
- Situarse en un nuevo contexto de competitividad social donde va a primar la calidad y la capacidad para establecer planes e introducir ajustes.
- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos que exige nuevas fuentes de financiación y una mayor transparencia en la distribución de los mismos.

- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en la gestión como en la docencia (redes virtuales, enseñanza a distancia, etc.)
- Constituirse como motor del desarrollo local en lo económico y sociocultural, a través del establecimiento de redes de colaboración con empresas e instituciones.
- Reubicarse en un nuevo escenario globalizado de formación y empleo y adaptar a él sus propias estrategias formativas: potenciando la interdisciplinariedad, la movilidad, la investigación y los programas y sistemas de acreditación compartidos.

Por su parte Herrán (2000, citado en Bozu, 2008) plantea una propuesta de mejora de la Universidad centrada en aspectos didácticos, que apunta más hacia el cambio en el desempeño del profesorado universitario. Estos aspectos didácticos se pueden expresar de la siguiente manera: formación didáctica universitaria, más allá de la ignorancia; la realización de proyectos didácticos conjuntos e individuales, más allá del encasillamiento; el espíritu verdaderamente cooperativo y el trabajo en equipo, más allá de los egocentrismos comunitarios; la investigación en didáctica, más allá del abandono metodológico; el apoyo entusiasta a la originalidad, más allá de las envidias; la orientación y la tutoría universitaria, más allá de la instrucción; y la autocrítica personal e institucional, más allá de las vigas en ojos ajenos.

1.2. El profesorado universitario en el siglo XXI.

Cualquier intento de analizar la situación del profesorado universitario en el siglo XXI, ha de comenzar inevitablemente por reconocer el contexto dinámico en que desempeña sus funciones. Los cambios producidos en las universidades en los últimos decenios han tenido un impacto en las exigencias sociales e institucionales que se le plantean al profesorado universitario y tienen incidencia directa en su desempeño profesional.

El cambio del grado de intervención del estado y la sociedad en las cuestiones universitarias, la actual composición más heterogénea de los claustros, las características del estudiantado de hoy y la percepción que la sociedad moderna tiene de la universidad como institución capaz de resolver los más diversos problemas, tienen efectos significativos en las condiciones y maneras en que el profesorado desempeña sus funciones (Feixas, 2002a).

La presión por la calidad y por satisfacer las nuevas demandas de la sociedad, reclama del profesorado una revisión de sus enfoques metodológicos y de sus estrategias didácticas. Las repercusiones que todo ello tiene para el profesorado universitario Zabalza (2002) las identifica de la siguiente manera:

- Ampliación de las funciones tradicionales, basadas en la explicación de los contenidos científicos, a otras más amplias en las que integran actuaciones de asesoramiento y apoyo al estudiantado, coordinación de la docencia con otros colegas, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios de formación, preparación de materiales didácticos, etc.
- Exigencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes. Se ha hecho patente la necesidad de reforzar la dimensión pedagógica de nuestra docencia para adaptarla a las condiciones variables de nuestros estudiantados.
- Incremento de la burocratización didáctica. La dimensión didáctica del compromiso docente (programación de la propia disciplina, participar en reuniones de coordinación, revisiones y seguimiento continuo del proceso seguido, presentar informes razonados de las evaluaciones de los trabajos y exámenes del estudiantado, etc.), se ha convertido en una exigencia formal.

Oblinger y Rush (1997, citado por Feixas, 2000) muestran un conjunto de indicadores de cambio que están marcando el desarrollo futuro de la universidad y por tanto también del desempeño profesional de los docentes. Entre estos indicadores relacionan: el volumen de información nueva que se debe procesar cada día, el nivel de competencia tecnológica que se requiere en el mercado del trabajo, el nivel de colaboración para el trabajo, la readaptación constante para el mundo del trabajo, los cambios demográficos, un estudiantado cada vez más selectivo, la influencia del gobierno en los asuntos universitarios y el aumento de la demanda de conocimientos.

La concepción global de la carrera docente universitaria también se ha alterado por los cambios en las condiciones de trabajo y de las ocupaciones del profesorado. Se han producido cambios profundos en el ámbito social en el mundo que han variado la percepción pública del estatus del profesorado universitario.

Las circunstancias del desarrollo de la sociedad moderna han provocado cambios en el desempeño del profesorado. Marcelo (2001) reconoce que los cambios que se han producido en la sociedad han transformado el contenido del trabajo del profesorado universitario, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de las tareas que desarrollan. Esteve (2004) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de los sistemas educativos han planteado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar.

Una de las características más significativa de la sociedad actual y que influye en el trabajo del profesorado, es la importancia del conocimiento, que se ha convertido en el factor más importante del desarrollo económico. Se ha configurando un contexto en que el conocimiento se desarrolla y se aplica de nuevas formas, lo que ha ido erosionando el modelo de carrera profesional a lo largo de todo el ciclo vital y ha condicionado el aprendizaje profesional durante toda la vida (Marcelo, 2001).

Los conocimientos que adquieren el profesorado en su formación inicial tienen fecha de caducidad, no se puede continuar pensando que la formación profesional inicial puede dotar de competencias para toda la vida profesional, por el incontenible avance de los conocimientos. Está perdiendo sentido la división entre el mundo del estudio y el trabajo, así como la idea de que existe un tiempo para la formación profesional inicial en que se adquieren los conocimientos necesarios para toda la vida profesional.

Los cambios sociales, políticos y económicos de la sociedad a finales del siglo XX, marcados por la globalización, la era del conocimiento y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, van penetrando el sistema educativo y las maneras de aprender. Se va gestando así la ruptura con el viejo paradigma de aprendizaje que tenía el objetivo de preparar al estudiantado para empleos disponibles y el contenido era determinado por un currículum dirigido a la eficiencia social, basado en roles sociales predecibles.

Surge así un nuevo paradigma donde los métodos magistrales y expositivos del conocimiento por el profesorado dejan de tener el protagonismo y se incorporan metodologías nuevas de enseñanza y aprendizaje que ceden el protagonismo al estudiantado y a su participación activa y responsable en su propio aprendizaje.

Comienzan a desarrollarse estrategias o metodologías activas como: el aprendizaje colaborativo, aprendizaje asistido por otros, aprendizaje problémico, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje por investigación, aprendizaje integrado al trabajo, aprendizaje reflexivo y aprendizaje holístico (Bozu, 2008).

El nuevo paradigma de aprendizaje, ofrece una visión reformada del currículum donde el objetivo de la educación es “aprender para toda la vida” y plantea que todo el estudiantado puede aprender, que es necesario utilizar métodos que los impliquen en la solución de problemas y casos prácticos, que hay que proponer las mismas oportunidades para todo el estudiantado y fomentar hábitos de aprendizaje autónomo.

El nuevo paradigma de aprendizaje, plantea un modelo basado en el aprendizaje donde el estudiantado es el agente y protagonista principal y el profesorado es guía juicioso del proceso que debe ir creando las situaciones didácticas que propicien el aprendizaje del estudiantado. También implica un cambio paradigmático en la evaluación, porque el proceso de evaluación se centra en el estudiantado y tiene un carácter más cualitativo y desarrollador en la medida que se convierte también en un medio que potencia el aprendizaje activo de este.

El aprendizaje se concibe entonces como un proceso activo y orientado al logro de metas, cuyo cumplimiento depende del desarrollo del estudiantado. Esta concepción implica que los sujetos del proceso: estudiantado y profesorado, modifiquen sus roles. El docente debe ser, entonces, un guía, un mediador entre el conocimiento y el estudiantado, y no un simple transmisor de saberes. Por su parte, el estudiantado debe asumir un rol activo en la construcción y la evaluación de su propio aprendizaje.

La postura tradicional de la evaluación sumativa ha dado lugar a otras más abiertas, de tipo formativo, en las que la posición cuantitativa se ha visto superada por una opción más flexible, dinámica, abierta y cualitativa. Se enfatiza en una evaluación más centrada en el aprendizaje, en el proceso de aprendizaje tanto individual como grupal a lo largo de un período de tiempo, evitando aquellas opciones evaluativas que solo apuntan hacia la capacidad memorística del estudiantado. En el nuevo paradigma de aprendizaje se habla de una evaluación personalizada, centrada en el estudiantado y que apunta a su desarrollo como ser humano (Bozu, 2008).

Mateo, Escudero, De Miguel, Ginés y Rodríguez (1997) señalan que los cambios en la concepción de la evaluación desde el nuevo paradigma de aprendizaje del estudiantado apuntan en tres direcciones: hacia el énfasis en el proceso de aprendizaje y no tanto en la enseñanza, hacia la necesidad de evaluar contenidos de carácter procedimental y actitudinal, así como habilidades, capacidades y valores de tipo transversal y hacia el carácter formativo, en cuanto implica la retroalimentación del proceso.

La evaluación del aprendizaje se ha de convertir en una pieza clave del sistema educativo; ha de incluir todos los aspectos y ha de servir para que el estudiantado regule mejor su progreso en el aprendizaje. La evaluación diagnóstica al inicio del proceso y la formativa paralelamente al estudio devienen cada vez más importantes; en detrimento de la sumativa finalista que predominaba en el viejo paradigma.

Para realizar una evaluación cualitativamente nueva y diferente surgen entonces nuevos métodos y herramientas que evalúan las competencias adquiridas por el estudiantado. Entre esas nuevas herramientas se encuentran: historias académicas, solución de problemas, proyectos de investigación, la simulación, la evaluación del discurso, el registro de observaciones de comportamientos, entre otras.

Estos cambios que se han producido en el paradigma de educación y aprendizaje, al reforzar la idea de que el protagonismo en el aprendizaje y en la formación profesional recae cada vez más en el propio estudiantado, ha influido en el contenido del trabajo del profesorado universitario de tal manera que ha representado una revolución de roles, funciones y competencias profesionales del profesorado.

Las características de este nuevo paradigma de educación y aprendizaje implican cambios importantes en las relaciones entre el profesorado y el estudiantado y en los roles que han de desarrollar los unos y los otros. Implica un cambio en la cultura académica, porque el estudiantado desarrolla un aprendizaje más autónomo, estratégico, reflexivo y cooperativo. Pero para lograr un cambio en la cultura académica, hay que cambiar la concepción “bancaria” de la educación que tiene el profesorado universitario y que heredó de quienes los formaron en las aulas universitarias (Ramírez y Cornejo, 2002). Para ello el profesorado debe informarse y formarse, debe adquirir una formación pedagógica institucionalizada y sistemática para cumplir sus funciones docentes.

Según Bozu (2008) la función tradicional del profesorado como estructurador y transmisor de conocimientos se orienta en una dirección más sensible a la trayectoria y a las necesidades del estudiantado; a los que debe guiar en su proceso de aprendizaje y orientar hacia el cumplimiento de los objetivos que han de conseguir. El profesorado universitario debe ser un diseñador de ambientes de aprendizaje mediante la creación de situaciones didácticas para el despliegue de las potencialidades del estudiantado.

Una buena docencia no radica únicamente en los conocimientos del profesorado, sino que ha de incorporar también otras competencias profesionales docentes como: habilidad para estimular el interés del estudiantado, para lograr su implicación plena en el aprendizaje y para crear sistemas de retroalimentación que les aporten información sobre los progresos conseguidos, entre otras.

Estas exigencias reclaman un perfil profesional del profesorado universitario que responda a las exigencias y retos que van surgiendo. El perfil profesional del profesorado universitario se define entonces como un perfil transferencial, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las condiciones cambiantes, lo que representa un reto grande al desarrollo profesional docente del profesorado.

Refiriéndose a la necesidad del aprendizaje permanente del profesorado universitario, Marcelo (2001) señala que la profesión docente es una “profesión del conocimiento”, el conocimiento ha sido el componente legitimador de la profesión docente y lo que ha justificado el trabajo docente ha sido la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes para el estudiantado, pero para que ese compromiso se siga renovando los docentes tienen que estar convencidos de la necesidad de ampliar, profundizar y mejorar su competencia profesional y personal.

Sin pretender abordar por ahora el perfil competencial del profesorado universitario, vale señalar que el nuevo paradigma educativo exige al profesorado una reconceptualización de sus roles fundamentales y un desempeño diferente. Ya quien va a un escenario o espacio universitario a exponer al estudiantado conocimientos, que puede gestionar desde sus hogares utilizando recursos tecnológicos disponibles, no satisface las expectativas que tiene la sociedad del profesorado del siglo XXI y negaría la importancia del autoaprendizaje y del crecimiento personal del estudiantado.

Zabalza (2009) señala que aunque el profesorado universitario, mantienen cualidades básicas como: formación, estatus, pertenencia a un grupo y autonomía en el ejercicio profesional, que lo identifican como profesionales, también enfrenta la complejidad que representa la doble profesionalización, que ilustra con el siguiente ejemplo:

“La profesora de Química Inorgánica de qué es profesional, de la química o de la enseñanza de la química. Ella es, desde luego, una química porque se formó como química, posee el título de doctora en química, pertenece al grupo profesional de los químicos, escribe y lee sobre química, se mantiene al día en las cuestiones que afectan al conocimiento de la química, etc. Pero esa identidad profesional no la convierte en profesora de química, porque el ser profesora de química supone un ámbito de ejercicio profesional diferente al de ser química. Y exigiría el mismo marco de condiciones: formarse como profesora de química, poseer alguna acreditación reconocida, pertenecer a un cuerpo o agrupación de profesionales que ejercen tareas similares (el profesorado universitario, en este caso), mantener una formación permanente en el ámbito de la enseñanza de la química y disfrutar de cierto nivel de autonomía en su actuación” (Zabalza, 2009, p.75).

De esta manera explica lo que pudiera llamarse la “doble identidad del profesorado universitario”, tal y como sucede con la doble nacionalidad, el profesorado universitario pertenece a dos ámbitos diferenciados. Por ello el profesorado universitario está llamado a ser especialista en la ciencia que soporta el saber de la disciplina que enseña y a la vez especialistas en el desarrollo de los procesos de aprendizaje del estudiantado en esa disciplina. Aunque la cuestión de la doble identidad del profesorado universitario, ha sido un tema polémico y de muy divergentes criterios, con defensores y detractores, se acepta que en las condiciones actuales no basta con ser competente en una de esas dos “identidades profesionales” para poder cumplir con éxito las nuevas funciones del profesorado universitario.

Imbernón (2000) apunta al respecto que el profesorado universitario se forma básicamente en el contenido científico de la materia que enseña y sobre lo que investiga, pero también resulta necesario el interés del profesorado respecto a la formación necesaria para transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado.

El desconcierto y la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas en la práctica, ha llevado a muchos profesores y profesoras a hacer mal su trabajo, exponiéndose así a una crítica generalizada, que presenta a los docentes como los responsables de todas las fallas del sistema (Marcelo y Vaillant, 2009).

El papel del profesorado se ha transformado porque ahora debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades y por el aumento de las exigencias profesionales a las que debe dar respuesta en su desempeño. Marcelo y Vaillant (2009) señalan que la literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y hasta contradictorias, de las cualidades que debe reunir un “buen profesor o profesora”.

Algunas de ellas se refieren al conocimiento y los valores que el profesorado debe poseer para transmitir al estudiantado, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicativas, el dominio de las técnicas para el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, las competencias investigativas y la reflexión acerca de sus propias prácticas profesionales.

Tedesco y Tenti (2002) afirman que si uno llegara a creer que el profesorado debería efectivamente reunir todas las características que se han señalado por expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal de profesional tan contradictorio como de imposible realización práctica. Así se ilustra la combinación de competencias y cualidades que la sociedad contemporánea le atribuye al profesorado universitario. El creciente cuestionamiento social al trabajo del profesorado universitario, ha debilitado la llamada “libertad de cátedra”.

Según Esteve (2004, citado por Fernández, 2006) las nuevas exigencias planteadas al profesorado universitario están condicionadas por doce factores. Entre ellos señala: aumento de las exigencias al profesorado, inhibición educativa de otros agentes de socialización, desarrollo de otras fuentes de información, ruptura del consenso social sobre la educación, aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, cambio de expectativas respecto al sistema educativo, modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo, descenso de la valoración social del profesorado, cambios curriculares, escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, cambios en las relaciones profesorado-alumnado y fragmentación del trabajo del profesorado.

Fernández (2006) señala que ante este panorama de cambio en las condiciones para el ejercicio de la docencia las actitudes más frecuentes del profesorado son de cuatro tipos: aceptar la idea del cambio como una necesidad inevitable; inhibirse ante el cambio, sin aceptarlo ni hacerle frente; generar sentimientos contradictorios, aceptando el cambio como inevitable pero manteniendo una posición de inconformidad con él y por último, miedo al cambio con manifestaciones de ansiedad y rechazo activo.

Estas actitudes del profesorado ante el cambio en las condiciones del ejercicio de la docencia, son de alguna manera la expresión de la visión de la docencia universitaria promovida por las instancias administrativas encargadas de planificar y dirigir los procesos universitarios, que muchas veces presenta al profesorado como un consumidor de reformas, cambios o mejoras, diseñadas por élites institucionales y algunas veces importadas de otros países. Marcelo y Vaillant (2009) señala que así se ha llegado a crear una visión del docente como “aplicador automático” de innovaciones curriculares que apenas entiende y en cuya formulación no ha tenido participación.

Los procesos de cambio tanto en los individuos como en las organizaciones no funcionan de manera puramente racional. Los sistemas complejos generan sus propios procesos de autorregulación para acomodarse o modificar las propuestas de cambio, que no siempre tienen los resultados que pueden prever las instancias promotoras. Según Marcelo y Vaillant (2009) la preparación del profesorado para el cambio fracasa cada vez que se pretende modificar por medios excesivamente rápidos los elementos estructurales de la identidad profesional de los docentes, pero también fracasan cuando se pretende implicarlos con acciones que no promueven aprendizaje continuo.

1.3. La Universidad y el profesorado universitario cubano.

El entorno universitario cubano también ha cambiado notablemente en los últimos años, como consecuencias de los cambios sociales que se han producido en el país. Los rasgos más distintivos que caracterizan el entorno universitario cubano actual son: la tendencia a la masificación de la educación superior, la universalización de la Universidad, pérdida de autonomía de las universidades, prioridad de la formación integral del estudiantado, nuevos escenarios tecnológicos para el aprendizaje y la redefinición de saberes (Horruitiner, 2006).

La *tendencia a la masificación* de la Educación Superior en Cuba, es un hecho concreto ya que más de un 50 % de los jóvenes en las edades comprendidas entre los 18 y 24 años están cursando estudios superiores, lo que ha puesto en tensión todo el sistema y ha exigido un proceso de descentralización. Este nivel de masificación ha alimentado el debate en torno a si es posible conjugar el binomio masividad y calidad en el proceso de formación de los profesionales.

La *universalización de la Universidad* se manifiesta en el ámbito de la formación, como el paradigma: “educación superior de alta calidad para todos durante toda la vida” y comprende no solo la cuestión del acceso, la permanencia y el egreso de la universidad, sino también la permanente preparación y actualización postgraduada de los profesionales en ejercicio de sus funciones sociales.

La *pérdida de autonomía de la Universidad cubana* se ha generado en la medida que se ha ido estrechando la interacción de la Universidad con la sociedad, la Universidad ha abandonado sus marcos tradicionales y se vincula de un modo más orgánico con la sociedad. Esos nexos llevan consigo nuevas relaciones y con ello se comprometen determinados objetivos comunes que ejercen su influencia en el gobierno universitario.

La Universidad ha tenido que evidenciar la responsabilidad social mediante la instrumentación de mecanismos que validen y acrediten su quehacer, la sociedad cubana exige la certificación de los niveles de calidad de los procesos sustantivos universitarios y la rendición de cuentas. La Universidad cubana asume en la actualidad una posición responsable ante la sociedad y rinde cuentas de su gestión como institución social responsabilizada con un servicio social muy importante.

La *formación integral de los profesionales* expresa la pretensión de conjugar la instrucción y la educación en el proceso de formación de profesionales, para lograr al mismo tiempo el desarrollo de las competencias profesionales y la formación de valores y cualidades de alto significado humano como la vocación de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad. La formación integral también presupone la formación de un profesional creativo, independiente, capaz de aprender durante toda la vida y de mantenerse constantemente actualizado.

Los *nuevos escenarios tecnológicos* creados con el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, han generado cambios significativos en el quehacer académico, investigativo y de gestión en las universidades cubanas con lógicas implicaciones en el cambio del modo de pensar y actuar del profesorado en su desempeño profesional docente, ya que el profesorado universitario ha tenido que aprender a utilizar soportes electrónicos, que propician el autoaprendizaje.

El desarrollo científico y tecnológico en la sociedad ha generado nuevas demandas de formación, a partir de necesidades no siempre satisfechas por las universidades con la rapidez requerida. Esto ha conducido gradualmente al surgimiento de otras instituciones con el mismo propósito de capacitar para el desempeño de nuevas funciones, con lo cual se va produciendo un fenómeno de pérdida de exclusividad de las universidades como instituciones generadoras de conocimientos.

Hoy la universidad cubana dispone de nuevos recursos tecnológicos que soportan la docencia y la investigación, que no siempre son suficiente explotados por el profesorado, algunas veces por lógica resistencia al cambio y en otras por falta de preparación para utilizarlos en el quehacer académico y científico.

La *redefinición de saberes* es una lógica consecuencia del desplazamiento de las instituciones de Educación Superior hacia la investigación como motor impulsor del desarrollo de la sociedad y como fuente de mejora del servicio que se oferta en la formación de grado y postgrado. La investigación para la obtención de nuevos conocimientos científicos responde a una política científica coherente y organizada alrededor de proyectos de investigación aprobados y financiados por el estado para responder a necesidades del desarrollo socio económico de la sociedad.

La formación del ciudadano responsable, competente y comprometido que la sociedad cubana actual necesita, es sólo posible desde una nueva concepción del profesorado como personas que acompañan al estudiantado en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores, en el que asume nuevas funciones que se expresan en su condición de gestor de información, guía del proceso de aprendizaje del estudiantado y que se resumen en su condición de modelo educativo (González, 2007).

La concepción del profesorado universitario cubano que acompaña al estudiantado en el proceso de aprendizaje exige nuevas funciones que se expresan en la consideración del profesorado como modelo educativo. Por ello se expresa que el profesorado universitario debe ser un gestor de la información, un guía del proceso de aprendizaje y un modelo de actuación ética y profesional para el estudiantado.

El Ministro de Educación Superior de Cuba, Miguel Díaz-Canel, en la Conferencia Inaugural del Evento Universidad 2010, expresó: "... vemos al profesorado universitario como el eje de la labor educativa... Aspiramos a que los docentes sean para sus estudiantes un modelo de rigor científico, de maestría pedagógica, de integridad moral y cívica, un excelente comunicador, un amante confieso de la justicia, y un defensor a toda costa de la idea de que un mundo mejor es posible" (Díaz-Canel, 2010, p.12).

Se concibe al profesorado universitario como un experto en la materia que imparte, como un gestor de información y no un transmisor de conocimientos acabados como verdades absolutas, en tanto comparte sus conocimientos, vivencias, experiencias, y reflexiones con el estudiantado, respecto a los contenidos de enseñanza, en un ambiente democrático que los motiva a profundizar en el estudio y les orienta, no sólo sobre las fuentes bibliográficas a utilizar, sino también cómo y dónde procurarlas.

Pero no basta con que sea un conocedor de su materia, también debe tener la formación pedagógica necesaria para utilizar metodologías que orienten al estudiantado en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores. Es en este sentido que se habla del profesorado universitario como mediador de aprendizajes (González, 2007). El profesorado debe diseñar situaciones y tareas de aprendizaje, de contenido profesional, que potencien tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades como de las dimensiones de la personalidad moral del estudiantado que le permitan un aprendizaje profesional ético, una formación integral como persona que va a ejercer una profesión.

El profesorado para ser un orientador, un guía en el aprendizaje del estudiantado debe ser auténtico en sus relaciones, empático, lograr comprensión crítica, saber escuchar al estudiantado y asumirlo como sujeto de aprendizaje, como personas en formación, con sus virtudes y defectos, aceptarlo tal y como es, ha de ser tolerante, y al mismo tiempo, propiciar en el estudiantado el desarrollo de todas estas cualidades.

Es importante también que el profesorado universitario maneje acertadamente la relación entre la flexibilidad y la autoridad, entre el estímulo y la censura. En este sentido se considera que el profesorado es directivo en tanto que es la persona experta que tiene los conocimientos, la motivación y los recursos pedagógicos para guiar el aprendizaje del estudiantado, pero su directividad ha de ser flexible de manera que de espacio al protagonismo y participación del estudiantado, sólo así es posible potenciar su desarrollo como sujeto de aprendizaje.

No menos importante es que el profesorado universitario sea para el estudiantado un modelo de actuación personal y profesional, un ejemplo que estimule al estudiantado en el proceso de su construcción como persona en el ejercicio de la profesión. No es posible ser un modelo de actuación para el estudiantado si el profesorado no ha logrado un desarrollo profesional que se exprese en su motivación por la profesión, su dedicación y entrega al trabajo, su condición de experto en el área de conocimientos que trabaja y la formación pedagógica que le posibilite establecer un proceso de comunicación con el estudiantado sustentado en el diálogo abierto y culto.

Pero además, ser modelo de actuación implica necesariamente el desarrollo del profesorado como personas morales, que tiene valores y cualidades dignas de ser admiradas por el estudiantado. Para ser un modelo de actuación tiene que evidenciar correspondencia entre lo que dice y hace, tiene que expresar vocación y compromiso con la educación, sólo así puede ser un ejemplo para el estudiantado.

La carrera docente del profesorado universitario transita por diferentes categorías docentes, que tienen implicaciones salariales y funcionales. La Resolución Ministerial 128 del 12 de julio de 2006 del Ministerio de Educación Superior dejó establecida la política general sobre las categorías docentes y las reglamentaciones para su aplicación. La misma establece las categorías docentes principales de profesorado titular y profesorado auxiliar y las de profesorado asistente y profesorado *instructor*, así como dos categorías complementarias: instructor auxiliar y asesor técnico de la docencia y dos categorías especiales: profesorado de mérito y profesorado invitado (MES, 2006).

El proceso para otorgar las categorías docentes principales y complementarias se convoca de acuerdo con la estructura de categorías docentes aprobadas en cada CES y en las

disciplinas existentes en cada departamento docente. El proceso de análisis para el otorgamiento de las categorías docentes principales y complementarias se lleva a cabo por tribunales nombrados al efecto, quienes evalúan a su vez el cumplimiento de los requisitos y los ejercicios establecidos según corresponda.

Las funciones generales establecidas para el profesorado universitario cubano se pueden caracterizar de la manera siguiente:

- Educar para la formación de valores éticos y morales, convicciones personales, hábitos de conducta y personalidades integralmente desarrolladas que piensen y actúen creadoramente, aptas para construir un mundo mejor.
- Realizar la planificación, ejecución y control del proceso docente de pregrado y postgrado en todas sus formas, de acuerdo con su categoría docente.
- Desarrollar actividades metodológicas y de superación inherentes al proceso docente de pregrado y postgrado, hasta el nivel de actualización que requiera el desarrollo exitoso de las funciones correspondientes a su categoría.
- Actualizar constantemente sus conocimientos científicos, pedagógicos y culturales.
- Realizar investigaciones, trabajos de desarrollo y de innovación tecnológica, así como servicios científico técnicos y de aplicación que contribuyan al desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad y al perfeccionamiento de la vida social.
- Cumplir las regulaciones éticas establecidas para el profesorado universitario en el código deontológico de la profesión.

De acuerdo a las categorías docente que alcance el profesorado como resultado de su desarrollo profesional docente, se diferencian las complejidades de las funciones que debe cumplir en su desempeño el profesorado, el profesorado con categoría docente de titular tiene que cumplir además de las funciones anteriormente señaladas otras funciones como: dirigir actividades metodológicas y dirigir la formación científica y pedagógica del profesorado con categorías docentes inferiores.

De la misma manera se diferencian los requisitos y las complejidades de los ejercicios que debe cumplir el profesorado para poder optar por cada de una de las categorías docentes establecidas en el MES. En la medida que el profesorado opta por categorías superiores o principales los requisitos y ejercicios son más complejos y exigentes.

Las categorías docentes del profesorado universitario en Cuba se obtienen, se ratifican cuando durante un período de cinco años si no se ha alcanzado la categoría inmediata superior y se pueden revocar cuando el profesorado deja de cumplir las funciones o el nivel de desempeño que exige cada una de ellas. En los requisitos que se establecen para la obtención de cada categoría docente se incluyen los resultados científicos e investigativos del profesorado.

Las categorías docentes representan la expresión concreta del desarrollo profesional que alcanza el profesorado universitario en la carrera docente, su crecimiento profesional y como seres humanos, lo que sin dudas es determinante para el futuro de la Educación Superior en Cuba. Las categorías docentes expresan de alguna manera un nivel de acreditación del desempeño profesional del profesorado universitario. Solo un profesorado más culto, más actualizado, con mejor preparación en su formación humanista y en sus perfiles profesionales y científicos, con maestría pedagógica, podrá formar en las aulas universitarias los profesionales cultos, competentes y comprometidos con el desarrollo racional del país y de la humanidad en general.

1.4. Perfil profesional del profesorado universitario: funciones y competencias.

Aunque en la literatura consultada se utilizan indistintamente los términos perfil y modelo profesional, entre ellos hay diferencias. El modelo del profesional es una descripción cualitativa, el marco ideal que se quiere alcanzar en un determinado campo, por tanto, es una generalización. El modelo del profesional se concreta en el perfil profesional, que contiene las funciones y competencias que debe desarrollar el profesional para resolver los problemas de un campo de acción determinado.

El perfil profesional es el conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona o grupo de personas, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una profesión.

Los perfiles profesionales son dinámicos y cambian según lo condicionan las demandas sociales y son analíticos porque posibilitan orientar y promover el comportamiento futuro de los profesionales. En principio, se considera el perfil profesional no sólo como un referente de la formación profesional que se debe alcanzar, sino también como una expresión de las necesidades sociales que debe satisfacer cada profesión.

Bozu (2008) entiende el perfil profesional o competencial del profesorado como una descripción detallada y esmerada que muestre los rasgos más característicos de un grupo profesional. Cuando se habla de perfil profesional del profesorado, se refiere a un conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de su profesión. El perfil profesional del profesorado universitario clarifica sus funciones, atribuciones, ámbitos de desempeño y sus competencias.

Feixas (2002a) considera que el perfil profesional constituye un conjunto de rasgos que caracterizan la persona que desarrolla un oficio y se definen por factores de orden personal, profesional y social. Al definir el perfil profesional del docente no se puede olvidar el conjunto de competencias que son propios de su desempeño.

Marcelo (2001a) apunta que el perfil profesional del profesorado se constituye en la confluencia de patrones internos, personales, como su forma de ser y de concebir su profesión y patrones externos, sociales y académicos que expresan el sentir de la sociedad o de un grupo de referencia respecto a lo que espera la sociedad del profesional, es decir, del profesorado universitario. El perfil profesional lo conforman aspectos tan personales como creencias, intereses, percepciones y motivaciones hacia la profesión docente, como aspectos sociales que determinan las funciones profesionales e institucionales que se le encomiendan al profesorado.

El perfil profesional del profesorado universitario está muy condicionado por las dos grandes funciones que debe asumir el profesorado: la docencia y la investigación y por los escenarios donde se desarrollan: contexto social, contexto institucional y el micro contexto del aula (Más y Ruiz, 2007).

En el perfil profesional del profesorado universitario se reconocen cuatro funciones básicas: la docencia, la investigación, la gestión y la formación profesional, pero en general se identifican como las dos funciones básicas la docencia y la investigación. Aunque ambas funciones son esenciales se argumenta que la investigación repercute en el incremento de la calidad de la docencia, porque a través de la investigación se obtienen nuevos conocimientos que se incorporan en la docencia (Feixas: 2002a).

La función docente es reconocida como la tarea que distingue al profesorado universitario y tiene como objetivo fundamental la formación científica, cultural y la formación del estudiantado para el desarrollo de una profesión. La función docente es una tarea cotidiana y a la vez compleja, por los múltiples factores que entran en juego en la misma, tales como las expectativas del estudiantado, la formación profesional del profesorado, las características de las disciplinas y los recursos de que se dispone en la Universidad para su desarrollo.

El profesorado universitario cumple funciones docentes como: diseñar y gestionar actividades y entornos de aprendizaje; orientar, guiar y facilitar el aprendizaje y el desarrollo de competencias; motivar y provocar la curiosidad intelectual y el entusiasmo por aprender, dinamizar el trabajo en grupos; transmitir experiencias y conocimientos; evaluar los resultados del aprendizaje y del desarrollo del estudiantado; tutorar al estudiantado al orientarlo respecto a sus preocupaciones académicas, personales y profesionales; actualizar su dominio del contenido, la metodología, el sistema de evaluación y la bibliografía de la asignatura e investigar y reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla continuamente Feixas (2000).

Cruz Tomé (1999) sintetiza así las características del buen profesorado universitario:

- Ser un especialista al más alto nivel en su área de conocimientos.
- Tener una formación profesional que le permita desempeñarse en la docencia, la investigación y la gestión.
- Estar motivado por la docencia y la investigación en su asignatura.
- Tener características personales como: paciencia, tolerancia, apertura, adaptación, flexibilidad y sentido del humor.
- Poseer ciertas habilidades personales básicas que le faciliten las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación y controlar el estrés.
- Poseer habilidades docentes específicas: estructuración de los conocimientos, planificación de las actividades docentes, presentación interesante del contenido, promover el aprendizaje ser un gestor de las situaciones y recursos de aprendizaje.
- Poseer una actitud crítica y reflexiva respecto a su propia actuación docente, desde posiciones innovativas y abiertas al cambio.

El éxito de la función docente del profesorado universitario está condicionada también por otros factores como: la infraestructura y los recursos de aprendizaje, la coordinación que exista entre los docentes, el ambiente universitario, la adecuación del plan de estudio y la relación cuantitativa profesorado/estudiantado, entre otros.

El profesorado universitario cumple también la función de investigación, como una función que complementa y garantiza una buena docencia. Se entiende por investigación la actividad consciente y dirigida a la generación de nuevos conocimientos y a la comprensión de determinados procesos y fenómenos naturales y sociales. La investigación puede responder a las necesidades de una entidad determinada o al interés investigativo del profesorado por generar nuevas ideas, teorías y tecnologías.

En el Informe de Brical (CRUE, 2000) se señala que la investigación en la universidad ha tenido siempre un doble objetivo: “Por una parte posibilitar la aplicación del conocimiento a la sociedad y a su economía, por otra asegurar el progreso del conocimiento mediante el ejercicio de la crítica y de la creatividad, aspectos que la universidad ha de auspiciar como formadora de investigadores...” (p.44)

En la nueva universidad no se concibe una buena docencia si esta no se sustenta en una actividad investigativa sistemática del profesorado universitario, como vía para enriquecer los conocimientos y para implicar al estudiantado en su descubrimiento. Las investigaciones que realiza el profesorado universitario en el área pedagógica, realizan una contribución significativa al desarrollo de nuevas estrategias para lograr una docencia más eficaz, y en buena medida constituyen expresiones concretas de la posición reflexiva del profesorado respecto a su práctica docente.

Otra función directamente relacionada con la función docente es la función de tutoría al estudiantado. El profesorado universitario como tutor, guía e informa al estudiantado no solo de sus progresos académicos, sino también de su desarrollo como seres humanos. La figura del tutor orientador también es relevante en la enseñanza superior porque el profesorado ha de ser supervisor de la formación científica del estudiantado y ha de estimular el desarrollo de competencias investigativas necesarias para la readaptación constante al mundo del trabajo.

La función de tutoría es la labor de orientación y asesoramiento, que está muy bien valorada por el estudiantado, ya que representa una manera de organizar el proceso docente educativo de forma diferenciada y ajustada a las reales necesidades educativas y de la formación profesional del estudiantado. La figura del tutor se revela como aquel docente que guía y orienta la formación del estudiantado de manera personalizada, para garantizar su progreso durante su trayectoria formativa en la Universidad.

El profesorado universitario también cumple la función de gestión para contribuir al mejoramiento del funcionamiento de la institución universitaria, de las facultades, departamentos y carreras. La función de gestión es consustancial al propio desempeño del profesorado universitario, pero esta tarea no todos la asumen de la misma manera, para algunos es desagradable y la rechazan por temor a confrontaciones con los colegas y porque no todos han recibido preparación para desempeñarla.

En general el profesorado universitario valora más la actividad docente e investigativa, que le permite mantener una vinculación estrecha con el contenido de las asignaturas y con las líneas de investigación que desarrollan en los departamentos docentes.

La función de formación que asume el profesorado universitario se refiere al desarrollo de acciones planificadas, conscientes y sistemáticas dirigidas al mejoramiento de la calidad de su desempeño y del desempeño de sus colegas, es de alguna manera la expresión de la formación permanente para el desarrollo de las competencias profesionales y que repercute en el nivel de profesionalidad y competencia que puede alcanzar el profesorado universitario de un departamento o uno de sus miembros.

El profesorado universitario realiza sistemáticamente tareas dirigidas a su propio desarrollo profesional docente y al desarrollo profesional de sus colegas tales como: cursos de superación profesional, trabajo didáctico grupal, talleres de reflexión sobre la práctica docente, estudios postgraduados como maestrías y doctorados, mentorías y observación del desempeño de colegas, entre otros.

En estas circunstancias el perfil profesional del profesorado universitario ha cambiado en la medida que también ha cambiado el rol profesional docente, las funciones profesionales y las competencias profesionales que debe desplegar en su desempeño profesional docente (García-Valcárcel, 2001). El rol profesional del profesorado universitario ha

cambiado, desde un enfoque tradicional centrado en la enseñanza, hacia un enfoque contemporáneo centrado en el aprendizaje, el profesorado ha dejado de ser un transmisor de verdades acabadas, para ser facilitador, guía y tutor de un aprendizaje cada vez más cooperativo y flexible, donde el estudiantado asume un papel protagónico en su desarrollo.

El nuevo rol del profesorado universitario requiere desempeñar exitosamente varias funciones y tareas no convencionales (Montero, 2006), lo que exige el desarrollo de nuevas competencias profesionales. En las competencias profesionales confluyen un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, valores, sentimientos y cualidades, que de alguna manera, tipifican el desempeño profesional del profesorado universitario.

En la actualidad es muy común el uso del término competencias, así como de los términos competencias laborales o profesionales. Los orígenes del término competencias están muy relacionados con los estudios lingüísticos realizados por Noam Chomsky (1965), quien utiliza el término competencia como capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua, para producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevas (Hernández, 2005).

El término competencia fue utilizado posteriormente en las investigaciones de David McClelland (1973) para identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo, después de demostrar que los exámenes tradicionales y las pruebas de inteligencia basada en el dominio de los conocimientos no resultaban útiles para predecir el éxito laboral (Villa y Poblete, 2004).

En los años 80, del pasado siglo, el término competencia se utiliza en los mercados de trabajo en el marco de las transformaciones económicas que se produjeron en esta década, como opción para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación profesional. A partir de los años 90 se desarrollan diferentes perspectivas conceptuales y diferentes clasificaciones de las competencias laborales.

Debido a la tendencia de los países industrializados de instaurar estrategias competitivas basadas en productividad en la década de los años 90, en el Informe de SCANS (1992) se identificaron cinco competencias generales o transversales: gestión de recursos, relaciones interpersonales, gestión de información, comprensión sistémica y dominio tecnológico (Quezada, 2002).

Bunk (1994, citado por Quezada, 2002) tipifica las competencias como técnicas, metodológicas, sociales y participativas. La competencia técnica se refiere al dominio experto en las tareas y contenidos del ámbito del trabajo así como los conocimientos y destrezas necesarios para cumplir las tareas, la competencia metodológica se refiere a reaccionar aplicando procedimientos adecuados a las tareas a realizar transfiriendo experiencias a las nuevas situaciones del trabajo, la competencia social a colaborar con las personas mostrando comportamiento de grupo y entendimiento interpersonal, y la competencia participativa se refiere a la participación en el ambiente de trabajo y a la aceptación de responsabilidades.

Mertens (1997) define las competencias como la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo, aptitud que se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que se expresan en el saber, el hacer y el saber hacer. Mertens clasifica las competencias profesionales o laborales en: genéricas, básicas y específicas.

Las genéricas abarcan los comportamientos y actitudes laborales propias de diferentes ámbitos de producción, las básicas incluyen las adquiridas en la formación básica y permiten el ingreso al trabajo: habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y el cálculo. Las competencias específicas están relacionadas con aspectos técnicos, no fácilmente transferibles a otros contextos laborales (Mertens, 1997).

Hernández, (2005) señala que existe una tipificación de las competencias reconocida por países como Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, que tienen aspectos comunes con las clasificaciones hasta aquí analizadas y que establece cuatro tipos de competencias: básicas, genéricas, transversales y técnicas. Las competencias básicas describen comportamientos elementales que deben tener todos los trabajadores como conocimientos de carácter formativo, tales como: lectura, redacción, matemáticas y comunicación oral, entre otros.

Las genéricas o transferibles describen comportamientos asociados a desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva como analizar, planear, interpretar y negociar. Las competencias transversales incluyen las capacidades

de adaptación del individuo ante las inevitables reconversiones y el incremento del desempleo. Las competencias *técnicas o específicas* describen comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico vinculados a una función productiva.

En el Proyecto TUNING el concepto de las competencias tiene un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como producto final de un proceso educativo y se identificaron tres tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se han entendido las competencias y las destrezas como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Las competencias representan para el Proyecto TUNING una combinación de atributos respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Por tanto una persona competente manifiesta una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma.

Recientemente, un grupo de investigadores de la Universidad de Granada (Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007), como resultado de un proceso investigativo, han reclasificado las competencias planteada en el Proyecto TUNING y las han tipificado como competencias: básicas, de intervención y específicas, teniendo en cuenta el carácter más o menos básico de las competencias y los aspectos instrumentales de las mismas.

Moreno et al (2007) consideran que una competencia es básica cuando entra a formar parte como componente de otras competencias más complejas. Las competencias de intervención son aquellas que poseen la característica de ser aplicadas sobre el medio (físico y social) o sobre el propio pensamiento y se agrupan en tres categorías: cognitivas, sociales y culturales. Las competencias específicas hacen referencia a la habilidad para realizar una serie de tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental en el desempeño del individuo.

La revisión de las conceptualizaciones del término competencias, revela que el mismo ha generado una nueva aproximación al desarrollo humano, con importantes implicaciones en el campo educativo, sobre todo porque se enfoca hacia la capacidad para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana (Cruz, 2000).

Boyatzis (1982, citado por González, 2002) define la competencia como un conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo y Spencer y Spencer (1993, citado por González, 2002) la define como una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

Belisle y Linard (1996, citados por Tejeda, 1999) definen la competencia como la capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimientos, definidos y evaluados en unas condiciones específicas, a partir de un método de descomposición de funciones y tareas en niveles y unidades de comportamiento observables, adecuados de criterios precisos de rendimiento.

Cruz (2000) define las competencias como una capacidad de una persona para realizar una tarea que exige activar una serie de recursos que se manifiestan en el comportamiento del sujeto. El resultado de su aplicación se manifiesta como una ejecución efectiva (idoneidad). En consecuencia, la formación por competencias implica poner de relieve el compromiso y la voluntad del sujeto con lo que realiza.

Vargas (2001, citado por González, 2002) destaca aspectos esenciales sobre las competencias al resaltar que son características permanentes de las personas, se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que lo causan, pueden ser generalizadas a más de una actividad y combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.

Brien (citado por Cocca, 2004) define la competencia como la capacidad que tiene una persona para cumplir con una tarea determinada, como un conjunto del saber, del saber hacer y del saber ser: que se activan durante la realización de una tarea.

Fröhlich (citado por Cocca, 2004) define la competencia como la capacidad objetiva de un individuo para resolver problemas, cumplir actos definidos y circunscriptos. El hecho de disponer de conocimientos y aptitudes, o de emplearlas con un propósito, para expresar una capacidad que manifiesta un dominio exitoso sobre determinadas tareas o de situaciones problemáticas.

Lafourcade (2002, citado por Cocca, 2004), plantea que las competencias son capacidades adquiridas (conocimientos, actitudes, aptitudes, perspectivas, habilidades) mediante procesos sistemáticos de aprendizaje que posibilitan, en el marco del campo elegido adecuados abordajes a sus problemáticas específicas, y el manejo idóneo de procedimientos o métodos para operar eficazmente ante exigencias planteadas.

Cocca (2004), define las competencias profesionales como la integración de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en el contexto del ámbito de la profesión. Las capacidades conceptuales se refieren a las capacidades de formar estructuras conceptuales con las informaciones, conceptos, principios y teorías que conforman el saber disciplinar o profesional, y de operar exitosamente sobre ellas.

Las capacidades procedimentales conforman el saber hacer profesional, se refiere a las capacidades de formar estructuras procedimentales con las metodologías, procedimientos y técnicas habituales de la profesión y de operar exitosamente sobre ellas. Las capacidades actitudinales conforman el saber ser profesional y se refieren a la predisposición a la adopción de determinadas actitudes o hacia determinados tipos de percepción, valoración o acción (Cocca, 2004).

Indistintamente las competencias se han entendido como: habilidad o destreza, conjunto de atributos, sistema de atributos, inteligencia, conocimiento o capacidad (Alonso, Salmerón y Azcuy, 2008). Estos autores reconocen diferencias entre las competencias y las capacidades, las competencias regulan el desempeño real del sujeto en un rol, empleo o profesión concreta y son definidas atendiendo a las exigencias de un modelo de desempeño socialmente construido. Las capacidades, en tanto, son menos contextualizadas, se concretan en la actividad, pero no se establecen en correspondencia con un tipo específico de actuación (Alonso et al, 2008).

La competencia se distingue funcional (función auto reguladora) y estructuralmente (complejidad) de las capacidades, por lo que no puede ser entendida como formación sino como una configuración psicológica. El enfoque de un contenido de la personalidad, estructurado como configuración psicológica, ofrece la posibilidad de integrar y articular diferentes formaciones y cualidades que intervienen en el desempeño y propician un comportamiento auto regulado (Alonso et al, 2008).

Desde esta misma posición, González (2002) define las competencias profesionales como: "...una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente". (p.5)

Salmerón (2009) señala que a pesar de la gran difusión de ensayos y experiencias sobre educación en competencias por distintos organismos internacionales, hoy por hoy existe una polisemia del término. Esta variedad de significados en boga del término, ha originado que determinados sectores argumenten su oposición al enfoque de formación por competencias basándose en la existencia de:

- Terminología imprecisa, se habla de competencia y competencias, y se apellidan genéricas, básicas, específicas, laborales, profesionales, humanas, cognitivas o afectivas, con una insuficiente justificación desde el punto de vista teórico.
- Falta de consenso en torno a su esencia, indistintamente se ven como resultados de aprendizaje, conjuntos de habilidades, destrezas, capacidades, sistema de atributos o configuraciones psicológicas de la personalidad.
- Pobre conciencia de los enfoques epistemológicos (conductista, funcionalista, constructivista, cognitivo, hermenéutico-reflexivo o crítico y humanista) que subyacen en las definiciones, asumidas en ocasiones de forma acrítica.
- Incoherencia teórico-metodológica en las aplicaciones de los diferentes enfoques; es decir, falta de claridad en torno al hecho de que cada definición de competencia que se proponga debería ir acompañada del modelo de aprendizaje que comprende y la modalidad de enseñanza que lo sustenta.
- Pobre justificación teórica de la relación competencia personalidad.

- Falta de comprensión del enfoque de competencias como sistema, lo cual limita su aplicación a prácticas aisladas de algún o algunos de los componentes del mismo.

Salmerón (2009) caracteriza las competencias como "... el conjunto de capacidades conformadas por disposiciones, aptitudes, habilidades y destrezas, valores y actitudes, por las que potencialmente se puede prever con ciertas garantías de éxito una adecuada praxis en una variada y compleja realidad situacional" (p.94).

En estas definiciones presentadas los autores concuerdan en que la competencia abarca habilidades, capacidades, conocimientos, destrezas, comportamientos y valores del individuo para desempeñar con éxito una actividad. De alguna manera en cada una de estas definiciones de competencias se reflejan los siguientes principios:

- Involucran atributos y tareas, generando combinaciones más o menos complejas en función de la complejidad de las situaciones.
- Requieren una visión holística, pues para lograr un desempeño exitoso es necesario combinar numerosos factores que se concentran de diversas maneras.
- La competencia profesional no reside solamente en los recursos (conocimientos, capacidades, habilidades, comportamientos, destrezas y valores) que pueden desplegarse sino en la propia movilización de tales recursos.
- El concepto declara que los procesos educativos deben formar un egresado que responda a las necesidades sociales, capaces de desempeñarse de manera correcta con las condiciones dadas para insertarse en el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología y dispuestos a crecer en el orden técnico y profesional.
- Están en consonancia con el análisis de la realidad, el conocimiento específico de las tareas a cumplir, el desarrollo de aptitudes y actitudes, lo que implica un cambio en las prácticas de enseñanza hacia el aprendizaje de por vida.

La doble faceta de docente e investigador del profesorado universitario exige una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio. Los cambios que se han producido en la sociedad, también han generado transformaciones en el perfil profesional y en las competencias profesionales del profesorado universitario.

El modelo tradicional del profesorado como instructor, centrado en la enseñanza, aislado, aplicando los recursos sin diseñarlos, con una didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional, donde solo la verdad y el acierto proporcionan aprendizajes, que restringe la autonomía del estudiantado y que usa las nuevas tecnologías al margen de la programación, ha dado paso a un nuevo modelo de profesorado mediador, centrado en el aprendizaje, que colabora con sus colegas, que diseña y gestiona sus propios recursos, con una didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional, que utiliza el error como fuente de aprendizaje, fomenta la autonomía del estudiantado y usa las nuevas tecnologías integradas al currículum (Fernández, 2003).

Bozu (2006) define las competencias profesionales del profesorado como el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar una docencia de calidad, abarcan todo lo que debe saber, saber hacer y saber ser el profesorado universitario para abordar de forma satisfactoria los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Saravia (2008) caracteriza las competencias profesionales del profesorado universitario como "...el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico, desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal, con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad". (p.148)

Las primeras experiencias en la definición de competencias del profesorado, se relacionan con el trabajo de King (1994, citado por Moral, 1998), que recoge los resultados de la Junta Nacional para los Estándares de la Profesión Enseñanza, que se crea en Estados Unidos en 1987, en busca de un instrumento para identificar el buen profesorado. Se establecen cuatro capacidades: compromiso con el estudiantado y su aprendizaje; conocimiento de las áreas que enseñan y cómo enseñar la materia al estudiantado; responsabilidad de dirigir y mantener el aprendizaje del estudiantado y por último la integración a comunidades de aprendizaje.

Posteriormente Elliott (1993, citado por Moral, 1998) destaca como capacidades propias del desarrollo de la actuación del profesorado cinco elementos: disposición para el cambio de las concepciones, las actitudes, conducta y valores en relación a los procesos de educación usados, flexibilidad en la programación para ser receptivos a las necesidades

del estudiantado, actitud de respeto a las diferencias individuales del estudiantado, dinamismo en la toma de decisiones, con responsabilidad, juicio y acción independiente y por último investigación compartida.

Nace y Fawns (1993, citado por Moral, 1998) realizan un estudio sobre los conocimientos y capacidades que el profesorado pone en juego para la realización de su trabajo, delimitando los siguientes descriptores: comprensión, interpretación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. Consideran que la competencia para la enseñanza surge a partir del conocimiento del contexto de trabajo junto con el conocimiento acerca de la materia y de la pedagogía del tema que enseña.

La Agencia de la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU, 2002, citado por Bozu, 2009) clasifica las competencias del profesorado universitario en competencias específicas y transversales. Entre las específicas incluye las capacidades relacionadas con los ámbitos: de los conocimientos, profesional y académico. Entre las transversales las capacidades relacionadas con los ámbitos: intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico), interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo), de manejo y comunicación de la información, de gestión (competencias personales: planificación, responsabilidad), de los valores éticos/profesionales (respeto al medio ambiente), profesional y académico.

Zabalza (2003) declara las diez competencias profesionales del profesorado universitario de la siguiente manera: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las tecnologías de la información y el conocimiento, diseñar metodología y organizar actividades, comunicarse y relacionarse con el estudiantado, tutorar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004, citado por Bozu, 2009) clasifica las competencias profesionales del profesorado universitario en específicas y transversales. Entre las específicas se incluyen los conocimientos disciplinares (saber), las competencias profesionales (saber hacer) y las competencias académicas. Las competencias transversales se subdividen a su vez en competencias: instrumentales, personales, sistémicas y en otras competencias transversales.

Las instrumentales incluyen la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones. Las sistémicas incluyen las capacidades para el aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales (ANECA, 2004, citado por Bozu, 2009).

Saravia (2008) propone en el Modelo Estructural de Competencias del Profesorado Universitario (MECPU), una clasificación que incluye cuatro tipos de competencias profesionales del profesorado: científica, técnica, personal y social. Cada una de ellas se operacionaliza en dimensiones y estas, a su vez, en indicadores de desempeño durante el cumplimiento de las funciones docentes.

La competencia científica supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar a partir de su formación básica y experiencia acumulada, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas del área (saber). La competencia técnica abarca el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten desarrollar correctamente su actividad, en base de acciones orientadas a dar vida a su producción profesional (saber hacer).

La competencia personal hace referencia a la posición subjetiva de la persona respecto del saber en cuanto que no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta sobre su campo disciplinar, sino como un conocedor insuficiente del mismo. Por lo tanto moviliza su energía hacia el aprendizaje y crecimiento constante a través del desarrollo excelente de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional (saber ser).

La competencia social incluye las cualidades que permiten al profesorado establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y con el estudiantado. En tanto que, al desenvolverse en una comunidad de trabajo, interactúa sobre la base del respeto, tolerancia y reconocimiento de la potencialidad técnica de los demás (saber compartir) (Saravia, 2008).

Rodríguez (2007) teniendo en cuenta las particularidades del contexto universitario mexicano y tomando como base el MECPU (Saravia, 2008) propone una estructura del perfil profesional del profesorado universitario que incluye tres competencias: científicas o disciplinares, técnicas o metodológicas y socio personales o transversales. La competencia científica supone la demostración efectiva de los conocimientos de la formación disciplinar a partir de la formación básica y de la experiencia acumulada durante el ejercicio profesional, que permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas del área o disciplina. Abarca cuatro dimensiones: disposición para aprender, disposición para la comprensión del otro, disposición para la promoción del aprendizaje social y liderazgo para el aprendizaje.

La competencia técnica implica la aplicación del conocimiento disciplinar en la docencia, la investigación y los servicios, incluye el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que le permiten desarrollar su labor, a partir de acciones orientadas a renovar su producción profesional. Abarca el diseño del currículum de aprendizaje, el saber por desarrollar, los procesos interactivos con el estudiantado y los procesos interactivos en la investigación.

La competencia socio personal es tanto el saber ser como el saber estar, se refiere a la posición del profesorado que no se reconoce como poseedor del conocimiento absoluto y está dispuesto a aprender en la actividad académica. Incluye también las relaciones interpersonales, socialmente adecuadas y técnicamente productivas, con compañeros y con el estudiantado, sobre la base del respeto y tolerancia (Rodríguez, 2007).

Más y Ruiz (2007) desde las dos grandes funciones profesionales que debe asumir el profesorado universitario (docencia e investigación), así como los escenarios donde las desarrollará (contexto social, institucional y micro contexto del aula); dividen las competencias profesionales del profesorado en dos grupos: competencias relacionadas con la función docente y competencias relacionadas con la función investigativa.

Entre las competencias relacionadas con la función docente incluyen:

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.

2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
3. Tutorar el proceso de aprendizaje del estudiantado propiciando acciones que le permita una mayor autonomía.
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Entre las competencias relacionadas con la función investigadora incluyen:

1. Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación relevantes para la docencia, para la institución y para el avance científico del área que trabaja.
2. Organizar y gestionar reuniones, seminarios y congresos científicos, que propicien la comunicación, discusión, reflexión y el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos, así como su propia formación docente e investigadora.
3. Elaborar material científico actualizado y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel de institución, nacional e internacional.

Ortega (2010) plantea que para lograr los objetivos establecidos en el Espacio Europeo de la Educación Superior el profesorado universitario debe poseer las competencias profesionales cognitivas, metacognitivas, culturales y contextuales, comunicativas, sociales, de gestión, tecnológicas e investigativas.

La competencia cognitiva abarcan el conocimiento amplio a nivel disciplinar y pedagógico, conocer y comprender las distintas formas en que el estudiantado aprende, conocer metodologías flexibles y sistemas de evaluación adecuados para dar respuestas a los nuevos retos mediante la adecuada toma de decisiones sobre la optimización formativa y realizar propuestas para el desarrollo de la calidad de la formación del estudiantado.

La competencia metacognitiva se relacionan con la capacidad crítica, autocrítica y reflexiva del profesorado para que sea capaz de revisar su actuación docente y mejorarla, así como la capacidad de reacción ante situaciones conflictivas, la creatividad y la innovación y la toma de decisiones ante los problemas y la propuesta de soluciones.

La competencia cultural y contextual se relaciona con el conocimiento del entorno y de la organización como un proceso de permanente cambio y mejora, lo que le facilita al profesorado la identificación y formulación de objetivos estratégicos y operativos, así como, reconocer los rasgos de la cultura. La competencia comunicativa incluye la capacidad de usar diferentes registros en el lenguaje científico a nivel verbal y no verbal que le permitan transmitir al docente experiencias y provocar aprendizaje, saber escuchar, planear las investigaciones y perfeccionar el lenguaje escrito.

La competencia social abarca las acciones de relación social y colaboración con otras personas, la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo que favorezcan el aprendizaje del estudiantado. La competencia de gestión se vincula con la gestión, organización y planificación eficiente del aprendizaje y de los recursos en diferentes contextos. Este tipo de competencias resultan esenciales para que el docente pueda participar en la planificación y desarrollo de objetivos, metodología y recursos disponibles.

La competencia tecnológica está relacionada con el aprendizaje, investigación y uso de las posibilidades que las TIC brindan a la labor profesional del docente para el desarrollo de procesos de búsqueda, selección y síntesis de la formación. La competencia investigativa presupone la capacidad para la búsqueda de nuevas metodologías, información y recursos para la formación. Es la posibilidad de enseñar al estudiantado como localizar la información y hacer un uso eficaz de la misma, así como desarrollar actitudes críticas de búsqueda de nuevas actuaciones, recopilar, analizar y valorizar datos referidos a la formación (Ortega, 2010).

En el contexto cubano se han realizado diferentes precisiones de las competencias profesionales del profesorado. Pla (2005), en el Modelo de Actuación Profesional Docente (MAPRODO) clasifica las competencias del profesorado como cognoscitivas, metodológicas, comunicativas, orientadoras e indagativas. La competencia cognoscitiva se relaciona con la capacidad de búsqueda, registro, estudio y actualización sistemática de la cultura, para el dominio del contenido relacionado con la labor docente, con las acciones que se realizan para obtener la información de diversas fuentes, su procesamiento y utilización en función de sus potencialidades formativas.

Las competencias metodológicas incluyen las capacidades para el diseño creador del proceso docente educativo, para la transposición didáctica del contenido de la cultura al proceso de educación, incluye las acciones que desarrolla el profesorado para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de educación, así como el diseño de estrategias educativas, currículos de asignaturas, unidades didácticas y clases

Las competencias comunicativas se relacionan con las capacidades de conducción de los procesos de educación del estudiantado, con la actuación del profesorado para desarrollar la orientación, control y evaluación del proceso, se identifica con los vínculos y relaciones del profesorado con el estudiantado y con sus colegas en diferentes contextos de actuación, de manera individual, en el grupo.

Las competencias orientadoras se relacionan con las capacidades del profesorado para orientar la educación ciudadana del estudiantado a partir de su ejemplo personal como ciudadano y de su actuación al encausar las actividades y relaciones que establece en estos contextos en un ambiente culto. Incluye las acciones de tutoría dirigidas a la orientación integral del desarrollo humano del estudiantado.

Las competencias indagativas incluyen las capacidades del profesorado para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje por la vía de la investigación, su accionar como investigadores, innovadores y renovadores, la reflexión sobre sus prácticas educativas, la observación, caracterización y diagnóstico sistemático del proceso para la determinación de problemas científicos y el planteamiento de soluciones y de intervenciones transformadoras; así como el empleo de la estadística en las investigaciones educativas.

En este estudio se asumen las competencias determinadas por Pla (2005) en el Modelo de Actuación Profesional Docente (MAPRODO), que considera cinco competencias profesionales docentes del profesorado: cognoscitivas, metodológicas, comunicativas, orientadoras e investigativas. Se asume la estructuración de las competencia profesionales docentes planteadas en este modelo porque tiene muchos aspectos comunes con el Modelo Estructural de las Competencias del Profesorado Universitario (Saravia, 2008) y con la Propuesta de Competencias Profesionales del Profesorado Universitario en el EEES (Ortega, 2010) y porque se ajusta a las particularidades del contexto universitario cubano contemporáneo.

Capítulo II. El desarrollo profesional docente del profesorado universitario.

En los últimos años se han realizado muchas investigaciones sobre el tema de la profesión docente y sobre aspectos relacionados con ella como las funciones y competencias docentes, la formación y el desarrollo profesional docente, las modalidades y estrategias formativas más adecuadas, la evaluación del profesorado y el malestar docente, entre otras tantas.

En el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) y sobre todo en España, son abundantes los estudios sobre el tema del desarrollo profesional docente, como expresión de la importancia que tiene el desempeño del profesorado para el alcance de las metas educativas propuestas. Se aprecia un marcado interés en la sociedad por todo lo relativo a la profesión docente y no solo por parte de los especialistas, sino también en las discusiones públicas y en los medios de comunicación masivos.

En las investigaciones realizadas sobre el tema del desarrollo profesional docente del profesorado novel se han revelado múltiples enfoques conceptuales y teóricos desde diferentes perspectivas y ámbitos, lo que sin dudas hace más compleja la tarea de sistematizar los mismos. En un primer acercamiento al tema surgen interrogantes como: ¿Qué se entiende por desarrollo profesional? ¿A qué llamamos desarrollo profesional docente?, ¿Formación o desarrollo profesional docente?, entre otras.

2.1. El concepto de desarrollo profesional docente.

Para acercarnos a la caracterización del término desarrollo profesional docente, es oportuno aclarar primero qué entendemos por desarrollo. El desarrollo es una presunción de crecimiento hacia la madurez, hacia una mayor complejidad, a través de la incorporación y la integración de algo nuevo a un sistema ya existente.

La integración de lo nuevo genera la transformación sistémica y consigue un nivel cualitativamente superior de funcionalidad, en la medida que se integra la novedad todo lo ya existente se transforma, pero no se pierde. Desarrollo no es sinónimo de sustracción reemplazo o represión de aquello existente anteriormente; desarrollar implica crear un nuevo contexto en el que aquello existente se transforma mediante la integración de nuevos elementos en un nuevo elemento crítico (Feixas, 2002).

El desarrollo es una progresión secuencial de estadios jerárquicamente ordenados, donde cada nuevo estadio incorpora y transforma las estructuras de los previos y prepara el camino para el nuevo. La secuencia del desarrollo va de formas de pensar y funcionar más simples a formas más complejas y diferenciadas. El desarrollo describe procesos de cambios que no son estáticos ni uniformes, sino caracterizados por una progresión de ideas, acontecimientos, perspectivas, concepciones y modelos.

Rosental y Ludin, (1973) definen el desarrollo como un proceso de automovimiento desde lo inferior (desde lo simple) a lo superior (a lo complejo), que pone de manifiesto y realiza las tendencias internas y la esencia de los fenómenos, las cuales conducen a la aparición de lo nuevo. La forma característica del desarrollo presenta un aspecto de espiral y es un proceso inmanente: el paso de lo inferior a lo superior se produce porque en lo inferior se hallan contenidas, en estado latente, las tendencias que conducen a lo superior, y lo superior es lo inferior desarrollado.

Las personas cuando se incorporan a una profesión tienen ya sus percepciones, sentimientos, mayor o menor nivel de experiencia y formación y una predisposición determinada, todos ello influye mucho en las actitudes y expectativas futuras. En el puesto de trabajo una persona puede encontrar los recursos apropiados para desarrollarse positivamente o bien puede influir negativamente en su desarrollo.

El desarrollo profesional es un proceso gradual de enriquecimiento de la profesión mediante la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales. En este proceso gradual se añaden y se aprenden nuevas tareas y conceptos que se integran al conjunto de actividades relacionadas con la profesión. El desarrollo de la profesión es un proceso, una serie sucesiva de hechos puntuales que pueden ser continuos o discontinuos y parecer lineal, pero que está perneado de adelantos, regresiones, frustraciones y cambios de dirección impredecibles (Feixas, 2002).

El término desarrollo profesional docente se ha denominado con varios sinónimos, para referirse a él se han utilizado términos como reciclaje, capacitación, perfeccionamiento, formación en servicio, formación continua o formación permanente, pero ha sido el concepto desarrollo profesional el que más se ha adaptado a la concepción del profesorado como profesional de la enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2009).

La pluralidad de significados que tiene el concepto desarrollo profesional docente, lo convierten en un concepto polisémico, lo que unido a las diferentes concepciones y puntos de vista que sobre él se tienen, hacen compleja su delimitación. Villar (1990) señala que aunque se han utilizado diferentes sinónimos para referirse al término, en sus definiciones aparecen siempre palabras que aluden el cambio, la mejora, el perfeccionamiento, el refinamiento de las competencias y también las estrategias, y mecanismos de intervención que propician cambios en el desempeño del profesorado.

Para Heideman (1990, citado por Marcelo y Vaillant, 2009) el desarrollo profesional del profesorado va más allá de un etapa informativa, implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes del profesorado para la mejora del rendimiento del estudiantado, el desarrollo docente del profesorado satisface necesidades personales, profesionales y organizativas.

Day (1999, citado por Marcelo y Vaillant, 2009) afirma que:

“El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesorado, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y la práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes” (p. 76).

Bredeson (2002, citado por Marcelo y Vaillant, 2009) define el desarrollo profesional docente como oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permiten mejorar su práctica. En esta definición destaca que el desarrollo profesional docente es ante todo aprendizaje y debe brindar oportunidades al profesorado para transferir los nuevos aprendizajes a situaciones de la práctica, para que den respuesta a las demandas del trabajo diario.

Villar (1996) define el desarrollo profesional docente del profesorado como: "... teoría y práctica de la facilitación de la mejora en la actuación del profesorado en una variedad de dominios, incluidos el intelectual, el institucional, el personal, el social y el pedagógico" (p.137). Para Bello y Gilbert (1996, citado por Feixas, 2002) el desarrollo del docente se basa en los tres tipos de evolución: el desarrollo personal, el desarrollo profesional (cognitivo y funcional) y el desarrollo social. Esto implica que el profesorado desarrolla creencias e ideas sobre lo que significa ser docente, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el mismo proceso de desarrollo docente.

El desarrollo personal implica afrontar los sentimientos derivados del hecho de ser parte del profesorado, de adaptarse al cambio como estado y de sentir satisfacción con la actividad que realiza. El desarrollo profesional (cognitivo y funcional) implica cambiar conceptos y creencias sobre la educación y cambiar la concepción sobre las actividades de enseñanza. El desarrollo social significa trabajar y relacionarse con otros colegas de una manera diferente. Estos aspectos son interactivos e interdependientes, si alguno de ellos no ocurre impide que los otros avancen.

Para Feixas (2002) el desarrollo profesional docente se puede ver como una amalgama de aprendizajes acumulados, fruto de la reconstrucción desde la experiencia, desde el pasado y que continúan en el presente. Estos aprendizajes se obtienen a través de interacciones constantes con el contexto, por lo que el conocimiento y desarrollo dependerá del tipo, variedad y secuencia de estas interacciones. Las múltiples interacciones que pueden ocurrir, la variedad de respuestas y sus posibles combinaciones, darán origen a unas historias de vidas personales, distintas y únicas.

En el desarrollo profesional docente del profesorado las etapas no se suceden en un orden determinado, no tienen un orden rígido prefijado. El profesorado puede pasar de un estadio a otro cuando las preocupaciones, las concepciones, las dinámicas educativas del estadio en que se encuentra, han disminuido, cambiado o mejorado, porque han sido tratadas ampliamente.

El desarrollo del profesorado es un proceso individual, cada cual sigue su propio ritmo, por lo tanto, no podemos pensar en un colectivo homogéneo, existen diferentes niveles de madurez personal y profesional, que es muy importante considerar cuando se evalúan

actividades de formación porque ofrecen información válida para conocer el efecto que pueden tener los programas que se desarrollan (Feixas, 2002).

Sánchez (2004) define el desarrollo profesional docente como: "...cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades" (p.1).

Fernández (2006) define el desarrollo profesional docente como:

"...la evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza para actuar de manera inteligente. Se trata de una evolución que se construye a partir del crecimiento del docente en cuanto a persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia en la cosmovisión de la enseñanza y el ejercicio de la profesión, y a partir de ayudas al crecimiento profesional y el perfeccionamiento que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas" (p.20).

Fernández (2006) destaca que el desarrollo adulto del docente, la acumulación de experiencia profesional y la formación, se encuentran en la base del desarrollo profesional del docente. Este propio autor señala cuatro supuestos básicos en que se basa el discurso del desarrollo profesional docente:

1. A lo largo de la carrera y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en la personalidad y en el comportamiento profesional docente (supuesto individual del cambio docente).
2. El contexto organizativo afecta y se ve afectado por los cambios que suceden al docente a lo largo del tiempo (supuesto cultural/particular del cambio docente).
3. Es posible ajustar las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional que estimulen una teoría del cambio docente (supuesto universal/generacional del cambio docente).

4. Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace comprensible el desarrollo profesional docente (supuesto metodológico del cambio docente).

Fernández (2006) aclara que tales supuestos admiten que en ciertos aspectos de su desarrollo, cada profesor o profesora es único y solo puede comprenderse desde su propia trayectoria biográfica individual, pero al mismo tiempo, cada uno refleja aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular del profesorado con quienes comparte una misma historia institucional en un centro educativo. Esto se concreta en las dimensiones del desarrollo profesional docente: dimensión individual, dimensión colectiva y dimensión universal/generacional.

Se trata de tres dimensiones integradas en los procesos particulares del desarrollo, de tal manera que el perfil profesional de un docente, en un momento determinado, es el fruto de la interacción de estas dimensiones y su evolución en el tiempo. Se puede llegar a comprender el perfil profesional de un docente a partir de la trayectoria individual o historia de vida personal, de la historia del centro y el análisis cruzado de las historias de vida del profesorado que está en el mismo ciclo de vida. De estas tres dimensiones se acotan tres procesos básicos que están implicados en el desarrollo profesional docente: el conocimiento profesional, la identidad profesional y la cultura profesional (Fernández, 2006).

Imbernón (2009) define el desarrollo profesional del profesorado como "...cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras del profesorado como miembro de un colectivo profesional, y el desarrollo de políticas, programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades profesionales". (p.2).

Sobre el uso indistinto de los conceptos formación y desarrollo profesional del docente, Imbernón (2002) señala que a veces se realiza una total equiparación entre ambos conceptos, pero que si aceptara tal similitud se estaría considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva y significaría que la formación profesional es la única vía para lograr el desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional docente no se debe solo al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino que es todo eso y mucho más, hay que sumarle un contexto laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que favorece o impide el desarrollo de una carrera docente. En el desarrollo profesional docente influyen diversos factores: el clima laboral, la promoción dentro de la profesión, las estructuras organizativas, la carrera docente, entre otros y por supuesto también la formación inicial y la formación permanente que cada persona realiza a lo largo de su vida profesional (Imbernón, 2002).

El desarrollo profesional abarca un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado progrese en el ejercicio de la profesión. Una buena formación facilitará sin dudas ese desarrollo, pero la mejora de otros factores como los salarios, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera y clima de trabajo, también lo harán y de forma decisiva. La formación es un elemento importante en el desarrollo profesional, pero no es el único y quizás no sea ni el decisivo (Imbernón, 2002).

Feixas (2004) señala que el desarrollo de la carrera docente del profesorado universitario no es unidireccional, sino que se dan cambios a medida en las etapas del desarrollo como respuesta a experiencias profesionales, personales y organizativas.

Para Burke (1987, citado por Feixas, 2004)) existen dos dimensiones que afectan al ciclo vital y profesional de los docentes: la personal y la organizativa. Desde el punto de vista personal influyen: las etapas vitales, las relaciones familiares, los incidentes críticos, las crisis, las disposiciones individuales y las salidas no vocacionales. El entorno organizativo influyen las regulaciones de la profesión, los estilos de gestión, la administración, las expectativas sociales y las organizaciones profesionales.

Feixas (2004) identifica como factores que influyen en el desarrollo de la trayectoria docente del profesorado los siguientes: la experiencia educativa y profesional, la motivación, la reflexión sobre la práctica, la formación y el conocimiento pedagógico, la cultura colaborativa y el clima de aprendizaje.

La experiencia educativa previa ofrece una perspectiva de desarrollo diferente, especialmente si ha sido docente en otras instituciones educativas en cuanto que el bagaje educativo adquirido en la preparación de asignaturas (programaciones anuales,

trimestrales, quincenales), reuniones de coordinación de equipos educativos (por departamentos o áreas de conocimiento) o docentes (por cursos o ciclos), presentación de memorias, evaluaciones, tutorías, etc. permeabiliza e impregna de sensibilidad didáctica la experiencia docente en la universidad.

El desarrollo docente requiere una necesidad interna, personal, es decir una motivación, se da cuando el profesorado busca nuevas maneras de enseñar la materia, nuevas perspectivas teóricas para reflexionar sobre la enseñanza, para mejorar el aprendizaje, sentirse mejor consigo mismo y aprender cómo traer a la práctica nuevas ideas. Hay desarrollo cuando hay una motivación intrínseca por aprender, cuando el individuo se cuestiona la manera de hacer las cosas.

La reflexión como una forma de indagación sobre la práctica docente conduce al desarrollo profesional del profesorado e, indirectamente, a la mejora organizativa y curricular del departamento y la titulación. Para conseguirlo, el profesorado debe implicarse de manera conjunta y más a menudo, en acciones reflexivas para enfocar los cambios y las innovaciones de la docencia desde perspectivas y concepciones diversas y aumentar el conocimiento profesional base.

Noguera (2001, citado por Feixas, 2004) señala que tanto la formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesorado deben dignificar y valorar las funciones docentes como fundamentales para la consecución de la excelencia. Sólo si se genera un clima en el cual la alta calificación en la docencia es un indicador más estimado que los resultados concretos de una investigación, podrá estimularse la reflexión individual sobre la tarea docente y la implicación del profesorado universitario en los programas de formación pedagógica.

Para lograr el desarrollo profesional docente se necesita el apoyo de una cultura institucional que los favorezca, que propicie las oportunidades para trabajar y aprender los unos de los otros, unas relaciones igualitarias de poder y autoridad en la toma de decisiones, así como la de autonomía individual en el ejercicio del trabajo y las tareas.

El desarrollo profesional docente también depende de la motivación social y del clima de aprendizaje, la motivación social es una estrategia muy poderosa. Los docentes que muestran entusiasmo, que aman su asignatura y lo demuestran pueden inspirar a otros

docentes a hacerlo también. El clima de aprendizaje también tiene efectos positivos y negativos en el profesorado y expresa la calidad de la relación que se establece entre los integrantes de un departamento o titulación y se exterioriza a través de las interacciones formales e informales que se producen entre ellos (Feixas, 2004).

Mientras que la docencia individual del profesorado influye en la calidad de los aprendizajes del estudiantado, también es posible considerar los efectos del contexto de aprendizaje en su docencia. Los enfoques docentes están determinados por las políticas docentes, de formación y evaluación, y las prácticas de los departamentos académicos, titulaciones y facultades. Conocer la existencia de estas relaciones tiene implicaciones importantes por mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

El departamento docente y sus estructuras académicas tienen representado el espacio fundamental de aprendizaje donde se comparten conocimientos, preocupaciones y experiencias, en un aprendizaje de la propia práctica. La innovación y formación en los colectivos de disciplinas y asignaturas se pueden convertir en espacios de aprendizaje, donde se forme el profesorado reflexivo que investiga y comparte conocimientos.

La política universitaria sobre el profesorado, formula propuestas para la formación, selección, promoción y evaluación del profesorado, en función del modelo organizativo que adopte la administración, la formación, evaluación y promoción del profesorado tendrá unas características u otras. Se necesitan políticas educativas que aboguen por modelos de enseñanza y aprendizaje transformadoras y que estimulen las actividades de innovación docente del profesorado (Feixas, 2004).

El desarrollo profesional docente está condicionado tanto por aspectos subjetivos como por aspectos objetivos de la experiencia del docente. No se puede obviar la influencia indirecta de los factores socioculturales, políticos y económicos sobre el desarrollo de la carrera docente del profesorado. Las circunstancias en que se vive en periodos de cambios sociales y tecnológicos dejan huella en las actitudes del profesorado y tienen implicaciones para los modelos de carrera, progreso y trabajo docente que eligen.

También la vida personal, las relaciones con la familia, amigos y otras personas significativas, así como otros antecedentes de tipo sociocultural influye de manera directa en la formación docente del profesorado. El desarrollo de la carrera del profesorado

universitario puede verse estancado, alterado o incentivado por circunstancias personales, familiares, institucionales o sociales (Feixas, 2004).

Imbernón (2002) señala que históricamente, formación y desarrollo profesional han sido considerados de manera aislada, no como conceptos antinómicos, sino como dos caras de una misma moneda: una comprendía la cultura que se debía desarrollar y la otra la técnica o competencia que debía aplicarse. Esta consideración resulta ya obsoleta, porque en la actualidad se analiza la formación como una síntesis que integra diversos componentes (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica) y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una praxis contextualizada y colaborativa, que está centrada predominantemente en las prácticas del aula, lo que significa reconocer el carácter profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde puede ser ejercido.

Para Imbernón (2002) el concepto desarrollo profesional del profesorado incluye el de la formación del profesorado, tanto la formación inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y la función docente. Cuando habla del desarrollo profesional y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, se refiere a una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado y señala que la formación se legitima cuando contribuye significativamente a precipitar los aprendizajes, la innovación y el desarrollo profesional del profesorado.

Dada las implicaciones que tiene la formación del profesorado en el desarrollo profesional docente, se considera necesaria su conceptualización. La idea de la formación para la profesión docente no es nueva y ha sido destacada por la mayoría de los autores dedicados al estudio del tema. La aproximación al constructo formación profesional docente revela diferentes enfoques conceptuales.

Medina y Domínguez (1989, citados por Moral, 1998) consideran que la formación del profesorado permite la emancipación profesional para elaborar un estilo de enseñanza de forma crítica y reflexiva, que permita una mejora de la enseñanza que imparte, además de poder desarrollar un proyecto común mediante el trabajo en equipo.

Marcelo (1989, citado por Moral, 1998) define la formación docente como el campo del conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos

mediante los cuales el profesorado en formación o ejercicio, se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, lo que le permite intervenir en el desarrollo de la enseñanza, del currículum y del centro, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que recibe el estudiantado.

Moral (1998) caracteriza la formación del profesorado como la formación dirigida esencialmente a la preparación para una profesión, integrando los elementos reflexión e investigación como instrumentos esenciales de un nuevo planteamiento de la formación conectado con las necesidades postmodernas de la práctica docente.

La formación del profesorado se considera como un proceso sistemático y organizado, se refiere tanto a los que estudian para ejercer la docencia, como a aquellos que llevan años ejerciéndola, el concepto es el mismo, lo que cambia es el contenido, el enfoque, la metodología de dicha formación. Destaca la doble perspectiva: individual y grupal, por lo que implica a cada profesor o profesora y a grupos de ellos para realizar actividades centradas en sus intereses y necesidades (Marcelo y Vaillant, 2009).

En el proceso formativo del profesorado de deben tener en cuenta principios como: la individualización, la formación del profesorado como un continuo, la integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, la conexión de los procesos formativos con las demandas del profesorado, la integración en la formación del profesorado de los contenidos propiamente académicos y disciplinares y la formación pedagógica, la integración de la teoría y la práctica, la correspondencia entre la formación recibida y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle (Marcelo y Vaillant, 2009).

Urban (1990, citado por Fernández, 2006) distingue dos clases bien diferenciadas de preocupaciones en torno a la formación docente. Una preocupación técnica, empeñada en la regulación de la enseñanza desde la formación y una preocupación liberal orientada a la creación de contextos de reflexión profesional para el profesorado. La preocupación técnica se ha hecho sentir más en la formación reglada, en la formación inicial del profesorado y en la formación en ejercicio derivada de la introducción de cambios curriculares en la enseñanza motivados por las reformas.

La preocupación liberal, se ha hecho presente en la formación no reglada, la que surge desde el propio colectivo docente, facilitado o no por las administraciones académicas, como expresión de la tendencia conocida como desregulación de la educación. La preocupación liberal que en la actualidad está rebasando la preocupación técnica en la formación del profesorado, considera que no solo el conocimiento derivado por el método científico, sino también el conocimiento que se produce en la reflexión cotidiana del profesorado en su práctica profesional.

De Vicente (1993, citado por Fernández, 2006) reconoce cinco enfoques conceptuales en el discurso sobre la formación docente: académico, tecnológico, humanista, práctico y crítico. El enfoque académico de la formación docente presenta al docente como un líder intelectual experto en conocimientos disciplinares, la enseñanza como un proceso de acumulación de conocimientos y predomina en la formación profesional del profesorado de nivel medio superior y universitario. En este enfoque la creencia generalizada de que solo el dominio científico de los contenidos de la disciplina capacitan al profesorado para lograr una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

El enfoque tecnológico de la formación docente ofrece la imagen de la enseñanza como un proceso regulado tecnológicamente, donde el profesorado es un técnico especializado en la aplicación rigurosa de las reglas de la enseñanza, como algo muy positivo enfoca la formación docente hacia las competencias profesionales y la incorporación de los medios tecnológicos en el proceso de formación y ha predominado en la formación del profesorado de la educación infantil y primaria principalmente en las Escuelas Normales de formación de profesorado para estos niveles.

En el enfoque humanista, aunque solo se adopta en contextos reducidos de experiencias innovadoras de la formación inicial, influye suficientemente en la generalización del concepto desarrollo “profesional docente”. La enseñanza en este enfoque se concibe como un proceso de ayuda al desarrollo personal, el profesorado es también un profesional en desarrollo que a la vez facilita el desarrollo del estudiantado, apunta hacia la formación integral de la personalidad en todas sus dimensiones y prevalece en programas de desarrollo y formación personalizada.

El enfoque práctico de la formación docente concibe la enseñanza como un proceso complejo, singular, contextualizado e incierto, se basa en un enfoque tradicional de aprendizaje oficio basado en la observación de la práctica, pero al mismo tiempo considera al profesor un profesional reflexivo y experimentado entroncando así con las formulaciones de la enseñanza reflexiva, como algo muy positivo. Ha prevalecido en la formación inicial del profesorado y en los programas de iniciación docente.

El enfoque crítico de la formación docente tiene trascendencia desde la perspectiva ética del ejercicio de la profesión como una vocación que requiere un alto compromiso social. Se concibe la enseñanza como un proceso social de reconstrucción del conocimiento, como un servicio público que tiene una dimensión social de enorme poder transformador y el profesorado esta comprometido ética y socialmente con la profesión, propugna la investigación acción para la mejora de la práctica y prevalece solo a nivel de grupos de renovación e innovación educativa (Fernández, 2006).

La profesionalización como parte de la formación y el desarrollo profesional docente, es un tema recurrente en la literatura pedagógica actual, porque se considera que está íntimamente vinculado a la mejora de la calidad de la educación pretendida en los procesos de reformas, perfeccionamiento o cambio de los sistemas educativos.

Los orígenes del concepto profesión se remontan al siglo XVI cuando se comenzó a utilizar para referirse a las funciones sagradas asumidas por los sacerdotes. En esta época ser profesional era hacerse religioso y someterse a las normas a través de los votos de obediencia, austeridad y castidad, significaba haber hecho un voto de guardar ciertas normas en comunidad con otras personas (Sarramona, Noguera y Vera, 1998).

En el siglo XVI el término profesión pierde su significado ascético, pero conserva ciertas reminiscencias religiosas como el concepto de vocación, de servicio a los demás y de renuncia a los intereses materiales, el vocablo pierde matices ascéticos y se comienza a ver como un sentido del deber de trabajar, impuesto por la divinidad y al que todos deben supeditarse.

En el siglo XVII surge el concepto moderno de profesión, vinculado al desarrollo de la ciencia y la tecnología, el conocimiento científico comienza a ser uno de los factores determinantes en la profesión y toman auge la ingeniería y la medicina como saberes

prácticos, eficaces y capaces de explicar el por qué y el cómo, los restantes trabajos que no tenían esa racionalidad tecnológica se vieron como oficios o artes, que requieren habilidad, pero sin una base científica (Sarramona et al, 1998).

El término profesión ha tenido diferentes acepciones, para Freidson (1978, citado por Sarramona et al, 1998) la profesión es una ocupación que a través de una posición de predominio en la división del trabajo ha conseguido el control para determinar la esencia de su propio trabajo y que ha conseguido convencer a los ciudadanos de que no hay otro modo mejor de garantizar un buen servicio en su campo de actividad que siendo ellos mismos quienes regulen las condiciones de su trabajo.

Pickle (1985, citado por Villar, 1990) define la profesión como el proceso por el cual una ocupación organizada, normalmente pero no siempre, en virtud de una demanda de competencia especial esotérica y de la calidad del trabajo, y de los beneficios para la sociedad, obtiene el exclusivo derecho de llevar a cabo un particular tipo de trabajo, controlar la formación y el acceso, y controlar el derecho para determinar y evaluar la forma como el trabajo se ha de llevar a cabo.

Case, Lanier y Miskel (1986, citados por Villar, 1990) expresan que profesión es un término utilizado para designar ocupaciones que requieren conocimiento especializado y una preocupación por continuar indagando para avanzar en el conocimiento que pueda ser relevante para la práctica y el servicio de la ocupación. García (1988, citado por Sarramona et al, 1998) la define como una ocupación social mediante la cual uno se puede ganar la vida.

Hoyle (1995, citado por Moral, 1998) expresa que la profesión es definida convencionalmente como una ocupación de una serie de miembros que poseen un nivel elevado de conocimiento y habilidad. Este conocimiento está fundamentado en dos componentes: una práctica validada que ha sido examinada por la ciencia y proposiciones que incluyen modelos teóricos y descriptores de indicadores específicos que guían en la aplicación de esa práctica en casos particulares (Moral, 1998).

Ferreres (2001) define la profesión como el conjunto de las características de ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía.

Unido al término profesiones, surge el concepto profesionalización. Wilensky (1964, citado por Sarramona et al, 1998), expresa que la profesionalización es un concepto dinámico que expresa el tránsito de ciertas ocupaciones a una creciente profesionalización, por imitación de ciertas características de las profesiones ya establecidas. La define como la secuencia temporal que siguen las distintas ocupaciones para tratar de adecuarse al tipo ideal de profesión liberal que toman como modelo de referencia las profesiones más recientes, las que podríamos considerar semiprofesiones, o simplemente, las distintas ocupaciones que aspiran a serlo.

Para Hoyle (1995, citado por Moral, 1998) la profesionalización es el proceso por el cual una ocupación busca ganar estatus y privilegio de acuerdo con una ideología dominante. De esta manera queda claro que la profesionalización es el objetivo, el proceso y el accionar de los miembros de un grupo que tienen una ocupación común para obtener o mantener un estatus profesional ante la sociedad que beneficie sus intereses. El profesionalismo es visto como una ideología, como una cultura de un grupo ocupacional que es capaz de usar esta ideología para manipular el acceso a la profesión, así como para especificar y dar significado a las características del trabajo de la profesión que ejercen en la sociedad (Moral, 1998).

Cuando la Sociología analiza el nivel de profesionalización de una ocupación, suele comprobar si cumple con una serie de características establecidas en el modelo tradicional de profesión liberal, así desde el punto de vista de la autonomía pueden darse casos de profesionalización, semiprofesionalización y desprofesionalización.

Las semiprofesiones tienen un grado menor de profesionalización porque sólo alcanzan algunas de las características típicas y la desprofesionalización supone una pérdida de autonomía por la intervención de instancias externas. Diferenciar entre profesiones, semiprofesiones y no profesiones es complejo, las características que definen una profesión no son condiciones necesarias y suficientes para otorgar esta condición, ya que existencia es cuestión de grado y puede que ninguna las cumpla todas.

Refiriéndose a las características que debe tener una actividad ocupacional para ser considerada como una profesión, Tenorth (1988, citado por Fernández, 2009) señala las siguientes: requiere dedicación a tiempo completo, existencia de vocación en quienes la

ejercen, la adopción de una estructura organizativa específica para su desarrollo, la formación que requiere un saber especializado para su ejercicio, la orientación hacia la resolución de problemas sustanciales para la sociedad y la autonomía del colectivo que la ejerce como grupo profesional.

Burbules y Densmore (1990) se centran en las características típicas de ocupaciones que se han considerado tradicionalmente como profesiones, dichas características son: autonomía profesional; conocimiento base claramente definido, altamente desarrollado, especializado y teórico; control de la instrucción, certificación y autorización de nuevos candidatos; poder legitimado especialmente en relación a la ética profesional y obligación al servicio público. Pratte y Rury (1991, citado por Sarramona et al, 1998) toman en cuenta cuatro criterios que dan forma a la visión tradicional de una profesión: remuneración, status social, poder autónomo o autorizado y el servicio.

Shulman (1998, citado por Fernández y Gibón, 2009) establece que una profesión debe reunir las características siguientes: obligación de servicio a los otros con una cierta vocación (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos), comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos, dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias), ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre, necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica y por último la existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales.

Una ocupación laboral alcanza el status de profesión si reúne condiciones como: cuenta con una habilitación profesional o formación específica dirigida y sancionada en su validez, posee una autonomía propia que marca su eficaz desempeño, se rige por un código deontológico para su ejercicio, está orientada hacia un objetivo social valioso de cuyo logro se responsabiliza y proporciona una base económica a las personas en condiciones de prestigio social (Fernández y Gibón, 2009).

Según Imbernón (1994) el concepto profesión es socialmente construido, ni es neutro ni estrictamente científico porque es en cada momento, el resultado de un marco social, cultural e ideológico que exige ser estudiado en sus condicionantes sociales e históricos.

La profesión no consiste tanto en una lista precisa de rasgos que cumple un trabajo de forma fija e inmutable, sino un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos.

La situación actual del ámbito de las profesiones tiene tres características distintivas: imprecisión de los criterios para definir inequívocamente una profesión; la profesionalización es una tendencia deseable en la sociedad actual porque supone mayor garantía de calidad, en la realización de determinadas funciones, sobre la base de una competencia adquirida a través de un proceso de formación, acreditado con un título por último cada día hay más trabajadores que desean ser considerados profesionales, porque ser catalogado como tal supone adquirir relevancia social.

Cabe preguntarse por tanto si en el momento actual se puede seguir hablando de las profesiones en el sentido tradicional, porque si antes uno de los rasgos que las distinguía de otras ocupaciones era su carácter elitista, restringido y escaso, ahora se han masificado y más bien parece observarse un aumento de la democratización, la participación y el nivel de exigencia de los ciudadanos (Sarramona et al, 1998).

Por ello tiene sentido plantearse la profesión como un proceso cultural de mejora permanente, que en el caso del profesorado, puede influir en la calidad de la enseñanza y en el propio desarrollo profesional del profesorado. Trabajar por la mejora de la profesión, no significa necesariamente defender la ideología del profesionalismo.

Como señala Imbernón (1994), la profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo y orientada hacia un mejor servicio a la sociedad. Todo ello reclama cambios en la concepción de la figura del profesorado que son a los que nos queremos referir cuando empleamos la expresión profesionalización docente.

Fernández (2006) señala que si bien la habilitación profesional para el desempeño de una responsabilidad social sigue marcando el límite de las ocupaciones profesionales, es bastante discutible que en la sociedad contemporánea se puedan mantener como criterios de profesionalización la regulación propia, la deontología profesional y el prestigio social.

Cuando las características del modelo tradicional de las profesiones se asumen por los profesionales para justificar sus diferencias y privilegios o para legitimar sus intereses y sus deseos de movilidad, se habla de profesionalismo. Sobre el profesionalismo en la enseñanza encontramos criterios divididos, desde la defensa de Sykes (1990) hasta la crítica más severa de Burbules y Densmore (1990, 1990a), de tal manera está planteada la polémica sobre el tema. Se concuerda con Sarramona et al (1998) en que se puede avanzar en la profesionalización de la enseñanza, sin que ello represente un peligro para el derecho de la sociedad a participar en el debate educativo.

Sykes (1990) en defensa del profesionalismo docente apunta: "...pero pueden construirse ideales profesionales que den cabida a la igualdad, a las diferencias instrumentales de status entre los profesorado y a la colaboración con los padres en la educación de los jóvenes. Me atrevería a afirmar que sin las virtudes características del profesionalismo cualquier otra reforma quedaría incompleta y no penetrada hasta el núcleo de la cuestión: la mejora de la instrucción" (p. 96).

Fernández (2006) señala que desde una perspectiva sociopolítica de la profesión docente, autonomía y status no pueden ser obviados como núcleos del debate sobre su profesionalidad, pero también es evidente que el debate no es exclusivo de la enseñanza y que las nuevas condiciones que regulan las relaciones sociales generan un nuevo panorama de la profesionalización donde no caben ya los viejos argumentos.

En la literatura pedagógica contemporánea se hacen continuas referencias al profesorado como profesional, a la noción de la profesionalización y a las características de la profesión docente. Benedito (1991, citado por Fernández, 2006) señala las siguientes características de la profesión docente:

- Preparación en la competencia y eficacia de la actividad docente, que implica un saber sistemático y global, el uso de un lenguaje técnico específico, la participación en investigaciones didácticas y la formación continua durante la vida profesional.
- Autonomía de decisiones para realizar el trabajo propio, que se refiere a un espacio laboral y social propio, control interprofesional, afiliación colectiva, responsabilidades propias, estabilidad laboral, capacidad de evaluar y autocrítica profesional.

- Orientación al servicio, es decir que se anteponen intereses sociales a los intereses personales, prestigio social, función de organización de la cultura, capacidad comunicativa y trabajo en equipos.

Marcelo (1994, citado por Fernández, 2006), desde una posición crítica, delimita rasgos de la profesión docente que afectan su desarrollo. Destaca características de la profesión docente como las siguientes: burocratización del trabajo del profesorado, proletarización del trabajo, progresiva feminización, aislamiento del profesorado, falta de promoción de la carrera y riesgos psicológicos que entraña su ejercicio.

Refiriéndose a la profesionalización de los docentes, Fernández (2006) señala que lo que más interesa de esos movimientos es su incidencia en la formación y el desarrollo como procesos de incremento de la profesionalidad, la necesidad de verla como la responsabilidad del profesorado con la mejora de la enseñanza y de abordar la profesionalización docente desde el desarrollo de las instituciones educativas.

Fernández (2006) identifica como factores claves para el desarrollo profesional docente: la reflexión, la colaboración y la evaluación. Señala que la reflexión se revela como una forma de indagación sobre la práctica que conduce al desarrollo profesional de los participantes. Resalta la delimitación conceptual de la reflexión docente realizada por Moral (1997) en base a cuatro ejes que la diferencia de otras actividades reflexivas.

Según Moral (1997) los cuatro ejes de la reflexión docente son: la acción reflexiva como elemento activo que conlleva una persistente y cuidadosa consideración de las teorías y las creencias que fundamentan la práctica; el valor de la actividad reflexiva en su doble dimensión temporal: en-la-acción y sobre-la-acción; la reflexión como actividad colectiva y la reflexión como actividad contextual.

Zeichner y Liston (1987, citados por Marcelo, 2002) reconocen tres niveles de reflexión: técnica, práctica y crítica. A la reflexión técnica corresponde el análisis de las acciones manifiestas, lo que se hace y que es observable, la reflexión práctica se refiere a las acciones de planificación y reflexión como tales, proyección anticipada de lo que se va a hacer y sobre lo que ya se ha hecho. La reflexión crítica se refiere al nivel de las consideraciones éticas, tiene que ver con el análisis crítico de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales.

Sobre la colaboración, apunta Fernández (2006) que se pueden diferenciar dos líneas, que son más complementarias que alternativas, de pensamiento en torno a la colaboración en las instituciones educativas: la colaboración como modelo de desarrollo profesional y la colaboración como nuevo paradigma de la organización escolar en las instituciones educativas. La colaboración como paradigma de la organización de las instituciones permite comprender tanto los procesos de intercambio cultura que ocurren en la institución educativa como los procesos sociales de interacción entre docentes y entre todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno.

De Vicente (1993, citado por Fernández, 2006) define la evaluación como una forma de retroacción del cambio que permite a la sociedad establecer los controles necesarios sobre la calidad del servicio público de la enseñanza y a los profesionales orientar su propio proceso de crecimiento y perfeccionamiento en función tanto de las necesidades personales, desde una visión individual o colectiva, como de la mejora de la enseñanza.

Fernández (2006) reconoce tres criterios mínimos que desarrollarían el carácter profesionalizador de la evaluación:

- La autonomía profesional, que significa que el profesorado puede y debe dar razones para explicar sus decisiones y actuaciones profesionales, pero también puede y debe indagar las causas que subyacen en los resultados no deseados de su docencia, autonomía también significa mejorar como profesionales.
- La colegialidad, que implica que el trabajo docente no transcurre de forma aislada sino en la colaboración y participación conjunta en los contextos educativos donde se determina, colectiva e internamente, el sentido de la profesionalidad docente.
- La mejora institucional y personal, ya que cualquier proceso evaluativo debe redundar en la calidad y mejora de la enseñanza y del aprendizaje, que son también los fines del desarrollo profesional docente.

Tejedor y Jornet (2008) refiriéndose al papel de la evaluación en el desarrollo profesional docente señalan que la evaluación es un "...estímulo de los necesarios procesos de innovación metodológica en las prácticas docentes universitarias, siempre que por innovación se entiendan (...) cambios cualitativos en las prácticas educativas, procesos de mejoramiento mensurable, deliberado, duradero" (p.24).

2.2. Teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado.

En el ámbito universitario no han sido muy abundantes los estudios relacionados con las teorías sobre el desarrollo profesional del profesorado, aunque debían realizarse más investigaciones sobre el tema para comprender cómo cambian las concepciones, percepciones y preocupaciones del profesorado universitario. El estudio de las teorías sobre el desarrollo adulto, ofrecen información significativa por entender las diferencias individuales del profesorado, para entender el proceso de desarrollo profesional docente y para desarrollar programas de formación inicial y permanente centrados en sus necesidades (Feixas, 2002).

Las *teorías sobre la edad o los ciclos vitales* describen los procesos del movimiento hacia estadios de mayor madurez de una manera pronosticable y ordenada. En los estudios realizados sobre estos procesos se describen los problemas, tareas y aspectos personales que en cada periodo de la edad adulta afectan la vida personal y profesional. Los estudios realizados por autores como Levinson (1978), Erickson (1985) y Krupp (1993), han generado las teorías sobre los ciclos vitales de los adultos.

La *teoría de los ciclos del desarrollo adulto de Levinson* (1978, citado por Fernández, 1995) estudia los ciclos del desarrollo vital de las personas a partir de entrevistas biográficas a 40 hombres entre 35 y 45 años. Su teoría incluye elementos claves como: los conceptos curso de la vida y ciclo de la vida; el concepto estructura de vida individual y una concepción del desarrollo adulto. Los componentes primarios de la estructura de vida de Levinson (1978) son las relaciones interpersonales con otros (personas, grupos, instituciones, objetos y contextos).

Levinson (1978) reveló que los ciclos vitales combinan periodos de estabilidad con periodos de transición, que proporcionan marcos para activar el cambio. Plantea que el desarrollo adulto se produce como una secuencia de eras o fases, donde cada una tiene sus particularidades psicobiológicas y dura cinco años; cada era y sus transiciones conforman el ciclo de vida y el orden del flujo de los cambios.

Levinson (1978) describe el desarrollo adulto a partir de reconoce cuatro eras y tres periodos de transición:

1. Preadulthood (0-22 años): Durante este largo periodo de tiempo el individuo se va haciendo independiente, desde la niñez hasta la vida responsable adulta, pasando por la adolescencia.
2. Transición a la primera adultez (17-22 años): Periodo de desarrollo en que el preadulto va cerrando una etapa y pasando a la primera adultez. Todavía forma parte de ambas etapas y no se acaba de identificar con ninguna de ellas. Determinados cambios en la individualización pueden dar lugar a modificar sus relaciones con la familia y otras personas.
3. Primera adultez (17-45 años): Es el periodo adulto con más energía, pero también con más contradicciones y estrés. Dentro de esta fase se distinguen tres momentos de construcción de una estructura de vida: a) entrada a la estructura de vida de la primera adultez (22-28 años) como tiempos por construir y mantener una manera inicial de ser adulto, b) la transición de los treinta (28-33 años) como una oportunidad de retomar y modificar la entrada a la estructura y crear las bases para la siguiente estructura de vida y c) culminación de la estructura de vida de la primera adultez (33-40 años) que es el vehículo por completar esta etapa y haber realizado las aspiraciones juveniles.
4. Transición en mitad de la vida (40-45 años). Este periodo significa el término de la primera adultez y el comienzo de la adultez mediana. Levinson (1978) reconoce que la distinción entre estas dos etapas (primera y mediana adultez) es un de los periodos más controvertidos de su esquema, pero piensa que hay un momento donde el carácter cambia, se recapitula el primer periodo adulto, se modifican periodos insatisfactorios de la vida y se producen ajustes psicológicos.
5. Adultez mediana (40-65 años): Periodo en el que se ha adquirido un reconocimiento en el mundo adulto, con unas responsabilidades dadas. Durante este periodo, si bien empiezan a disminuir las capacidades biológicas, todavía se tienen las suficientes por llevar una vida personal y social satisfactoria. Dentro de esta fase se reconocen tres momentos: a) entrada a la estructura de la vida de la adultez mediana (45-50 años), donde se forja una nueva estructura en relación con el trabajo, matrimonio, situación; con variaciones en la satisfacción y cumplimiento de deseos, b) la transición de los

cincuenta (50-55 años), que ofrece una oportunidad para modificar y quizás mejorar la entrada en la estructura de la vida y c) culminación de la estructura de la vida de la adultez media (55-60 años), que es el marco en que concluye esta etapa y momento de cumplir deseos, rejuvenecerse o enriquecer la vida.

6. Transición a la adultez tardía (60-65 años): Como periodo que se sitúa entre la adultez mediana y la tardía, concluyen los esfuerzos de la adultez mediana y es una coyuntura crítica en el ciclo de la vida.
7. Adultez tardía (60-?): Es el periodo final de la vida humana, de confrontación con la identidad y la vida, necesidad de reconciliación con el mundo, que puede ser vivido sereno o amargamente. No obstante en las últimas décadas la edad de la vejez se ha transformado, la esperanza de vida se ha alargado y la vida profesional también, por lo que el periodo de los 50 a los 85 años se considera una nueva adultez.

Fernández (1995) señala que de este modo, el ciclo de vida del desarrollo adulto queda conformado en tres grandes períodos, con sus correspondientes transiciones y momentos en que se va estableciendo la estructura de la vida del ser humano. Levinson prefiere usar el término periodo en lugar de estadio, para evitar la connotación de progresión jerárquica. Desde su perspectiva, las fases tienen sentido de estaciones o pasajes, cosa que no necesariamente implica que sean más adelantadas.

La *teoría de los estadios de la edad adulta de Krupp* (1993, citado por Feixas, 2002) muy influenciada por la teoría de Levinson (1978) describe la edad adulta como un periodo de cambios constantes, como una secuencia de estadios que se sobreponen:

Alrededor de los 20 años (17-24 años) a los 24 aproximadamente): En este estadio los individuos se independizan, forman una identidad tentativa, crean sueños y buscan consejeros, es un periodo de adultez provisional y de primeros compromisos. Durante este estadio el adulto explora nuevas opciones en el mundo, para formar una perspectiva de él mismo como persona, una estructura vital que se sigue transformando en la medida que emprende tareas adultas. En la parte inicial de este estadio el adulto establece compromisos con el trabajo y la carrera, establece relaciones de amor significativas, se comprometo con la pareja y decide tener hijos o no.

Al final de los 20 años y principios de los 30 (para algunos la crisis de los 30): Se examinan y reafirman los resultados de los primeros compromisos. Es la transición en que el adulto busca comprenderse a si mismo y encontrar su lugar en la sociedad, se pregunta de qué trata la vida y al confrontar esta cuestión, el adulto reexamina la estructura vital inicial y los compromisos que estableció en la primera fase. Esta transición puede concretarse en la estabilización o en un cambio en la carrera y en las relaciones personales. El adulto puede volver a comenzar a estudiar, cambiar de ocupación, separarse de la pareja o casarse.

Comienzos de los 30: El adulto se estabiliza, reafirma compromisos y ya tiene una carrera a la que destina una gran inversión de tiempo y energía. En esta fase se establecen objetivos a largo plazo relacionados tanto con la familia como con el trabajo; los relacionados con la carrera, los que llegan a ser más importantes durante 30 y comienzos de los 40, cuando el adulto tiene más autoridad por tomar decisiones por si mismo. En esta etapa las promociones son elementos importantes y aunque las relaciones interpersonales también lo son, el adulto busca romper con supervisores y mentores para ser más independiente en el trabajo.

Principios de los 40 (la transición a la mitad de la vida): El adulto realiza otros cuestionamientos sobre prioridades y valores en un momento de plena conciencia de que el tiempo es finito y el éxito tiene limitaciones. Se logra desarrollar el autoconocimiento y se consolidan preocupaciones sobre el tiempo, la carrera profesional y la familia.

Alrededor de los 45 (periodo de reestabilización): Es un estadio donde generalmente los adultos realizan las mayores inversiones en las relaciones personales, a finales de la mitad de la edad adulta, de los 45 a los 50 años, aproximadamente, los individuos se centran mucho más alcanzar niveles de satisfacción a partir de la mayor estabilidad y experiencia adquiridas en la vida.

Entre los 50 y 60 aproximadamente: En la misma medida que acontecen los cambios físicos, los adultos repasan y valoran retrospectivamente sus vidas. A esta transición de los 50 le sigue una reestabilización en los 60 marcada por reacciones más moderadas ante las experiencias de la vida y por un sentimiento vigoroso de volver a reexistir, como expresión de la preocupación por la cercanía de la vejez.

De los 60 a la edad de jubilación y en adelante: En este estadio los individuos se concentran en la integridad, acontecen más cambios físicos y hay un desencanto con ciertas actividades. La jubilación es la mayor transición que ocurre en este estadio, como una decisión necesaria, pero no siempre deseada porque representa el fin de los vínculos laborales y la ruptura de relaciones interpersonales establecidas.

En cada una de estas etapas, el adulto intenta crear una mejor conexión entre la estructura vital y la realidad de los retos de la vida. Krupp, como Levinson, reconoce que cada periodo puede ser estable o transitorio y que los periodos estables y transitorios se alternan en la vida. En un periodo estable los individuos toman decisiones claves, en cambio, en un periodo de transición predominan los cuestionamientos y la reevaluación que permiten explorar posibilidades y asumir nuevos compromisos (Feixas, 2002).

La teoría psicosocial de los ciclos vitales del desarrollo humano desarrollada por Erickson (1985, citado por Fernández, 1995) explica el desarrollo a lo largo de la vida desde los estadios psicosociales. El progreso a través de estos estadios, según el autor, en parte está determinado por el éxito o carencia de éxito que se alcance en los estadios previos. Su teoría, desarrollada desde una perspectiva freudiana, se fundamenta en trabajos empíricos sobre historias de casos y de vidas y plantea que la existencia humana depende de tres tipos de procesos organizativos estrechamente interrelacionados: biológicos, psicológicos y sociales.

A diferencia de Krupp y Levinson, Erickson (1985) se centra en dos elementos particulares, los cuales han influido en muchas de las teorías psicosociales del desarrollo del profesorado:

- a). El principio de la epigénesis que mantiene que el desarrollo es secuencial, que está relacionado con la edad biológica y psicosocial, y que el carácter y la extensión del desarrollo están influenciados por el entorno personal del individuo.
- b). Las crisis, entendidas no como una emergencia física o psicológica, sino como un tiempo de decisión que requiere una seria consideración y una elección significativa entre cursos de acción alternativos. La opción que tome el individuo en cada estadio de crisis determina la progresión o la regresión en el desarrollo.

Para Erickson (1985) las crisis representan conflictos internos comunes a los adultos y cada estadio psicosocial incluye una crisis respecto a la necesidad de confiar, de ser independiente, de producir, de trabajar con convicción y de conocerse a uno mismo como persona. Estas crisis pueden suceder en cualquier momento de la vida, no están asociadas a ninguna edad y una vez resueltas generan satisfacción y madurez.

Erickson (1985) distingue en el desarrollo adulto ocho estadios, como espacios temporales amplios en los que suelen ocurrir determinados eventos, agrupados en tres grandes etapas: identidad, intimidad y generatividad. Desde esta perspectiva es dirigido y limitado por imperativos intrínsecos ligados a la edad, el ciclo de vida es el proceso de desarrollo del ego que da lugar a la formación de la identidad, que se configura y transforma a lo largo de un conjunto de fases. Los ocho estadios o ciclos vitales del desarrollo humano de Erickson (1985) incluyen: infancia (0-2 años), niñez temprana (2-4 años), edad de juego (5-7 años), adolescencia (13-19 años), juventud (20-30 años), adultez (30-60 años) y vejez (más de 60 años) (Fernández, 1995).

El desarrollo adulto, según esta teoría, comienza con la crisis de identidad de la adolescencia, el modo en que se resuelva determina de un modo decisivo el desarrollo posterior de una identidad fuerte o débil. La persona que obtiene una identidad fuerte tiene una autoestima alta, competencias sociales y éxito en la vida, la que tiene una identidad difusa acaba teniendo dificultades en las sucesivas crisis que van apareciendo y suelen ser personas con una autoestima baja, con dificultades por hacer amigos y con poco éxito social y profesional.

El desarrollo de la actividad profesional coincide con los tres últimos ciclos vitales delimitados: juventud, adultez y vejez. El ciclo vital de la adultez se corresponde con el grueso de la actividad profesional del profesorado, que se inicia con el tránsito entre juventud y adultez y finaliza en un nuevo período de crisis o transición de la adultez a la vejez. En el ciclo de la adultez se manifiesta la tensión entre la generatividad y el estancamiento, la generatividad entendida como creación de nuevos productos e ideas, incluso como autogeneración y desarrollo de la propia identidad y el estancamiento entendido como antítesis de la generatividad porque genera la resistencia a la regeneración personal y a la innovación en las prácticas profesionales.

Desde una perspectiva psicosocial el desarrollo adulto es la evolución de la estructura vital a lo largo del tiempo a través de diferentes opciones, generalmente conscientes. La adaptación ocurre a través de periodos de estabilidad y transición, con preocupaciones características que todos hemos de afrontar: compartir y preocuparse por otras personas, velar por las futuras generaciones y vivir en un mundo mejor. El establecimiento de una identidad propia como un sentimiento consciente de identidad individual es un condicionante de la salud psicológica de la persona.

Oja y Pine (1983, citados por Feixas, 2002) han utilizado la teoría de Erickson para investigar el desarrollo adulto, centrándose en el papel del tiempo en los acontecimientos de la vida. Consideran que lo que precipita el individuo a adaptarse a las crisis no es el acontecimiento en sí mismo, ni la edad en la que el acontecimiento tiene lugar, sino si el acontecimiento se da de forma puntual o impuntual.

Los acontecimientos impuntuales tienen más probabilidades de producir crisis por el hecho que no han sido anticipados ni ensayados. Señalan que los cambios sociológicos (políticos, económicos, demográficos y tecnológicos) pueden producir cambios en los ciclos de la vida de las personas. Visto de este modo, la vida es una progresión a través de sucesivos roles sociales y expectativas de estatus, en la que se unen derechos y responsabilidades a la edad cronológica.

El trabajo de estos teóricos, realizado mayoritariamente durante la década de los 70, ha sido ampliamente criticado, se señala que las fases relacionadas con la edad no se cumplen por igual en todos los adultos y que la edad por sí misma no es totalmente predictiva de los dilemas que enfrentan los adultos; que su perspectiva se basa en datos clínicos y biográficas de muestras reducidas y que como las muestras estaban formadas sólo por hombres de raza blanca y clase social media, el patrón de desarrollo no es generalizable a mujeres ni a individuos con otras características socio étnicas.

Fernández (1995) señala que frente a otros modelos de fases del desarrollo profesional docente, las teorías sobre los ciclos vitales del profesorado, enfatizan en el valor de la edad y el tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de la carrera del profesorado. Establecer años de edad como límites naturales de las fases del desarrollo, es útil desde el punto de vista conceptual y metodológico para

explicar cómo ocurre el desarrollo del profesorado, aunque se sabe que no solo la edad explica los cambios que ocurren en los distintos ciclos de vida.

Oja y Pine (1983, citado por Feixas, 2002) señalan que en el estudio del desarrollo adulto también debe tenerse los estadios de desarrollo cognitivo. Las teorías sobre el desarrollo cognitivo identifican patrones de pensamiento y de resolución de problemas, lo que es trascendental para determinar la manera de ver el mundo del individuo.

Oja y Pine (1983) señalan que las teorías del desarrollo cognitivo describen las transformaciones de los adultos en la manera de construir las experiencias, el proceso de crecimiento de la madurez según la propia perspectiva, se centran en los patrones de pensamiento subyacentes, los cuales juegan un importante rol en la determinación de la perspectiva del individuo del mundo y tienen una visión más global y holística.

Fernández y Gibón (1999) considera que la diversidad del aprendizaje adulto puede responder a tres condicionantes fundamentales: las diferencias de edad y funciones sociales asociadas a la edad; las diferencias en el grado de experiencia, el nivel de desarrollo cognitivo y moral, el estilo personal de aprendizaje y el nivel formativo previo; y por último a los procesos diferentes de construcción de la identidad profesional en los procesos formativos de la población adulta. Los aprendices adultos aportan una gran variedad de experiencias a partir de la manera cómo aprenden.

Al revisar la literatura sobre el aprendizaje adulto y los tipos de aprendizaje, sobresalen aspectos reiterados por diferentes autores como los siguientes:

- Los adultos aprenden a lo largo de sus vidas, la edad no reduce la habilidad de aprender, los adultos tienen una variedad de estilos de aprendizaje, aprenden de diferentes maneras, en diferentes momentos, contextos y por diferentes razones.
- El aprendiz adulto aporta sus experiencias previas, tanto personales como profesionales, al nuevo aprendizaje. Los adultos aprenden mejor cuando los nuevos aprendizajes están relacionados con las experiencias pasadas y tienden a centrarse más en los problemas porque aprenden mejor a través de aplicaciones prácticas.
- Los estadios de desarrollo de los adultos influyen de manera directa en su aprendizaje, los adultos deben ser tratados como tal y aprenden mejor en contextos de respeto mutuo y confianza.

- El aprendizaje adulto se optimiza cuando el adulto está motivado por su aprendizaje, cuando colabora como participante activo en el aprendizaje y lo emprende con responsabilidad. El nuevo aprendizaje va seguido de un periodo de reflexión por facilitar la integración y aplicación de los nuevos conocimientos y destrezas.

Marcelo (1999) explica que los estilos de aprendizaje de los adultos se mueven en dos direcciones opuestas: adultos aprendices independientes, autodidactas y capaces de aprender de manera autónoma, o bien encontramos adultos dependientes que necesitan directrices y esquemas para desplegar el aprendizaje. Reconoce que hay adultos con una orientación interna, que prefieren aprender por si mismos; y otros con una orientación externa, que prefieren aprender con directrices externas.

También señala que hay adultos orientados hacia la incertidumbre, con tendencia a considerar los puntos de vista de los otros y que habitualmente prefiere situaciones cooperativas; así como adultos orientados a la certeza, que buscan la claridad y la seguridad y que prefieren situaciones individuales o competitivas en las que pueden conservar y defender sus propias ideas.

Kolb (1984, citado por Feixas, 2002) en una clasificación de los estilos de aprendizaje identifica cuatro tipos de sujetos: el convergente, con la capacidad de dar razonamientos hipotéticos y deductivos a problemas específicos; el divergente, con gran capacidad imaginativa por generar ideas, interesado en la gente; el asimilador con gran capacidad por crear modelos teóricos y el acomodador con capacidad por adaptarse rápidamente a circunstancias inmediatas y con preferencia por los riesgos.

Marcelo (2001) apunta que sólo con el aprendizaje autónomo el aprendizaje del adulto se vuelve significativo. El aprendizaje autónomo incluye todas aquellas actividades de formación en las cuales el adulto toma iniciativa por si mismo. Habitualmente se produce en personas con un estilo de aprendizaje independiente, con capacidad por planificar, desarrollar y evaluar sus propias actividades de aprendizaje, capacidad por tomar decisiones, capacidad por articular normas y límites de la actividad de aprendizaje. El aprendizaje autónomo como un paso previo a aprender a aprender, aquel que genera en los aprendices la necesidad de ser reflexivos.

Knowles (1984) realiza una aportación clásica a la comprensión del aprendizaje adulto en la formación y el desarrollo docente. Knowles desarrolla el concepto de andragogía o ciencia y práctica de la educación de adultos para distinguir el proceso de aprendizaje del adulto trabajador del que habitualmente se sigue en los centros educativos. Para Knowles, la andragogía se basaba al menos en cinco supuestos cruciales basados en las características de los adultos: auto concepto, experiencia, buena disposición para aprender, orientación para aprender y motivación para aprender (Smith, 2002).

La tecnología de la andragogía sigue siete pasos para que los adultos aprendan de una manera significativa: establecer un clima de aprendizaje cooperativo, crear mecanismos de planificación mutua, diagnosticar las necesidades y los intereses del aprendiz, formular los objetivos de aprendizaje basados en el diagnóstico de necesidades e intereses, diseñar secuencias de actividades por lograr los objetivos, ejecutar el diseño seleccionando métodos, materiales y recursos y evaluar la calidad de la experiencia de aprendizaje mientras se diagnostiquen las necesidades para futuros aprendizajes.

Los adultos aprenden cuando: asumen la responsabilidad en el proceso formativo, reconocen el valor de la experiencia para la formación, los aprendizajes tienen relación con el quehacer profesional; aquello aprendido tiene una aplicación inmediata; consideran las diferencias individuales; se activa su motivación intrínseca y se fomentan hábitos de aprendizaje en la formación (Fernández y Gibón, 1999).

La aplicación de estos fundamentos del aprendizaje adulto en el aprendizaje del profesorado en ejercicio, implica un ejercicio complejo para el profesorado universitario porque requiere importantes cambios en sus conocimientos, sus creencias y su práctica, lo que no se consigue aprendiendo procedimientos o estrategias de enseñanza, sino reflexionando en profundidad y de manera crítica sobre su propia docencia.

El conocimiento del profesorado orienta el modelo de enseñanza, por dos razones: en primer lugar, las experiencias escolares previas y la formación inicial se consideran procesos de formación de conocimientos que influyen en la profesión de enseñar y, por tanto, en la elección de un determinado modelo de orientación docente, y en segundo lugar, porque el conocimiento docente se encuentra influenciado por las tendencias

epistemológicas y socioculturales de la comunidad educativa, que es el denominado conocimiento social.

Fernández (2006) caracteriza el conocimiento sobre la enseñanza como:

“...el acto/proceso de objetivación de la experiencia educativa que realiza la comunidad de profesionales e investigadores que se ocupan de la enseñanza codificando la experiencia, a través del lenguaje, en proposiciones, argumentaciones, jerarquizaciones y críticas que son propiedad de toda la comunidad educativa y que permiten a los sujetos individuales -docentes y/o investigadores- acceder a toda información acumulada sobre el objeto de un estudio sin necesidad de tener experiencia directa de ella” (p.89).

Conocer las principales características de la cognición ayuda a entender mejor cómo el profesorado adquiere el conocimiento profesional, es decir, cómo se lleva a cabo su proceso de aprendizaje. Según Putnam y Borko (2000, citados por Feixas, 2002) las características son cuatro: la naturaleza construida del conocimiento y de las creencias, la naturaleza social de la cognición, la naturaleza contextual de la cognición y la naturaleza distribuida de la cognición.

La mayoría de *teorías cognitivas* actuales del aprendizaje asumen los principios del constructivismo y aceptan que el conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en las concepciones de la persona que aprende, y que el aprendizaje es la modificación de estas concepciones. Las personas construyen activamente el conocimiento a través de sus conocimientos previos y de sus creencias, las concepciones erróneas son difíciles de reemplazar puesto que están arraigadas en las creencias que se desarrollaron en un momento dado, y cualquier experiencia o concepción nueva será filtrada a través de las estructuras cognitivas existentes.

Entre los autores que han estudiado esta temática sobresalen Wilson, Shulman y Ricker (1987, citado por Fernández, 2006) que identifican dos componentes fundamentales en los procesos del conocimiento docente: uno procesal, referido al modelo de razonamiento en la acción didáctica y otro lógico, referido al sistema concreto de clasificación del conocimiento. Desde esta visión de las categorías del conocimiento del profesorado son conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del

currículum, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de objetivos educativos y valores y conocimiento didáctico del contenido.

El conocimiento profundo del contenido de la materia es muy importante para una enseñanza crítica y reflexiva, para ayudar al estudiantado a comprender las ideas, el profesorado debe dominar y comprender los hechos, procedimientos y los conceptos que enseña. El conocimiento pedagógico incluye el dominio de los principios y estrategias de la gestión y organización de la clase, así como las creencias que el profesorado tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y las personas que aprenden, sin que se refiera específicamente a los dominios de la materia concreta de una asignatura.

El conocimiento del currículum incluye el conocimiento de las teorías y prácticas del diseño y evaluación curricular y de los programas que sirven de herramientas al profesorado durante el desarrollo del currículum. El conocimiento de los alumnos por el profesorado puede ser general y particular, a partir de las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento de los contextos educativos se refiere al dominio de la sociología de la clase y de la configuración social del entorno y espacios donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de los objetivos educativos y valores se refiere al conocimiento de las metas, principios y valores educativos y sus fundamentos filosóficos e históricos.

El conocimiento didáctico del contenido incluye aquellos aspectos más relacionados con la enseñanza, propios de la disciplina que permiten transformar el contenido científico de la materia en contenido enseñable por el profesorado y asimilable por el estudiantado. Según Grossman (1989, citado por Fernández, 2006) abarca el conocimiento del modo de aprender que siguen los alumnos, el conocimiento de los medios y recursos didácticos, el conocimiento de estrategias y procesos de instrucción y el conocimiento de los objetivos finales de la enseñanza de la materia.

La *naturaleza social de la cognición* radica en que si bien cada individuo construye activamente el conocimiento y hace falta una implicación personal para aprender, el aprendizaje no es únicamente una actividad individual, los factores sociales y culturales determinan aquello que sabemos y aprendemos y cómo lo hacemos.

El conocimiento y el pensamiento son productos de las interacciones sociales entre grupos de personas, por ello el aprendizaje se da en gran parte por la interacción, a menudo con personas que saben más. Además de las ideas particulares y las teorías, como herramientas desarrolladas culturalmente, la manera que tiene una persona de pensar y razonar está modelada en gran medida por las interacciones con las otras.

Putnam y Borko (2000, citados por Feixas, 2002) presentan la visión del desarrollo cognitivo de Vigostky como la principal aportación de la psicología a la idea de aprendizaje social, por la atención especial que presta sobre los aspectos sociales del aprendizaje. Vigostky (1956) considera que los diversos tipos de razonamiento y pensamiento aparecen en primer lugar por la interacción con las otras personas, y después la persona los interioriza y se apropia de ellas como formas individuales de pensamiento.

Vigostky (1956) concibe la zona de desarrollo próximo como una zona que se encuentra entre aquello que la persona puede aprender por si mismo, y aquello que puede aprender con la ayuda de una persona más entendida. La idea subyacente a su teoría es que las personas pueden aprender y con ayuda de otras, introducirse en actividades cada vez más complejas. La otra persona más entendida ejerce de modelo y guía de la actividad de forma que el que aprende, llegará gradualmente a compartir aquella visión de la actividad y llegará a ser competente por llevarla a cabo

Los teóricos de la *cognición contextualizada* asumen que el conocimiento y el aprendizaje se ubican en unos contextos físicos y sociales concretos y desafían la visión de enfoques cognitivos tradicionales mecanicistas y otros como las teorías del procesamiento de la información. El modelo del procesamiento de la información se centra en procesos cognitivos específicos como los impulsos individuales, el almacenamiento y la adquisición de información, y asume que el aprendizaje es posible mediante la división de las tareas complejas en partes que se enseñarán aisladamente y que los conceptos pueden aprenderse independientemente de las situaciones en qué se utilizarán (Feixas, 2002).

A diferencia del modelo de procesamiento de la información, las teorías cognitivas consideran que la cognición es un fenómeno contextualizado, que el contexto físico y social en el que tiene lugar una actividad es una parte integral de esta actividad. La

perspectiva de la cognición contextualizada sugiere que los contextos en los cuales tiene lugar el aprendizaje son determinantes para que las personas aprendan.

La *naturaleza distribuida de la cognición*, plantea que la cognición, en lugar de ser una propiedad únicamente de los individuos, se distribuye a través de las personas. Las actividades intelectuales en lugar de trabajos elaborados en solitario, son habitualmente colaborativas, van más allá de las capacidades individuales porque son cognitivamente muy complejas para ser realizadas individualmente. Putnam y Borko (2000, citados por Feixas, 2002) sugieren reorientar la atención educativa para prestar más atención a la cognición colectiva que a la individual, en función de que el profesorado sea sensible y disponga de recursos para realizar una actividad creativa, inteligente y colaborativa.

En el estudio del desarrollo moral del profesorado han tenido gran influencia los trabajos de Kohlberg (1973, citado por Fernández, 2006) que describe las etapas y características del desarrollo moral de los adultos, enfocadas al cambio que se opera en las percepciones del adulto sobre la autoridad, los demás, sí mismo y sus decisiones. Las características descritas por Kohlberg (1973) son: cada estadio implica diferencias cualitativas en los modos de pensar en diversos momentos, estos diferentes modos de pensar forman una secuencia invariante en el desarrollo individual, los estadios se integran en una estructura global y se integran de manera jerárquica.

Kohlberg (1982, citado por Feixas, 2002) delineó la naturaleza y secuencia progresiva de cambios en las estructuras cognitivas de los individuos y las normas por procesar la información en función del tipo de juicio moral hecho. Su principal preocupación, no obstante, no era el contenido de la opción moral, que podía estar determinada culturalmente o socialmente, sino qué tipos de razonamiento se empleaban en los procesos cognitivos para tomar las opciones morales. Kohlberg (1982) identificó seis estadios de desarrollo moral, divididos en tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional.

En el nivel preconvencional el valor moral recae en acontecimientos externos más que en personas y normas. En el primer estadio 1 (obediencia y castigo) el individuo presenta una orientación moral regida por la obediencia y el respeto a un poder superior, una persona con prestigio, poder y autoridad, para evitar problemas y castigo, mientras que en el

segundo estadio (propósito instrumental e intercambio), el individuo se preocupa por satisfacer sus propias necesidades, en primer lugar, y valora las otras personas de acuerdo a lo que hacen por él. La acción buena se identifica con aquella que beneficia al propio yo (Feixas, 2002).

En el nivel convencional, se acata el orden existente buscando responder a las expectativas de los otros. En el tercer estadio (expectativas mutuas interpersonales, relaciones y conformidad) se busca la aprobación de la conducta propia por los otros y la conformidad a estereotipos impuestos por la mayoría. El individuo se preocupa por respetar las normas grupales, ser una persona agradable, por ser aceptado y ayudar a los demás y se establecen relaciones bidireccionales, en que las personas son buenas recíprocamente. En el cuarto estadio (sistemas sociales y mantenimiento de la conciencia) se refuerza la orientación moral a cumplir el deber y mantener el orden social. El individuo se preocupa por mantener y preservar el orden en la sociedad, cumplir con sus deberes, mantener las reglas y mostrar respeto por las autoridades.

En el nivel postconvencional el valor moral recae en el hecho de compartir normas, derechos y obligaciones. En el quinto estadio (derechos y contrato social) el individuo está de acuerdo en que la sociedad decide respecto a lo que está bien o mal y en que los cambios se hacen por consentimiento mutuo basado en el que es mejor para todos.

En el sexto estadio (principios éticos universales) la conciencia del individuo es la base de la decisión sobre el qué es correcto y los principios éticos, tales como la justicia la igualdad y la dignidad, son la base de sus decisiones. Surge la conciencia individual como principio de consistencia y universalidad de sus propios actos, en un proceso de confianza recíproca y creciente (Feixas, 2002).

La teoría de Loevinger (1976, citado por Fernández, 2006), conocida como el desarrollo del yo, en esencia plantea que el yo es la búsqueda de significados coherentes en una experiencia. El yo es el marco de referencia que estructura el mundo de la persona y dentro del cual percibe el mundo y su desarrollo se estructura a partir de diferentes estadios: impulsivo, oportunista, conformista, consciente, individualista y autónomo.

Aunque estas características pueden estar presentes en mayor o menor medida en todos los estadios, para definir un estadio se debe tener presentes el conjunto total de

características. Cada estadio del yo es más complejo que el anterior y el cambio de ellos no se puede evitar en el decurso del desarrollo. El desarrollo del yo no va atado a ninguna edad cronológica; diferentes individuos pueden estabilizarse a ciertos estadios y, consiguientemente, no desarrollarse más allá.

La teoría del desarrollo del yo, de Loevinger (1976), hace un aporte importante al estudio del desarrollo del adulto porque integra aspectos del desarrollo moral, intelectual e interpersonal, por ello ha sido un modelo muy aceptado como perspectiva en el diseño de programas de formación inicial y permanente del profesorado.

Las teorías sobre el desarrollo de la carrera profesional se centran en etapas y fases de progresión ocupacional, que describen el desarrollo del adulto como persona en su entorno laboral. El desarrollo de la carrera docente muestra los cambios en las experiencias profesionales y en el conocimiento del profesorado, así como los cambios de actitudes respecto a la docencia, la enseñanza y la carrera.

En varios estudios sobre este tema los autores han correlacionado la teoría de las edades o los ciclos vitales con las fases o ciclos de la carrera docente, porque asumen que existe una estrecha relación entre las variables edad y desarrollo de la carrera docente. Se impone un análisis de las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente, como condición para comprender la esencia de la progresión docente del profesorado.

Burden (1980, citado por Fernández, 2006) en su estudio sobre la carrera docente trata los cambios que el profesorado experimenta a lo largo de su carrera y a partir de un estudio empírico establece tres estadios de preocupaciones en la carrera docente: estadio de supervivencia, estadio de regulación y estadio de madurez.

El estadio de supervivencia transcurre durante el primer año de docencia con un conocimiento limitado del proceso de enseñanza-aprendizaje y falta de confianza para probar nuevos métodos de enseñanza. El estadio de regulación transcurre entre el segundo y el cuarto año de trabajo en que el profesorado declara que ha aprendido bastante acerca de la planificación y organización de la clase, el currículum y los métodos de enseñanza, y que ha ganado confianza en si mismo. El estadio de madurez empieza a partir del quinto año de docencia en que el profesorado ya se siente seguro de la gestión de la enseñanza y comprende mejor su profesión.

Chritensen (1983, citado por Feixas, 2002) ofrece una descripción del desarrollo de la carrera docente que incluye siete niveles de desarrollo: preformación, inducción, construcción de competencias, entusiasmo y crecimiento, frustración docente, estabilización y estancamiento por último éxito en la carrera. Las primeras cuatro fases de la carrera (preformación, inducción, construcción de competencias y entusiasmo y crecimiento), se caracterizan en general por una gran motivación, cumplimiento eficaz de la tarea formación de la identidad del docente y, concretamente durante la fase de entusiasmo y de crecimiento, un tiempo de generatividad que influye en la profesión.

Las restantes tres fases (frustración docente, estabilización y estancamiento y éxito en la carrera) cada posición del profesorado significa una difusión de expectativas sobre la docencia y una búsqueda de satisfacción por la carrera. Por ejemplo, la posición de frustración se caracteriza por sentimientos de decepción y desilusión con la docencia.

Sikes (1985, citada por Fernández, 2006) explica las fases de la carrera docente a partir de trabajos de investigación realizados por el propio profesorado mediante una reflexión constante, sobre los procesos de la edad y la madurez, expresan que cada curso se sienten más mayores ante alumnos que siempre tienen la misma edad. Las fases de la teoría de Sikes (1985) son las siguientes:

Fase I (21-28 años): Fase de exploración de las posibilidades de la vida adulta y de creación de una estructura estable de vida. En muchos aspectos es un periodo de prueba donde se decide la dedicación profesional a la carrera o se decide no continuar la misma por la aparición de otros intereses. En esta fase los el profesorado tiene dificultades para controlar la disciplina en el aula y con el dominio del contenido, habitualmente desarrolla su propia pedagogía mediante el ensayo y error, observando otros o recordando las prácticas erróneas de algunos de sus propios formadores y a partir de su propia idea de cómo debería ser.

Fase II (28-33 años) Esta fase, denominada como “transición de los treinta” por Levinson, es la fase de la estabilidad en el puesto de trabajo para unos o de la búsqueda de una nueva ocupación por otras. Para muchos la vida es ahora cosa más seria y aumentan los compromisos laborales y las responsabilidades, se trata de crear una base, una estructura de trabajo y una vida estable para el futuro. Durante esta etapa, especialmente

las mujeres, sienten la presión de decidir respecto tener el primer hijo, esperar o no tener hijos. Estas decisiones se toman a partir de la orientación personal, las normas culturales, las circunstancias económicas y la posición laboral.

Fase III: (30-40 años) En esta fase el profesorado se encuentra en un período de gran capacidad física e intelectual, lo cual significa energía, implicación, ambición y confianza en sí mismos. Es una fase de estabilización, normalización en la cual la persona se enfrenta a dos grandes tareas: intentar hacerse un lugar en la sociedad (anclar su vida más firmemente, desarrollar competencias en un oficio concreto y trabajar por conseguirlo (luchar por adelantar y progresar).

Fase IV (40-50/55 años): Es la fase en que el profesorado ya se adapta a la madurez y adopta nuevos roles en el sistema educativo. Es una fase donde los individuos experimentan traumas tan grandes como en la adolescencia, donde se tiende a revalorizar y cuestionar lo que se ha hecho a lo largo de su vida. Es la fase transicional de la juventud a la madurez, en la que se acepta la idea de la mortalidad. Por la veteranía, el profesorado de más de 40 años, suele ser figura con autoridad ante el colectivo y funciona como guardián de los principios y las costumbres de la institución educativa, sobre los cuales descansan muchas responsabilidades.

Fase V (50/55- hasta la jubilación): Es una fase de preparación para la jubilación, en la que disminuye la disciplina, así como las demandas al estudiantado. Alrededor de los 50, aunque se mantenga la moral, la energía y el entusiasmo declinan, la jubilación empieza a ser para algunos una opción atractiva y para otros un dilema. En esta parte final de la carrera el profesorado se vuelve más liberal y abierto con sus actitudes y en la disciplina, pero mantiene su autoridad ante los más jóvenes, quienes suelen tildarlo de “anticuado”, hablando en términos pedagógicos.

El modelo de desarrollo de Huberman (1989) establece cinco secuencias o ciclos que caracterizan las carreras en una misma profesión o de profesiones distintas centrándose en los años de experiencia de los individuos. Los ciclos de la carrera docente de Huberman son los siguientes:

Inicio de la carrera: Transcurre durante los tres primeros años ejercicio profesional, donde ocurren los procesos de inducción y socialización profesional, incluye las fases de

supervivencia y de descubrimiento. Supervivencia como choque con la realidad, iniciarse en la vida del aula, superar las diferencias entre ideales y la realidad. El descubrimiento como entusiasmo del comienzo, orgullo de tener su clase, de integrar cuerpo profesional.

Estabilización: Transcurre entre los 4 y los 6 años de experiencia, se caracteriza por la estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico y la construcción de una identidad profesional que supone la reafirmación profesional. La estabilización supone alcanzar grados de autonomía, compromiso con docencia y un sentimiento creciente de maestría pedagógica.

Diversificación/cuestionamiento: Transcurre entre los 7 y los 25 años de experiencia y puede estar marcado tanto por una actitud general de diversificación como expresión de cambio y activismo (experimentación de nuevas metodologías, materiales y formas de evaluación) como por una actitud de replanteamiento lleno de interrogantes a mitad de la carrera. Para algunos es la fase de mejorar su capacidad como docente, otros buscan promoción profesional en las funciones de gestión y un tercer grupo reduce sus compromisos, algunos dejan la docencia o tienen otra dedicación paralela.

Serenidad/conservadurismo: Abarca el período comprendido entre los 25 y 35 años de experiencia profesional, donde se llega a una meseta en el desarrollo de la carrera como período de relativa tranquilidad y equilibrio como expresión de la máxima cota de profesionalidad del profesorado.

En este ciclo se observan dos grupos: los que se caracterizan por la serenidad y el distanciamiento afectivo, menos vulnerables, menos enérgicos, menos preocupados por la promoción profesional y más preocupados por disfrutar la enseñanza. El otro es el grupo que se estanca, se amarga y es poco probable que se interese por su desarrollo profesional.

Preparación para la jubilación: Transcurre entre los 35 y los 40 años de experiencia profesional, es una etapa de pensar y prepararse para la jubilación y se manifiesta un gradual y progresivo abandono de las responsabilidades profesionales. Se da una retirada que puede ser serena, pero para muchos suele ser traumática y amarga, porque sienten que dejan atrás parte de su vida: la profesión docente.

Tras observar carreras de docentes en contextos diversos, el estudio de Huberman confirman que hay importantes consistencias en la socialización del profesorado a lo largo de la carrera y reafirma la idea de Lewin de que el desarrollo humano está condicionado por factores sociales y por la maduración que va alcanzando el individuo a lo largo de la vida (Feixas, 2002).

Fernández (2006) en una investigación sobre las preocupaciones del profesorado en el ámbito español, caracterizó los ciclos vitales del profesorado propuestos por Sikes (1985) de la siguiente manera: ingreso en el mundo adulto (21-28 años de edad), transición de los años treinta (28-33 años de edad), estabilización y compromiso (30-40 años de edad), profesionalidad resistente al cambio (40-50/55 años de edad), estancamiento y jubilación (50-55 años en adelante)

2.3. Teorías y modelos del desarrollo profesional del profesorado universitario.

Los estudios teóricos sobre el proceso de desarrollo docente del profesorado universitario no han sido abundantes, pero se destacan entre ellas las investigaciones teóricas realizadas por Kugel (1993), Kalidova (1994) y Nyquist y Sprague (1998), cuyos aspectos esenciales se analizan a continuación.

La teoría del desarrollo del profesorado universitario de Kugel (1993, citado por Feixas, 2002) se basa en observaciones y comentarios informales a partir de su propia experiencia y la de compañeros suyos, del estudiantado y personal de las universidades de Harvard y Boston Collage. La teoría de Kugel (1993) describe cinco estadios en el desarrollo del profesorado universitario, en los tres primeros se observa el docente preocupado por la enseñanza de su materia y, en cambio, en los dos últimos estadios el docente se preocupa más por el aprendizaje del estudiantado. La teoría de Kugel (1993) se puede sintetizar de la siguiente manera:

Estadio 1: El profesorado universitario tiene una preocupación por su propia persona, por cómo lo verán, qué pensarán de le y si lo aceptarán como es.

Estadio 2: Ya se ha desarrollado una manera de presentar el material que funciona para enseñar, se preocupa por qué enseñar, por cómo preparar y transmitir el contenido de la materia, se preocupa por el uso del tiempo de la clase y por el dominio del contenido.

Estadio 3: Ya el profesorado considera que la materia está bien preparada y la transmisión es buena, se desarrolla bien en el contenido aunque no llega siempre correctamente al receptor y se empieza a preguntar cómo aprende el estudiantado y a preocuparse por motivar y despertar el interés por la asignatura.

Estadio 4 y 5: Abarcan la segunda transición del desarrollo del profesorado universitario donde se pasa de centrar la atención en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje del estudiantado. Se comienza a concebir el estudiantado como actor y como aprendiz independiente, se piensa en qué apoyo puedo darse para que sean personas críticas y aprendices autónomos. Esta es una transición que muchos nunca hacen porque no llegan a prestar nunca atención a los resultados del estudiantado debido a carencias de la formación o a la dificultad que representa incorporar en la práctica modelos de enseñanza críticos y reflexivos.

La teoría de la vitalidad del profesorado universitario de Kalidova (1994, citado por Feixas, 2002) informa sobre los diferentes estadios de desarrollo del profesorado universitario respecto de la vitalidad, que la considera una virtud del profesorado que es un investigador, que evidencia compromiso con los objetivos individuales e institucionales, que siente satisfacción con su esfuerzo y que reflejan entusiasmo por la actividad intelectual. La vitalidad no es vista como un fenómeno estático; en la medida que se desarrolla la carrera profesional las dimensiones de la vitalidad cambian.

Se reconoce que el profesorado novel puede tener necesidades únicas porque en general hacen mayor énfasis a los objetivos de la carrera docente y experimentan niveles de estrés y frustración más frecuentes que el profesorado más experto. Sugiere centrar la formación en actividades diseñadas para mejorar destrezas y estilos docentes; en acciones de mentoría por el profesorado más experimentado dirigidas a promover la productividad docente y que aligeren el estrés del profesorado novel.

En la mitad de la carrera profesional el profesorado está más preocupado por el reconocimiento y la reputación, por tanto las acciones de formación permanente deben dirigirse a prevenir el estancamiento, mediante programas que revitalicen como: talleres, becas para la docencia, periodos sabáticos, estudios de una segunda disciplina y preparación para la gestión administrativa.

Para rejuvenecer el sentido de la vitalidad profesional del profesorado veterano sugiere la creación de oportunidades que pulsen las competencias docentes en su disciplina o en áreas relacionadas. Además, los programas deben ser diseñados para animar a los más veteranos a impartir docencia en los primeros cursos o en asignaturas interdisciplinarias y a evitar el estancamiento en una misma materia año tras año.

La teoría del desarrollo del profesorado novel universitario de Nyquist y Sprague (1989, citado por Feixas, 2002), subrayan un cambio en el desarrollo de los noveles desde el centro de atención en el yo (estadio 1), a las habilidades (estadio 2), hasta las preocupaciones por el estudiantado (estadio 3). Según este modelo los cambios en el desarrollo del profesorado se dan en cuatro dimensiones: las preocupaciones, el discurso, las relaciones con el estudiantado y la relación con la autoridad.

Nyquist y Sprague (1989) señalan que las preocupaciones del profesorado novel en el primer estadio de su desarrollo se centran en sí mismo y en su supervivencia: se preocupan por el vestir, por cómo dirigirse al estudiantado, por hablar como un profesor o profesora, por hacerse respetar, por agradar al estudiantado y ser personas que inspiren confianza. Tras las experiencias iniciales las preocupaciones tienden a centrarse en aspectos relacionados con las destrezas docentes, por ejemplo, cómo dar clases a grandes grupos, liderar discusiones o evaluar. Más tarde las preocupaciones del profesorado novel se centran en el impacto de la docencia, se preocupan por saber si el estudiantado aprende y cómo poder ayudarlo.

Una segunda dimensión es la manera en qué el profesorado novel habla sobre sus asignaturas. Típicamente, el profesorado novel utiliza un vocabulario técnico rudimentario y su discurso es coloquial e informal, porque no ha terminado su socialización como docente. No llega a utilizar la terminología con precisión ni las convenciones retóricas por construir argumentaciones sobre el contenido. En la medida que el profesorado novel progresa en su formación profundiza en la disciplina y mejora su discurso sobre el conocimiento. Ya el discurso del profesorado es más confiado, preciso y fluido. En el tercer nivel de desarrollo el discurso instructivo acontece como resultado de la socialización y conecta con el lenguaje amplio de la comunidad, ya el puede ser preciso sin ser pedante, simple sin ser simplista.

La tercera dimensión evolutiva del profesorado novel plantea la relación con el estudiantado. En los primeros años de desempeño la relación con el estudiantado es personal e intensa. El estudiantado es considerado amigo o enemigo, víctima o amenazador. El profesorado novel busca agradar al estudiantado con su simpatía y el estudiantado generalmente es recíproco con la simpatía y el afecto, que pueden llegar a ser excesivos. El profesorado novel asume que su esfuerzo por agradar al estudiantado será apreciado y cuando esto no pasa, se siente herido y traicionado.

En una fase siguiente el profesorado novel, ya con más experiencia, suele distanciarse más y ser más analíticos en sus relaciones con el estudiantado. Prefiere ser respetado por la mayoría del estudiantado que ser apreciado por este. Las decisiones instructivas dejan de ser el resultado de una identificación intuitiva con el estudiantado, para seguir argumentos intelectuales derivados de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje. En un estadio de desarrollo más avanzado, el profesorado novel establece relaciones más complejas con el estudiantado, basada en su preocupación por el aprendizaje. Se relacionan con el estudiantado como individuos únicos y no se sienten tan vulnerables en estas relaciones. La relación interpersonal es un recurso importante sobre el cual trabajar para conseguir un buen aprendizaje de la materia.

En relación con la autoridad, en el momento de empezar el profesorado novel normalmente son muy dependiente del responsable del departamento o de otras colegas con quienes trabaja, para llegar a conocer la manera correcta de actuar como docente y requiere mucho apoyo y retroalimentación. Si la formación es muy teórica piden consejos más prácticos y prescriptivos sobre qué hacer en las clases o en los laboratorios y por ello considera un buen mentor al que le ofrece estrategias y orientaciones que sirven como modelo sobre qué hace falta hacer.

Cuando el profesorado novel ya tiene al menos un semestre de experiencia, su relación con las autoridades empieza a cambiar porque comienza a sentir la necesidad de ser más autónomo. Ya puede comenzar a expresar diferencias conceptuales con su mentor o a impacientarse en el curso de formación. En este estadio siente la motivación de ser más independiente y de romper con las prescripciones de la autoridad.

Ya cuando el profesorado novel tiene más experiencia, en un tercer estadio de desarrollo profesional, sus relaciones con la autoridad se caracterizan por una mejor conexión colegiada entre el profesorado novel y su mentor, aunque la relación dista de considerarse plenamente igualitaria, al novel se le confía autonomía y toma un importante rol a la hora de tomar decisiones. Ya no está tan presente su resistencia, pues ya ha trabajado algunos semestres y ha cambiado algunas de sus ideas iniciales sobre las prácticas profesionales. En este estadio el profesorado novel gana respeto por sus ideas que tienen de base las ideas de sus mentores y de sus colegas.

Las aportaciones anteriores ponen de manifiesto que las teorías más influyentes sobre el desarrollo del profesorado universitario varían en varios aspectos: la estructura del proceso de desarrollo, el número y el nombre de las dimensiones, los periodos o estadios de desarrollo, los orígenes del crecimiento o de las transiciones, hasta la categorización de cada estadio. Pero al mismo tiempo, también son apreciables las regularidades en el contenido y en el proceso que describen los diferentes autores, independientemente de los enfoques teóricos que asume cada uno de ellos.

En el análisis del desarrollo profesional del profesorado universitario se han seguido diferentes *modelos teóricos* que han determinado diferentes tipos de actuaciones formativas, de acuerdo con el fundamento teórico de cada uno de los modelos.

Feixas (2002) considera los siguientes modelos teóricos en el desarrollo profesional docente del profesorado universitario: el modelo academicista, el modelo humanista, el modelo tecnológico, el modelo interpretativo y el modelo crítico.

El modelo academicista entiende la profesionalización docente como el dominio de contenidos correspondientes a las disciplinas académicas y el conocimiento de los principios científicos que caracterizan la enseñanza a la universidad, además de la psicología del estudiantado. La tarea principal del docente es la transmisión de los contenidos académicos, de forma que el desarrollo profesional del profesorado bajo este paradigma se centra a fomentar la capacidad de organización lógica de los contenidos y la claridad en la forma de exponerlos. Apunta hacia el dominio profundo del contenido de la disciplina, que tiene en su base el sistema de conocimientos de la ciencia que le sirve de base teórica y práctica (Sarramona, Colón y Vázquez, 1999).

El modelo tecnológico se basa en el paradigma positivista que defiende un modelo de ciencia, investigación y formación inspirado en el método de las ciencias físico-naturales. Según este enfoque, los fenómenos educativos se consideran hechos objetivos susceptibles de ser analizados empíricamente, que pueden ser sometidos a pruebas de veracidad, para hacer predicciones y prescripciones a partir de ellos. Se percibe educación y la formación como un campo de experimentación y aplicación de conocimientos y al profesorado como un técnico con medios para resolver problemas.

La consideración tecnológica de la educación y de la formación pone el interés en los procesos, independientemente de los individuos que intervienen. Se trata de un modelo representativo de la corriente pragmática del mundo empresarial, que interpreta la profesionalización desde un matiz técnico y academicista. Este es el modelo de docencia y de formación del profesorado que ha predominado en las universidades durante años. Entiende la enseñanza como un proceso descontextualizado de la realidad y el estudiantado y el profesorado como grupos genéricos. Determina la oferta de programas de formación genéricos y universales, fácilmente trasladables a los contextos universitarios y que se centran en la mejora de la competencia transmisiva del profesorado y refuerzan su protagonismo académico.

En el modelo tecnológico la finalidad de la formación del profesorado es el desarrollo de destrezas y competencias para que sean eficaces, de capacidades por solucionar cualquier situación mediante la aplicación de un conjunto de técnicas contrastadas y generalizables. Uno de los programas más representativos de la orientación tecnológica en la formación del profesorado es la formación basada en competencias. El paradigma tecnológico o racional se le acusa de cuantitativo, objetivo, lineal y normativo, alejado de la realidad del contexto y de las personas que forman parte.

El modelo humanista parte del enfoque fenomenológico, interpretativo o personalista el cual respeta el ideal de las personas. Desde este enfoque conocer el mundo, significa conocer las personas y su comprensión particular de los hechos. Estudiar las personas es analizar la interpretación y juicios que hacen de las cosas. Este modelo se aproxima más al hecho educativo, lo concibe como fruto de la interacción entre seres humanos y es

variable en función de los significados y símbolos que estos le atribuyen. Este modelo apunta a la relación entre docentes y el estudiantado, entre la persona y el grupo.

Según el modelo humanista la formación del profesorado se centra en las cualidades personales del docente: la empatía, el compromiso con el estudiantado, la capacidad de comprensión y el establecimiento de ligaduras afectivas positivas. No renuncia al conocimiento técnico ni a las tareas instructivas pero entiende que la docencia es, sobre todo, un proceso de ayuda al desarrollo personal del estudiantado y la formación debe servir para que el profesorado actúe como mediadores del aprendizaje personal del estudiantado (Sarramona et al, 1999).

El modelo sociocrítico, plantea que la razón ha entrado en crisis debido a su reducción a la instrumentalización tecnocientífica, perdiendo el sentido crítico original. Toda persona está situada en una posición determinada en una red de relaciones y estas deben ser descubiertas, analizadas y transformadas en la dirección de un mundo más racional, guiado por los valores de justicia. En este modelo la educación y la formación, en particular, deben partir de un contexto socio histórico determinado para conseguir la participación de todos los implicados, quienes deben conocer las normas y las estructuras de las relaciones sociales para cambiar la situación educativa y social existente.

Para el modelo sociocrítico, el método formativo más apropiado es la investigación- acción porque se centra en el aprendizaje. La formación del profesorado debe partir de la noción de que es un investigador participativo y reflexivo de su propia práctica. El profesorado debe renunciar a la simple transmisión de contenidos en que el alumno es un participante pasivo del proceso. El profesorado, desde el punto de vista de la teoría crítica, debe potenciar el diálogo, la reflexión, el análisis de situaciones y la resolución de problemas.

En el modelo reflexivo el profesorado construye el currículum a partir de las características y las necesidades del contexto y del estudiantado, experimenta e investiga sobre la práctica y sobre consecuencias de sus acciones para buscar soluciones a los problemas. El profesorado como profesional reflexivo mantiene la interrogación constante durante las actividades docentes y el estudiantado tienen dominio de las actividades a realizar y de sus posibilidades de cambio y mejora. Se asume que el profesorado es un profesional reflexivo, que debe enseñar a reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico.

Sarramona et al (1999) señala que la universidad para el desarrollo del profesorado toma aspectos de todos estos modelos, que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- La práctica profesional del profesorado insita a la reflexión sobre la experiencia y requiere la deliberación en el momento de la decisión El profesorado se perfecciona en la medida que, a partir de su experiencia, sea capaz de afrontar los problemas que todavía no se han hecho presentes.
- La necesidad de adquirir competencias profesionales para resolver problemas futuros aproxima el enfoque de la práctica reflexiva al enfoque tecnológico, caracterizado no tanto por la búsqueda del éxito, sino por la anticipación de las dificultades al idear propuestas más eficaces para darles solución.
- El profesorado ni aprende ni se perfecciona en solitario, desarrolla un aprendizaje colaborativo con otros. Además, los factores culturales y contextuales de los mismos departamentos, facultades y carreras adquieren mucha importancia.

Villar (1996) sintetiza cuatro modelos de desarrollo del profesorado universitario, que apuntan hacia el perfeccionamiento de los conocimientos destrezas y actitudes docentes: modelo de proceso de perfeccionamiento individual, modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, modelo de indagación y modelo organizativo

El modelo de proceso de perfeccionamiento individual que parte de identificar y resolver las necesidades formativas del profesorado, asume que lo que es bueno y aconsejable para alguien puede no ajustarse a las necesidades de otros. Por ello es necesario encontrar opciones para propiciar el autodesarrollo profesional del profesorado.

El modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza plantea la utilización de los resultados de la evaluación de la actuación del profesorado en el aula para el desarrollo del proceso de formación del profesorado universitario. Se asume que la evaluación representa el inicio del proceso formativo, que el desarrollo profesional del profesorado está íntimamente ligado a su evaluación y que por esta razón los resultados de la evaluación deben servir para perfeccionarse y crecer pedagógicamente.

El modelo de indagación concibe al profesorado como alguien que investiga y reflexiona sobre su práctica, presupone un profesorado investigador de su práctica y que asume la reflexividad cognitiva como característica de la acción profesional. Según este modelo el

desarrollo docente es el resultado del pensamiento crítico del profesorado con el objetivo de construir y aprender críticamente de la docencia.

El modelo organizativo enmarca al profesorado universitario en un contexto, cultura o clima organizativo determinado por un departamento, facultad o universidad, desde dónde se perfecciona su práctica profesional. Este modelo de desarrollo plantea la necesidad de la modificación de las estructuras organizativas de la institución universitaria con el objetivo de incidir en la mejora del sistema de relaciones de comunicación, la participación y la toma de decisiones, lo que repercute en la mejora del desempeño del profesorado.

A partir de estos modelos, Villar (1996) propone un plan de acción, una secuencia de pasos, válidos para la construcción de un modelo de desarrollo profesional del profesorado universitario. Dicho plan de acción incluye las acciones siguientes:

Preparación: Se debe crear un clima institucional que facilite el desarrollo del profesorado para dar sentido a la evaluación de su docencia, captar recursos necesarios e identificar y preparar líderes y asesores del desarrollo profesional docente.

Planificación: Se identifican las necesidades y expectativas profesionales y se diagnostican las debilidades actitudinales, instruccionales o de conocimiento. Se debe lograr consenso sobre las metas de los programas de entrenamiento del profesorado.

Entrenamiento: Se ofrecen opciones de perfeccionamiento que deben ser variadas y de duración flexible, para que el profesorado seleccione las más apropiadas en función de su esquema conceptual y permitirle intervenir en la construcción de sus propias prácticas.

Evaluación: Se constata la eficacia de la oferta de entrenamiento realizada al profesorado, para realizar las correcciones pertinentes en el curso del programa.

Implantación: En el ambiente universitario se debe prever espacio para la incorporación de la innovación e incentivar la difusión de las innovaciones. Se deben modificar las resistencias del profesorado hacia el sistema de socialización profesional.

Mantenimiento: Se debe realizar un seguimiento de los efectos de los programas para poder adoptar decisiones sobre su valor y fomentar la cooperación entre compañeros para revisar y redefinir las metas de los programas. La supervisión de los colegas puede permitir una revisión continua de la incorporación de la innovación a la práctica.

Capítulo III. El profesorado universitario novel.

El periodo de iniciación a la docencia universitaria encierra un cúmulo de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez de ilusión que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad en el profesorado que se inicia. No es un periodo fácil para el profesorado novel o principiante, más bien puede provocar insatisfacción y éste puede llegar a cuestionarse sus potencialidades como docente (Marín 2005).

Si bien es cierto que las características particulares del trabajo, las condiciones específicas en que se inicia y otros factores de tipo personal, determinarán en gran medida el desarrollo de este período y de los problemas asociados, el profesorado novel acusa una falta de apoyo desde el departamento y se lamentan de la falta de una formación inicial para el ejercicio de la docencia universitaria (Feixas, 2002a).

El inicio del ejercicio de la docencia universitaria se caracteriza por ser una etapa llena de tensiones, de situaciones de aprendizaje intenso, de supervivencia y de descubrimiento, donde se producen cambios trascendentales en el profesorado novel. Es durante esta etapa cuando el profesorado novel se inserta en la vida social de un grupo, cuando interactúa como un miembro más y se apropia de la cultura de la institución.

El profesorado universitario novel aprende a ser docente a través de un proceso de socialización que está muy lejos de ser racional y consciente y para otros es totalmente contradictorio (Marín, 2005). Durante este periodo se adquiere un conocimiento que, si bien es necesario, viene precedido y acompañado por cierta inseguridad y falta de confianza en sí mismo. Del mismo modo, es en ese momento y a través de tal proceso cuando se aprenden estilos y modelos de enseñanza y comportamientos, se afianzan y destierran creencias (Marín 2005).

En este proceso de socialización el profesorado universitario novel aprende de la cultura de la enseñanza y del desempeño de la docencia, se incorpora a un nuevo grupo que tiene sus normas establecidas y que debe asimilar. Es una etapa de contradicciones y problemas para el profesorado novel, que no siempre ha sido suficientemente considerada y estudiada en las universidades. En este capítulo se analizan las particularidades y problemáticas del profesorado novel, así como algunas experiencias en su inducción a la docencia universitaria del profesorado novel.

3.1. El profesorado universitario novel: características y problemáticas.

La docencia universitaria es una tarea que tiende a generar en los primeros años de desempeño las crisis de identidad profesional y el malestar docente. La docencia universitaria es una profesión que genera ansiedad por la tensión que provoca desarrollar de manera satisfactoria las funciones docentes y relacionarse con el estudiantado, colegas y directivos en un contexto dinámico y complejo.

Esta ansiedad se refleja cuando quieren cumplir estas funciones con las mismas garantías de calidad que los más experimentados. El profesorado universitario comienza a enseñar con cierta carga de idealismo, tienen altas expectativas sobre la docencia y confían en que pueden utilizar sus ideas más innovadoras en la docencia.

Bozu (2008) caracteriza al novel como aquella persona generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o facultad o empieza una actividad por primera vez y lo hace con la asistencia y el apoyo de un maestro o una maestra. Otros sinónimos de novel son principiante, inexperto, debutante, neófito y joven, entre otros.

El profesorado novel es una persona joven, recientemente graduada de la universidad con alguna experiencia profesional, pero con no más de tres años de experiencia docente universitaria, que accede a un cargo docente como ayudante, becario, asociado o en adiestramiento. Para algunos autores, la etapa de profesorado novel se limita al primer año de docencia, para otros transcurre durante los tres primeros años de ejercicio, y hay quien lo extiende hasta los primeros cinco años (Bozu, 2008).

Este período de iniciación en la docencia, que transcurre durante la etapa de inducción, es un periodo de suspenso y optimismo, a la vez, donde las actitudes y concepciones sobre la enseñanza no cambian de manera radical, pero sí se modifican en la reflexión sobre la formación recibida y la capacidad que se tiene para asumir el nuevo reto.

Bozu (2009a) considera que aunque el concepto inducción es un concepto polisémico, que aunque puede definirse de diferentes maneras en dependencia de la óptica desde que se mire, las definiciones que han realizado los diferentes autores apuntan fundamentalmente hacia dos perspectivas: la inducción como la etapa de transición de alumno a docente y la inducción como una etapa del proceso de desarrollo profesional.

Desde la primera perspectiva la inducción a la enseñanza es el periodo que abarca los primeros años, en los cuales el profesorado transita de discente a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos y durante el cual el profesorado novel debe adquirir conocimientos profesionales y conseguir un cierto equilibrio personal (Marcelo, 2002). Vonk (1996, citado por Marcelo, 2002) define la inducción a la enseñanza como: "...la transición desde profesional en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo..." (p.41)

Esta perspectiva, estipula que de forma sistemática y mediante un programa de soporte formativo, se le ofrece apoyo al profesorado novel en su actividad docente para facilitar la inserción en la carrera y disminuir sus efectos traumáticos. La inducción es un proceso, mediante el cual la institución propone un programa sistemático de apoyo al profesorado novel, para introducirlos en la profesión y reforzar su autonomía.

Desde la segunda perspectiva, la inducción a la enseñanza es parte del desarrollo profesional docente en la medida en que se pretende, que el profesorado adquiera competencias para llevar a cabo la enseñanza. Desde esta perspectiva Bolam (1995, citado por Bozu, 2009a) define la inducción como el "...proceso de apoyo y de formación que cada vez se considera más necesario para el éxito en el primer año de enseñanza... Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo" (p.322).

Para Perrenoud (1993, citado por Bozu, 2009a) la inducción es el inicio de la formación continua que acompañará al profesional durante toda su vida y apunta que sería ingenuo considerar la formación inicial como el único factor de profesionalización, ella sólo puede acompañar una evolución deseada.

En el contexto cubano de la Educación Superior a este período de iniciación, inducción o inserción profesional del profesorado novel se le denomina adiestramiento laboral y abarca los tres primeros años de desempeño en la docencia. Esta etapa de adiestramiento se concibe como un período de aprendizaje y de orientación profesional para el profesorado novel que se capacita en áreas del conocimiento como: Didáctica de la Educación Superior, Problemas Sociales de la Ciencia, Idiomas y Computación.

El adiestramiento laboral tiene como antecedente la capacitación pedagógica que se desarrolla en el planteamiento curricular de todas las titulaciones universitarias en Cuba desde el curso 2004 2005 y que incluye la asignatura Didáctica de la Educación Superior entre las materias obligatorias que deben cursar todo el estudiantado universitario como preparación para el posible desempeño de la docencia universitaria.

Durante el adiestramiento el profesorado novel debe recibir atención diferenciada en el departamento docente, mediante la tutoría y a través del sistema de trabajo metodológico que se desarrolla en este nivel organizativo. Se considera que el profesorado en esta fase de desarrollo no debe asumir responsabilidades académicas de alta complejidad ni tener grandes cargas docentes, para poder dedicar la mayor parte del tiempo a las tareas propias de la formación profesional docente.

No obstante en la práctica ocurre muchas veces todo lo contrario, el profesorado universitario novel tiene que desarrollar tareas académicas complicadas, tienen altas cargas docentes, imparten materias con alto grado de complejidad para su nivel de desarrollo y se sienten agobiados por la cantidad de actividades y la falta de tiempo.

Veenman (1984, citado por Marcelo, 2002) introdujo el concepto: choque con la realidad, para referirse a la situación por la que atraviesa el profesorado en su primer año de desempeño, donde debe desarrollar un proceso intensivo de aprendizaje, de tipo ensayo-error generalmente, determinado por un sentimiento de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. Los problemas que más amenazan al profesorado novel son: la imitación acrítica de conductas observadas, el aislamiento de sus colegas, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación inicial y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

Tomé (1999, citado por Feixas, 2002a) describe el período de iniciación docente como un choque con la realidad que genera sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad en el profesorado novel. Si bien es cierto que las características concretas del trabajo, las condiciones específicas en qué se inicia y otros factores de tipo personal determinarán en gran medida el desarrollo de este periodo y de las problemáticas asociados al mismo, la existencia de actividades de apoyo pueden facilitar la integración a la función docente de manera más acompañada y menos traumática.

Bozu (2009) señala que el profesorado novel vive su primer de trabajo en la enseñanza como una experiencia estresante, pero al mismo tiempo en ese período desarrolla su propia identidad profesional como expresión del autoconcepto sobre cómo soy yo como profesional y tiene que aprender a utilizar los recursos personales de que dispone para enfrentar con éxito las situaciones de la enseñanza.

Pocas experiencias a lo largo de la vida impactan tanto en la vida personal y profesional del profesorado como el primer año de desempeño. Las experiencias iniciales impregnan las percepciones y los comportamientos sobre la enseñanza, los alumnos, el entorno escolar y su papel como docente. Si las experiencias iniciales son gratificantes, la impresión y transferencia es positiva; si las primeras experiencias son negativas y van asociadas a sentimientos de desencanto, la impresión es negativa y desarrolla comportamientos similares en el futuro (Gold, 1997, citado por Feixas, 2002a).

Zeicher y Gore (1990, citados por Bozu, 2008) establecen tres etapas en el proceso de socialización o inducción del profesorado novel:

- Socialización primaria: Abarca aquellos años que pasó en el aula universitaria, en los cuales se fue formando una visión y unas creencias de lo que era la enseñanza universitaria, cómo debía ser y desarrollarse. La personalidad y las creencias que ya se poseen juegan un papel fundamental en el dibujo de esa concepción de la enseñanza universitaria.
- Socialización secundaria: Durante la socialización secundaria el profesorado novel entra en contacto real con la institución, con el estudiantado y colegas del departamento. La incorporación a la institución marcará su desarrollo profesional, ya que la estabilidad laboral y las relaciones socio profesionales sellarán una alianza que se supone larga y duradera y que va a determinar sus modos de actuación futuros. En el ejercicio docente es donde se da la verdadera socialización, cuando se produce el choque con la realidad y se desarrollan estereotipos, ideas, convicciones y creencias en el proceso de aprender a enseñar.
- Socialización terciaria: Hace referencia al desarrollo del profesorado novel dentro del aula y a sus relaciones con la comunidad educativa. Si su desarrollo en el aula es negativo, su crecimiento como profesional se verá significativamente afectado, ya que

no trabajará con soltura en el aula y verá al estudiantado como algo que impide su desarrollo profesional. Por otra parte, la presión que ejerce la comunidad sobre el profesorado universitario novel es de tal magnitud, que puede generar en éste unas expectativas inalcanzables, una situación de estrés y un sentimiento de frustración que pueden llevarlo al abandono de la profesión.

El proceso de socialización del profesorado universitario tiene en su base en la experiencia que se ha tenido como estudiante, en el modelo desarrollado durante su desempeño docente y en la presión que ejerce la comunidad universitaria. No obstante hay autores como Gold (1997, citado por Bozu, 2008) que sostienen que la socialización del profesorado novel se produce de manera individual, sin la ayuda de los colegas del departamento o área y otros niegan la existencia de estructuras de carácter grupal que sirvan de soporte para la integración del profesorado novel y para su socialización profesional.

La socialización del profesorado universitario novel, entendido como el proceso de apropiación activa de la cultura de la universidad, la enseñanza, el aprendizaje y del profesorado universitario más experimentado, es una condición necesaria para el logro de una experiencia profesional docente satisfactoria. Cuando el profesorado novel percibe el apoyo de sus compañeros y de la dirección, la preocupación por ayudar a superar las primeras dificultades, el interés por conocer sus opiniones en reuniones y el establecimiento de un clima de colaboración, se sienten más motivados para enfrentar todas las incertidumbres características del proceso de iniciación docente.

Desde la perspectiva de Glazer (1966, citado por Feixas, 2002a), la socialización profesional es el proceso a partir del cual se desarrollan habilidades y actitudes técnicas vinculadas con la aplicación práctica de su conocimiento y, a la vez, se identifica con los valores y hábitos de trabajo propios de una ocupación o profesión.

El proceso de socialización del profesorado novel es más satisfactorio cuando se dispone de programas de acogida, diferentes estudios realizados muestran que una parte significativa de este profesorado se pierde por no proporcionarles un programa de apoyo y formación que les ayude a superar los primeros problemas profesionales.

Para Gold (1997, citado por Bozu, 2008) la satisfacción en la carrera docente y la retención del profesorado novel en la profesión, depende de factores como: la satisfacción de las necesidades psicológicas del profesorado, calidad y tipo de educación recibida, compromiso inicial del profesorado novel hacia la enseñanza, programas de desarrollo profesional disponibles, integración profesional y social en la docencia y la calidad de de la atención a las necesidades formativas del profesorado.

En la satisfacción de las necesidades psicológicas del profesorado novel tiene una significación el apoyo emocional que reciba de de mentores, expertos y otros profesionales de la institución universitaria. Independientemente de la preparación técnica, si a los docentes les falta seguridad personal, confianza en sí mismos, o tienen la sensación de no tener control sobre ellos mismos o sobre el entorno, es poco probable su éxito profesional. El tipo y la calidad de la educación recibida influyen en el éxito profesional del profesorado novel, los modelos docentes y las experiencias vividas en la universidad tienen relación directa con el interés por la carrera docente.

El compromiso inicial con la docencia es considerado uno de los indicadores más significativos que influyen en la retención del profesorado novel. Las primeras actitudes y experiencias laborales y las circunstancias donde se desarrollan pueden ser referentes por entender las futuras decisiones de los docentes y deberían ser centros de especial atención por los directivos. Los programas de desarrollo profesional determinan el tipo de apoyo formativo que recibirá el profesorado durante estos primeros años, el profesorado novel puede encontrar grandes diferencias entre la idea preconcebida de qué es enseñar y lo que realmente es en la práctica (Gold, 1997, citado por Feixas, 2002a).

La integración profesional y social en la docencia y la calidad de la vida profesional del profesorado novel puede tener un impacto a largo plazo en su desarrollo profesional. El modelo de desempeño que el profesorado elabora, acaba configurando su propio estilo profesional, por ello los desaciertos de esta etapa inicial tienen una marcada trascendencia. Aunque hay poca evidencia de una relación directa entre el comportamiento de la dirección y el abandono de la profesión, Gold (1997) ha demostrado que la dirección es, en gran parte, responsable de la insatisfacción del profesorado al estar implicada en la mejora de las condiciones donde se dan estas primeras experiencias.

Zeichner y Gore (1990, citados por Feixas, 2002) estudian el proceso de socialización del profesorado y su individualización e internalización en una identidad profesional, utilizando el concepto de cultura latente. Estos autores desde una visión funcionalista del proceso de identificación profesional, consideran la influencia del resto de factores que constituyen la identidad, en particular los factores previos al acceso a la docencia y que propician la socialización: las primeras experiencias formativas, la influencia de personas con capacidad de evaluación, la relación con agentes colaterales, la relación con el alumnado y la influencia de supervisores y mentores.

Con el proceso de socialización se va configurando la identificación y diferenciación personal y profesional del docente. La identidad profesional es un proceso de construcción continua de la persona, que se experimenta en las relaciones con las otras personas, atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales, el cual tiene prioridad sobre los restantes factores. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias motivaciones personales o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio.

Nias (1989, citado por Feixas, 2002) caracterizan la identidad profesional del profesorado universitario utilizando los rasgos siguientes:

- Hay un número considerable de docentes que enseñan de manera eficaz, disfrutan de su trabajo y poseen prestigio entre sus colegas, que no están identificados con su profesión y no se ven a si mismos como docentes.
- La identificación profesional con la enseñanza es un proceso lento, mientras que para unos comienza en la niñez, para otras sólo se produce mediante el ejercicio continuado de la profesión en el tiempo.
- Los valores personales, forman parte de la identidad sustancial de la persona y determinan la manera en que los docentes se conducen en la profesión.
- Los docentes presentan dos tipos esenciales de valores personales que son mutuamente excluyentes: los que representan la educación como el medio apropiado para el desarrollo de ideales morales y políticos, y los que determinan la conducta del docente fuera de la institución educativa.

- La enseñanza interesa a aquellas personas que buscan desarrollar entornos de expresión para los talentos personales.
- Dado que la enseñanza es una actividad profesional que sirve a la autoexpresión de los talentos personales, tiene el poder de ser altamente inclusiva. .

Olson y Osborne (1991, citados por Moral, 1998), consideran que el primer año de experiencia es reconocido en la literatura especializada como el año más complicado de la carrera del profesorado, debido a la dificultad para conciliar su visión idealista con la realidad de la enseñanza. Sin embargo, encontramos pocos estudios sobre esta fase tan crucial en el desarrollo del profesorado y por ello se tienen algunas nociones acerca de qué pasa durante los primeros años de la carrera docente, sobre los problemas y las estrategias que sigue el profesorado para superarlos (Moral, 1998).

Vonk y Schars (1987, citados por Moral, 1998) reconocen tres grandes perspectivas en el estudio del desarrollo profesional durante la etapa de inducción a la docencia del profesorado novel: la inducción como un proceso de crecimiento y desarrollo individual, desde un enfoque de desarrollo personal; la inducción a la enseñanza como un proceso de adquisición de experiencia, desde una aproximación profesionalizadora y la inducción del profesorado novel como el resultado de un proceso de adaptación del profesorado a las normas, los valores y las reglas del ambiente profesional, desde una aproximación socializadora de la inducción a la docencia.

Desde la primera perspectiva se entiende que el profesorado y sus potencialidades personales son los elementos centrales de su desarrollo profesional. La buena enseñanza se asocia con características personales como: autonomía, tolerancia, flexibilidad, empatía, comprensión, etc. El desarrollo profesional del profesorado novel se considera como un camino lleno de contradicciones, éxitos, frustraciones, avances y retrocesos en que se configura su manera de desempeñarse como resultado de la interacción con el ambiente educativo de la institución universitaria.

Desde la segunda perspectiva, la adquisición de una enseñanza efectiva y una dirección de clase adecuada son las habilidades centrales. Como elemento básico de esta visión se destaca la creencia de que existen una serie de habilidades efectivas de enseñanza y conducción de las clases, las cuales pueden ser fácilmente transmitidas al profesorado.

Desde esta perspectiva los programas de inducción se dirigen hacia el desarrollo de las competencias profesionales y da lugar a los estudios sobre expertos y noveles, que intentan avanzar en el análisis profundo de la estructura de conocimiento del profesorado y cómo se desarrolla en el tiempo.

En la tercera perspectiva, la adaptación que realiza el profesorado novel al ambiente profesional que le rodea es el tema de preocupación central. Se plantea la socialización del profesorado como el proceso de aprendizaje social mediante el cual se adquieren los valores y actitudes, las habilidades y conocimientos necesarios para llegar a ser miembro de la comunidad profesional.

Schempp, Sparkes y Templin (1993, citados por Moral, 1998), determinan una serie de factores que afectan y sostienen las perspectivas y prácticas profesionales del profesorado novel. Los factores que señalan estos autores varían en importancia y dependen de las circunstancias y factores contextuales. Aunque no se sabe con exactitud el grado de influencia de estos factores, cada uno de ellos determina y afecta decisivamente la toma de decisiones en la fase de inducción a la enseñanza.

Los factores que afectan y sostienen las perspectivas y prácticas profesionales del profesorado novel son: la biografía personal y sistema de creencias, la cultura y contexto de la institución educativa y el rol a desempeñar y las expectativas sobre el desempeño de la función docente.

Como parte de su biografía personal, el profesorado novel inicia la labor docente con un determinado bagaje de conocimientos, este bagaje incluye las experiencias relativas al desarrollo de la enseñanza, conceptos teóricos adquiridos en los cursos universitarios, y especialmente experiencias elaboradas a partir de su etapa de estudiantes. Este cúmulo de experiencias puede activarse o quedar almacenadas e ignoradas, en dependencia de los intereses del profesorado y de la institución universitaria (Schempp, Sparkes y Templin, 1993, citados por Moral, 1998).

Lortie (1975, citado por Moral, 1998) señaló que el profesorado novel posee un esquema de referencia elaborado por sus experiencias de estudiante que le sirve como único recurso para enfrentarse al ejercicio de su profesión. La presión de la enseñanza y el ritmo

acelerado de las clases lleva al profesorado novel a considerar más las perspectivas prácticas que las perspectivas intelectuales en el inicio del ejercicio de la docencia.

La investigación de Weinstein (1988, citado por Moral, 1998) indica que el profesorado novel cuando inicia su primer año de trabajo, tienen la creencia de que ellos conocen todo lo que hay que conocer de la enseñanza. Llegan con un deseo grande de enseñar, pero poseen una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida de estudiante, las cuales son la base de su conocimiento acerca del mundo, del estudiantado, la estructura de la escuela y el currículum. Estas imágenes acerca de lo que significa el trabajo del profesorado universitario, son muy reducidas y están fundamentadas en el sentido común.

Estas imágenes reducidas y de sentido común afectan el desarrollo profesional y las experiencias de aprendizaje para enseñar. Los investigadores han descrito estas preconcepciones del estudiantado acerca de la enseñanza de diversas maneras: teoría personal primaria de la enseñanza, estilo personal de enseñanza, rol de identidad del profesorado o suposiciones e imágenes.

Estas suposiciones, imágenes o teorías personales, sirven como filtro a través del cual los programas de educación del profesorado son asimilados y los procesos de inducción son recibidos, por ello deben tenerse muy en cuenta al concebir programas de orientación al profesorado novel (Moral, 1998).

La investigación sobre el profesorado novel realizada por Knowles y Chávez (1989, citados por Moral, 1998) reveló que estos comienzan a ejercer su profesión con una excesiva confianza en su habilidad para enseñar y una apreciación distorsionada sobre la complejidad e incertidumbre de la relación entre enseñanza y aprendizaje. El profesorado novel cree que la enseñanza no es más que reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que otro ha dicho, cree que la enseñanza es fácil y que el profesorado no tiene que conocer nada más que la materia que enseña.

La sensación de frustración que experimentan profesorado novel puede estar determinada por factores como la historia personal y los modelos observados cuando eran estudiantes, la inseguridad que experimentan cuando no encuentran una definición clara y personal sobre cuál debe ser su actuación, los problemas asociados con la dirección y el control de

la clase, los sistemas de relaciones establecidas con los demás compañeros y con la cultura de la institución, la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para la creación de un estilo personal de actuación y la sorprendente infamiliaridad con lo que esperaban que fuese un territorio familiar (Moral, 1998).

De estas sensaciones de ansiedad y de incertidumbre surge la necesidad de afiliación y búsqueda de seguridad. La necesidad de pertenecer a una cultura, que les proporcione un sentido de seguridad física y de seguridad emocional, de algún compañero que te comprenda y te ayude a reducir la ansiedad que provoca la poca habilidad para lograr sus expectativas iniciales, es una necesidad que caracteriza al profesorado novel en la etapa de la inducción a la enseñanza, y que debería de tenerse en cuenta con la atención que merece (Olson y Osborne, 1991, citados por Moral, 1998).

En sus relaciones con el contexto y la cultura institucional el profesorado novel debe aprender las tradiciones y los códigos de la cultura, que dan significado a las prácticas establecidas y los modelos de la vida de la institución educativa. La cultura de la institución educativa comprende las reglas que definen lo que es aceptable y legítimo e incluye los estándares de la actuación profesional esperados de su profesorado (Schempp et al, 1993, citados por Moral, 1998).

Las demandas planteadas al desempeño docente, le indican al profesorado el rol que debe asumir. Este rol se expresa en una serie de demandas que en algunos casos son explícitas, pero otras son menos evidentes como la adopción de un estilo instruccional determinado. Estos modelos establecidos en la institución, y que se presentan de una forma implícita, son los que van determinando lo que se supone y se espera que haga el profesorado novel. (Schempp et al, 1993, citados por Moral, 1998).

Bullough (1992, citado por Moral, 1998) destaca las demandas del rol del profesorado novel en relación el tema de la creación y desarrollo del currículum. Considera que las relaciones, generalmente ignoradas, entre el currículum y el rol del profesorado, son una fuente de problemas para éste. Por un lado deben llevar a cabo el currículum establecido, pero, a la vez, deben adoptar el rol de constructor y creador del currículum.

Estos problemas de negociación del rol de implementador del currículum o creador del mismo, frente a las demandas que exigen el cumplimiento de un currículum establecido,

se deben a la falta de conocimientos pedagógicos y de sí mismos que tiene el profesorado novel, lo que condiciona que adopte el currículum heredado, aunque sienta el deseo de hacer una adaptación del currículum e ignorar los manuales y guías curriculares (Bullough, 1992, citado por Moral, 1998).

En el transcurso del primer año de enseñanza, las expectativas personales que posee el profesorado acerca del rol que debe jugar, se modifican. Cuando comienza a desarrollar una comprensión basada en la realidad y en las experiencias pasadas, en su personalidad y en el contexto particular donde trabaja, comienzan a modificarse sus expectativas acerca del rol que deben jugar, realizando procesos de negociación y adaptación de su rol y aunque los cambios suelen ser pequeños, son parte esencial del proceso de aprendizaje profesional (Bullough, 1992, citado por Moral, 1998).

En esta fase vital del profesorado novel, se pasa del estatus de aprendiz, a comenzar a ser un profesional responsable de promover el aprendizaje en otros. La transición de ser un principiante a ser un profesional más o menos desenvuelto, puede variar en duración dependiendo de las circunstancias individuales, y viene acompañado de un crecimiento y desarrollo personal, así como de un cambio de actitudes y conductas en el ejercicio de la profesión docente (Bullough, 1992, citado por Moral, 1998).

En los inicios, la enseñanza es vista tan compleja y desafiante que las primeras experiencias del profesorado novel parecen a menudo ser más una cuestión de supervivencia que un momento de crecimiento y desarrollo personal. El estudio realizado por Veenman (1984, citado por Moral, 1998) resalta una serie de problemas causantes de este “choque con la realidad” entre los que se encuentran: el control y dirección de la disciplina en clases, el nivel de motivación del estudiantado, la necesidad de adaptar la enseñanza a las diferencias individuales del estudiantado, la evaluación del aprendizaje del estudiantado y las relaciones con los colegas y autoridades administrativas de la institución educativa.

Feixas (2002) señala que los estudios sobre el profesorado novel han revelado problemas como los siguientes: falta de motivación, improvisación ante situaciones inhabituales, las dificultades para la selección y secuenciación de contenidos, alteraciones del orden y ritmo de las exposiciones, la carencia de variantes metodológicas para lograr el aprendizaje y su

evaluación y las dificultades para lograr la disciplina en las clases. El profesorado novel suele manifestar también problemas relacionados con el insuficiente conocimiento de la materia, con el logro de un trabajo autónomo y crítico del estudiantado, así como para simultanear la docencia con las actividades propias de la formación docente.

Un estudio realizado por Goodlad (1997, citado por Feixas, 2002) sobre los problemas del profesorado novel, reveló los problemas siguientes:

- El tratamiento al estudiantado que distorsionan la clase.
- No dominar la materia de enseñanza.
- No poder explicar el contenido de manera clara e interesante.
- No conocer qué se espera de su desempeño docente.
- Conseguir que los alumnos piensen por si mismos.
- Ser cuestionado por el estudiantado que ha obtenido una calificación negativa.
- Carencias para la expresión oral en público.
- No saber qué hacer si algo no sale como estaba planificado.
- El acoso del estudiantado con preguntas difíciles.
- Enfrentarse al estudiantado angustiado por los errores cometidos.
- Dificultades para distanciarse del estudiantado por la poca diferencia de edad.
- No tener tiempo suficiente para desarrollar el contenido.

Marcelo et al (1991) estudiaron los problemas del profesorado novel de la Universidad de Sevilla y con la aplicación del Cuestionario de Iniciación en la Docencia Universitaria (CIDU) arribaron a las siguientes conclusiones:

- El factor tiempo es un elemento que preocupa y supone grandes problemas para el profesorado universitario novel.
- Le preocupa notablemente cómo presentar la enseñanza de forma creativa, cómo motivar los alumnos y cómo atender los intereses y expectativas individuales.
- Suelen mostrarse seguros con el conocimiento que poseen de la asignatura aun cuando los investigadores creen que haría falta examinarlo con más profundidad.
- Tienen más problemas en relación el estudiantado de los grupos de las ciencias técnicas porque son grupos más numerosos.
- Lamentan la carencia de material e infraestructuras para la investigación y desean poder llevar a cabo más innovaciones.

- Tienen problemas por compatibilizar la tarea docente con la investigación y el perfeccionamiento de su formación como docentes.
- Se muestran seguros en su rol de docentes, aunque generalmente su desempeño se ciñe a la transmisión de los contenidos de la asignatura.

En el Proyecto Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU) de la Universidad Autónoma de Madrid se indagó sobre las dificultades que presentaba el profesorado novel en la docencia. En esta investigación las dificultades que enfrenta el profesorado novel se agrupan en cuatro campos (Cruz, 1999, citada por Feixas, 2002):

- Dificultades en la relación el estudiantado: cómo motivarlo, cómo despertar y mantener el interés por la asignatura, cómo acomodarse a los conocimientos previos que tiene el estudiantado.
- Dificultades relacionadas con la asignatura: dominio del contenido de la asignatura, dosificación del contenido, ritmo de la exposición, planificación y organización de las clases y falta de tiempo para la preparación de las clases.
- Dificultades para compatibilizar docencia y la investigación: falta de preparación y experiencia docente, inseguridad antes de iniciar las clases, carencia de tiempo por cumplir todas las tareas.
- Dificultades relacionadas con el contexto institucional: insuficiente apoyo institucional, incomprensión de la cultura institucional, pobre coordinación con otros colegas y carencia de materiales didácticos.

El Grupo de Investigación de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona ha estudiado la problemática del profesorado novel de las cinco divisiones de esta institución universitaria, para establecer líneas generales de formación (Colén y otros, 2000, citados por Feixas, 2002). Este grupo a partir del análisis de necesidades formativas del profesorado novel, han resumido las mismas de la siguiente manera:

- Necesidades relacionadas con los aspectos didácticos y metodológicos.
- Necesidad relacionadas con el conocimiento de los intereses de los alumnos, cómo relacionarse con ellos, qué técnicas de motivación utilizar y sobre la tutoría.
- Necesidades relacionadas con el dominio de aspectos de planificación de las clases y la evaluación del estudiantado.

- Necesidades relacionadas con la formulación de objetivos, la selección y organización de los contenidos, la explicación clara de los temas, la elaboración de materiales escritos de apoyo, la organización de actividades de evaluación y de revisión de exámenes, la creación de un clima positivo en el aula y la expresión de forma clara y comprensible mediante un discurso ordenado.

El profesorado novel de la Universidad de Barcelona también se consideró poco competente para establecer relaciones con otras asignaturas, planificar actividades para el estudiantado, organizar y distribuir el tiempo de la clase, organizar actividades didácticas, usar recursos audiovisuales y nuevas tecnologías, identificar la preparación previa del estudiantado y diseñar los instrumentos para la evaluación de este.

En la investigación desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre los problemas que enfrenta el profesorado universitario novel durante su iniciación en la docencia, se identificaron las problemáticas siguientes:

- Al profesorado universitario novel le falta tiempo y se siente presionado con las responsabilidades docentes e investigadoras, carece de orientación respecto a las opciones futuras y tiene exceso y dispersión de responsabilidades.
- Se sienten preocupados por la organización de la docencia y lamentan la carencia de tiempo y formación pedagógica, no saben cómo compaginar la docencia, la investigación y la relación con sus compañeros de trabajo.
- Se sienten preocupados por el logro de la motivación de los el estudiantado, cómo educarlos en los ámbitos personal y profesional, cómo transmitir los contenidos en las clases, lo que indica su preocupación por la calidad de la docencia.
- Opinan que en las aulas universitarias tienen matrículas muy grandes, lo que les impide trabajar en grupos y atender mejor al estudiantado, piensan que debe reducir el contenido y que hay que emplear metodologías innovadoras.

Es frecuente que las necesidades formativas, que el profesorado novel manifiesta, se traduzcan y conviertan en problemas, aún cuando no todos los problemas son motivados por la falta de formación. De los tres tipos de problemas identificados por Burgos y Solsona (1986, citados por Mayor, 2008): laborales, de infraestructura y pedagógicos, son estos últimos los más frecuentes y significativos.

Sorcinelli (1992, citada por Mayor, 2008) identificó cuatro aspectos fundamentales en el origen de las inquietudes y problemas del profesorado universitario novel:

- *No disponer de suficiente tiempo*: El profesorado universitario novel reconoce tener dificultades para conjugar pesadas tareas de enseñanza con las presiones de las tareas investigativas y de gestión, señalan la interferencia de la investigación en la docencia y la esgrimen como una causa de este problema.
- *Inadecuado feedback, reconocimiento y recompensa*: En el profesorado novel provoca tensión la falta de criterios claros sobre su evaluación y el inadecuado reconocimiento que reciben. Por ello acepta una evaluación más formativa de su desempeño, disminuye sus inquietudes, reclaman más apoyo y supervisión de los departamentos.
- *Expectativas irreales*: La sensación de errar en la arena académica, puede fundamentar la inquietud del profesorado universitario novel, suelen tener unas expectativas muy elevadas. El desconocimiento de las funciones del profesorado universitario (docencia, investigación, gestión, tutoría y formación) repercute en la imagen que tienen de la profesión y en la manera como se enfrentan a ella.
- *Falta de colegialidad*: La insatisfacción con los colegas es en ocasiones motivo de tensión profesional, la falta de consideración despierta sentimientos de desconfianza, llegan a sentirse solos y no comparten sus inquietudes profesionales.

El desarrollo profesional del profesorado universitario novel sigue siendo decidido por cada universidad y en muchas de ellas son las facultades, quienes asumen la responsabilidad de esta tarea. Todavía los departamentos docentes están lejos de tener en el centro de su atención la formación inicial del profesorado universitario novel, a pesar de representar la estructura organizativa que más potencialidades tiene para potenciar el desarrollo profesional docente del profesorado y tener la responsabilidad institucional de garantizar la calidad de la docencia universitaria.

Feixas (2002) señala que la incorporación del profesorado novel a la universidad no es siempre un proceso bien planificado. Al no disponerse de un plan institucional de acogida, el recibimiento y la presentación del profesorado novel se deja al arbitrio del departamento docente, y por ello no siempre se logra orientar debidamente al profesorado novel sobre aspectos generales como el funcionamiento de la institución universitaria, su cultura

institucional y sobre los órganos de gobierno, lo que sin dudas retrasa el proceso de integración y socialización del mismo.

Los departamentos docentes y los colectivos de disciplina o áreas del conocimiento constituyen el contexto idóneo para la integración y socialización del profesorado universitario novel. Los departamentos docentes, como estructuras básicas de las instituciones universitarias, constituyen el escenario ideal para conjugar la participación del profesorado en actividades de docencia, investigación, gestión, tutoría y formación.

En los departamentos docentes y en los colectivos de disciplinas o áreas del conocimiento, se debe producir el intercambio de ideas y la correspondiente actualización y el perfeccionamiento profesional del profesorado, mediante la reflexión sobre el rendimiento del alumnado y la indagación sobre las vías para incentivar la buena docencia en función del aprendizaje del estudiantado. El departamento representa la unidad de planificación y ejecución colaborativa por excelencia, ya que es ahí donde el profesorado tiene cosas concretas de qué hablar y donde se superponen los contextos de instrucción.

El departamento docente se debe implicar de manera activa y decidida en los procesos de formación inicial, en la socialización y enculturación, así como en las prácticas de tutoría y mentoría al profesorado novel. El departamento se convierte así en el espacio socio afectivo y profesional de referencia para la socialización profesional del profesorado recién llegado (Castro, 2004).

En el departamento docente el profesorado se agrupa en la disciplina o área del conocimiento a la que pertenece la asignatura que imparte, para desarrollar actividades conjuntas y de trabajo didáctico grupal que propician el intercambio y la reflexión sobre temas relacionados con el ejercicio de la docencia universitaria, casi siempre coordinado por alguien experimentado que tiene categoría docente para ello.

En este contexto toma sentido la inclusión del profesorado novel a estos grupos de trabajo donde un coordinador a partir de un programa o proyección de temas convoca a sesiones de trabajo donde se analizan aspectos didácticos como: el diseño de actividades de aprendizaje, diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje, métodos para conducir la dinámica del proceso de aprendizaje, dosificación del contenido, elaboración de materiales docentes, entre otros.

Cuando el profesorado novel tiene oportunidades de integrarse a estos grupos se obtienen múltiples ventajas (Feixas, 2002). La participación en sesiones sistemáticas de preparación le permite compartir ideas, plantear dudas y enriquecerse con las experiencias de otros, como hay una figura responsable del grupo y de la docencia del área de conocimientos, el profesorado novel tiene un guía a quien consultar y de quien recibir orientaciones que catalizan su proceso de socialización profesional.

En la Educación Superior en Cuba tradicionalmente se ha desarrollado el trabajo didáctico grupal del profesorado en los departamentos docentes y en los colectivos de disciplinas y asignaturas que agrupa al profesorado que imparte docencia en un área del conocimiento o en una asignatura específica. Este trabajo didáctico grupal planificado, que se desarrolla en diferentes niveles, se denomina trabajo metodológico.

El trabajo metodológico es la labor que, apoyado en la Didáctica, realiza el profesorado con el propósito de alcanzar óptimos resultados en el proceso docente educativo, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer los objetivos formulados en los planes de estudio. El contenido del trabajo metodológico abarca el análisis de objetivos y contenidos, así como su interrelación con las formas organizativas, los métodos, los medios y la evaluación del aprendizaje (MES, 2010).

El trabajo metodológico en la Educación Superior cubana se realiza tanto de forma individual como colectiva. El trabajo metodológico individual es la labor de autopreparación que realiza el profesorado en los aspectos científico-técnico y didáctico requeridos para el desarrollo de su labor docente. Esta autopreparación es una premisa para que resulte efectivo el trabajo metodológico colectivo. El trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, tiene como rasgo esencial el enfoque de sistema y se lleva a cabo en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo, como una vía para su perfeccionamiento continuo.

El departamento docente es el nivel de dirección que rige el trabajo del profesorado y se ocupa directamente de proyectar un trabajo metodológico que priorice la formación y desarrollo de valores en el estudiantado, desde el contenido de las disciplinas y asignaturas que son de su competencia. Los problemas detectados durante el proceso son el punto de partida para establecer los objetivos, que después se concretan en

acciones específicas a desarrollar en un plan de trabajo metodológico anual, que se diseña en cada nivel en el inicio del curso académico y que se puede adecuar en cada período lectivo en correspondencia a los resultados que se alcancen (MES, 2010).

El trabajo docente-metodológico es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso docente-educativo; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que posee el profesorado de las diferentes disciplinas y asignaturas, así como en la experiencia acumulada.

Los tipos fundamentales de actividades en que se concreta el trabajo docente-metodológico que se desarrolla en cada nivel de dirección del mismo son: la preparación de la titulación, preparación de la disciplina, preparación de la asignatura, reunión metodológica, clase metodológica, clase abierta, clase de comprobación y taller metodológico (MES, 2010).

3.2. La formación inicial del profesorado universitario novel.

El profesorado novel se siente motivado por formar parte del engranaje organizativo del departamento y la facultad, a participar en sus actividades y a compartir experiencias con los colegas; pero esta motivación se va desvaneciendo durante el primer año de trabajo cuando perciben apatía de los compañeros hacia sus dificultades, cuando se le asignan los grupos y asignaturas más complejas.

Muchas veces esta motivación inicial hacia la profesión del profesorado novel se transforma en desconcierto y desaliento (Feixas, 2002a). El puesto de trabajo no es entonces lo que había imaginado el profesorado novel, muchos se sienten carentes de recursos para afrontar los problemas y soportar la presión institucional. Estos problemas pueden provocar cambios en las motivaciones iniciales, en los estilos docentes, en las actitudes y en la orientación profesional del profesorado novel.

La formación inicial del profesorado universitario ha sido una preocupación en los últimos años, porque debe adquirir los conocimientos pedagógicos en el proceso de formación como docente que incluye aprendizajes teóricos y una formación práctica. En cambio, la mayoría de los profesores y profesoras no reciben ningún tipo de formación sistemática para enseñar, ni teórica ni práctica (Feixas, 2002).

La universidad no exige un tipo de formación pedagógica al profesorado que se incorpora a la docencia porque implícitamente se asumen dos predicciones: que el profesorado es experto en una materia y por lo tanto, la sabe explicar y que el aprendizaje de la enseñanza se adquiere con la experiencia teniendo presentes modelos docentes a imitar o a evitar. De este modo el profesorado va desarrollando su propio estilo docente que irá amoldando a sus necesidades hasta que encuentre por ensayo y error, el que a parecer suyo, funciona adecuadamente.

Por ello, cuando el profesorado novel se encuentra con situaciones problemáticas en el aula, se remite muchas veces a suposiciones y creencias infundadas, y cuando no puede verificar sus interpretaciones de las experiencias de clases, desarrolla interpretaciones erróneas sobre la docencia y sobre el estudiantado.

En el estudio sobre las problemáticas del profesorado novel de la Universidad Autónoma de Barcelona realizado por Feixas (2002) al interrogar al profesorado universitario novel sobre la el tipo de formación que necesitaban para desarrollar sus tareas docentes, más del 60 % respondió: la formación psicopedagógica. Pero no ocurre siempre así, sobre todo el profesorado universitario con más experiencia no considera la preparación pedagógica como una prioridad, en buena medida por la insuficiente prioridad concedida a la misma en las promociones del profesorado.

Aunque una parte del profesorado llega a la universidad con la vocación y las habilidades comunicativas, críticas y analíticas necesarias para enseñar un determinado contenido cultural y científico, la mayoría de ellos construyen su experiencia docente mediante el estudio y la búsqueda constante porque para ser un buen docente se requiere algo más que años de experiencia, unido al dominio pleno de los contenidos de la ciencia, se necesita una formación pedagógica.

Si bien todo el profesorado universitario debe poseer formación pedagógica, se cree que el profesorado novel es el que más necesita del apoyo formativo para desarrollar las competencias profesionales que exige la docencia universitaria. Gibbs y Habeshaw (1989, citado por Bozu, 2009a) en trabajos realizados en 1975, han resumido los problemas y angustias que sufre el profesorado universitario novel en sus primeros años de desempeño de la siguiente manera:

“... los profesores noveles universitarios no quieren teoría educativa, ni que se les anime a abandonar el curso o hacer algo radical de un día a otro. Quieren consejos prácticos, reales y los quieren rápidamente. A menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren acabar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones y angustias de la enseñanza se preguntan si podrán asumirlo” (p.15).

La capacitación pedagógica del profesorado debe incluir acciones de formación, asesoramiento e información sobre didácticas específicas, resolución de problemas docentes, investigación educativa, los procesos y contenidos del aula universitaria, y la promoción del docente universitario como responsable de la calidad de la enseñanza universitaria en función de la calidad y la pertinencia de los aprendizajes.

Estos problemas que manifiesta el profesorado universitario novel durante la iniciación en la docencia, reclama la responsabilidad que deben asumir las instituciones de la Educación Superior en el desarrollo de programas de formación para el asesoramiento sistemático al profesorado novel para mejorar los estilos docentes y las posibilidades de aprendizaje del estudiantado. En los umbrales del siglo XXI, no deben seguir imperando las iniciativas individuales en la realización de acciones formativas para el desarrollo profesional del profesorado universitario novel

Noguera (2001, citado por Mayor, 2008) señala al respecto:

“... tanto la formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesorado universitario requieren de una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para el logro de la excelencia. Solamente si se genera un clima en el cual la alta cualificación de la docencia sea un indicador más estimado que los resultados concretos de una investigación o el costo, a veces desproporcionado, de unos aparatos o infraestructuras, podrá estimularse la autorreflexión sobre la tarea docente y la implicación de los profesores de la educación superior en los programas de formación pedagógica” (p.183).

Para concretar el desarrollo profesional docente del profesorado universitario novel se necesitan procesos de formación y su vinculación con el apoyo institucional. La formación del profesorado universitario novel en el siglo XXI tiene aún pendiente un debate, el de la tensión entre lo individual y lo colectivo. Por ello señala Solé (2003, citado por Mayor, 2008) que: "...discutir sobre formación y los modelos más idóneos para llevarla a cabo, sobre calidad y excelencia, es algo muy distinto si nos movemos en un plano estrictamente individual o en uno más colegiado" (p.183).

La formación inicial del profesorado universitario forma parte del desarrollo profesional, que se inicia cuando comienza a impartir docencia y continúa a lo largo de la carrera docente hasta el retiro. El desarrollo profesional supone un aprendizaje constante durante las diferentes etapas formativas del profesorado y este aprendizaje tipifica a la práctica de la enseñanza como profesión dinámica y en desarrollo.

Benedito (2007, citado por Bozu, 2008) define la formación inicial como "...un conjunto de actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesorado de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad profesional" (p.138). Las experiencias de formación inicial más comunes en las instituciones universitarias son los programas de inserción, inducción o iniciación en la enseñanza dirigidos al profesorado novel.

Peña (2003) define la formación inicial del profesorado como el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional.

En la universidad ha existido una práctica consolidada de formación inicial del profesorado en su dimensión investigadora, pero la formación en las otras dimensiones como la docencia, la gestión y la formación ha sido siempre muy escasa, asistemática y poco rigurosa. De tal manera se ignora que el profesorado novel, en la medida que es un aprendiz, pasa el primer año de su actividad profesional socializándose en la tradición y las formas organizativas de la universidad. Esta socialización parte de todo aquello que fue interiorizando en su época de estudiante, pero es en los primeros años, especialmente en el primer año de desempeño en la docencia universitaria, cuando empieza a ver las cosas de otro modo (Peña, 2003).

En este primer año del trabajo se produce una reorganización de la experiencia del profesorado novel y aparecen nuevas relaciones y formas simbólicas ante él, todo cobra un sentido nuevo por nueva responsabilidad que adquiere. No se trata de un proceso pasivo, de asimilación de conductas y creencias de la institución, sino de un proceso complejo plagado de contradicciones y donde comienza a asimilar valores y contravalores (Zeichner y Gore, 1990, citado por Peña, 2003).

Las dificultades con las que se enfrenta el profesorado novel se sitúan en diversos campos y niveles, unas tienen que ver con ese aprendizaje de normas que supone siempre ingresar en una institución y otras tienen que ver con el nuevo papel como educador que exige la preparación de clases, las relaciones con el estudiantado, las relaciones con colegas que antes fueron sus profesores y profesoras, certificar las primeras notas, atender la disciplinas y la realización de las actividades del ámbito de la gestión docente en todas sus vertientes. (Peña, 2003).

Peña (2003), de manera un tanto absoluta, expresa que la falta de apoyo que encuentra el profesorado novel cuando llega a la universidad es total, en muchas universidades no se duda incluso en ofrecerles las asignaturas más complejas, con peores horarios y con mayor número de estudiantes.

El profesorado universitario novel necesita la atención y el apoyo institucional del departamento, así como la oferta de una formación inicial, que le permita desempeñar lo mejor posible la función docente. No tiene sentido que el profesorado universitario, no reciba una formación docente pedagógica, tanto inicial como permanente, similar a la que recibe el profesorado de restantes niveles de enseñanza. La complejidad de la función docente universitaria en un contexto social tan dinámico y cambiante, requiere una sólida formación teórica acompañada de una capacitación didáctica, así como la formación de habilidades básicas, bien de carácter personal como de índole técnica, directamente relacionadas con la actividad docente (Bozu, 2008).

Sin embargo la necesidad de la formación inicial del profesorado universitario para la docencia no ha sido una condición necesaria para su ejercicio, porque existe la creencia de que el conocimiento de la materia hace al profesorado competente para impartirla sin la necesidad de una preparación psicopedagógica previa (Bozu, 2008).

Debido a esta falta de formación para la docencia el profesorado universitario ha ido elaborando su propia teoría pedagógica personal a través de otras fuentes de información procedentes, principalmente de su propia experiencia como estudiante, de su experiencia como docente y en el intercambio con los colegas. En consecuencia, se puede afirmar que el profesorado universitario aprende de su función docente en un proceso de socialización que es en parte intuitivo, autodidacta y que sigue la rutina de los más experimentados (Bozu, 2008).

Fernández y Gibón (1999) expresa que la configuración académica de la formación inicial para el ejercicio de la docencia parte de dos supuestos básicos: la formación cultural del profesorado es mayor para cada nivel superior de la enseñanza (diplomatura, licenciatura, maestría y doctorado) y la formación pedagógica del profesorado es menor para cada nivel superior de la enseñanza, se reduce a la formación profesional específica, curso de capacitación y muchas veces a ninguna formación pedagógica.

Pero la realidad de la formación docente del profesorado en la universidad está cambiando y se está apostando por la formación inicial obligatoria del profesorado universitario para el ejercicio de la función docente con garantía de calidad, por el carácter psicopedagógico de dicha formación, sin perder de vista el reforzamiento de los contenidos disciplinarios y por la definición de políticas de desarrollo profesional docente en las instituciones universitarias (Feixas, 2002).

La formación inicial del profesorado universitario contribuye al desarrollo profesional docente, pero no es el único elemento determinante, está muy clara la incidencia de elementos personales como el interés y la motivación por el perfeccionamiento y la mejora, la experiencia docente y profesional previa, elementos institucionales, departamentales y del área del conocimiento, así como aspectos contextuales relacionados con la dotación de medios y recursos para desarrollarla (Feixas, 2002).

3.3. Experiencias en la iniciación docente del profesorado universitario novel.

La *iniciación en la docencia* es la etapa de transición en que el profesorado novel pasa de discente a docente, es un periodo de tensiones, inseguridades y aprendizajes intensivos durante el que los noveles deben situarse a un nivel profesional similar al del resto de sus colegas para poder mantener un cierto equilibrio personal.

Es una etapa en la vida profesional que marca y condiciona muchas conductas futuras. La manera como se produce el ingreso y los primeros contactos del profesorado universitario novel con su trabajo y los colegas influye acelerando o retardando el periodo de integración al grupo y la adaptación a la organización.

Las manifestaciones más habituales en la acogida al profesorado novel en el ámbito universitario son la carencia de atención, la indiferencia y el distanciamiento que sienten ante la insuficiente preocupación institucional por la socialización del profesorado novel mediante programas de iniciación a la docencia. Un programa de estas características permite dirigir el proceso de aculturación y aclimatación del profesorado novel al centro universitario y su entorno, así como facilitar la contextualización e integración con plenas garantías.

Huling-Austin (1990, citado por Feixas, 2002) justifica la necesidad de los programas de iniciación en la docencia en las razones siguientes: profesorado universitario novel asume las mismas responsabilidades que el profesorado experimentado; ha de aprender por ensayo-error puesto que no dispone de otro apoyo; repite las rutinas observadas como alumnos y tiene dificultad para acceder a los consejos de los más experimentados y tomar decisiones conjuntas por carencia de experiencia.

Con el fin de facilitar la integración del nuevo personal, lograr que su adaptación al nuevo entorno sea más corta y que el profesional arribe al máximo de autonomía en el su puesto de trabajo lo antes posible, las instituciones universitarias crean *planes de acogida e integración* para el nuevo profesorado. La acogida tiene como objetivo no dejar al azar la interiorización de los valores, la cultura y los objetivos de la organización, planificar el primer contacto y el seguimiento de la interacción de la institución con sus nuevos miembros. El proceso de acogida a través de diferentes acciones como presentaciones y recorridos por las instalaciones de la institución, propicia que el profesorado novel rebase el temor inicial a lo desconocido.

Si bien el plan de acogida responde más a la idea de organizar un conjunto de sesiones para presentar el centro, el personal, la normativa recursos y las líneas de actuación al nuevo profesorado y el programa de iniciación en la docencia tienen como objetivo promover el desarrollo profesional del profesorado novel, la mayoría de experiencias

integran en la segunda denominación ambas propuestas. De alguna manera, sirve al profesorado novel para situarse rápidamente en el contexto real de una profesión compleja y de grandes responsabilidades.

Los programas de iniciación deben contar con un diseño planificado, con formadores con experiencia en la formación del profesorado novel que sepan responder a las preocupaciones de los participantes, diluir las preconcepciones negativas y crear expectativas positivas sobre la profesión docente. Deben ofrecer oportunidades de reflexión y discusión sobre la práctica y de participación real por poner en práctica los nuevos aprendizajes con apoyo institucional (Feixas, 2002).

Veenman (1988, citado por Feixas, 2002) señala que no se puede pretender que los programas de iniciación resuelvan todos los problemas del profesorado novel, pero sí pueden contribuir a mejorar su actuación en la enseñanza, incrementar la retención del nuevo profesorado durante los años de iniciación, promover su bienestar personal y profesional, orientarlos en su puesto de trabajo y desarrollar su autoestima.

Aunque en el ámbito mundial en las universidades ya se percibe a necesidad de establecer un enfoque profesional de la formación integral del profesorado universitario, que prevé tanto aspectos de contenido de las disciplinas y asignaturas, como aspectos de metodología y evaluación, todavía la mayoría de las universidades cubanas adolecen de una plataforma organizativa para la formación del profesorado novel.

En la inexistencia de programas de formación sistemática para el profesorado novel en las universidades ha influido la errónea creencia de que el profesorado, por el hecho de ser especialista en una materia, la sabe enseñar. Por ello, la formación que ha recibido el profesorado novel, si la ha recibido, se ha centrado en el contenido de su asignatura y se ha dejado a la voluntad de cada institución la manera de transmitirla.

La investigación realizada por Gibbs (2001), sobre el impacto de la formación inicial del profesorado novel en 22 universidades de ocho países de Europa, corroboró la contribución que realizan las actividades de formación inicial a la mejora de la enseñanza del profesorado novel. La investigación mostró evidencias claras de cambios positivos en el profesorado del grupo experimental, que recibió formación y en su estudiantado, mientras que el grupo control experimentó cambios en sentido negativo.

Gibbs y Coffey (2001, citado por Mayor, 2008), proponen que la formación del profesorado universitario novel se concrete como mínimo en dos niveles:

Nivel 1: Una formación inicial pedagógica donde el profesorado aprenda a enseñar.

Con esta formación pedagógica inicial se dota al profesorado novel de un conjunto de estrategias para organizar una materia o área de conocimiento, es decir, se enseña a diseñar, desarrollar y evaluar la asignatura; así como fomentar dinámicas que favorezcan un aprendizaje significativo o profundo del estudiantado. Cuando se analiza la formación inicial del profesorado haciendo énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente se considera este período como un proceso de interiorización y adquisición de normas, valores y modelos de conducta, es decir de la de la cultura profesional docente en la que se integran.

Según Gibbs y Coffey (2001, citado por Mayor, 2008), uno de los objetivos de la formación inicial pedagógica del profesorado universitario es facilitar el desarrollo de actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, pero además debe:

- Proporcionar información y recursos para el profesorado en función de la mejora de sus tareas docentes e investigadoras.
- Contribuir a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos.
- Comprometer al departamento con la mejora de la calidad de la docencia.
- Enseñar a enseñar, promover la reflexión y el debate sobre la práctica docente (formación, planificación, metodologías y evaluación de la docencia).
- Facilitar la solución de problemas docentes específicos.
- Investigar sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria.
- Mejorar la relación con el estudiantado y con los colegas de departamento.
- Facilitar el desarrollo profesional para llegar a ser un buen profesional docente.

Nivel 2: Un programa de iniciación en los departamentos y/o centros.

La preparación para la enseñanza en el período de iniciación, inducción o inserción debe concebirse como un segmento del desarrollo profesional continuo del profesorado universitario. Este período constituye un espacio de tensiones y aprendizajes intensivos en el que se produce el tránsito, de discente a docente.

Se entiende como un período importante porque las competencias profesionales que se logren adquirir en el mismo van a marcar, de forma persistente, la identidad personal y profesional del profesorado. Esta etapa puede contemplar diferentes acciones formativas para el profesorado novel: planes de acogida, sesiones de discusión sobre la materia, creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje, estudios de caso con otros colegas, observaciones en el aula y tutoría.

Algunos programas de iniciación incluyen en su estructura el asesoramiento del profesorado novel por otros con experiencia que se convierten en mentores, que suelen pertenecer a la misma asignatura o área de enseñanza y que ejercen una labor de asesoramiento en el proceso de aprendizaje de la enseñanza. Estas aportaciones teóricas que fundamentan la formación no deben considerarse como la solución inmediata a los problemas que se plantean en la práctica, sino que deben ser consideradas desde el punto de vista crítico, reflexivo y constructivo.

Algunas estrategias reflexivas en la formación inicial del profesorado universitario novel que pueden aplicarse en las instituciones universitarias son las siguientes:

- Seminarios: orientados a la indagación y al análisis personal y colectivo de los aspectos problemáticos, para cuestionar el sistema de creencias a partir de las sugerencias del mentor o de sus colegas.
- Diarios y portafolios: donde se recogen experiencias de enseñanza junto con sus reflexiones, preguntas o interrogantes que surgen de sus prácticas cotidianas.
- Participación activa en las clases de sus mentores: no sólo como observadores, sino también implicándose en el desarrollo de la enseñanza.
- Ejecución de proyectos de investigación en la acción: a partir de la identificación de un problema con el que trabajar, se elabora un proyecto de investigación en la acción y se llega a considerar la enseñanza como un proceso de indagación.
- Observación sistemática: sirve para verificar conductas de enseñanza comentadas en las sesiones teóricas, siempre que el análisis se enmarque en un proceso reflexivo ya que la mera observación no produce cambios.
- Enseñanza simulada grabada en vídeo.

Conjugar el modelo de formación más adecuado y las estrategias que con él se desarrollen, parece que es el reto más importante que actualmente tiene la universidad, sin negar la importancia prioritaria de los programas de inducción, porque representan una base orientadora de la acción profesional en una etapa compleja, difícil y de mucha inseguridad para el profesorado universitario novel (Mayor, 2008).

Feixas (2002) ofrece los siguientes consejos para que los programas de formación inicial del profesorado novel se incorporen eficazmente en la universidad:

- Ubicación de esta formación en un marco institucional, con la implicación de las autoridades académicas y la aportación de recursos e infraestructura organizativa.
- Sensibilización previa del profesorado para rebasar la carencia de motivación, tradición y experiencias en la formación inicial del profesorado novel.
- Reconocimiento oficial de esta formación.
- Establecimiento de objetivos reales y alcanzables en los programas de formación.
- Focalización de los programas de formación hacia los problemas que encuentra el profesorado en sus tareas y en la satisfacción de las necesidades que este percibe.
- Asegurar la calidad de los programas de iniciación del profesorado novel y la realización de todas las acciones previstas.

Sarramona (1999, citado por Feixas, 2002) realiza una síntesis de los objetivos de los programas de iniciación a la docencia universitaria, distinguiendo tres grupos de objetivos: cognitivos, de habilidades y de actitudes.

Entre los objetivos de tipo cognitivo incluye: conocer la estructura de la universidad y de sus órganos de gobierno, conocer el plan o planes de estudio en que participa el propio departamento, conocer las funciones y las tareas docentes, investigadoras, de tutoría y formación del profesorado universitario y distinguir los diferentes tipos de situaciones didácticas y sociales que pueden tener lugar en el aula.

Entre los objetivos de habilidades refleja: dominar los diferentes métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula, saber cómo afrontar situaciones típicas y críticas en la clase (puntualidad, atención, falta de preparación, problemas de comunicación), saber desarrollar estrategias específicas para diversos tipos de estudiantes, saber utilizar las tecnologías de la información en el aula y dominar diversas técnicas evaluativas.

Entre los objetivos de actitudes incluye: fomentar actitudes positivas respecto a la docencia universitaria, afrontar la docencia como un objeto de investigación y desarrollo de la propia función profesional, adoptar una actitud de compromiso respecto a la cualidad de la docencia universitaria y valorar la formación inicial como el principio de un proceso de formación permanente.

Existen una multitud de programas de iniciación con diversidad de contenido y variedad en cuanto a su extensión temporal. La duración y contenidos es muy variable, van desde apenas una semana hasta el tiempo de un curso o dos académicos. Los cursos de mayor extensión en el tiempo se presentan por lo general en los países del norte de Europa, Australia y Nueva Zelanda, en tanto que en Estados Unidos, Reino Unido o España, su duración es habitualmente muy inferior (Bozu, 2008).

Las formas que pueden tener los programas de inducción en la docencia universitaria también varían mucho en dependencia de las condiciones contextuales de cada institución. Gibbs (1996, citado por Feixas, 2002) realiza una síntesis de las diversas formas que puede adoptar la formación del profesorado universitario novel. La clasificación incluye variables como el formato del curso (tiempo), tipología (orientación didáctica), objetivos, organización y audiencia.

En la formación inicial del profesorado universitario novel se utilizan diferentes formatos de cursos: curso de un día, curso inicial breve, sesiones alternadas, cursos integrados, cursos que conducen a una calificación Gibbs (1996, citado por Feixas, 2002). Los *cursos de un día* se orientan hacia la inducción hacia la institución y abarcan recorridos por la institución universitaria, presentación de autoridades administrativas de la universidad, de la facultad y departamentos y de los principales servicios académicos de la institución universitaria.

El *curso inicial breve*, abarca tres o cuatro días durante las primeras semanas del curso académico, suelen dirigirse hacia clases magistrales, docencia y asesoramiento a pequeños grupos integrado por el profesorado novel de variadas disciplinas con diferentes niveles de experiencias y responsabilidades. En este tipo de curso se trata de socializar la filosofía de trabajo y los elementos más distintivos de la cultura de la institución mediante la participación de directivos y expertos.

Las *sesiones alternadas* se organizan para evitar que la formación inicial interrumpa la impartición de la docencia por parte del profesorado novel, ya que se proyectan en programas que incluyen desde seis hasta doce sesiones de medio día cada una a lo largo del curso académico, se manera que el profesorado puede participar en los horarios y sesiones que más se avienen a sus necesidades e intereses.

El *curso integrado*, formato de curso más utilizado, se ofrece durante todo el curso académico, una mañana o tarde de cada semana y puede incluir una parte intensiva al inicio para preparar el profesorado novel en destrezas básicas y ayudarlos a superar las angustias de las primeras semanas en el desempeño de la docencia universitaria. La característica principal de este formato de curso es que se extiende todo el año y permite hacer una aproximación más reflexiva a la práctica diaria. También incluye componentes añadidos como la participación de mentores, la observación o los diarios.

El *curso que conduce a una calificación*, tiene el formato de los cursos dirigidos a acreditar o certificar el nivel de preparación alcanzada por el profesorado. En muchas universidades se incluyen cursos de postgrado, maestrías e incluso programas de doctorado para el profesorado novel que certifican las garantías del desempeño docente y ofrecen mayores posibilidades de estabilidad del profesorado.

De acuerdo con el *contenido* de los cursos, estos pueden ser de diferentes tipos: cursos sobre docencia, talleres experienciales, cursos no presenciales, cursos orientados a la práctica reflexiva, cursos basados en portafolios, cursos de apoyo al profesorado novel y cursos de desarrollo profesional docente (Feixas, 2002).

Los *cursos sobre docencia* toman forma de sesiones magistrales o seminarios y algunos exigen trabajos finales. Más que implicar las destrezas y el comportamiento del profesorado novel o su experiencia previa, son cursos sobre la docencia universitaria y suelen desarrollarse apoyados por procesos de investigación en la acción, donde el profesorado expone las experiencias que obtienen en la práctica cotidiana.

Los *talleres experienciales* representan una de las prácticas más comunes, se practican destrezas y se aspira a que se diseñen sesiones de clases. El punto de partida es la experiencia previa del profesorado y la realización de ejercicios que generen nuevas experiencias, se hace énfasis en la experiencia inicial y final de la sesión de reflexión.

Los *cursos no presenciales* se han diseñado en algunas universidades, donde mediante materiales interactivos y tutores, el profesorado con un apoyo de formación inadecuado pueden formarse a distancia y obtener un certificado en docencia que acredite un determinado nivel de preparación para el desempeño de la docencia universitaria.

Los *cursos orientados a la práctica reflexiva* tienen el objetivo de desarrollar profesionales reflexivos, aquí el proceso es más importante que el contenido mismo del curso. El programa comprende elementos como: diarios de reflexión, informes de experiencias, intercambio con el tutor y procesos de investigación en la acción.

Los *cursos basados en portafolios o carpeta docente* se basan en un expediente o historial sobre las evidencias del desempeño docente del profesorado novel. Se trata de un instrumento de evaluación generalmente utilizado para realizar el seguimiento de los procesos de aprendizaje que se utiliza en los programas de formación del profesorado porque genera materiales y reflexiones en torno al desempeño profesional.

Los *cursos de apoyo al profesorado novel* ayudan al profesorado a tolerar situaciones socialmente o intelectualmente estresantes o difíciles, tales como gestión del tiempo, control del estudiantado y la motivación de este hacia el contenido. En estos cursos se ofrece apoyo emocional y social durante la primera etapa de aprendizaje de la docencia para evitar algunas disfunciones, mediante la mediación de mentores de los departamentos docentes que estimulan el debate de los problemas que enfrenta en las aulas universitarias el profesorado novel.

Los *cursos orientados al desarrollo profesional docente* se diseñan basados en los modelos de desarrollo del docente, teniendo en cuenta los cambios que se producen en la atención de l profesorado de acuerdo con los estadios de su desarrollo. Estos cursos pretenden ofrecer una preparación a largo plazo, más que lograr competencias específicas en docencia; el objetivo más importante es estimular al profesorado para que piense en cómo mejorar su desempeño en la docencia.

De acuerdo con sus *objetivos* los cursos pueden estar orientados hacia: la vida académica, al desarrollo de competencias docentes básicas, al desarrollo de competencias no docentes y al desarrollo del profesorado reflexivo.

Los *cursos orientados a la vida académica universitaria* abordan la naturaleza de la universidad y su rol en la sociedad, incluyen el debate filosófico sobre la preparación de los docentes y su implicación en el rol profesional que le corresponde en la institución universitaria. Su instrumentación se fundamenta en la realidad de que la docencia universitaria es una de las pocas profesiones que se comienza a ejercer sin una formación profesional previa específica.

Los *cursos orientados al desarrollo de competencias docentes básicas* tienen el propósito de potenciar el desarrollo de competencias docentes básicas previamente determinadas en la institución universitaria y que están relacionadas con el diseño, ejecución y evaluación del proceso docente educativo por parte del profesorado universitario. Apuntan hacia el desarrollo de las competencias docentes del profesorado para planificar sistemas de clases, comunicarse con el estudiantado y conocer sus individualidades, entre otras.

Los *cursos orientados al desarrollo de competencias no docentes* se enfocan hacia la formación del profesorado en áreas no directamente docentes, pero que indirectamente contribuyen a la preparación del profesorado para el ejercicio de una docencia de calidad, tal es el caso de los cursos que abordan el uso de las nuevas tecnologías, el dominio de idiomas extranjeros, los problemas sociales de la ciencia y la tecnología, la realización de proyectos de investigación y la elaboración y publicación de artículos científicos, entre otros.

Los *cursos orientados al desarrollo del profesorado reflexivo* se concentran en el desarrollo de las posibilidades para reflexionar sobre la práctica docente universitaria, más que el desarrollo de competencias o destrezas docentes. Los pasos más revolucionarios en la formación del profesorado universitario se han dado precisamente en la elaboración de programas dirigidos a reflexionar sobre la docencia cotidiana como condición básica para desarrollar los hábitos de auto perfeccionamiento profesional y en ellos se conjugan técnicas como grupos de discusión, autobiografías, portafolios, etc.

La organización de los cursos adopta *estructuras* muy variadas, entre las más comunes se encuentran: cursos organizados por una comisión de trabajo, organizados por un individuo, cursos centralizados y cursos descentralizados.

Los cursos organizados por una comisión son gestionados por un comité formado por personas que tienen un interés especial en la calidad de la docencia y que organizan y supervisan las ofertas formativas, que colaboran en la conducción de talleres y otras actividades formativas.

La organización individual es característica de aquellos programas nuevos de formación del profesorado que tienen una única persona que supervisa el programa en su totalidad, porque se alguna manera responde a una motivación individual que puede llegar a convertirse después en una estructura más colectiva. Este individuo puede ser un profesor o profesora de la universidad con una asignación a tiempo parcial para el desarrollo de actividades formativas y que se apoya en la colaboración de otros colegas para desarrollar las actividades previstas.

La *organización centralizada* es aquella que se desarrolla en grandes instituciones universitarias, que tienen experiencias suficientes en la coordinación de programas de formación y disponen de una unidad administrativa formada por profesionales y responsables de estas actividades. Generalmente en estas instituciones los programas de formación del profesorado universitario son gestionados o supervisados por centros e institutos especializados en la formación y superación del profesorado, como es el caso de los centros para la formación del profesorado que existen en muchas instituciones universitarias.

La *organización descentralizada* de la formación del profesorado es característica de las grandes instituciones universitarias que organizan programas de desarrollo profesional en las diferentes facultades. También pueden ser gestionados desde los departamentos, aunque no siempre se dispone de un número cantidad de noveles que sostenga la organización de un programa a nivel departamental, en estos casos se acogen a los programas de formación que ofrece la facultad o la universidad.

La *audiencia* en estos programas de formación suele estar formada por noveles, por experimentados que se incorporan a la universidad desde otros niveles de enseñanza y adjuntos o visitantes que son profesionales de reconocido prestigio en una profesión determinada, pero que tienen escasa o ninguna experiencia en el ejercicio de la docencia y que por tanto necesitan incorporarse a estas acciones formativas.

A escala internacional existen múltiples experiencias en la formación inicial del profesorado universitario novel, ya son numerosas las instituciones universitarias que han formalizado la formación inicial pedagógica del profesorado.

Entre esas experiencias internacionales sobresalen las siguientes: Programa de Consultoría al Profesorado Novel en el Instructional Development Center (IDC) de la Universidad de Queen's en Canadá, Servicio de Consultoría del Grupo de Desarrollo del Profesorado y Currículum (GFCD) de la Universidad de Oslo en Noruega, Programa de Apoyo al Profesorado del Office for Educational Development de la Universidad de Limburg en Bélgica y Organizational and Staff Development Services (OsDs) de la Universidad de Western Australia, entre otras (Mayor, 2008).

En Estados Unidos existe un programa nacional ([National Program of the Association of American Colleges and Universities and the Council of Graduate Schools](#)) denominado [Preparing Future Faculty](#), que introduce al estudiantado universitario que pretenden ejercer la docencia universitaria en las funciones de la misma. Los participantes señalan que este programa les permite conocer las competencias profesionales docentes, la diversidad de instituciones universitarias y otras opciones profesionales (Feixas, 2002).

[Louks-Horsley](#) y Stiegelbauer (1991, citado por Feixas, 2002) identifican las características de las instituciones universitarias donde el desarrollo profesional del profesorado novel ha sido exitoso, de la siguiente manera:

- Los gestores ejercen un fuerte liderazgo promoviendo la colegialidad, minimizando las diferencias de estatus entre el profesorado y fomentando la comunicación informal para reducir la necesidad de utilizar controles formales.
- Los gestores y el profesorado le dan mucha importancia al desarrollo profesional y a la mejora continua de destrezas personales y promueven programas de formación, intercambios informales de conocimiento y unos objetivos comunes para todos.
- Los gestores utilizan los procesos formales e informales para evaluar el logro de los objetivos, identificar obstáculos en dicho proceso y las maneras de superarlos.
- Conocimiento, experiencia y recursos, incluyendo el tiempo, son apropiados para lograr los objetivos del desarrollo profesional del profesorado novel.

Estas instituciones universitarias que han sistematizado programas de formación para el profesorado novel tienen características concretas como:

- Una extensa experiencia en formación del profesorado universitario.
- Disponen de programas planificados y orientados al desarrollo profesional docente.
- Tratan constantemente de informar y persuadir a los líderes educativos del valor del desarrollo instructivo, organizativo y profesional del profesorado para la institución.
- Forman parte de una red virtual de universidades preocupadas por el desarrollo profesional de su profesorado, desde las cuales intercambian de manera habitual experiencias e iniciativas y con las cuales organizan conferencias y eventos.

Las universidades ya no actúan aisladamente para el desarrollo de programas de formación inicial del profesorado novel. Las universidades y los centros creados a favor de la formación del profesorado unen esfuerzos y forman redes de desarrollo profesional por ofrecer el mejor apoyo y servicios a sus miembros mediante conferencias, consultorías y congresos. Cada vez es más evidente la funcionalidad de las redes institucionales o interuniversitarias para formación del profesorado novel.

El término *red* se entiende como una malla de personas conectadas por enlaces en torno a los cuales fluyen objetos, trabajo, afectos, evaluación, conocimiento, prescripciones, influencia y poder, y en las que la mayoría de los participantes están conectados unos con otros. Las redes enlazan a diferentes personas con diferentes propósitos utilizando una variedad de fórmulas (Marcelo, 2001).

Lieberman y Grolnick (1996, citados por Marcelo, 2001) expresan que las redes constituyen una forma de implicar al profesorado en la dirección de su propio aprendizaje; les permite superar las limitaciones de sus roles institucionales, jerarquías y localización geográfica; y les anima a trabajar juntos con mucha gente diferente. Los participantes tienen la oportunidad de crecer y desarrollarse en una comunidad profesional que se centra en su propio desarrollo, proporcionando formas de aprendizaje que tienen más que ver con las experiencias profesionales vividas. Moonen y Voogt (1998, citados por Marcelo, 2001) definen una red como un grupo de profesores y profesoras de diferentes centros que cooperan durante un largo periodo de tiempo en un proceso que conlleva una cierta innovación en educación.

Marcelo (2001) caracteriza las redes de formación profesional docente como democráticas en su funcionamiento, responden a iniciativas voluntarias del profesorado, tienen fuerte compromiso con la innovación, el cambio y la mejora, se comparten metas y propósitos, la integran personas con características comunes, logran aprendizaje cognitivo, social y emocional, confianza en que se puede aprender de otros, ambiente abierto, autonomía plena sobre los contenidos a tratar, es una comunidad discursiva y de aprendizaje, se comparte el liderazgo y se logra el asesoramiento diferenciado

Entre las principales redes virtuales de renombre internacional que agrupan universidades y programas de formación del profesorado novel se encuentran: *SEDA* ([Staff and Educational Development Association](#)) del Reino Unido, *POD* ([Professional and Organizational Development Network in Higher Education](#)) de Estados Unidos, *HERSDA* ([Higher Education Research in Staff Development in Australasia](#)) de Australia y en España la *RED-U* ([Red Estatal de Docencia Universitaria](#)) gestionada por la [Universidad Autónoma de Madrid](#) y la *RAPF* (Red Andaluza de Profesionales de la Formación), que surge por iniciativa de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de la Junta de Andalucía, entre otras (Feixas, 2002; Marcelo, 2001).

Mayor (2008) señala que en el contexto español también existen algunas propuestas interesantes de formación inicial, aunque no todas asumen el mismo modelo de formación de profesorado novel, que incluyen programas de acogida puntuales, la formación basada en cursos temáticos y programas incardinados en planes de formación de amplia cobertura institucional.

Valcárcel (2003, citada por Mayor, 2008) apunta que aunque no se puede afirmar que el balance sea altamente positivo, en comparación con otros países de la Unión Europea, hay que reconocer que se ha hecho un esfuerzo considerable, aunque desigual entre las distintas universidades españolas.

Particular atención merecen las iniciativas que han apostado por un desarrollo profesional del profesorado universitario novel basado en la colaboración, centrado en la reflexión sobre la práctica y en un asesoramiento más o menos especializado.

Benedito (1995, citado por Feixas, 2002) señala que en formación inicial del profesorado universitario novel, el ámbito español se pueden encontrar iniciativas aisladas, iniciativas

interuniversitarias e iniciativas legisladas. Las iniciativas celulares se realizan en centros y departamentos, las iniciativas interuniversitarias abarcan los esfuerzos formativos que incluyen títulos propios, cursos, jornadas o encuentros en el marco de la propia institución universitaria o entre universidades y las iniciativas legisladas se derivan de las acciones formativas que se proyectan en las unidades de evaluación y calidad de las universidades.

En el contexto español existen suficientes experiencias en la formación del profesorado universitario novel, entre ellas se pueden mencionar las siguientes: Programa de Formación de Profesorado Novel de la Universidad de Barcelona, Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid ([FIDU](#)), Programa de Formación del Profesorado Novel de la Universidad Jaume I de Castelló, Programa de Formación Inicial de la Universidad Politécnica de Cataluña ([PROFI](#)), Programa de Apoyo a la Innovación de la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Tutoría del Profesorado Principiante de la Universidad de Extremadura y el Programa de Formación de Noveles de la Universidad de Sevilla (Feixas, 2002).

Otras experiencias se han materializado en las siguientes instituciones: Programa de Acogida de la Universidad de Valencia (Sánchez, Perales y Chiva, 2002), Programa del Secretariado de Formación del Profesorado de la Universidad de Granada, Centro de Aprendizaje e Instrucción de la Universidad Autónoma de Madrid, Programa de Formación Inicial de la Universidad de Oviedo, Servicios de Formación de la Universidad de Zaragoza y Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Huelva (Mayor, 2008).

El *Programa de Formación de Profesorado Novel de la Universidad de Barcelona* considera tres elementos fundamentales que articulan la propuesta de formación del profesorado novel: la implicación de la administración educativa de la universidad a fin de ofrecer apoyo institucional en el ámbito de los recursos, reconocimientos e infraestructura; la implicación de los departamentos y mentores para lograr la mejora continua de los participantes en un ambiente colaborativo y la implicación del profesorado en su propia formación (Benedito, 2000, citado por Feixas, 2002).

El curso de formación de profesorado novel consta principalmente de los bloques temáticos siguientes: el contexto universitario y la cultura académica, la psicopedagogía

del alumnado universitario, la planificación de la docencia universitaria, las estrategias metodológicas en el aula y la evaluación del aprendizaje en la universidad. Estas temáticas se desarrollan en un módulo transversal, uno de los componentes del diseño del curso, que tiene como objetivo formar al profesorado en aquellos aspectos de la práctica que provocan más inseguridad o que por su cotidianidad son poco estudiados, como la motivación del alumnado y la selección y elaboración de materiales curriculares, los que se analizan entre noveles y mentores (Feixas, 2002).

El *Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid* (FIDU) se orienta hacia las áreas y aspectos siguientes:

- Conocimientos: Dominio del contenido de la asignatura, actualización de estos conocimientos, dominio de la metodología de la investigación y la docencia.
- Destrezas: Habilidades para la comunicación educativa, facilidad para la relación interpersonal, habilidades sociales como por ejemplo entusiasmo, apertura al cambio, paciencia, tolerancia, creatividad, interés por la materia y por la docencia.
- Destrezas docentes específicas: Organización y estructuración de los conocimientos, planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes, selección de métodos didácticos, claridad expositiva y expresividad, conocimiento de los sistemas de evaluación y promoción del aprendizaje independiente.
- Actitudes: Respeto al estudiantado, compromiso, actitud reflexiva y crítica ante su desempeño, actitud de servicio y actitud positiva ante el cambio y la innovación.

Para que el Programa (FIDU) logre sus objetivos se garantizan las siguientes condiciones: implicación y compromiso del departamento en la formación de su profesorado, incorporación del profesorado novel a las tareas docentes de forma gradual y supervisada, apoyo y supervisión de las tareas del profesorado novel desde la mentoría y reconocimiento formal de la institución universitaria a la dedicación del profesorado a las actividades de formación y desarrollo profesional (Feixas, 2002).

El programa (FIDU) tiene una duración de 120 horas, distribuidas a lo largo de dos años. En cada año se organizan los seminarios, talleres, las tutorías y un simposio sobre el tema del desarrollo profesional docente, acompañados de la supervisión técnica de cada

departamento docente. El profesorado candidato a formar parte del programa los propone la dirección de los departamentos docentes.

La *Unidad de Soporte Educativo de la Universidad de Jaume I de Castelló (USE)* desarrolla un programa de formación del profesorado novel, que incluye cinco fases:

- Fase de selección y sensibilización: Difusión de las actividades del programa entre los departamentos, los centros y el profesorado; entrevista con el profesorado novel; selección definitiva de los participantes y propuesta de mentores.
- Fase intensiva de formación: Cursos de información general sobre la institución y de formación psicopedagógica agrupados en módulos formativos de unas 15 a 20 horas, el profesorado participante evalúa los cursos al finalizar cada módulo y los departamentos facilitan la asistencia del profesorado novel.
- Fase de tutoría y asesoramiento al profesorado novel: El profesorado novel recibe asesoramiento por cuatro vías simultáneamente: mediante la acción tutorial de mentores, mediante la participación en seminarios para profesorado novel y mentores, mediante la realización de las actividades propuestas en la guía didáctica y mediante el asesoramiento personalizado del personal de la USE.
- Fase de entrenamiento en habilidades docentes específicas.
- Fase de evaluación: Se concreta en la presentación de las memorias del proyecto docente del profesorado novel y la evaluación del programa de formación inicial; la evaluación de la participación del profesorado novel y el mentor en el programa por el departamento; la presentación voluntaria de proyectos de mejora docente y en el análisis de los resultados de la encuesta de opinión de los participantes.

El *Programa de Formación Inicial de la Universidad Politécnica de Cataluña (PROFI)* pretende formar al profesorado en los modelos pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y crear condiciones para la puesta en práctica de las estrategias y métodos de enseñanza en los ámbitos de actuación docente (Valero y Almajano, 2008).

Este programa se fundamenta en el modelo de Kugel (1993) y Nyquist y Sprague (1998) que explican los cambios que se dan en el profesorado a lo largo del tiempo, por ello el PROFÍ se organiza en dos etapas a lo largo de dos años y medio, que incluyen 100 horas clases (Valero y Almajano, 2008).

En la primera etapa, se hace énfasis en el proceso de enseñanza y en el desempeño del profesorado, los cursos en esta etapa pretenden satisfacer las inquietudes del profesorado novel, conseguir que su actuación en clases sea eficaz y se orientan hacia el desarrollo de habilidades para la comunicación, la formulación de preguntas, la claridad de la exposición y la evaluación del aprendizaje. En la segunda etapa el énfasis se hace en el proceso de aprendizaje y en el estudiantado, para que el profesorado adopte una perspectiva crítica sobre su actividad docente y se estimule la reflexión profunda sobre el que significa enseñar a aprender.

El *Programa de Apoyo a la Innovación de la Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Barcelona* (PSIDU) está dirigido al profesorado que tiene menos de tres años de experiencia en la docencia universitaria y pretende proporcionar una preparación básica a través de cursos cortos y la tutoría. El curso tiene una duración de 20 horas, 8 de taller y 2 de tutorías que se imparte durante los meses de junio y julio de cada año y es susceptible de convalidación por tres créditos de doctorado. El programa comprende temáticas relacionadas con la docencia universitaria como el aprendizaje, la preparación de la asignatura, el método expositivo y la evaluación del aprendizaje.

El *Programa de Tutoría del Profesorado Principiante de la Universidad de Extremadura* está dirigido a docentes con menos de tres años de experiencia y fomenta la creación de grupos de formación en torno a los departamentos, compuestos por un mentor y 4 o 5 noveles. Tanto noveles como mentores reciben apoyo formativo y se ofrecen seminarios de reflexión sobre temas como la planificación de la enseñanza, la metodología, la comunicación, la gestión del aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y la tutoría que son facilitados por personal con experiencia.

El *Programa de Formación de Noveles de la Universidad de Sevilla* vincula la formación profesional docente con el contexto de actuación del profesorado, es decir, es un programa que ayuda al profesorado novel a adquirir destrezas como docentes en el contexto de su propio departamento, se destina al profesorado que tiene hasta tres años de desempeño en la docencia universitaria y pretende fomentar la creación de grupos de formación en los departamentos (denominados equipos docentes), integrados por un mentor y cuatro o cinco principiantes (Mayor, 2008).

Los llamados equipos docentes, son grupos de formación destinados a recibir apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de manera que, por una parte mentores y por otra el profesorado novel asisten a las sesiones de formación (seminarios temáticos) independientes y referidas a aspectos didácticos (análisis de clases, lecciones magistrales, estrategias de aprendizaje y tutorías) para los noveles y relacionada con aspectos del asesoramiento para mentores.

Los seminarios temáticos dirigidos a mentores tiene una duración de 12 horas, distribuidas en cuatro sesiones de tres horas cada una y los seminarios temáticos dirigidos al profesorado novel tiene una duración de 21 horas distribuidas en siete sesiones de tres horas cada una, algunas de las cuales se desarrollan on-line utilizando como soporte la Plataforma Web-CT de la Universidad de Sevilla.

Las estrategias básicas de formación que se utiliza en dicho programa son:

1. Los seminarios temáticos, los ciclos de mejora y los talleres de análisis. En los mismos se logra una relación permanente de observación y análisis de las actuaciones docentes mutua entre los noveles o bien entre noveles y mentores. Los noveles asisten a las clases de mentores y viceversa. Estos análisis sirven de fundamento y debate en los talleres de análisis y en los ciclos de mejora. El contenido que se trabaja mediante estas estrategias puede provenir de varias fuentes: de intereses y preocupaciones de los propios interesados; de la evaluación previa al profesorado novel que realizan el estudiantado y que determinan problemas que se deben mejorar; de la concepción teórica que se trabaja en los seminarios temáticos; y finalmente también puede provenir del análisis de las propias actuaciones docentes a través de las grabaciones de vídeo.
2. Los ciclos de mejora representan una estrategia de apoyo colaborativo que propicia de manera cíclica momentos de reflexión sobre la práctica profesional propia y sobre las teorías de enseñanza implícitas, partiendo del trabajo conjunto y la crítica compartida. Aunque es utilizada frecuentemente en la formación del profesorado novel, no debe entenderse como un mero proceso de seguimiento o control de la actuación profesional, sino como una actuación dirigida al mutuo enriquecimiento de los participantes. En el ciclo de mejora se distinguen cuatro etapas, en las que

mentores y noveles tienen cometidos específicos y la supervisión identifica las intenciones de enseñanza, se observa y recoge información sobre diferentes aspectos y se analiza esa información para comprender y dar sentido a ese contenido.

3. Los talleres de análisis se configuran como grupos integrados que funcionan como unidades de trabajo colaborativo, donde lo fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente. Este tipo de asesoramiento pasa de un enfoque jerárquico a uno más democrático, que exige al profesorado asumir su propio desarrollo profesional, representan una visión constructivista y centrada en el profesorado, que se basa en la confianza, facilita el aprendizaje mutuo y estimula a trabajar con otros.

En las evaluaciones realizadas al *Programa de Formación de Noveles de la Universidad de Sevilla* han revelado el profesorado implicado reconoce la escasez de tiempo para dedicarlo a las tareas propias del proceso de formación, porque la formación del profesorado novel no goza todavía de la prioridad de otras tareas de la vida universitaria y por lo tanto queda relegada a un segundo plano (Mayor, 2008).

Mayor (2008) al referirse a los programas de formación del profesorado universitario novel señala que se deben priorizar las iniciativas que apuestan por un desarrollo profesional basado en la colaboración, centrado en la reflexión sobre la práctica y en un asesoramiento más o menos especializado. Concuerda con Valcárcel (2003, citada por Mayor, 2008) en diseñar planes de formación que redefinan el rol del profesorado, del estudiantado y de las relaciones entre ambos, planes de formación que:

- Partan de de las necesidades estratégicas de las propias universidades y de las necesidades e iniciativas del profesorado.
- Concentren esfuerzos individuales y colectivos.
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles: departamentos, titulación, asignaturas y grupos.
- Definan un modelo de universidad y de profesorado.
- Promueva la diversidad de estrategias de formación y de contenidos de aprendizaje.
- Estructuren sistemas de apoyo y reconocimiento a la calidad de la docencia.
- Estructuren un sistema de tiempos y espacios para la formación.

- Doten de recursos y materiales para su desarrollo, creando y potenciando los organismos de apoyo técnico.

Mayor (2008) señala que es imprescindible que haya un compromiso de las universidades con los diseños de las experiencias formativas, que se traduzcan en:

- Coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se practica.
- Descentralización de la formación, ponderando la importancia al contexto donde se ejerce la función docente y la interacción con los colegas del mismo departamento.
- Posibilidad de distintos itinerarios formativos, para dar respuesta a necesidades reales y diferenciadas del profesorado.
- Fomentar acciones individuales y colectivas, para la realización de proyectos didácticos conjuntos.
- Coordinación con los niveles educativos anteriores a la universidad.

Mayor (2008) plantea que en cualquier proceso formativo que se ponga en marcha en las instituciones universitarias, deben tener en cuenta variables como las siguientes:

- La participación debe ser un acto voluntario.
- Los incentivos emocionales y sociales son un elemento a tener en cuenta, visto el incentivo como un estímulo a los motivos profesionales y para la mejora docente.
- El contexto de aplicación y desarrollo del proceso formativo debe ser el departamento docente o la facultad.
- Las mejoras deben ir dirigidas a cada miembro del profesorado, al departamento como estructura funcional y a la institución universitaria como contexto sociocultural.

3.4. La mentoría en la formación del profesorado universitario novel.

Una de las características comunes a la mayoría de los programas de iniciación en la docencia universitaria para el profesorado novel es la asignación de un experto que lo apoye y asesore durante un período de tiempo determinado. El mentor o tutor, como también se le denomina a ese experto, es un profesional con experiencia del propio departamento docente o área del conocimiento que orienta, asesora y supervisa la actuación docente del profesorado novel, poniendo a su disposición todo su conocimiento y experiencia profesional (Feixas, 2002).

El origen del término mentor se remonta al poema épico de Homero, La Odisea, cuando Ulises le da a su amigo Mentor la responsabilidad de criar y educar a su hijo y heredero Telémaco. Ulises parte a la guerra y mientras tanto Mentor educa y guía a su hijo. Esta educación no incluía solo los oficios de la guerra, abarcaba otras facetas de la vida como el desarrollo físico, intelectual, espiritual, social y administrativo.

Desde entonces el término se utiliza para referirse a alguien que tiene la preparación, experiencia y vocación necesaria para servir de guía, maestro y protector de otra persona con menos preparación y experiencia. El mentor facilita y potencia el desarrollo de personas inexpertas para realizar exitosamente una actividad determinada en la vida o desempeñar adecuadamente un oficio, ocupación o profesión.

La importancia de que un recién llegado empiece una carrera con la orientación y dirección de un mentor experimentado ha sido reconocida en diferentes contextos profesionales. En el ámbito del desarrollo profesional docente, el mentor se asocia a la figura de una profesora o un profesor experimentado y entrenado, en guiar al profesorado novel por el camino de formarse como profesionales de la enseñanza.

Sánchez y Mayor (2006) caracterizan al mentor como una profesora o un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesorado y le ayuda a comprender la cultura de la institución universitaria, una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia con el propósito de que progrese en su carrera. Se confía en los mentores porque recorrieron el camino con anterioridad, saben interpretar señales desconocidas, advierten de posibles peligros y reconocen logros del desarrollo.

El mentor ayuda al profesorado novel para que consigan integrar el conocimiento teórico sobre la enseñanza con el conocimiento práctico que se construye de forma personal a partir de las experiencias cotidianas y de la práctica profesional, de tal modo que la teoría y la práctica lleguen a ser caras de una misma moneda que se interrelacionan en el proceso de desarrollo profesional docente (Moral, 1994).

La mentoría debe ser protagonizada por el profesorado experimentado que se preocupa por la mejora de la docencia, capaz de redirigir la variedad de necesidades del profesorado novel en áreas del conocimiento como las curriculares, psicológicas, logísticas y de gestión de la clase. (Mayor, 2008).

El mentor debe ser una persona abierta, flexible, respetuosa y empática para asumir el rol de facilitador y activador del proceso de mejora de la práctica docente del profesorado novel. La mentoría exige una buena organización, un cierto tiempo por conseguir una comunicación fluida y también alta sensibilidad para que el profesorado novel se sienta apoyado, pero no evaluado (Feixas, 2002).

En la práctica el mentor orienta y ayuda al profesorado novel a reflexionar sobre la práctica docente y sus resultados, a encontrar nuevas estrategias didácticas, a definir preocupaciones y resolver dudas y conflictos que puedan surgir de la interrelación con el estudiantado. Por ello se considera que el mentor debe tener el perfil de facilitador ya definido, porque más que ofrecer asesoramiento al profesorado novel debe participar y potenciar su desarrollo profesional.

Comerford (1989, citado por Feixas, 2002) señala como calidades positivas del mentor: tener éxito demostrado en sus clases; ser valorado por colegas y discípulos; disponer de habilidad por enseñar a los colegas; conocer compañeros a sabiendas de interactuar con varias personalidades, conocer las particularidades de la profesión; ser flexible y dispuesto para el cambio; mostrar seguridad y dominio en diversidad de situaciones; poseer tacto, como también sensibilidad ante las necesidades del profesorado novel.

El mentor es identificado por Howey y Zimpher (1989, citado por Mayor, 1998) como alguien que demuestra: conocimiento y compromiso con la materia que enseña, habilidad para entusiasmar al estudiantado por la materia, compromiso en guiar al estudiantado al logro de altas expectativas, habilidad para enseñar al estudiantado con distintos niveles de aprendizaje, habilidad para organizar proyectos a partir de su propia iniciativa y para ganarse del respeto y reconocimiento de sus colegas de trabajo.

Sánchez y Mayor (2006) señalan que los mentores deben tener experiencia profesional, sensibilidad ante los problemas y deben estar dispuestos a ayudar a sus colegas. Deben desarrollar competencias personales como: flexibilidad, tolerancia, entusiastas, transparentes, empáticos, reflexivos, seguros y dinámicos; así como competencias profesionales tales como: habilidades para la reflexión y análisis, habilidades para enseñar y trabajar con colegas, interactuar con diferentes tipos de personalidades, conocer la cultura profesional y poseer sólidos conocimientos sobre la disciplina.

El apoyo de los mentores es multidimensional y comprensivo, se dirige a la variedad de necesidades del profesorado novel en esta fase de su desarrollo para atender sus necesidades emocionales (seguridad, autoestima, confianza), sociales (camaradería, relaciones, interacciones) e intelectuales (nuevos conocimientos) en áreas como la pedagógica, curricular y psicológica (Gold, 1992, citado por Sánchez, 2004a).

Según Feixas (2002) en el contexto del desarrollo profesional docente las funciones del mentor son las siguientes:

- Trabajar con el profesorado para ayudarlo a materializar su plan de desarrollo.
- Tutelar sus progresos ayudándolo a mejorar su práctica docente a través de la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Revisar aspectos del sistema de trabajo, como la metodología, la comunicación y la evaluación, utilizando vídeos, observaciones y análisis de situaciones.
- Proporcionar apoyo personal y contribuir a su desarrollo profesional docente.

Sánchez y Mayor (2006) apunta que al mentor se le encomienda la función de ayudar al profesorado novel a desarrollar competencias profesionales, a desarrollar igualmente confianza en sí mismos y a introducirse en la cultura de la profesión, del departamento y de la institución universitaria. También al mentor se le pide que sea como un modelo, que demuestre sus destrezas docentes, un ejemplo en las relaciones sociales que mantiene con los colegas, en el trato al estudiantado, por su compromiso con el trabajo y por su disposición de ayudar a los demás como facilitador del cambio y la mejora.

Huling-Austin (1990, citado por Feixas, 2002) considera que hay tres estilos de mentoría que se diferencian entre sí:

- El mentor consejero que anima al profesorado novel a pedir ayuda, pero sólo ofrece el apoyo cuando éste se lo pide y en las áreas de más dificultad.
- El mentor colega que comienza su accionar con visitas informales al profesorado novel y cuando éste expresa una preocupación o problema, le ofrece asistencia.
- El mentor facilitador que asume la responsabilidad de facilitar el crecimiento profesional del novel hasta el máximo exponente, además de ofrecer ayuda cuando se la pide, realiza sistemáticamente sugerencias para promover su desarrollo.

Mayor (2008) reconoce la existencia de cinco tipos de mentoría: tradicional, grupal, en equipos, entre compañeros y la electrónica. La mentoría tradicional es aquella en que un mentor asesora a un aprendiz, al menos durante un año para reunirse ambas partes como mínimo cuatro horas al mes. En La mentoría grupal se conforma un grupo de cinco personas, de las cuales cuatro son novatos y una persona más experimentada ofrece asesoramiento colectivo y diferenciado.

La mentoría en equipo es una derivación de la mentoría grupal, un grupo de personas expertas interactúan al mismo tiempo con un grupo de novatos y se ofrece asesoramiento colectivo. La mentoría entre compañeros se da cuando una persona inexperta apoya a otra persona que es más inexperta todavía. La mentoría electrónica o digital no tiene características especiales, salvo que la interacción entre experto y novato está mediada por recursos electrónicos Mayor (2008).

Howey y Zimpher (1989, citado por Moral, 1998) destacan los siguientes roles que pueden asumir los mentores en el proceso de asesoramiento al profesorado novel:

- Mentor paternal: Es el mentor que protege al novel de las dificultades, pero al mismo tiempo, lo enfrenta a ellas para que aprenda de sus errores. Trata de lograr el equilibrio entre la protección y la independencia e intenta orientar la formación del novel hacia la imagen del buen profesorado que él tiene como ideal.
- Mentor clínico: Es el mentor que apoya al profesorado novel para resolver los problemas, proporciona ayuda en los momentos de crisis y es un experto con conocimientos sobre el currículum y la instrucción, que pone a disposición de ellos cuando la necesitan. Es un profesional que nutre con su experiencia el crecimiento y desarrollo de un grupo de noveles mediante una observación sistemática de su desempeño en la docencia le brinda la retroalimentación necesaria.
- Mentor colega: Es el mentor que se relaciona de igual a igual con el profesorado novel, que posibilita entre ellos el intercambio de ideas para reflexionar sobre ellas y puede a la vez, reflexionar sobre sus creencias y prácticas. Aquí el mentor adopta el papel de modelador del proceso por el cual el profesorado novel resuelve los problemas cotidianos de la enseñanza y comparte sus conocimientos con éste, mostrando cómo enseña las lecciones y resuelve los problemas.

Wildman (1992, citado por Moral, 1998) señala que las condiciones que influyen y determinan el curso del proceso de mentorización son: los factores contextuales de la institución, las características personales del mentor, las características individuales del profesorado novel, proximidad del mentor y el profesorado novel, frecuencia y forma de los encuentros entre ellos y los temas que se analizan en los encuentros.

Sánchez y Mayor (2006) plantea que el desarrollo del proceso de mentoría transita por tres etapas fundamentales y lógicas: la primera se refiere al establecimiento de una relación inicial y acordar las premisas de trabajo que se van a compartir; la segunda a la identificación de los problemas que preocupan al profesorado novel y la tercera al desarrollo del proceso de asesoramiento como tal.

En el éxito de la mentoría, además de estas condiciones, influye de manera determinante la preparación previa que tenga el mentor para desempeñarse como tal, no basta con ser un profesional competente y reconocido para superar el desafío que representa esa doble función: profesor o profesora y mentor al mismo tiempo.

Gages y Bowie (2005, citados por Mayor, 2008) señalan que los mentores deben tener formación para desarrollar la mentoría. Un mentor debe tener suficientemente desarrolladas las competencias docentes: cognoscitivas, metodológicas, comunicativas, orientadoras e investigadoras.

Para determinar el tipo de formación que deben recibir los mentores, Moral (1998) sugiere partir del tipo de mentor a que se aspira para el profesorado novel, ya sea un mentor especialmente dedicado a la transmisión de información y contenidos que serán asimilados, un mentor especialmente preocupado con la mejora profesional para conseguir en el menor tiempo posible unas conductas efectivas o un mentor que preocupado por promover el desarrollo y el crecimiento profesional y personal.

Si se quiere formar un mentor transmisor de información y contenido, Odell (1986, citado por Moral, 1998) señala que entonces debe formarse en aspectos como: dar información relacionada con procedimientos y guías, localizar y proporcionar materiales y otros recursos para ser utilizados por los noveles, dar información acerca de estrategias y procesos instruccionales, y sugerir ideas relacionadas con la disciplina, la planificación docente y la comunicación en el aula.

Si se trata de formar un mentor dedicado al desarrollo de conductas efectivas en el profesorado novel, que intente mejorar las habilidades y competencias para conseguir una conducta más efectiva en clase, Gordon (1987, citado por Moral, 1998) considera que se deben priorizar aspectos como: dirección efectiva de clase, modelos alternativos de dirección de la clase; instrucción efectiva, teorías y modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje; desarrollo y aprendizaje adulto, entre otros.

Para formar mentores preocupados por promover el desarrollo y el crecimiento profesional y personal, Huling-Austin (1992, citado por Moral, 1998) considera que estos deben ser preparados en aspectos como:

- Teoría de los esquemas, para explicar a los noveles la organización de su pensamiento en detalles para que éstos pudieran compararlos con sus esquemas y comprobar que los suyos son más limitados y reducidos y para evidenciar las estrategias meta cognitivas que utilizan para resolver los problemas.
- Utilización del estudio de casos, como un tipo de investigación biográfica-narrativa para buscar la comprensión de una singularidad, más que la explicación causal de una generalización. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Fernández (2006) en estudios sobre la investigación biográfica-narrativa en educación, han revelado que el estudio de casos es un camino para potenciar desarrollo profesional docente del profesorado, incluso para revelarles cómo los expertos resuelven los problemas de la enseñanza.

Sánchez (1994, citada por Moral, 1998) propone la utilización de la supervisión clínica como estrategia para la formación de mentores. Considera que deben formarse a través de la reflexión sobre la práctica, del trabajo cooperativo y compartido entre colegas y en la supervisión clínica como estrategia de desarrollo profesional que potencia los procesos de reflexión y cooperación.

Huling-Austin (1992, citado por Moral, 1998) destacan que los mentores deben entrenarse en las formas de hablar y de escuchar, como condiciones necesarias para el establecimiento de un ambiente propicio para una charla relajada y reflexiva. Dentro de este ámbito incluyen también la habilidad para el trato a los adultos, ser sensibles y responsables ante las ideas de los otros, ser receptivos ante las ideas de otros, tener tolerancia para comprender las preocupaciones de otros y empatía.

El mentor, debe entrenarse para trabajar en forma colaborativa con el profesorado novel, ya que no solo se trata de proporcionar apoyo y servir de guía, sino que además debe trabajar en la construcción de una responsabilidad compartida entre todos los colegas de un departamento o institución (Moral, 1998). Se deja de concebir el proceso de formación del profesorado como una acumulación de cursos teóricos, para apostar a la formación a lo largo del tiempo y en la práctica profesional colaborativa y reflexiva.

El papel tradicional del mentor ha sido la promoción de las llamadas conductas efectivas y ha estado dedicado a promover una buena enseñanza, esta concepción del rol del mentor está enraizada en el paradigma proceso-producto y en la formación de competencias genéricas relacionadas con el desarrollo de habilidades instruccionales y habilidades de dirección. En contraposición ha surgido un paradigma de investigación y aprendizaje más etnográfico, basado en el poder de la reflexión y la colaboración entre los seres humanos (Hargreaves, 1996, citado por Moral, 1998).

De tal manera se revela las diferencias entre el enfoque positivista, cuantitativo y conductual y el enfoque interpretativo, cualitativo y constructivista. Las críticas al paradigma proceso-producto cuestionan la visión trivializada de esta aproximación positivista al complejo y dinámico proceso de enseñar y de aprender. Borich (1992, citado por Moral, 1998) reconoce que la investigación y la práctica indican que la buena enseñanza es mucho más que el dominio de conductas eficaces; es una integración compleja de los conocimientos y habilidades en unas variables contextuales concretas.

Prawat (1992, citado por Moral, 1998) explica que frente a la concepción tradicional de la investigación sobre la enseñanza efectiva, se plantea el interés en el juicio profesional del profesorado derivado de su práctica diaria, como resultado del conocimiento práctico que es construido desde una variedad de esquemas conceptuales que sirven para comprender el pasado, el presente y el futuro.

Por todo ello Moral (1998) afirma que el proceso supervisor típico es superficial, mecánico e inefectivo para engendrar un crecimiento profesional. Frente a este esquema tradicional de inducción del profesorado novel se alza la supervisión de la enseñanza como un proceso colaborativo y promotor del desarrollo profesional, en el que todos los participantes ayudan y son ayudados a desarrollarse profesionalmente.

El mentor debe facilitar ese ciclo reflexivo, teniendo en cuenta que el profesorado novel no tiene desarrollada una habilidad natural para reflexionar, que está falto de conocimientos y experiencias y necesita por tanto, un esquema de referencia para la reflexión sobre su práctica profesional presente y futura. Por ello el mentor debe ayudar a reestructurar las experiencias y a reconstruir los hechos para encontrar explicación al curso de acontecimientos que suceden en una clase, evaluar la efectividad de las acciones ejecutadas y plantear nuevas conductas (Moral, 1998).

La transferencia de lo aprendido de forma teórica a la práctica es difícil, por ello el mentor debe facilitar este proceso de transferencia y abandonar el rol de controlador y evaluador que tradicionalmente ha jugado. Los mentores ya no deben ser meros supervisores, la evaluación del profesorado novel la debe realizar el propio profesorado mediante las *acciones reflexivas* de valoración de su actuación (Moral, 1998).

3.5. Las acciones reflexivas y la formación del profesorado universitario novel.

Vonk (1995, citado por Moral, 1998) explica que para rebasar la educación tradicional, se requiere una toma de consciencia de la unidad de la teoría con la práctica y la comprensión de la necesidad de un razonamiento heurístico en la solución de los problemas de la enseñanza, que condicione un nuevo ciclo en la habilidad de la enseñanza: planificar, enseñar, reflexionar y aprender.

Estas acciones reflexivas constituyen actividades profesionales sobre la que es necesario incidir en los procesos de formación del profesorado. Aunque muchas generaciones han ejercido la docencia bajo otros paradigmas en los cuales la reflexión no tenía mucha importancia, por lo menos como objeto de estudio, en la actualidad, hay consenso en que la reflexión guía el crecimiento y el desarrollo profesional, estimula la construcción de conocimientos y es una estrategia formativa (Bozu, 2008).

La palabra reflexión viene del latín reflecteréa, que significa doblar o inclinar de nuevo, como un espejo refleja una imagen física, la reflexión como proceso de pensamiento intelectual, nos revela aspectos de nuestras experiencias que permanecían latentes y que no habíamos dedicado tiempo para analizarlas. En el ámbito educativo, reflexión significa reconstruir, representar y analizar críticamente las habilidades de enseñanza y proyectar los cambios que se necesitan para llegar a ser un mejor profesional.

La enseñanza reflexiva surge a principios del siglo XX, cuando John Dewey mencionó el término reflexión por primera vez en la literatura educativa, al establecer la distinción entre enseñanza rutinaria y reflexiva. Según Dewey (1933, citado por Bozu, 2008), la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad.

La acción reflexiva la definía como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conducen. La reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que haya de seguir el profesorado, en cambio es, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como profesor o profesora (Dewey, 1933, citado por Bozu, 2008).

Para el adecuado desarrollo de la acción reflexiva son necesarias las siguientes actitudes: la apertura intelectual, que se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista o variante; la responsabilidad que supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción y la sinceridad que supone la disposición para exponer y valorar con honestidad los criterios y puntos de vista en el acto reflexivo (Zeichner, 1993, citado por Bozu, 2008).

Esto es lo que el profesorado hace cuando mira en retrospectiva a la enseñanza y el aprendizaje que se han dado; lo reconstruye, lo representa en escena y recaptura los eventos, las emociones y los logros (Bozu, 2008). A través de la reflexión el profesorado se enfoca en sus intereses, llegando a entender mejor su propia conducta de enseñanza, a través de prácticas reflexivas en un ambiente de grupo, el profesorado aprende a escucharse, lo que también le da nuevas ideas en su propio trabajo.

Schön (1992, citado por Bozu, 2008) señaló que los profesionales aprenden a ser más inteligentes en su trabajo a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica. El profesional reflexivo requiere de ambientes que faciliten su reflexividad; de lo contrario su desarrollo profesional será arrastrado por una racionalidad excesiva que prescinde de la reflexión sobre la acción. El pensamiento reflexivo está encarnado en la acción, la práctica reflexiva interviene en un pensamiento en acción, al convocar todo el conocimiento previo para ocuparse de la situación práctica en función de encontrar la solución a los problemas profesionales que surgen (Schön, 1992, citado por Bozu, 2008).

La reflexión continua sobre la práctica docente permite al profesorado tomar conciencia de sus potencialidades, reconocer sus debilidades y proyectar acciones para su mejora profesional. La reflexión, nace de la necesidad de romper con la rutina de las prácticas ingenuas y acríticas de enseñanza, la reflexión crítica es una labor eminentemente democrática que contribuye a crear las condiciones en las cuales cada persona es respetada, valorada y escuchada (Brookfield; 1995, citado por Bozu, 2008).

Brandt (1992. citado por Moral, 1998), considera que la investigación sobre enseñanza efectiva es interesante porque revela habilidades docentes básicas, que son necesarias, pero no suficientes, para conseguir la consistencia y la efectividad en el desempeño docente. Shulman (1996, citado por Moral, 1998) opina que la investigación sobre enseñanza efectiva debe sustituirse por la indagación narrativa, generada a través de estudios de caso y de investigación en la acción.

Fernández (2006) reconoce entre las causas que han condicionado el auge de la investigación biográfico-narrativa, la centralidad de los elementos biográficos en la comprensión de la enseñanza y la utilidad de los métodos biográficos para la práctica reflexiva del profesorado.

Fernández (2006) señala que la consideración del profesorado como profesional, como persona y como adulto, requiere que su formación profesional sea entendida como un recurso personal a partir de sus experiencias personales y de la praxis docente, por el que es capaz de seguir un proceso de apropiación e integración de estas experiencias y de su saber práctico en las condiciones contextuales en que se desarrolla, en consonancia con su historia de vida y como visión de proyecto de mejora.

La emergencia del enfoque biográfico-narrativo ha abierto nuevos intereses y nuevas líneas de investigación sobre el desarrollo profesional docente, está propiciando la reconsideración de líneas que estaban bien afianzadas en este campo, como es la del conocimiento profesional docente para abordarlas desde la óptica biográfica.

Fernández (2006) señala que el incremento del empleo de perspectivas narrativas en la enseñanza se debe al deseo de reformar la enseñanza y las normas éticas que la guían, a la difusión de nuevas plataformas epistemológicas desde las que concebir las vidas y carreras del estudiantado y el profesorado y al cambio en la manera en que se viene

estudiando la educación desde el mundo de la investigación, implicando al propio profesorado en su estudio y aprovechando las ventajas que tiene para la práctica.

Goodson (1996, citado por Fernández, 2006) afirma que la propia actividad de reconstrucción de vida, la narración de la trayectoria y los episodios biográficos que exige la puesta en práctica del modelo de indagación narrativa, generan en el profesorado, un proceso de revisión, reflexión y nueva toma de conciencia que le ayuda a reconstruir su conocimiento profesional. Bolívar et al (2001) al referirse a la importancia del estudio de la vida del profesorado mediante la indagación narrativa, apunta:

“Interesarnos por el estudio de las vidas de los profesores y profesoras mediante las narrativas que formulan sobre su vida posibilita -entre otros- acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra, es en sí mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, en orden de apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional” (p.56)

Bolívar et al (2001) expresa que la narrativa es una experiencia expresada como un relato por otro, como las pautas y formas construir sentidos, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y el análisis de datos biográficos, señala que es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido.

El relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento (Bolívar et al, 2001). La narrativa biográfica establece un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido respecto a los proyectos futuros (Bolívar et al, 2001).

Entre las variantes de la narrativa biográfica se encuentran las autobiografías y las historias de vida. La autobiografía es una narración escrita u oral que alguien hace de su propia vida, por lo que autor, narrador y personaje coincide en una misma persona;

mientras que la biografía es una narración oral o escrita que alguien hace de la vida de otra persona y por ello no coinciden el narrador y el personaje (Bolívar et al, 2001).

Las historias de vida se realiza como un relato oral, casi siempre a demanda de alguien, en una situación interactiva, por sucesivas reconstrucciones a posteriori de sobre la totalidad de la vida o centrada en dimensiones temáticas específicas. Supone una reflexividad sobre la vida y se explicita en la crónica del yo, normalmente a instancias de otro, en la geografía social y temporal de la vida (Bolívar et al, 2001).

La experiencia narrativa permite reconstruir lo hecho, lo pensado, lo imaginado, dejando testimonio, para poder alcanzar más adelante una distancia entre el escribir sobre lo que se hace y el leer y reflexionar sobre lo que se hizo. El escribir, el intentar recuperar aquello que has pensado y sentido en un acto concreto, el plasmarlo en un papel, intentando justificar tus acciones, contribuye no sólo a tomar conciencia de la práctica sino también a ejercitar tu habilidad de reflexionar en la acción y sobre la acción (Bozu, 2008).

El proceso de narración implica hacer explícito lo implícito y por tanto, supone previamente reconocer y reconocerse como parte de las situaciones o experiencias y para ello es imprescindible incluir los afectos, las tensiones, los miedos, los anhelos y los conocimientos que se ponen en juego en cada momento (Bozu, 2008).

Los docentes pueden situarse como protagonistas de las situaciones que han vivenciado e intentar contarlos al lector de distintos modos, la posibilidad de poder contarlos, explicitarlos, permite interpretar y reinterpretar lo sucedido (Bozu, 2008). Suárez (2004, citado por Bozu, 2008) sostiene que:

“...de esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla” (p.425).

En el proceso de narración, en función del autor y de la finalidad de la misma, se emplean diferentes tipos de registros narrativos, el profesorado novel en sus relatos sobre la práctica y la propia experiencia profesional pueden utilizar los siguientes tipos de registros:

- Registro descriptivo, donde el profesorado novel selecciona y plasma a través de la narrativa aspectos significativos y específicos de su práctica docente.
- Registro analítico, cuando mediante el análisis, la reflexión y la interpretación, el profesorado novel busca y da sentido a sus propias acciones y actuaciones.
- Registro crítico, cuando el profesorado novel intenta evaluar su propia práctica docente, identificando puntos fuertes y puntos débiles de su propio quehacer.
- Registro expresivo, donde el relato que el profesorado novel realiza sobre su propia práctica docente es una oportunidad de clarificación o manifestación de los sentimientos del autor, así como los pensamientos, expectativas o proyectos en relación a su trayectoria personal y profesional.
- Registro práctico, donde como consecuencia del análisis y la reflexión crítica que el docente realiza sobre su propia práctica docente, sobre qué enseña y cómo enseña, se proponen o se diseñan futuras acciones que promueven el cambio y la mejora de la calidad de su propia docencia.

Entre los instrumentos que se pueden utilizar en la investigación biográfico-narrativa, se encuentran: entrevistas biográficas, biografías profesionales, autobiografías, historias de vida, diarios, anales y crónicas, cartas y el portafolio o carpeta docente, que su vez son también instrumentos que sirven de base para potenciar la acción reflexiva y el aprendizaje colaborativo del profesorado universitario novel.

La carpeta docente es un instrumento de la indagación biográfico-narrativa que aparece en el ámbito educativo a mediados de los años ochenta, como recurso de la evaluación que se constituye a partir de una recolección sistemática de objetivos específicos y criterios, de los trabajos realizados por el estudiantado o un aprendiz en el curso de una determinada práctica formativa. En la literatura docente ha recibido distintas denominaciones: portafolio docente, carpeta docente, carpeta profesional, entre otras.

Cuando la carpeta docente es utilizada por el profesorado constituye una herramienta fundamental en la labor docente, mediante la cual se puede llevar un registro sistemático del curso, en el que se incluyen los procedimientos que se utilizan, los recursos de que se dispone, las fortalezas y debilidades encontradas, lo que permite también autoevaluar el desarrollo como docente (Ball, 2004, citado por Bozu, 2008).

En el ámbito del desarrollo profesional docente la carpeta docente es un proceso formal y dinámico mediante el cual el profesorado novel recopila datos y evidencias sobre su propia práctica docente, organizadas y elaboradas o escritas por el propio profesorado, mediante un proceso de reflexión crítica y valorativa. La carpeta docente constituye una herramienta de la evaluación formativa, dirigida a mejorar e innovar la propia práctica docente a través de un proceso de mejora y autodesarrollo (Bozu, 2008).

La carpeta docente es un mecanismo para el desarrollo profesional docente porque ayuda a reflexionar sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace, documenta la docencia del profesorado a lo largo de la carrera profesional, permite compartir conocimientos y experiencias con los más jóvenes, deja un legado escrito al departamento docente para el futuro y contiene evidencias sobre la efectividad de la enseñanza que pueden utilizarse en los procesos de acreditación.

Las carpetas docentes en los programas de formación inicial le permiten al profesorado considerar la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza, le ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica docente con el fin de poder mejorar aquellos aspectos débiles de su desempeño e identificar las buenas prácticas. La carpeta docente puede contribuir a la formación de docentes reflexivos porque:

- Le da voz al profesorado, que a través del texto puede expresar sus inquietudes personales, es una oportunidad que tiene el docente de ser escuchado, entendido y valorado exponiendo en un texto escrito sus conocimientos sobre la docencia y la gestión del aula (Cano, 2005, citado por Bozu, 2008).
- Potencia el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior, como la capacidad de análisis y síntesis de la información, la organización y sistematización de la misma de una manera creativa y original, reconstrucción de significados y la aplicación de los conocimientos teóricos.
- Es una potente herramienta de reflexión, que puede y debe potenciar las reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de la enseñanza, sobre las relaciones interpersonales que se producen en el aula y sobre los procesos metacognitivos del estudiantado (Bullis, 1997, citado por Bozu, 2008).

- Es una herramienta para la reflexión en la acción, ya que en el proceso de elaboración de la carpeta docente la reflexión en la acción se convierte en una actividad de reaprendizaje significativo que permite al profesorado concentrar la atención en la interacción en curso como objeto de reflexión en sí mismo.
- Posibilita el trabajo colaborativo, ya que al elaborar una carpeta docente en colaboración con otros colegas, compartiendo opiniones y puntos de vista diferentes, es una oportunidad para avanzar hacia una cultura de colaboración.

La elaboración de una carpeta docente confronta al profesorado novel con sus propias fortalezas y debilidades, permitiéndoles focalizar sus esfuerzos en una doble dirección: por una parte, hacia pensar en los cambios necesarios para superar esas dificultades, y por otra, hacia potenciar aspectos de mejora de la propia práctica docente.

3.6. La formación profesional en función de las etapas de la carrera docente.

El tránsito del profesorado por los diferentes estadios de desarrollo, no se produce de la misma manera ni al mismo tiempo en todas las profesoras y profesores, algunos casos se estancan en un estadio determinado si no se producen las experiencias que alimentan el progreso y en otros, se producen retrocesos hacia estadios anteriores. Los esquemas del desarrollo profesional del profesorado, revelan las dificultades y las preocupaciones que éste tiene en cada momento de la carrera.

Burden (1997, citado por Feixas, 2002), teniendo en cuenta los cambios que se producen en el desarrollo profesional docente del profesorado, identificó tres grandes estadios cronológicos, cada uno con importantes connotaciones profesionales: el comienzo de la carrera, la mitad de la carrera y los últimos años de la carrera. El conocimiento de las características del profesorado en cada uno de estos estadios cronológicos es fundamental para desarrollar programas de orientación profesional docente.

En el comienzo de la carrera docente en la universidad el profesorado se enfrenta con dificultades y problemas que lo llevan a cuestionar su competencia personal y profesional como docente. Si bien el profesorado novel suele mostrar gran entusiasmo y dinamismo para la docencia, carece de las competencias necesarias para desarrollarla de manera efectiva. La principal preocupación del profesorado en este estadio de desarrollo es el dominio del contenido (Feixas, 2002).

Burden (1997, citado por Feixas, 2002) señala que el profesorado novel manifiesta problemas para adaptarse al entorno universitario y afrontar las responsabilidades profesionales, lo que se traduce en dominar el contenido, hacerse respetar, ganar el afecto del estudiantado, tener la aprobación de los que confiaron en él y aprender qué y cómo enseñar. Estas preocupaciones a menudo causan estrés y pueden provocar la desmotivación de los noveles.

Barnes (1992, citado por Feixas, 2002) denomina estadio de descubrimiento a este momento de socialización del profesorado novel con el entorno universitario. Durante el primer año el profesorado novel se mantiene fiel a los juicios de los expertos y las autoridades, busca la relación de las nuevas ideas con su trabajo en la clase, rechaza ideas inconsistentes con su experiencia, insiste en presentaciones bien organizadas, buscan ejemplos prácticos y anécdotas ilustrativas para los diferentes temas y aprovechan la aplicación y la reflexión de nuevas ideas. Este primer año de trabajo es decisivo, porque de acuerdo a cómo sean las experiencias, el profesorado puede optar por seguir o abandonar (Gold, 1997 citado por Feixas, 2002).

Para este primer año se recomiendan acciones formativas que garanticen un conjunto amplio de destrezas que ayuden al profesorado novel a superar las primeras experiencias con ciertas garantías de éxito. Se debe aprovechar que el profesorado novel tiene grandes dosis de empatía, deseos de aprender, motivación y capacidad de innovación, que no deben frenar por la carencia de apoyo pedagógico y afectivo.

Para este estadio las experiencias han demostrado, que lo más adecuado es el desarrollo de una propuesta de iniciación en la docencia que incluya un plan de acogida y un programa de inducción, donde mentores preparados brinden orientación y ayuda al profesorado novel durante este primer año de desempeño en la docencia.

Después del primer año el profesorado va adaptando a la vida universitaria y al trabajo docente: las primeras preocupaciones por la supervivencia se convierten en preocupaciones por las situaciones de enseñanza e intentan aplicar en sus clases lo que aprendieron durante su tránsito por la universidad, respecto al contenido y lo metodológico, evitando reproducir las conductas consideradas inefectivas. El segundo,

tercero y cuarto año de ejercicio de la docencia universitaria, son años de ajuste y de innovación para el profesorado novel (Barnes, 1992, citado por Feixas, 2002).

Su propia persona sigue siendo el principal motivo de preocupación del profesorado en estos años, pero ya se encuentran más cómodos como docentes y se muestra más receptivo a los problemas del estudiantado, ya comienza a percatarse que son individuos que tienen intereses, necesidades y características diferentes. Ya opina sobre el papel de la universidad en la sociedad, adquiere más confianza en la planificación de las clases y hace el mayor énfasis en la enseñanza: cómo motivar al estudiantado, desarrollar intereses y técnicas para el desarrollo de la asignatura.

Tras el primer año la formación del profesorado adquiere otras connotaciones porque con sus mentores o supervisores ya pueden asumir responsabilidades conjuntas para satisfacer las necesidades formativas, aunque las principales preocupaciones del docente continúan siendo de tipo práctico. Los modelos de mentoría, basados en la reflexión en la acción y desde la acción, se inician en este período, ya que una vez superadas las dificultades iniciales ya puede emitir juicios de valor sobre su práctica.

Se aconseja que mentores, supervisores y encargados de la formación del profesorado novel tenga presente la sensibilidad a los cambios en la vida personal que tiene el joven adulto. Feixas (2002) señala que este es un periodo en el que la vida personal y la profesional se mezclan, por eso es oportuno: definir claramente lo que se espera del profesorado, ofrecer oportunidades de independencia, discutir aspiraciones profesionales y promover el conocimiento de las etapas de la carrera docente, mostrarse sensible a los altibajos de las relaciones personales.

El periodo de madurez algunos autores lo identifican con la etapa cronológica de los cuatro a los veinte años de experiencia en el trabajo y otros de los seis a los quince años. Amén del número exacto de años, en esta etapa ya el profesorado tiene experiencia en la universidad, muestra seguridad y confianza en sus actuaciones, algunos se muestran capaces de fundamentar sus decisiones docentes y poder explicar las concepciones que subyacen en su práctica, mientras que otros se adaptan a una manera rutinaria de proceder en la docencia. Según Barnes (1992, citado por Feixas, 2002) es un estadio de integración del profesorado.

La formación durante la mitad de la carrera se debe orientar hacia el desarrollo y estimulación de la capacidad de análisis y el pensamiento reflexivo sobre la práctica diaria. La formación del profesorado en esta etapa debe: animar el cuestionamiento, la exploración y la realización de preguntas; ayudarlos a enriquecer sus conocimientos didácticos, aumentar las oportunidades de elección por poner en práctica nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprovechar la disposición para participar en conferencias, seminarios, congresos y asesorías.

Se debe tener en cuenta que en esta etapa el profesorado se cuestiona la formación obligatoria, desarrollan mayor flexibilidad y sensibilidad en su pensamiento y tiene una voluntad de renunciar a sus prioridades por el bien común. También surgen problemas familiares que pueden influir y afectar el desempeño del profesorado. Por ello las acciones formativas deben tener carácter individualizado y dirigirse a problemas específicos identificados por el propio profesorado, aprovechando la independencia y responsabilidad que ya tiene respecto a su desarrollo profesional docente.

En los últimos años de la carrera docente el profesorado universitario manifiesta una alta seguridad, confianza y flexibilidad profesional, que le permite probar nuevas ideas y enfrentar el cambio de manera abierta y sin temores. Se siente orgulloso del trabajo bien hecho y tiene una alta capacidad de erudición y un gran repertorio de experiencias que enriquecen su discurso, lo que le permite equilibrar el desarrollo de las competencias cognitivas y afectivas del estudiantado (Feixas, 2002).

Aunque en algunos estudios sobre el profesorado de niveles no universitarios, con 20 y 30 años de experiencia, han expresado desaliento y deseos de abandonar la docencia, otros estudios revelan que el período de los cuarenta a los cincuenta y cinco años es una etapa de actuación profesional óptima, donde el profesorado se siente bien consigo mismo, con el estudiantado y con la institución universitaria.

La formación dirigida al desarrollo profesional docente en los últimos años de la carrera es escasa, porque las necesidades de formación son percibidas como insignificantes para este profesorado con tanta experiencia, incluso los programas tradicionales y formales de formación pierden valor a medida que el profesorado adquiere estos niveles de madurez. Por ello se enfatiza en la importancia de animar al profesorado en esta etapa para que

como expertos organicen y dirijan ellos mismos programas de formación dirigidos al profesorado novel.

El profesorado de más de cincuenta años de edad se interesa más por las acciones formativas no dirigidas, que son más informales y donde el formador escucha, aclara y anima en un clima propicio para la reflexión profunda y crítica sobre la docencia universitaria, sus características y carencias. También le pueden interesar las acciones de formación en que se ofrece sobre el estrés, el desarrollo adulto y la jubilación, así como las actividades académicas donde participan colegas de diferentes disciplinas para analizar temas de interés mutuo (Kalidova, 1994, citada por Feixas, 2002).

El conocimiento de estos estadios cronológicos del desarrollo profesional docente del profesorado, que se han analizado hasta aquí, se deben tener muy en cuenta al concebir programas de formación inicial y permanente del profesorado, para poder responder acertada y diferenciadamente a las necesidades formativas del profesorado en cada uno de las etapas de la carrera docente.

La determinación de las necesidades formativas del profesorado a nivel individual, grupal e institucional, durante el proceso de diagnóstico previo al diseño de los programas de desarrollo profesional docente, constituye una de las premisas para el éxito de las actividades formativas. Cuando no se logra determinar con precisión cuáles son las necesidades formativas que tiene el profesorado, se realiza un diseño de la formación profesional que carece de objetividad, que no se corresponde con el nivel de desarrollo real del profesorado y por tanto no resulta interesante para el profesorado.

Zabalza (1998, citado por Benedito, Imbernón y Félez, 2001) reconoce que el concepto de necesidad es un concepto complejo y polisémico, que posee diferentes acepciones cuando es utilizado por educadores, políticos, sociólogos o economistas. En el ámbito de la formación, aparecen diferentes maneras de entender las necesidades formativas.

Montero (1987, citado por Hervás y Martín, 2007) define el constructo necesidad formativa como: "... el conjunto de problemas, carencias, deficiencias y deseos percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza" (p.2). Molina (2001) define la necesidad formativa como la carencia de algo que se considera inevitable y que es susceptible de ser suplida con procesos formativos.

Estepa et al, (2005) define la necesidad formativa como: "...la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. La evaluación en este sentido es un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de carencias en individuos, grupos o instituciones encaminada hacia el cambio y la mejora" (p. 3).

Añorga et al (1989) desde la teoría de los sistemas, define las necesidades de formación como una obligación, apuro, escasez, déficit, exigencia, discrepancia o situación conflictiva que surge en una parte o en el todo del sistema y que afecta la integralidad del mismo. Por ello la determinación de las necesidades formativas del profesorado implica el análisis de dos estados: el estado actual y el estado deseado.

El concepto necesidad se puede interpretar desde cuatro dimensiones diferentes: en la de discrepancia, donde se entiende como la diferencia entre los resultados deseados y los observados; en la democrática, donde se entiende como el cambio deseado por la mayoría; en la analítica, donde se considera la necesidad como la dirección en la que puede producirse una mejora sobre la base de la información y en la diagnóstica, donde es aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial (Estepa et al, 2005).

Benedito et al (2001) señala que el concepto necesidades formativas puede entenderse como la necesidad normativa que expresa la carencia grupal o individual respecto a un patrón o modelo establecido institucionalmente; la necesidad percibida que expresa la necesidad sentida por los individuos y la necesidad expresada como la demanda que hace referencia al reconocimiento de la necesidad por quien dice percibirla.

En principio la necesidad sentida y expresada debe ser la fuente principal para determinar las necesidades formativas, pero no en términos absolutos porque en algunos casos el desconocimiento y la inexperiencia del individuo limitan sus posibilidades de sentir, y por tanto de expresar, una determinada necesidad en su formación profesional (Benedito et al, 2001).

Tal es el caso de la formación del profesorado novel, no debe responder únicamente a las demandas personales, sino que debe tener en cuenta también criterios institucionales. Para resolver este supuesto dilema, Benedito et al (2001), sugieren entender la necesidad formativa desde una perspectiva dual y dialéctica. De tal manera, es tanto el conjunto de

aspectos que se atribuyen al desarrollo ideal o deseado del profesorado, como el que el profesorado reconoce y manifiesta que necesita.

De tal manera se conjuga la necesidad expresada y la necesidad normativa, en el proceso de determinación de las necesidades formativas de un individuo o grupo de individuos. Tanto la determinación como el análisis de las necesidades formativas, con independencia de la técnica de recogida de la información que se utilice, debe considerar la naturaleza dual de la necesidad formativa. Es muy frecuente que la determinación y análisis de las necesidades formativas del profesorado se realice de manera prescriptiva, que sean los gestores de la formación quienes las determinen sin tener en cuenta las opiniones del profesorado (Benedito et al, 2001).

Para evitar que la necesidad se interprete únicamente como una carencia, Benedito et al (2001) proponen considerar la naturaleza dual de la necesidad y utilizar una doble instrumentación en el proceso que conjugue técnicas de las perspectivas de investigación cuantitativa y cualitativa, de manera que se logre el equilibrio entre la necesidad prescriptiva y sentida.

Tanto en la discusión como en la práctica, se emplea una gran variedad de conceptos del término necesidad. Sin embargo, la mayoría de estudios se han basado en alguna de las tres variantes de la definición del término necesidad: necesidad entendida como discrepancia, necesidad entendida como deseo o preferencia y necesidad entendida como un déficit o carencia (Hervás y Martín, 2007).

Para Gairín (1995, citado por Hervás y Martín, 2007) la evaluación de necesidades constituye: "... una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre el déficit que se da en una determinada situación" (p.2). La evaluación de necesidades formativas es un proceso de recogida de información y análisis de la misma, que da como resultado la determinación de las necesidades de los individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades determinadas.

El análisis de necesidades formativas ha estado muy orientado hacia las carencias y deficiencias, se ha concebido para identificar y analizar deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño de un individuo o grupo de individuos, a partir de contrastar dicho comportamiento o desempeño con un modelo deseado.

Esta perspectiva de la necesidad formativa como una deficiencia se traduce en la ecuación: necesidad formativa es igual a desempeño deseado o ideal menos desempeño actual o presente ($NF=DD-DA$), de tal manera cuanto menor es el desempeño actual respecto al deseado, mayor es la necesidad formativa que se genera. Desde esta perspectiva el programa formativo se diseña y ejecuta para cubrir un vacío o una discrepancia entre el desempeño actual y el desempeño deseado.

Este modelo de la necesidad formativa entendida como discrepancia, ha sido cuestionado por el hecho de reducir la necesidad de formación a la corrección de carencias o deficiencias y no considerar en toda su dimensión la necesidad formativa como expresión de una oportunidad en el desarrollo profesional y humano de las personas. No obstante, haber recibido críticas por considerarlo reduccionista, el enfoque tradicional centrado en el déficit sigue siendo el más extendido y utilizado.

Molina (2001) resume las tipologías de necesidades formativas que han propuesto diferentes autores, según sea la carencia que se va a cubrir y a quién se le satisface dicha carencia. Moroney (1977, citado por Molina, 2001) clasifica las necesidades formativas en normativas, percibidas, expresadas y relativas. Las normativas se refieren a las necesidades que un experto define de acuerdo a un criterio determinado, las percibidas se refieren a las carencias subjetivas limitadas a las percepciones de los individuos, las expresadas responden a las demandas de un programa y las relativas que resultan de la comparación de diferentes situaciones o grupos.

Gairín (1995, citado por Molina, 2001) clasifica las necesidades en normativas, expresadas, percibidas y comparativas. Las normativas expresan los niveles de satisfacción esperados institucionalmente, las expresadas se refieren a las demandas manifestadas, las percibidas se refieren a la percepción de una persona o grupo sobre determinada carencia y las comparativas se obtienen con la comparación de diferentes situaciones o grupos de individuos.

Fernández (1996, citado por Molina, 2001) clasifica las necesidades formativas en reales, sentidas y potenciales. Las necesidades formativas reales se refiere a la necesidad que el individuo o la sociedad siente y puede describir, las sentidas son las que el individuo o la sociedad siente pero no pueden describir porque le faltan parámetros y las potenciales se

refieren a aquellas necesidades que el individuo y la sociedad no sienten, ni pueden describir, pero que aún así, existen, porque son reales o sentidas por otros grupos culturales de sociedades no dispares.

Añorga et al (1989) clasifica las necesidades formativas en necesidades manifiesta y necesidades latentes. Las necesidades manifiestas son aquellas necesidades que surgen por algún cambio en la estructura organizacional, por la movilidad del personal, como respuesta al avance tecnológico de la institución o por el establecimiento de nuevos estándares de desempeño y que requieren un tipo de capacitación preventiva. Las necesidades latentes (encubiertas) se manifiestan cuando los individuos presentan problemas de desempeño en sus puestos de trabajo, derivados de la obsolescencia de los conocimientos, habilidades o actitudes y requieren un tipo de capacitación correctiva.

En el caso de las necesidades formativas del profesorado, está claro que éstas pueden ser manifiestas para el profesorado novel, que debe participar en las acciones formativas de tipo preventiva porque se inicia en la docencia universitaria, pero también pueden ser latentes cuando se trata de las carencias de conocimientos, habilidades o actitudes resultantes de las insuficiencias de la formación inicial. Las necesidades latentes no son tan evidentes, ni tan homogéneas como las manifiestas y para su detección se necesita un proceso sistemático de diagnóstico y análisis (Añorga et al, 1989).

Cuando se piensa en la identificación de las necesidades formativas como un proceso sistemático de carácter científico, se deben analizar los modelos de análisis de necesidades como las diversas formas o maneras de llevar a cabo este proceso. En el proceso de identificación de necesidades se tendrá que optar por el modelo que se considere más coherente y adecuado a los propósitos planteados en la investigación.

Gairín (1995, citado por Molina, 2001) reconoce tres modelos teóricos, basados en la perspectiva de investigación pcosocial, para la realización del proceso de identificación de necesidades formativas:

- *Modelo de discrepancia*: Modelo descrito por Within (1977, citado por Molina, 2001) que supone tres fases: establecimiento de fines y objetivos (nivel deseado), evaluación del nivel de funcionamiento actual (nivel actual) e identificación de las discrepancias entre el nivel deseado y el nivel actual. De tal manera surgen

necesidades que pueden priorizar los expertos. Este modelo es muy utilizado, aunque se le critica la dependencia de expertos ajenos a la situación.

- *Modelo de marketing*: Este modelo se basa en determinar las necesidades y deseos del mercado y satisfacerlos mediante el diseño, comunicación y prestación de productos y servicios apropiados y competitivamente viables. Este modelo va más allá de la evaluación de las necesidades latentes e incluye necesidades manifiestas, por lo que desencadena acciones formativas preventivas.
- *Modelo de toma de decisiones*: Este modelo es una adaptación del Análisis Multiatributivo de Utilidad (AMU) propuesto por Edwards y Newman, (1982. citados por Molina, 2001), que se basa en hacer explícitos los valores compartidos y tenerlos en cuenta en el análisis de las condiciones de los individuos.

En la identificación de las necesidades formativas del profesorado universitario novel se debe considerar la naturaleza dual de la necesidad, planteada por Benedito et al (2001), porque conduce al equilibrio entre las necesidades normativas y las necesidades sentidas y percibidas por el profesorado novel. La consideración de la naturaleza dual de las necesidades apunta hacia una variante del *modelo de discrepancia* en el proceso de identificación de necesidades, que exige la valoración tanto de necesidades normativas que expresan del ideal de desempeño del profesorado novel, como las percibidas por el propio profesorado novel en su práctica docente.

La identificación de las necesidades formativas normativas o potenciales del profesorado universitario novel parte de determinar un estado ideal o deseado de formación y desempeño para docencia universitaria y para ello es necesario precisar que debe conocer el profesorado universitario. Desde que Shulman (1986, citado por Marcelo, 2001) llamó la atención acerca de que la enseñanza no era una actividad técnica, sino que se regía por un tipo de conocimiento ligado a la práctica, se han realizado diversas investigaciones sobre el conocimiento del profesorado.

En consecuencia se han identificado en el campo de la formación del profesorado dos tipos de estudios: los que pretenden describir qué conoce el profesorado y cómo se apropia de ese conocimiento y los que tratan de determinar qué debe conocer el profesorado para enseñar de manera eficaz.

Wilson, Shulman y Ricker (1987, citado por Fernández, 2006) consideran que el conocimiento del profesorado debe abarcar el conocimiento de la materia de enseñanza, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del currículum, el conocimiento de los alumnos, el conocimiento de los contextos educativos, el conocimiento de los objetivos educativos el conocimiento didáctico del contenido.

Ball y Cohen (1999, citados por Marcelo, 2001) plantean que el profesorado debería poseer los conocimientos siguientes:

- Deberían comprender bien la materia que enseñan, necesitan comprender con detenimiento el contenido, así como la forma en que éste se aplica en la vida cotidiana para resolver problemas.
- Además de conocer la materia que enseña, el profesorado debe conocer al estudiantado, cómo es, qué le interesa. No se trata solo de conocer a cada estudiante individualmente, debido a que el profesorado enseña a estudiantes de procedencia muy diversa deben conocer acerca de las diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, clase social, familia y comunidad.
- El profesorado necesita también conocer sobre didáctica, modelos de enseñanza, así como sobre la cultura del aula.

Grossman (1990, citado por Marcelo, 2001) caracterizó el conocimiento que deben poseer el profesorado de la siguiente manera:

- El profesorado necesitan poseer un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, sus principios generales, el aprendizaje del estudiantado, el tiempo de aprendizaje académico, la enseñanza en pequeños grupos y la gestión de clase. También incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación y aspectos legales de la educación, entre otros conocimientos.
- Junto al conocimiento pedagógico el profesorado ha de poseer conocimiento de la materia que enseñan. Saber sobre la asignatura que enseña y tener un manejo fluido de la disciplina que imparte. Cuando el profesorado no posee conocimientos

adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido al estudiantado. El conocimiento que el profesorado posee del contenido a enseñar, también influye en el qué y el cómo enseñan.

- El conocimiento didáctico del contenido es un elemento esencial en los saberes del profesorado porque representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico referido a cómo enseñarla. El conocimiento didáctico del contenido, representa la confluencia de investigaciones en didáctica e investigaciones en materias específicas preocupados por la formación del profesorado. Plantea la necesidad de que el profesorado en formación adquiriera un conocimiento experto del contenido a enseñar, para desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión del estudiantado.
- El conocimiento sobre el dónde y a quién se enseña, que implica la adaptación del conocimiento general de la materia que tiene el profesorado al estudiantado y las condiciones contextuales de la institución en que aprenden. Yinger (1991, citado por Marcelo, 2001) ha planteado una dimensión ecológica del conocimiento, donde se considera que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre ellos y el ambiente en que se desarrollan. La vida del aula, desde esta dimensión, está constituida por los sistemas culturales, físicos, históricos y personales que existen tanto dentro como fuera del aula.

El conocimiento del profesorado se construye en interacción con las experiencias anteriores y actuales, en contacto con la práctica, así como en relación con las actividades de formación en las que el profesorado participa (Marcelo, 2001). Putnam y Borko (2000, citados por Marcelo, 2001) plantean que el conocimiento del profesorado, además de construido, debe ser entendido como un conocimiento contextualizado, social y distribuido.

Aprender a enseñar no debe entenderse sólo como un fenómeno aislado, sino básicamente como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo interacciona. Es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Wertsch, 1993).

El conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. McLellan (1996, citado por Marcelo, 2001) afirma que "...el modelo de conocimiento situado se basa en el principio de que el conocimiento está situado contextualmente, y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza" (p.6).

Una última característica del conocimiento que caracteriza el aprender a enseñar, es que no reside en una sola persona, sino que está distribuido, entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos (Putnam y Borko, 2000, citados por Marcelo, 2001). Se asume que para el desarrollo de tareas complejas, cómo enseñar a aprender, ninguna persona posee individualmente la totalidad de conocimientos y habilidades. Admitir este principio nos lleva a reconocer el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo, como alternativa que conduce al mejor uso del conocimiento, a mejorar la capacidad de resolución de problemas (Marcelo, 2001).

Añorga et al (1989) basada en estudios realizados en el contexto cubano de la Educación Superior, plantea que en la formación del profesorado se pueden distinguir dos grandes áreas: aquella que se refiere a la didáctica y la referida al contenido del área o disciplina que se va a enseñar. Son conocidos los casos, en que el profesorado a pesar de ser especialistas en su materia posee una escasa formación en didáctica, lo que dificulta el proceso de enseñar a aprender y también son frecuentes los casos en que el profesorado posee una adecuada formación didáctica, pero necesitan actualizar los conocimientos que tienen de la materia. Es necesario diferenciar en la práctica docente del profesorado, el "qué se va a enseñar" del "cómo se va enseñar". El primer elemento se refiere a los contenidos de una disciplina o asignatura y el segundo, a la estrategia didáctica y a las técnicas de enseñanza (Añorga et al, 1989).

El diseño de programas de formación, para la mejora de la docencia universitaria, debe responder a las necesidades identificadas en el desempeño del profesorado por la institución universitaria y en particular, a las necesidades percibidas en sus propias prácticas por el profesorado universitario, la indispensable implicación del profesorado en su proceso formativo se inicia con su participación activa y protagónica en la identificación de dichas necesidades de formación docente (Sánchez, 2004a).

El diseño de un programa de formación del profesorado universitario debe estar precedido de un análisis de las necesidades formativas, para que sea pertinente y responda a las necesidades del profesorado y del contexto sociocultural en que se desarrolla. Tener en cuenta las necesidades de formación docente del profesorado es un óptimo inicio para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, así como para diseñar una buena formación didáctica del docente universitario (Sánchez, 2004a).

Un programa dirigido al desarrollo profesional docente del profesorado universitario, debe partir de la identificación de necesidades de formación docente normativas y percibidas e incluir un sistema de actividades formativas orientadas a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la realización cotidiana de acciones reflexivas y de aprendizaje colaborativo, estimuladas por mentores entrenados, donde se conjugue la utilización de instrumentos biográfico-narrativos y de las técnicas del trabajo grupal, de manera tal que se propicie el crecimiento profesional y humano del profesorado universitario.

Un programa de desarrollo profesional docente dirigido al profesorado universitario y en particular al profesorado novel, debe considerar algunos principios básicos. Entre esos principios básicos se encuentran los siguientes:

- Diagnóstico de las potencialidades y necesidades formativas del profesorado en las condiciones contextuales en que se desarrolla, como punto de partida para el diseño, ejecución, control y evaluación del sistema de acciones formativas.
- Aprovechamiento de las potencialidades del profesorado para el desarrollo de las acciones formativas, lo que supone reconocer e incorporar las ideas, creencias, experiencias, preocupaciones, intereses y sentimientos que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje puede aportar el profesorado.
- Carácter activo del aprendizaje del profesorado, como ser humano adulto que construye sus propias interpretaciones y que solo aprende nuevas prácticas cuando puede darle sentido desde la perspectiva de su conocimiento y de sus experiencias.
- Protagonismo del profesorado en la determinación del enfoque y la naturaleza de las actividades formativas dirigidas a su desarrollo profesional docente, para lograr su nivel de implicación y compromiso con el resultado de las mismas.

- Carácter diferenciado de las acciones formativas a realizar con el profesorado, de acuerdo con el estadio de desarrollo que se encuentre, el nivel de experiencia, contexto en que se desempeña e intereses personales que manifieste.
- Diversidad de actividades formativas, tales como cursos, talleres, grupos de discusión, estudios de casos y las variantes de la investigación biográfico-narrativa, para propiciar las acciones reflexivas y el aprendizaje colaborativo del profesorado.
- Flexibilidad del diseño para que se puedan introducir en el desarrollo del programa acciones que respondan a intereses inmediatos del profesorado en formación.
- Unidad de la teoría y la práctica en la realización de las actividades formativas, para aprender de la reflexión sobre el pensamiento teórico y sobre la práctica docente, aprovechando el conocimiento tácito como fuente de aprendizaje.
- Orientación de la formación hacia la práctica docente del aula, para centrar el aprendizaje en las experiencias diarias y en las innovaciones que realiza el profesorado en su práctica profesional.
- Reflexión sobre el conocimiento disciplinario y sobre el conocimiento pedagógico mediante la investigación-acción del profesorado, para aprender en la solución de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias.
- Utilización de la discusión práctica como una manera de describir el razonamiento de una persona sobre las acciones realizadas, especificando las razones, el fundamento empírico y las condiciones contextuales que las determinaron.
- Trabajo en comunidades de aprendizaje para aprovechar las potencialidades de las relaciones interpersonales y del aprendizaje colaborativo en grupos para el desarrollo profesional y personal del profesorado.
- Estimulación del pensamiento crítico y reflexivo del profesorado para rebasar las visiones actuales y reconstruir las prácticas de la enseñanza bajo la influencia de expertos en docencia universitaria y mentores.
- Utilización de diversos entornos formativos, tales como cursos, foros y congresos sobre docencia universitaria que se desarrollan en otras instituciones universitarias y que revelan nuevas comprensiones y aprendizajes sobre la enseñanza.
- Implicación del departamento docente en el diseño y desarrollo del programa formativo, lo que significa capacitar y designar los mentores, reducir horas de docencia al

profesorado novel en su período formativo, facilitar espacios y oportunidades para la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo; evaluar los resultados del proceso formativo y estimular el trabajo de los mentores.

- Apoyo institucional de directivos y supervisores a las acciones formativas del profesorado para garantizar las condiciones temporales, espaciales y materiales necesarias para docentes con diferentes niveles de desarrollo.

Todo programa de formación del profesorado debe clarificar criterios o indicadores de calidad, que permitan analizar su desarrollo y resultados. Sánchez (2004a) propone los siguientes criterios para valorar el desarrollo y los resultados de un programa de formación inicial del profesorado universitario: discrepancia entre lo programado y lo conseguido, grado de flexibilidad y adaptación, grado de implicación y colaboración de los participantes, eficacia de las ayudas externas, repercusión de la labor de los mentores, percepciones de los participantes, cambios positivos producidos en el profesorado novel, impacto de las innovaciones educativas aplicadas, cambios producidos en el estudiantado e incidencia en el clima del departamento.

En el proceso evaluativo se deben conjugar las tres modalidades de evaluación que se complementan entre sí: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La autoevaluación mediante la reflexión y valoración que el propio profesorado novel hace de su proceso formativo, la coevaluación mediante el análisis que realizan los mentores, compañeros y el propio profesorado novel de su actuación como docente y la heteroevaluación que desarrollan los mentores y asesores pedagógicos de los resultados formativos, utilizando la información que se obtiene con la observación del desempeño, la aplicación de encuestas y la utilización de portafolios.

Capítulo IV. La orientación profesional pedagógica al profesorado novel.

Las personas constantemente se ven envueltas en la necesidad de tomar decisiones, pero en raras ocasiones se detienen a pensar en las acciones que dicho proceso conlleva. En general, la mayoría de las decisiones diarias se adoptan de manera automatizada y esta facilidad para tomar una decisión de manera rápida y fructífera se debe al conocimiento y dominio que se tiene de estas situaciones cotidianas y de las consecuencias de las acciones que se ejecutan para enfrentarlas.

En cambio, cuando la decisión adquiere una relevante importancia y se desconocen parte de sus elementos y de sus consecuencias, tomar una decisión se convierte en un problema en sí mismo. Para León (2000, citado por García y Corpas, 2005) la forma de proceder en estos casos es tan fácil y a la vez tan compleja, como clarificar el problema, simplificarlo, tomar cierta distancia y encontrar la mejor opción, que dependerá del conocimiento que se tenga de la situación, del tiempo que se disponga para resolverla y de la orientación que reciba para ello.

Para Bauza (1997, citado por García y Corpas, 2005) la orientación profesional debe proporcionar la máxima información posible acerca de las variantes por las que se puede optar, facilitar oportunidades de aprendizaje y experiencias personales relacionadas con la profesión y su entorno social, para que sea cada individuo quien planifique y establezca, de manera responsable, el itinerario formativo y profesional más adecuado a sus necesidades. Se trata de dotar al individuo de las capacidades para utilizar las informaciones y experiencias que le permiten valorar sus preferencias.

4.1. Tendencias históricas de la orientación profesional.

La naturaleza de la orientación profesional ha cambiado en las diferentes etapas del desarrollo de la humanidad, en dependencia de los cambios sociales que se han producido, del papel que ha jugado el trabajo en la sociedad y de las maneras que el ser humano ha percibido las distintas profesiones. El análisis de los orígenes y de los cambios que se han producido en el desarrollo de la orientación profesional tiene gran importancia para ubicar el tema desde una perspectiva histórica, analizar su devenir y el posible desarrollo futuro.

En la Antigüedad (antes del siglo: XI) la orientación profesional se ejercía de manera informal, sin una intencionalidad orientadora específica, más bien como actividad de ayuda y consejo ante la elección profesional basaba en planteamientos intuitivos. Hombres de ciencia como Platón, Montaigne o Pascal ya hablaban de las inclinaciones naturales de la juventud hacia una actividad profesional determinada y de lo negativo que podía ser para la sociedad y para el desarrollo de los individuos dejar al azar la elección del oficio y la preparación para el ejercicio profesional.

En la Edad Media (siglos: XI-XIV) se desarrolló la orientación hacia el aprendizaje de los oficios y profesiones, que se realizaba directamente en los puestos de trabajo de los talleres porque no existían las instituciones escolares. La función de orientar para el aprendizaje de los oficios se realizaba por los maestros de oficios, aunque algunas instituciones religiosas, desde una perspectiva benéfico-asistencial, tratan de proteger a la infancia y a la juventud y comienzan a preocuparse por conseguirles un trabajo. En las sociedades agrícolas las profesiones se heredaban y las habilidades propias de cada oficio se transmitían directamente de padres a hijos.

En la Época Moderna (siglo: XV-XVIII) se produce un incremento de la producción, se desarrolla notablemente el comercio y se realizan descubrimientos científicos, que generaron en el mismo siglo XV una primera división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, fenómeno que progresivamente se fue acentuando. Con el surgimiento de las producciones manufactureras se potenció el papel del estado como mediador entre las exigencias de la producción y las necesidades de la formación, en estas condiciones surgen los primeros sistemas escolares como el instrumento fundamental para la formación profesional de las personas.

Antes del siglo XVII autores como Pascal, Leibniz y Rousseau manifiestan preocupación por el proceso de elección de un oficio o profesión. Se va configurando la idea de que la elección vocacional está condicionada por las características de los individuos y por la educación que reciben, idea que se refuerza a finales del siglo XIX con las crecientes necesidades que plantea la emergente sociedad industrial, donde aparecen los primeros planteamientos sobre una orientación profesional sistemática.

En la Época Contemporánea (siglo XIX hasta la actualidad) la separación gradual de producción y la enseñanza, fue consolidando la estructuración del sistema de enseñanza como medio para la formación profesional de las personas. La división del trabajo existente dentro de la producción, exigió un nivel de especialización de los conocimientos y convirtió a la formación en una necesidad paralela al trabajo. Esta prioridad adquirida por la enseñanza condujo a la confección de programas generales de formación para oficios y profesiones.

En la sociedad de principios del siglo XX con la división social del trabajo, el desarrollo industrial, la diversificación de la mano de obra, el surgimiento de nuevas profesiones, el éxodo del campo a las ciudades y las nuevas desigualdades sociales creadas con el acceso diferencial al mercado de trabajo, surge un clima de incertidumbre y desorientación acerca de la incorporación al mercado laboral. Con la revolución industrial surge la necesidad de atender y capacitar a la nueva clase trabajadora y de conectar las escuelas con el mundo del trabajo. El desarrollo de la industria, los frecuentes accidentes y el insuficiente rendimiento en el trabajo, generan el interés por el estudio de la elección profesional y la capacitación para el trabajo.

El enfoque de la orientación profesional, surge por la necesidad del aprendizaje de los oficios y profesiones en los “gremios” y “asociaciones” de obreros en los umbrales del siglo XX. Con la creación de las primeras escuelas de artes y oficios, navales y militares, la orientación profesional se convierte en una necesidad para que las personas realizaran una correcta elección del oficio.

Aunque algunos atribuyen a John Dewey, fundador de la Escuela Dewey en la Universidad de Chicago en 1896, las primeras ideas relacionadas con la formación de inclinaciones hacia el aprendizaje de una profesión mediante actividades curriculares, el origen de la orientación profesional, como actividad profesional, se vincula a la creación en 1908 en Boston, Estados Unidos, del Primer Buró de Orientación Vocacional a cargo del ingeniero Frank Parsons, quien acuñó el término “vocational guidance” en la obra *Choosing a Vocation* que publica en 1909. Este centro tenía la misión de brindar asistencia a jóvenes que solicitaran ayuda para la elección de la profesión y la inserción rápida y eficiente en sus estudios profesionales.

Esta asesoría para la elección profesional que brindaba el Vocational Bureau de Boston fue bien acogida por los jóvenes, por sus padres y también por los empresarios que vieron en esta actividad orientadora la posibilidad de garantizar la calidad de sus empleados. La orientación vocacional se desarrolló entonces rápidamente en los Estados Unidos. En 1921 ya se crea la Asociación Nacional de Orientación Vocacional y comienzan los primeros estudios teóricos sobre la temática.

En Europa, el esplendor de la formación profesional a principios y mediados de siglo XX, motivó la aparición de la orientación profesional como un instrumento eficaz para la distribución de los obreros y de los aprendices en las industrias. Se reconocen los esfuerzos realizados para el desarrollo de la orientación profesional en países como Francia, desde 1922 en adelante, con la creación del INETOP y el INOP y en Bélgica, desde 1912, con la creación del Instituto de Psicología Pedagógica y de Servicio de Orientación Profesional, por solo citar algunos países europeos (Rodríguez, 1997).

Fitch (1935, citado por González, 2001) en un libro publicado en 1935, ya define la orientación vocacional como: "...el proceso de asistencia individual para la selección de una ocupación, preparación para la misma, inicio y desarrollo en ella" (p.3). Si bien desde sus inicios la orientación profesional fue definida como un proceso de ayuda para la elección y desarrollo profesional, durante muchos años la orientación profesional se limitó sólo al momento de la elección de la profesión por el individuo.

En la década de los años sesenta se produce el proceso de expansión de la orientación profesional y proliferan los estudios teóricos interesados en el contraste y la adecuación del concepto de sí mismo con la realidad ocupacional. En esta etapa se desarrollan investigaciones que generan dos interpretaciones de la orientación profesional:

- Como tratamiento, para la intervención en los momentos puntuales de toma de decisión y en respuesta a taxonomías de problemas a la hora de elegir que son previamente diagnosticados y para cuya solución se intenta aplicar ciertas técnicas.
- Como estímulo, para la adquisición de los conocimientos, actitudes y destrezas para enfrentarse a esos momentos críticos. La orientación como la intervención que prepara al individuo para construir el entramado de su madurez vocacional antes del momento de crisis que se produce en el momento de la toma de decisiones.

La progresiva y creciente consideración de la orientación profesional como estímulo, genera en las décadas de los años setenta y ochenta, la redefinición de la disciplina para su mejor adecuación al concepto mismo de educación, así como la aparición y desarrollo del concepto de desarrollo de la carrera con el que se pretende significar la globalidad del proceso profesional dentro de la trayectoria vital de cada individuo.

Surge así en la década de los años setenta en Estados Unidos el movimiento denominado “career education” o educación para la carrera. Por educación para la carrera se entiende el conjunto de experiencias orientadoras que se desarrollan integradas en el marco curricular de la institución educativa y que preparan para el curso o progresión vocacional de una persona a lo largo de su vida (Santana, 1992, citado por González, 2003).

El reconocimiento de la vocación como expresión del desarrollo de la personalidad, marca un viraje en las prácticas de orientación profesional, estas dejan de ser vistas como acciones aisladas de orientación que se realizan en el momento de la elección profesional y al margen de la escuela, para concebirse como un proceso de ayuda al estudiantado que se desarrolla a lo largo de su vida escolar e insertado en el proceso de aprendizaje y en el que participa, en calidad de orientador, no sólo el especialista sino todos los agentes de la socialización (González, 2003).

El movimiento educación para la carrera se produce en el marco de una reforma educativa para erradicar insuficiencias del sistema educacional norteamericano, tales como: incoherencia de la formación recibida y la exigida para ejercer una profesión, falta de información y preparación del estudiantado para enfrentar la transición escuela-trabajo y falta de vinculación entre las instituciones educativas y la sociedad.

El movimiento educación para la carrera al posibilitar la introducción de la orientación profesional en el curriculum escolar y la vinculación de la escuela con la comunidad en el trabajo de orientación profesional, permite al estudiantado obtener mayor información acerca de sus oportunidades laborales, al mismo tiempo que crea las condiciones en el curriculum escolar para el conocimiento y la valoración personal de cada individuo de sus posibilidades para el estudio y ejercicio de una profesión, lo que condiciona luego una elección profesional responsable.

La orientación profesional en el movimiento educación para la carrera se concibe como un proceso continuo y preventivo de ayuda al estudiantado para el desarrollo de las potencialidades para elegir conscientemente una profesión y comprometerse con el estudio de la misma, donde participan todos los agentes educativos, se brinda la orientación al individuo insertado en un grupo y el estudiantado es considerado protagonista de su orientación profesional porque asume decisiones profesionales a partir de la reflexión sobre sus reales posibilidades (González, 2003).

Aunque desde el surgimiento de las teorías evolucionistas se destaca el carácter procesal de la orientación profesional y su extensión a lo largo de toda la vida del individuo, el énfasis fundamental de la orientación se realiza en las etapas previas al ingreso del estudiantado a un centro de formación profesional, por lo que el trabajo de orientación profesional se limita a la preparación para la elección profesional. Estos intentos por desarrollar la orientación profesional como parte del curriculum escolar tiene la limitación de que solamente se ha aplicado en la enseñanza general, pero no se ha podido extender a la enseñanza universitaria.

En la década de los años noventa la orientación profesional se fundamenta en la necesidad de proteger y estimular la libertad de la persona con respecto al desarrollo de la carrera y se avanza en el establecimiento de un marco legal sobre el derecho que tienen las personas, sin distinción alguna, a recibir ayuda y orientación profesional. En los primeros años del siglo XXI se produce una redefinición de la orientación profesional, como una actividad conjunta de elaboración del proyecto profesional individual con el apoyo de la escuela, empresas, organismos y otros tipos de intervenciones de carácter no institucional. De tal manera la orientación profesional se la hace más integral, compleja y cercana a preparación para la inserción laboral.

4.2. La orientación profesional en España.

En España, en el siglo XVI aparecen las obras de Luís Vives y Juan Huarte de San Juan, este último en su obra "Examen de Ingenios para las Ciencias", publicada en 1575 y considerada pionera de la orientación profesional. La obra de Huarte (1917, citado por Rodríguez, Benavent, Fossati y Tort, 1993) se tradujo a siete idiomas y se publicaron cuarenta y siete ediciones distintas.

Huarte (1917, citado por Rodríguez et al, 1993) formuló varios principios para analizar la inteligencia y las aptitudes que diferencian a las personas, la relación que guardan con los distintos tipos de artes y ciencias, así como la necesidad de correlacionar ambos aspectos para seleccionar a la persona más adecuada para un determinado trabajo. También en el siglo XVIII fueron celebres las contribuciones de los frenólogos catalanes Mariano Cubí y Antonio Pujadas relativas a los problemas de adaptación profesional.

La orientación profesional en España se introdujo de modo sistemático gracias a la creación del Secretariado de Aprendizaje junto con el Museo Social en Barcelona en el año 1915, el cual se convirtió en 1918 en el Instituto de Orientación Profesional. En el año 1921, se organizó en Barcelona la Segunda Conferencia Internacional de Psicología Aplicada y en el año 1947 se publicó el primer libro sobre orientación profesional en español, el “Manual de Orientación Profesional” escrito por psiquiatra e ingeniero catalán Emili Mira i López (Mira, 1947, citado por Rodríguez et al, 1993).

Paralelamente, en el resto de España se fue desarrollando el interés por la orientación profesional, lo que condujo a la creación del Instituto de Orientación Profesional de Madrid en el año 1924. En el año 1929 se creó, a instancias de los Institutos de Orientación Profesional de Madrid y de Barcelona, una red nacional de oficinas laboratorios sobre la orientación profesional y sobre la selección ocupacional. En el año 1935 surgió en Madrid el Instituto Nacional de Orientación Profesional, con el objetivo de abarcar todos los niveles educacionales. Además de los organismos ya mencionados, en aquel período también funcionaban el Instituto de Orientación Profesional de Sabadell (Barcelona); el Laboratorio de Orientación Profesional del Instituto de Reeducación de Inválidos de Carabanchel (Madrid) y la Oficina de Orientación Profesional del Ayuntamiento de Madrid (Rodríguez et al, 1993).

En 1928, se aprobó el Estatuto de la Formación Profesional que esbozaba el primer sistema de orientación profesional para todo el país, para ocuparse de la determinación preliminar y de la verificación regular del tipo de formación profesional más adecuado para cada trabajador y para grupos de trabajadores desplazados. El Libro Segundo de dicho Estatuto fue una aportación definitiva para la divulgación y popularización de la orientación profesional en los años treinta en España (Rodríguez et al, 1993).

La Guerra Civil española de 1936 a 1939 interrumpió toda la labor de orientación que se desarrollaba en el país e impidió el desarrollo de iniciativas posteriores, el exilio político forzoso de muchos profesionales españoles y el desmantelamiento del sistema educativo y de las precarias estructuras de orientación existentes. Un año después de la guerra, el Ayuntamiento de Valencia creó la Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento para la atención a niños y niñas excepcionales.

En el año 1953 se crea el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia y en el año 1956 se establecen los Gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia como parte de las Universidades Laborales, con la responsabilidad de orientar y asesorar a alumnos de programas de formación profesional. La interdependencia y la complementariedad fueron los criterios de relación entre formación profesional y orientación profesional hasta que a finales de los años cincuenta, se empezó a considerar de interés introducir la orientación en las estructuras del sistema educativo general (Rodríguez, 1997).

En el año 1963 se crean los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia en varias ciudades de todo el país y en el año 1966 se establece el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional para centros de enseñanza primaria, que teóricamente permitían organizar un servicio de orientación pedagógica y profesional en el propio centro, de acuerdo con su estructura y con sus posibilidades.

En el año 1967 se introducen las especialidades de Pedagogía y Psicología en las Universidades de Madrid y de Barcelona. El Decreto de 2 de marzo de 1967 establece la creación de los "Servicios de Orientación Escolar para la Enseñanza Media" para centros de enseñanza secundaria y de formación profesional y se define la orientación como la ayuda que necesitan los alumnos para desarrollar su personalidad de la mejor manera posible y para aprovechar al máximo la ventaja que supone la enseñanza para alcanzar el mayor nivel posible (Rodríguez et al, 1993).

En esta definición el término "ayuda" implicaba: orientar a los alumnos en sus estudios técnicos; facilitar la integración de los alumnos en el centro de enseñanza; proporcionar orientación profesional enfocada hacia futuros estudios; ayudar a la familia a motivar al niño durante su crecimiento y aconsejar al centro de enseñanza en la selección, promoción, formación y evaluación de los alumnos.

En la década de los años sesenta se adoptan en España varias disposiciones legales sobre la orientación profesional, aunque bienintencionadas fueron inoperantes porque no iban acompañadas de disposiciones concretas sobre su financiamiento. Estas disposiciones legales tampoco especificaban las funciones del consejero de orientación ni relacionaban de manera concreta las propuestas de las normas de orientación con el ejercicio real del trabajo de los profesionales de la orientación (Rodríguez et al, 1993).

En los años setenta, a causa de los cambios sociales y educativos y a las dificultades en el mundo del trabajo, surgió una nueva preocupación por elevar y mantener el sentido y el significado del trabajo, preocupación que dio lugar al movimiento denominado “educación para la carrera”. En la Conferencia de Cambridge, en 1979, las aportaciones de Herr (1979, citado por Rodríguez, 1997) que defiende la consideración del currículum desde una perspectiva amplia y propone que se integre la orientación en el currículum, se abren nuevos horizontes y constituyó para muchos países europeos un punto de partida hacia una nueva orientación, el tránsito de la orientación hacia la educación para la carrera (Rodríguez, 1997).

En el año 1970 de 28 se creó en el Ministerio de Educación y Ciencia la Oficina de Orientación Educativa y Profesional, en 1972 se aprobó la creación de servicios de orientación para el nivel preuniversitario, siendo este el primer intento de ofrecer servicios de orientación controlados y gestionados por profesionales cualificados y en el año 1977 se crearon los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV), para las escuelas de enseñanza primaria. En el año 1980 se aprueba la creación de los nuevos Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP) para los centros de enseñanza secundaria y los Equipos Multidisciplinarios con funciones relativas a la educación especial y a la orientación para los minusválidos.

La aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en el año 1990, facilitó la experimentación de los servicios de orientación escolar en los centros de todos los niveles de enseñanza y el Real Decreto 968 de 1991, sobre Ordenación del Sistema Educativo, estableció oficialmente los servicios de orientación educativa especializados en los centros y los puestos de trabajo en servicio psicopedagógicos en la enseñanza secundaria (Rodríguez, 1997).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), consideró el suministro de orientación como una obligación de la Administración frente a sus ciudadanos y no sólo un mero proceso, como la trataba la Ley General de Educación (LGE) de 1970. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció las responsabilidades y garantías de la orientación, así como las disposiciones sobre la organización de equipos y sobre las cualificaciones profesionales de los orientadores.

En estos años noventa, el movimiento de educación para la carrera se va generalizando en España. En marzo de 1992 se desarrollan en Barcelona las “IV Jornadas de la Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional”, dedicadas al estudio del tema de la educación para la carrera profesional y en mayo de 1992 se desarrolló en Tenerife el “V Seminario Iberoamericano de Orientación”, donde se abordó el tema de la educación para la carrera, desde perspectivas mucho más operativas y concretas.

En 1993 se publican las Actas de las Primeras Jornadas Valencianas de la AEOEP sobre “Desarrollo de la carrera: modelos y programas actuales” donde se ofrecen nuevas aportaciones sobre el tema conectadas con el desarrollo de nuevos modelos cognitivos, con modelos para la transición y sugerencias para la orientación profesional en el ámbito escolar y en otros contextos sociales (Rodríguez, 1997).

Con la creación de la Comunidad Económica Europea en los umbrales del siglo XXI, se ha hecho realidad la eliminación de las fronteras y el surgimiento de un mercado único en la región, que facilita el libre movimiento de bienes, servicios, capitales y de los trabajadores; la movilidad ocupacional constituye un derecho de los ciudadanos y una necesidad derivada del proceso de integración económica comunitaria.

Este escenario regional ha generado nuevos retos para la orientación profesional, ya que exige, por una parte, que los servicios de orientación profesional sean capaces de proporcionar los datos y la orientación que la hagan posible y por otra, que el estudiantado, jóvenes en formación, trabajadores y demás personas involucradas en la oferta de formación y empleo, puedan usar la movilidad con cierta facilidad. La orientación profesional debe ser como una bisagra entre la demanda de cualificaciones y los sistemas de formación, para brindar a todos los usuarios informaciones precisas sobre las posibilidades y las necesidades del mercado comunitario (Rodríguez, 1996).

En el Informe presentado en Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), desarrollado en Barcelona en el año 2000, se resalta la necesidad de la orientación profesional al estudiantado en estas nuevas circunstancias: “Sería eficaz, por ejemplo, actuar sobre la configuración de la demanda mediante una buena información y orientación.... para reducir los efectos de coyunturas, tendencias e inercias, a menudo obsoletas, que concentran la demanda en unos títulos ignorando otros, así como ayudar a los estudiantes a que configuren sus propias expectativas atendiendo a sus capacidades” (Bricat, 2000, p.130).

España, como país miembro de la Unión Europea, está comprometido con el logro de los objetivos trazados para alcanzar las metas de la Educación y la Formación en el año 2010, entre las que se encuentra la relacionada con el desarrollo de la orientación profesional en la perspectiva de la formación permanente a nivel local, regional, nacional, europeo y por sectores e implantar en el ámbito de la comunidad autónoma el marco de referencia común para la orientación e información profesional permanente que permitirá la mejora de los servicios de orientación en los distintos ámbitos.

4.3. La orientación profesional pedagógica en Cuba.

En el contexto cubano, durante la etapa de la colonia, la educación era un privilegio de unos pocos, que podían por su mejor situación económica, nombrar maestros para sus hijos, que devenían en consejeros y orientadores de sus discípulos. Los hijos de las grandes masas trabajadoras no tenían acceso a la escuela y a la cultura, mucho menos a los servicios de orientación. En Cuba se comienza a hablar de orientación escolar empíricamente y desde posiciones tradicionales con el fin de resolver problemas de disciplina y de bajo rendimiento académico, pero la orientación profesional científica y sistemática pasaba inadvertida en esa época.

No obstante, en el siglo XIX eminentes educadores cubanos como Félix Varela, José de la Luz y Caballero y José Martí realizaron notables aportes pedagógicos en relación con el papel de la educación en la preparación del ser humano para la vida. José de la Luz y Caballero, eminente pedagogo cubano expresó: “...las aplicaciones de las ciencias a las artes y usos de la vida son los alicientes más poderosos para atraer a la juventud a los estudios sólidos...” (De la Luz, 1991, p.201).

En la obra y el pensamiento martiano existe una importante aproximación a la idea de la orientación profesional cuando plantea la necesidad de educar a las nuevas generaciones mediante el trabajo y la importancia del vínculo de la escuela con la vida, al expresar: “Está el secreto del bienestar en evitar todo conflicto entre las aspiraciones y las ocupaciones” (Martí, 1990, p.60).

En el contexto cubano el verdadero desarrollo de la orientación profesional está asociado a la masificación de la educación y la cultura lograda en la década del sesenta después del triunfo de la Revolución, porque comenzaba a formarse la fuerza calificada que necesitaba el desarrollo económico y social del país, surgió así la necesidad de brindar orientación profesional a los niños y jóvenes hacia las diferentes profesiones.

En la década del sesenta fue necesario comenzar a formar de forma planificada los profesionales y técnicos que necesitaba el país para suplir los efectos del “robo de cerebros” y de cientos de años de explotación. En el año 1960 se plantea la necesidad de una reforma educacional y en el año 1961 se desarrolla la Campaña Nacional de Alfabetización, acontecimiento político y cultural, que condujo a la declaración de Cuba como territorio libre de analfabetismo el 22 de Diciembre de 1961.

En los años setenta la política educacional del país exige adecuar la estructura de las matrículas a las necesidades del desarrollo económico y en el Segundo Seminario Nacional a Dirigentes y Metodólogos del Ministerio de Educación, efectuado en La Habana en el año 1977, se reconoce el débil trabajo de orientación profesional que se estaba desarrollando y la necesidad de redimensionar el trabajo en esta dirección desde la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad en general (MINED, 1977).

En el Primer Congreso del Partido, se había planteado en una de sus Tesis y Resoluciones sobre la Política Educacional del país que:

“La formación vocacional y la orientación profesional se organizarán en el sistema de educación sobre la base de dos factores esenciales: uno social, que consiste en la implantación de una estructura de matrícula de ingresos para el estudio de especialidades de nivel medio y superior y otro individual que se refiere a la formación de intereses en los estudiantes de acuerdo con las capacidades, habilidades y destrezas en que más se destaque cada estudiante” (1978: 401).

En la década del 80 el desarrollo económico del país se orienta hacia las prioridades de la integración con los países socialistas de Europa del Este y la orientación profesional hacia los perfiles de las titulaciones que se estudiaban en estos países adquiere una prioridad notable. En esta década muchos jóvenes cubanos se forman como ingenieros e investigadores en países socialistas de Europa del Este para potenciar programas del desarrollo científico-técnico del país.

En el año 1981 se promulgó la Resolución Ministerial No 18 del Ministerio de Educación, en la que se declara a este organismo como rector del trabajo de orientación profesional en el país, a la escuela como el núcleo central de esta labor y a la orientación profesional como elemento consustancial del proceso formativo. En el año 1982 se establece la Resolución Ministerial No 93 de 1982 del Ministerio de Educación, que establece la metodología de las actividades de orientación profesional en todos los niveles de enseñanza, así como los aspectos normativos y organizativos de la misma.

En la década del 90, para enfrentar la crisis económica que genera en Cuba el derrumbe del Socialismo en Europa del Este y el recrudecimiento del bloqueo económico de Estados Unidos, se adoptan medidas vitales que generan desigualdades y diferencias, que no fueron comprendidas y enfrentadas de la misma manera por todos los ciudadanos. La situación económica y social del país en los años noventa, repercutió en la psicología social de las personas y motivó que cada cual estableciera una escala de valores, dando mayor jerarquía a aquellos valores que resultaban más significativos para sí, en esas condiciones concretas.

Este contexto social influyó notablemente en los jóvenes, por ser un grupo que no ha culminado su inserción social ni la conformación de su escala de valores. La juventud es una etapa de cambios biológicos, de adaptación personal y de transformación social, muy marcada por los cambios que se producen en la familia y en la sociedad.

Los cambios producidos en la sociedad cubana en la década del 90, atenuaron la participación de los jóvenes como protagonista de su propia socialización, vista la socialización como el conjunto de todos los procesos sociales, gracias a los cuales el individuo asimila un sistema de conocimientos, normas y orientaciones valorativas que le permiten insertarse y funcionar como miembro de la sociedad.

En estas circunstancias se produce un cierto desinterés de los jóvenes por los estudios universitarios, se trata de encontrar salidas profesionales intermedias que conduzcan de manera más inmediata al mundo laboral y se produce una notable disminución del interés por el estudio de las titulaciones pedagógicas. Unido a ello en el sector educacional no universitario comienza a producirse un éxodo gradual y creciente de docentes que llega en el año 1994 a su expresión más significativa.

Para enfrentar esta situación se aplican otras opciones, como la formación emergente de docentes en cursos intensivos de habilitación pedagógica, con garantías de continuidad de estudios universitarios. Se reconoce al mismo tiempo la necesidad de superar inconsistencias del trabajo de orientación profesional que desarrollan todas las agencias implicadas, para garantizar la formación de intereses por el estudio de titulaciones priorizadas para el desarrollo del país.

Desde los años ochenta se han desarrollado importantes investigaciones relacionadas con el problema de la orientación profesional. Son significativos los estudios realizados por González (1982) y Calviño (1983) sobre la motivación profesional en adolescentes y jóvenes y sobre aspectos del contenido de la motivación humana, que representaron rigurosos análisis psicológicos del tema de la orientación profesional. Collazo (1992) realiza una investigación relacionada con la orientación en la actividad pedagógica, donde analiza los tipos de orientación psicológica que se desarrolla en las escuelas, así como los métodos y técnicas de la orientación en la actividad pedagógica.

González (1995) presenta una teoría integradora sobre la naturaleza de la motivación, el concepto motivación, su relación con los procesos psíquicos y la relación de la motivación con las necesidades y los intereses, y González (2001) concluyó una investigación sobre la orientación educativa – vocacional para la elección y el desarrollo profesional responsable del estudiantado universitario.

El tema de la orientación profesional pedagógica se ha abordado en tesis doctorales y de maestría por autores como: Del Pino (2001) que desarrolló un modelo teórico y metodológico de orientación profesional para el estudiantado de carreras pedagógicas, Otero (2001) que propuso un sistema de principios para la orientación profesional y el desarrollo de los proyectos profesionales, García (2004) que diseñó una propuesta de

sistema de trabajo metodológico para la orientación profesional, González (2005) que diseñó una estrategia de capacitación de directivos educacionales para perfeccionar la gestión de la orientación profesional pedagógica en el nivel preuniversitario y Bonachea (2008) que elaboró una estrategia pedagógica integradora para el desarrollo de la orientación vocacional pedagógica desde las primeras edades.

Aunque en los últimos años se han realizado varios estudios sobre la orientación profesional donde se analizan las características, modelos y estrategias de la orientación profesional pedagógica al docente en ejercicio, han sido muy escasas las investigaciones realizadas sobre las particularidades de la orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel, ya que muchas veces se ha considerado necesaria la orientación profesional pedagógica solamente para la etapa que antecede al inicio de los estudios universitarios.

Amén de todos los esfuerzos realizados, en el contexto cubano, aún subsisten insuficiencias en el trabajo de orientación profesional pedagógica que se desarrolla en los diferentes niveles de enseñanza, que se consideran como una de las principales debilidades de la labor educativa que se desarrolla en las instituciones escolares. En el VI Seminario Nacional para Educadores (MINED, 2005) se reconoce como uno de los problemas educativos más apremiantes, la orientación profesional y en particular la orientación profesional pedagógica, el cual se inserta en el Proyecto III del Programa Ramal de Investigaciones del Ministerio de Educación que tiene como tema: “La formación y desempeño del personal docente para la estimulación de la orientación profesional pedagógica”.

4.4. Caracterización gnoseológica de la orientación profesional pedagógica.

Los estudios teóricos y las investigaciones sobre la orientación profesional se han realizado desde disímiles perspectivas y enfoques, en dependencia de los propósitos específicos de cada una de las ciencias implicadas en su estudio. El tema de la orientación profesional ha sido objeto de estudio de diferentes ciencias y en particular de las ciencias de la educación, para encontrar explicaciones científicas al desarrollo de este proceso en las instituciones escolares y sociales.

A lo largo del tiempo, han sido abundantes los estudios teóricos realizados sobre la orientación profesional pedagógica desde perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Esta diversidad de perspectivas en el estudio del tema ha generado una variedad de marcos epistemológicos, que deben integrarse en el proceso de búsqueda de los fundamentos teóricos y metodológicos de cualquier investigación científica que se pretenda realizar sobre esta temática.

En este trabajo se analizan las características gnoseológicas de la orientación profesional pedagógica en el contexto educacional cubano desde las perspectivas *sociológicas, psicológicas y didácticas*, con el propósito de construir un marco teórico integrador que explique las características y los fundamentos metodológicos del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel.

4.4.1. La visión sociológica de la orientación profesional pedagógica.

La valoración desde una perspectiva sociológica de la influencia que han tenido los cambios producidos en la sociedad cubana en las últimas dos décadas, en los procesos de orientación profesional pedagógica requiere un análisis de las principales transformaciones sociales que se han producido y de las consecuencias de las mismas.

El derrumbe del campo socialista de Europa del Este, en los años 90, representó un duro golpe para la economía del país, que perdió un mercado estable, los créditos y los socios comerciales. Se creó en el país una situación económica compleja, que condujo a la estrategia de resistencia conocida como Período Especial en tiempo de paz y a la adopción de un grupo de medidas como la despenalización de la divisa, la aprobación de las inversiones extranjeras, el desarrollo del turismo internacional, la aprobación del trabajo por cuenta propia, la creación del mercado libre campesino y la estimulación en divisas a sectores priorizados de la economía y los servicios.

Las medidas económicas que se adoptaron para enfrentar la crisis generaron desigualdades sociales, ajenas a la esencia misma del proyecto social cubano, pero que repercutieron en la manera de pensar y actuar de las personas. Esta situación influyó en la psicología social de los cubanos y cubanas, de manera que cada cual estableció una escala de valores, dando mayor jerarquía a aquellos valores que resultan más significativos para la satisfacción de sus necesidades vitales.

Este contexto social adverso influyó de manera diferente en adolescentes y jóvenes, por ser grupos sociales que no han culminado su proceso de inserción social, representan etapas de transformaciones biológicas, de transformación y adaptación social, muy influenciada por los cambios que se producen en la familia y en la sociedad en general. Los cambios producidos en la sociedad cubana en las últimas dos décadas, han atenuado la participación de los niños, adolescentes y jóvenes como protagonistas de su propia socialización, vista la socialización como el conjunto de todos los procesos sociales, gracias a los cuales, el individuo asimila toda la herencia cultural legada por el desarrollo de la humanidad y que le permiten funcionar como miembro de la sociedad.

Ha primado cierto paternalismo de los adultos hacia los jóvenes, al tratar de darle mucho y pedirles pocos esfuerzos en el proceso de satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales. En ocasiones se han subvalorado las potencialidades de los jóvenes, no se le han asignado tareas complejas e importantes, minimizando su papel activo como protagonistas de su propia formación y limitando así el desarrollo de sentimientos de compromiso con las necesidades sociales de su época.

En estos años se han reforzado en muchos jóvenes y adultos intereses por perfiles ocupacionales de mayor remuneración y estimulación material, en detrimento de la motivación hacia profesiones menos remuneradas pero de vital importancia para el desarrollo de la sociedad, como la profesión docente, lo que unido a las debilidades del trabajo de orientación profesional pedagógica, ha generado bajos ingresos a las titulaciones pedagógicas y el déficit de docentes. Aunque el estado cubano ha adoptado medidas dirigidas a perfeccionar la estimulación espiritual a los trabajadores del sector educacional y se ha realizado más de una reforma salarial para beneficiar materialmente al magisterio, no se ha logrado todavía revertir el éxodo de docentes.

La Educación Superior cubana no se ha visto tan afectada por la carencia de docentes, como ha pasado en otros niveles de enseñanza, pero si se han presentado problemas con la retención de una parte del profesorado novel que después de incorporarse a la universidad han optado por otras ofertas laborales de mayor remuneración y con menos exigencias sociales. La retención del profesorado novel también se ha visto afectada por la inconsistencia de las iniciativas para la socialización profesional del profesorado.

En este estudio teórico se han realizado frecuentes alusiones al término socialización profesional del profesorado, sin que se haya realizado antes una caracterización rigurosa del concepto socialización desde una perspectiva sociológica. El término socialización aparece en la literatura científica a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. La utilización sistemática puede enmarcarse a partir del año 1897 cuando aparece en Estados Unidos la obra “Teoría de la socialización” escrita por Hiddings.

Anteriormente se había iniciado el estudio de la interacción del individuo con el medio social en las investigaciones de Tarde, Durkheim, Wallon y Piaget, que sentaron las bases para la sistematización de los conocimientos sobre la socialización. Es a partir de los años treinta del pasado siglo que el término socialización se comienza a utilizar en los trabajos de la psicología social, aunque anteriormente representantes del interaccionismo simbólico como Cooley, Mead, Park y Tomas lo utilizaron en estudios del desarrollo de la comunicación verbal (Ojalvo, 1982).

El concepto socialización ha sido abordado, tanto por la sociología como la psicología, desde diferentes enfoques teóricos de acuerdo con el paradigma que han abrazado los autores en sus estudios. En los años setenta los psicólogos norteamericanos se inclinaron a entender la socialización como aprendizaje, como vía para la aceptación por el individuo de las normas grupales, como determinado tipo de adaptación práctica a la sociedad, mientras que la concepción de los psicólogos franceses ya era más amplia al considerar la sociedad como un todo, más complejo que la simple suma de las individualidades y al individuo como un ente social que interactúa con ella.

Wallon (1964, citado por Ojalvo, 1982) como representante de la psicología francesa plantea la concepción de la unidad indisoluble entre el niño y el adulto, entre el individuo y la sociedad, vista la sociedad para el individuo como una necesidad, como una realidad orgánica y no como algo exterior que se le enfrenta a él. Considera también que el individuo se determina en la sociedad y tiende hacia la vida social como su estado de equilibrio. En los trabajos de Piaget (1924, citado por Ojalvo, 1982) se analiza el llamado tránsito del niño de un ser asocial a un ser social, entendida la socialización como la humanización, como transformación del niño en un ser humano, con la limitante de no considerar en todas sus dimensiones la esencia social del hombre.

Morin y Ballmer (1994, citados por Báxter, Amador y Bonet, 2002) plantean que los enfoques sobre la socialización se pueden clasificar en sociocéntricos y psicocéntricos, según el énfasis que hagan en la sociedad o en el individuo. Para los primeros la socialización es un proceso de adaptación del individuo a unos esquemas de pensamiento previo, cuyas raíces y finalidades están condicionadas por las normas y valores socialmente aceptados que debe asumir pasivamente. Para los segundos el centro de atención es la especificidad misma del individuo y sobredimensionan las condiciones psicológicas que son necesarias para el desarrollo social del individuo.

Durkheim (1961, citado por Blanco, 2001) en la obra "Las reglas del método sociológico" ya señalaba que el objetivo fundamental de la educación era precisamente el hacer social al individuo, que el medio social tiende a moldear al niño a su imagen y que padres y maestros son los intermediarios en la conformación de esa imagen. En una apreciación un tanto trágica de la socialización que "... es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer superponga la educación otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la educación" (Durkheim, 1961, citado por Blanco, 2001, p.28).

Horton (1973, citado por Blanco, 2001), en una definición más optimista expresó: "...el proceso de socialización es continuo y permanente, somos objetos de un proceso constante de resocialización respecto a las nuevas situaciones de la vida: la niñez, la adolescencia, el matrimonio, la paternidad, el trabajo, la jubilación y la vejez. Cada etapa de la vida impone cierto aprendizaje de nuevos roles y pautas de vida" (p.28).

Vigotsky (1956), desde la perspectiva sociocultural, señala que los aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados de una vez y para siempre, sino como producto de una evolución filo y ontogenética, con la que se entrelaza para determinarla, el desarrollo sociocultural e histórico del hombre. De esta manera explica Vigostky (1956) el equilibrio entre la influencia de los factores biológicos y sociales en el desarrollo de la personalidad, superando así las especulaciones absolutistas de uno u otro factor. Para este autor la socialización radica, no solo en hacer del individuo un ser social, sino también en cómo mediante la interacción social se forma el individuo, que es decir se conforma la psiquis humana.

Bozhovich (1976, citado por Ojalvo, 1982) en sus críticas a la tendencia de constituir la socialización como una ciencia independiente, apunta que la complejidad del proceso de socialización plantea la necesidad de abordarlo integrando los resultados obtenidos por las diversas ciencias que lo examinan desde diferentes puntos de vista, tratando de superar el eclecticismo que tiñe los estudios sobre el proceso de socialización.

Amador (1995, citado por Báxter et al, 2002) desde un enfoque integrador de las diferentes dimensiones de la socialización la caracteriza como:

“... el conjunto de procesos sociológicos, pedagógicos y psicológicos por los cuales el individuo, en la asimilación de la experiencia social, se incorpora a diferentes actividades, participa con otros, se implica en su ejecución, establece relaciones y se comunica, todo ello en función de las expectativas y representaciones que como miembro del grupo de que se trate va desarrollando, de los conocimientos, sentimientos, actitudes que en él se van formando al respecto, con lo cual reproduce, modifica o crea nuevas expectativas que a su vez dan lugar a su práctica en una dimensión cada vez más reflexiva y autodirigida como heredero de las conquistas de la humanidad, de la región, país, provincia, comunidad en que vive y de los grupos y familia de que es miembro...” (p.155).

Kon (1982) en sus estudios sobre la edad juvenil define la socialización como: “... el conjunto de todos los procesos sociales debido a los cuales el individuo asimila toda la experiencia y cultura acumulada por la humanidad en su desarrollo, como un sistema de conocimientos, normas y valores socialmente aceptados, que le permiten actuar como un miembro plenamente integrado a la sociedad” (p.36). Esta definición de la socialización brindada por Kon (1982) se asume en este estudio por su claridad y funcionalidad para los propósitos de este trabajo de investigación.

La socialización no es algo que ocurre de modo abstracto para dar lugar al desarrollo del individuo, sino que subraya, la condición material que caracteriza el entorno social que envuelve al sujeto, su carácter imprescindible para la transformación como ser humano y el papel activo del individuo en su propia transformación. El proceso de socialización caracteriza cómo se apropia el individuo los contenidos socialmente significativos para desarrollarse como personalidad (Báxter et al, 2002).

Vigotsky (1956) demostró en sus investigaciones que la selección de la profesión es mucho más que la elección de una u otra actividad profesional, es un camino determinado por los procesos sociales de producción, es la inclusión del individuo en la sociedad que se expresa en la definición de su vocación y en la selección de la ocupación fundamental que tendrá en la vida. Se concuerda González (1982) cuando expresa que el hombre se orienta hacia la profesión no solo a través de las intenciones profesionales, sino también por motivaciones sociales, personales y morales, la motivación profesional solo es expresión de autodeterminación personal cuando constituye una expresión consciente de conocimientos y necesidades de la personalidad elaboradas activa y conscientemente.

Desde esta misma perspectiva sociológica, diferentes autores coinciden en que la orientación profesional en el ámbito escolar, familiar y social es un proceso que se puede potenciar y facilitar por las agencias y agentes de la socialización del individuo, pero que solamente se concreta en la autodeterminación del sujeto que adopta responsablemente sus decisiones en la individualidad, sin dejar de tener en cuenta la conciencia y responsabilidad que el marco social histórico-concreto le plantea.

Las agencias y agentes de la socialización del individuo pueden favorecer o entorpecer su formación sociocultural, mediante la conjugación de las necesidades e intereses individuales y sociales, en función de la formación ciudadana. Entre las agencias de la socialización se encuentran: las escuelas, las universidades, la familia, los medios masivos de comunicación, las organizaciones, la iglesia y las comunidades, que ejercen el control social mediante la educación y otras como los tribunales, la fiscalía, cuerpos policiales y los centros penitenciarios que lo ejercen mediante la coerción.

Estas agencias ejercen sus mecanismos de control social por medio de los agentes de la socialización correspondientes, es decir los maestros, el profesorado, los padres, los comunicadores, los líderes eclesiásticos y de las organizaciones, abogados, jueces, fiscales y agentes del orden. Todos estos agentes ejercen presión social en el proceso socialización de los individuos, de tal manera que sus influencias se combinan entre sí para asegurar tanto la educación del individuo como su reajuste en los casos que se consideren necesarios en un tipo de sociedad determinado (Blanco, 2001).

Smith (1927, citado por Blanco, 2001) caracterizó el control social de la siguiente manera: "...interrelación activa de aquellas cualidades personales y fuerzas institucionales que estimulan y restringen la conducta humana" (p.34). Los mecanismos de control social sirven para controlar aquellas manifestaciones individuales que se alejan de lo que se considera socialmente aceptado, así como para estimular las que se ajustan al sistema de normas y valores preestablecido. El comportamiento que difiere de esta "norma" se considera un defecto en el desarrollo de la personalidad y debe ser rechazado o corregido en el proceso de socialización de los individuos.

Blanco (2001) plantea que el proceso de socialización del individuo se desarrolla en dos planos, tratando de explicar la interacción con los diferentes grupos sociales en que se desarrolla, dichos planos son el horizontal y el vertical. El plano horizontal incluye todas las interacciones del individuo, desde la niñez hasta la vejez, en los diferentes grupos socializadores, cada uno de los cuales ejerce su influencia. Entre estos grupos se encuentran los parientes, los condiscípulos, los amigos, los colegas del trabajo, los miembros de una misma organización social o asociación y los miembros de otros grupos informales donde interactúa el individuo. En cada uno de estos grupos o comunidades el individuo establece relaciones específicas con sus semejantes. El tránsito por estos grupos no es necesariamente continuo, sino que el mismo sujeto puede estar interactuando en varios de ellos a la vez, desempeñando roles diferentes en cada uno, lo que ocurre en la práctica de manera más común.

El plano vertical, se refiere a las dimensiones que asume el concepto de comunidad en su extensión relativa, lo que define también la magnitud de los intereses que reflejan los miembros de estas y que varían desde los intereses concretos e inmediatos de la simple comunidad vecinal, hasta los intereses de carácter universal asociados a los problemas globales de la humanidad. En una escala ascendente estas dimensiones determinan los espacios o niveles que ocupa la familia, la vecindad, la ciudad o el municipio, la provincia, la nación, la región o continente y la humanidad. Cada uno de estos niveles de este plano vertical se caracteriza por una forma específica de integración e identificación del individuo, que se traduce en intereses, motivos, actitudes y actividades comunes que lo identifican como miembro de esa comunidad y lo diferencian de otros (Blanco, 2001).

De alguna manera tanto los mecanismos, como las agencias, los agentes y contextos de socialización del individuo, refieren los diferentes niveles en que se concreta el proceso de socialización de los individuos y tienen una influencia decisiva en la configuración de los rasgos distintivos de la personalidad, donde confluyen factores biológicos y factores sociales. Precisamente la valoración del papel que juegan cada uno de esos niveles de la socialización en la formación y en el desarrollo de intereses, en los individuos, es imprescindible en una reflexión sociológica de este tipo.

La familia como una de las agencias principales de la socialización del individuo, es el grupo humano en que se vive, en el que se satisfacen y desarrollan procesos materiales y espirituales estrechamente relacionados, donde se adquieren hábitos, normas y valores, es una institución mediadora entre la sociedad y el individuo con potencialidades educativas muy importantes. La familia como grupo humano primario constituye un sistema abierto, que recibe las influencias de la sociedad y que establece en su seno mecanismos de aprobación y desaprobación de las conductas de sus integrantes, en función de normas y valores aceptados; juega un papel importante y algunas veces determinante en la orientación profesional de los hijos.

Engels (1981) en su obra “El origen de la familia, la propiedad y el estado”, señaló: “...la familia es un elemento activo, nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a una superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a otro más alto” (24). De esta manera se explica que la familia es una categoría histórica y que cambia con las transformaciones que se producen en la sociedad, en cuyo contexto hay que estudiarla y comprenderla.

La importancia de la familia para la formación del ser humano, es aceptada por los autores que estudian esta temática. Arés (1998) al referirse al papel formativo de la familia expresa que “...constituye el primer grupo de referencia para el ser humano, que en su seno, el individuo no sólo nace, crece y se desarrolla, sino también va adquiriendo las primeras nociones de la vida, sus primeros conceptos morales, e incorpora a través de las relaciones afectivas con los adultos, vivencias de amor, de respeto, de justicia y de solidaridad, o en su defecto, si carece de estas influencias socializadoras, va acumulando un déficit o deterioro moral” (p. 60).

La familia ocupa un lugar insustituible en la sociedad, pues a través de ella se asegura la reproducción de la población, es responsable no solo de la alimentación y protección de los miembros, sino también de brindarles la educación inicial de acuerdo a los patrones y normas morales socialmente aceptados, a la vez que asegura las condiciones para la continuidad de la educación por otras vías. Tales obligaciones aparecen recogidas y reguladas en los códigos legales de la mayoría de los países.

La influencia positiva o negativa que puede ejercer la familia en la educación de sus miembros está condicionada entonces al cumplimiento de una serie de funciones básicas, que abarcan los procesos materiales y espirituales que garantizan la dinámica de su desarrollo. Las funciones que cumple la familia cambian de acuerdo al carácter de sus relaciones sociales que se establecen en cada sociedad. Engels (1981) expresó que "...la formas y funciones de la familia evolucionan a partir de los cambios de las relaciones sociales, que debe progresar igual que la sociedad y modificarse conforme a los cambios en la misma" (68).

Las funciones de la familia han sido estudiadas desde diferentes posiciones, pero existe un nivel de consenso en la definición y clasificación de las funciones básicas de la familia. Las funciones de la familia se definen como las actividades diferenciadas realizadas por los miembros de la familia, que transcurren dentro de ella y que se relacionan con la procreación, cuidado y educación de sus miembros, el desarrollo de la personalidad de sus integrantes y las acciones dirigidas a la reproducción y mantenimiento de la familia (Blanco, 2001). Las funciones históricamente asignadas a la familia, se pueden reunir en tres grupos: las funciones económicas, las funciones biológicas o reproductivas y las funciones culturales o educativas (Arés, 2002).

La función económica de la familia comprende las actividades de abastecimiento y consumo tendentes a la satisfacción de necesidades individuales y grupales, y las actividades de mantenimiento de la familia que incluyen todos los aportes de trabajo realizados por los miembros de la familia en el marco del hogar y que corrientemente se denominan tareas domésticas. En este sentido, la familia, también constituye el sostén fundamental para asegurar la existencia y reposición de la fuerza de trabajo que necesita toda sociedad para su desarrollo.

La función biológica o reproductiva de la familia garantiza la satisfacción de la necesidad de procrear hijos y vivir con ellos en un grupo; dicho de otra manera es la conducta reproductora que desde la perspectiva de la sociedad es vista como la reproducción de la población. Incluye también las relaciones sexuales de la pareja, basadas en relaciones afectivas intensas que constituyen un elemento esencial de la estabilidad de la pareja, y con ello, de la familia que se ha creado.

La función cultural o educativa de la familia incluye todas las acciones que realiza la familia para educar y formar la personalidad de sus miembros. Se reconoce que la familia juega un papel determinante en la educación de sus miembros y en especial de los hijos, porque como grupo primario revela valores, motivaciones, tradiciones, normas de conducta y comportamientos que interiorizan sus miembros. Esta función comprende todas las actividades y relaciones a través de las cuales la familia participa en la reproducción cultural y espiritual de la sociedad.

La división de las funciones de la familia solo se realiza para su estudio, en la práctica todas las funciones se condicionan entre sí y en buena medida la función educativa se produce a través de las otras funciones, en las cuales se manifiesta la dualidad de satisfacen necesidades materiales y espirituales de los miembros de la familia e influir en la educación de la descendencia. Una familia es más funcional en la medida en que exista un mayor equilibrio en el cumplimiento de sus funciones y cuente con recursos adaptativos para enfrentar los cambios que se producen en la sociedad y en el interior de la familia misma (Padrón, 2002).

La familia sigue siendo la comunidad fundamental de afecto y refugio por excelencia del ser humano, desde su nacimiento la identificación emocional con el hogar y la familia es un importante factor de estabilidad psíquica donde cada miembro debe encontrar apoyo para la satisfacción de sus necesidades. En la familia cada miembro encuentra mecanismos de aprobación o desaprobación para sus formas de pensar, actuar y sentir en la vida social, lo que determina el carácter formativo de la familia como institución social. Cada familia establece las normas y regulaciones que deben cumplir todos sus miembros en las relaciones intrafamiliares, de esta manera realiza un aporte decisivo al proceso de socialización primaria de cada individuo (Padrón, 2002).

El estudio de Reca (1996) sobre el cumplimiento de sus funciones por familias cubanas obreras e intelectuales, reveló las inconsistencias de la comunicación familiar y diferencias notables en la atención que ambos tipos de familia prestaban a la formación de sus hijos, sobre todo por la mayor preparación que para ello tenían las familias integradas por intelectuales. También demostró que la familia muy pocas veces aborda el tema de la orientación profesional en la comunicación con sus hijos y que cuando lo hacen es para imponer criterios estereotipados, frecuentemente machistas y discriminatorios sobre algunas profesiones, como es el caso de no considerar la docencia como una ocupación feminizada.

En ese estudio de Reca (1996) se constató que la familia cubana no ha sido siempre suficientemente orientada desde las instituciones educativas para que participe en la orientación profesional de sus hijos, mucho menos, hacia el estudio de titulaciones pedagógicas y por ello muchas veces ha ejercido una influencia contraria al desarrollo de intereses y motivaciones en sus hijos hacia la labor docente.

Las familias cubanas reconocen la importancia social de la labor que realizan los docentes en la educación de sus hijos e hijas, pero no revelan siempre a sus miembros la importancia de esta profesión para el desarrollo de la sociedad, Aunque la familia tiene la aspiración y el derecho de que sus hijos e hijas sean educados por docentes competentes, al mismo tiempo le inculcan algunas veces el rechazo hacia el ejercicio de la profesión docente cuando resaltan las ventajas materiales de otras profesiones mejor reconocidas por la sociedad y de mayor remuneración.

La familia es una fuente importante de influencia en el proceso de orientación, en el ofrecimiento de valoraciones acerca de la profesión a seleccionar y desempeñar en el futuro, la opinión de los padres, de los hermanos y otros familiares tiene un peso significativo en las decisiones que adoptan las personas en la vida y casi siempre los hijos consideran y asumen los criterios de los padres en el momento de realizar la elección profesional. Pero no siempre la familia tiene una buena preparación para poder ejercer la influencia orientadora sobre sus miembros e impone tradiciones, creencias y prejuicios que atentan contra la autodeterminación profesional de los hijos.

Varona (1920, citado por Blanco, 2001) eminente pedagogo cubano expresó: "...en la sociedad todo educa y todos educamos... lo existente en la idea de la generalidad de los padres de que su papel de educadores se limita a enviar a sus hijos a la escuela, y de que en ésta se ha de verificar el milagro de que el niño desprenda todos los malos hábitos engendrados en él por el descuido de los que le rodean, y aprenda todo lo que luego va de serle útil en la vida" (p.112). Esta idea arraigada todavía en algunas familias, debe modificarse mediante la persuasión y la orientación a la familia, para atraerla e integrarla con el proyecto formativo de las instituciones educativas.

Corresponde a las instituciones educativas y a los medios de comunicación masiva la misión de influir positivamente en la preparación de la familia para potenciar la autodeterminación profesional de sus miembros y en especial de los hijos en las etapas de la niñez, la adolescencia y la juventud. En muchos países existen experiencias en el desarrollo de acciones de preparación de las familias para ejercer su función cultural o educativa, en España y Cuba son conocidas las llamadas "escuelas de padres" donde orientadores profesionales capacitan a la familia para calzar la educación, y específicamente la orientación profesional a los hijos.

Cuando el estudiantado ingresa a la Universidad suele producirse una ruptura de las interacciones de la familia con la institución educativa, en buena medida por la creencia infundada de que la juventud puede enfrentar su proceso de socialización sin el apoyo y la orientación sistemática de la familia, se asume entonces que en tan solo dos o tres meses los jóvenes se han transformado tanto que son totalmente capaces de autodeterminar su desarrollo.

Es frecuente que la familia piense que cuando el hijo o la hija ingresa a la Universidad ya es totalmente independiente y enteramente responsable de sus actos, negando que la educación del ser humano es un proceso que abarca toda la vida y que las figura paterna y materna, hasta después de muertos, influyen en los sentimientos, actitudes y conductas de sus hijos e hijas. En la Universidad de Ciego de Ávila, desde el año 2004, se están realizando acciones en las facultades y titulaciones para estrechar los vínculos de colaboración entre la Universidad y la familia, entre ellas se cuenta el desarrollo de reuniones trimestrales con los padres del estudiantado de los primeros años.

En estas reuniones trimestrales con los padres del estudiantado de los primeros años de las titulaciones se les brinda información sobre aspectos como: derechos y deberes del estudiantado, normas de comportamiento ciudadano en la institución, calendario de las actividades docentes y extradocentes, características de las titulaciones y profesiones afines, resultados académicos del estudiantado y sobre las acciones que puede desarrollar la familia para anclar con su influencia la labor formativa que se desarrolla desde los Proyectos Educativos Universitarios. En sentido general, estas acciones educativas han tenido la aceptación de la familia del estudiantado.

La inserción del individuo a un grupo social pequeño y relativamente estable como la familia, al que está unido por lazos de parentesco, no excluye su pertenencia, al mismo tiempo, a una colectividad o grupo social más grande llamada comunidad por la mayoría de los autores. La comunidad es un grupo social muy heterogéneo en el que se dan las interacciones e influencias sociales, en torno a la satisfacción de las necesidades de la vida cotidiana de muchas personas. En sentido general se entiende como comunidad tanto al lugar donde el individuo fija su residencia, como a las personas que conviven en ese lugar y a las relaciones entre ellos.

La definición del concepto comunidad es tarea compleja porque en el lenguaje cotidiano las personas utilizan este término con muy diversas connotaciones. Pese a la ambivalencia en la utilización del término, en todas las acepciones hay aspectos comunes: la ubicación de los miembros en un espacio determinado y la existencia de un interés común que se refleja en una forma de actividad que los identifica, sea esta el idioma común, la actividad laboral, religiosa u de otro tipo (Blanco, 2001).

Violich (1989, citado por Blanco, 2001) define la comunidad como: "...un grupos de personas que vive en un área específica cuyos miembros comparten tareas, intereses y actividades comunes, que pueden cooperar o no entre sí" (p. 115). Osipov (1989, citado por Blanco, 2001) define la comunidad como: "...el conjunto de personas que se caracterizan por presentar un conjunto de relaciones respecto a determinado territorio económico y sistema de vínculos económicos, políticos, sociales y otros, que lo distinguen como una unidad de la organización espacial, relativamente independiente, de la actividad vital de la población" (p.115).

Investigadores del Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, utilizan una definición de comunidad que la distingue como un grupo de personas que poseen: territorialidad común, donde se identifican los sistemas de relaciones grupales; necesidades e intereses afines en torno a esferas de la vida cotidiana, así como acciones y metas comunes que se acompañan de sentimientos de pertenencia, valores compartidos y conductas semejantes que los reflejan (Blanco, 2001).

La comunidad juega un papel importante en el proceso de socialización de los individuos porque en ella se reciben, simultánea y sistemáticamente, las influencias sociales inmediatas, en su seno el individuo actúa tanto en el plano individual como colectivo, asimila y refleja los condicionamientos sociales más generales y en su entorno existen grandes potencialidades educativas para la autodeterminación y el desarrollo profesional de la personalidad.

Las instituciones educativas contemporáneas están obligadas a la vinculación estrecha con la comunidad en que se asientan y que constituye su entorno social natural y concreto. Durante mucho tiempo la escuela constituyó expresión del desarrollo económico y cultural de la comunidad y el magisterio representaba una autoridad moral y cultural indiscutida. Esta valoración de la escuela y el magisterio, que aún existe en algunas zonas rurales, se ha modificado en las ciudades por una evidente devaluación del papel de la escuela y sus representantes, motivada entre otras causas por el hecho de que en una misma comunidad funcionan varias escuelas con grandes diferencias; las escuelas acogen a niños y niñas procedentes de diversas comunidades, lo que atenta contra la correspondencia entre los contextos escolares y el comunitarios.

Para algunos autores, tomando en consideración estas realidades, resulta más conveniente hablar entonces de comunidad escolar, comunidad educativa o comunidad pedagógica, para incluir en ella a los maestros y maestras, trabajadores, el alumnado y su familia, así como los líderes representativos del espacio territorial en que se asienta la institución educativa. Este es el caso de las universidades cubanas que están ubicadas en zonas rurales, donde se utiliza el término comunidad universitaria para referirse a la colectividad integrada por el profesorado, el estudiantado y sus familiares, los trabajadores de apoyo a la docencia y las organizaciones estudiantiles.

En la interrelación institución educativa-comunidad, la segunda representa el contexto social, el entorno físico y factor participante del proceso educativo que se desarrolla en la primera y al mismo tiempo a esta le corresponde contribuir a la transformación y al desarrollo social de la comunidad donde está ubicada. La comunidad juega un papel significativo en el proceso de orientación profesional pedagógica de la niñez, los adolescentes y los jóvenes, porque es el escenario donde se realizan valoraciones reveladoras sobre la educación y la labor que desarrolla el magisterio.

En el caso particular de las Universidades, como agencias catalizadoras del desarrollo económico, social y político de la sociedad esta interrelación tiene otras connotaciones relacionadas con el impacto social que tiene la institución universitaria en la zona o región geográfica donde está ubicada y para la cual forma y supera los profesionales que se necesitan. Los procesos universitarios de formación de grado y postgrado, el desarrollo de la ciencia y la técnica a través de las investigaciones científicas, la gestión del conocimiento y la información, la extensión universitaria y la participación en los programas de desarrollo local constituyen actividades sustantivas que evidencian el nivel de pertinencia e impacto social que tiene la institución.

Las universidades cubanas tienen el reto de implicarle cada vez más en la respuesta responsable a las exigencias de la sociedad y en la rendición de cuentas responsable de su gestión como institución social que presta un servicio que se ha convertido progresivamente en un bien común, en un legítimo derecho de todos sin que medie ningún tipo de sesgo o discriminación y aunque de alguna manera, esto represente una pérdida de aquella autonomía clásica de las universidades medievales cuando eran las instituciones que acaparaban todo el conocimiento.

En la sociedad también existe una compleja red de organizaciones sociales a través de las cuales funcionan esferas concretas de la actividad y la comunicación de los individuos. Cada una de esas organizaciones sociales deviene en una agencia de la socialización de los individuos, ya que contribuyen a la educación de sus miembros mediante la interiorización de normas y valores compartidos y a través de la coordinación de sus acciones individuales en función de determinados intereses comunes al colectivo (Blanco, 2001).

Meier (1984, citado por Blanco, 2001) define las organizaciones sociales como sistemas cooperativos creados y organizados de manera consciente, para el logro planificado y racional de metas sociales, con un número de miembros definido y sustituible y una estructura interna que define miembros, actividades, estilos de comunicación y que se orientan al cumplimiento de funciones sociales.

La existencia y funcionamiento de esta red de instituciones y organizaciones no puede desligarse absolutamente de la estructura clasista de la sociedad, como tampoco identificarse plenamente con ella. Si bien algunas formas de organización social, como los partidos políticos, tienen un marcado carácter de clase, que expresan a través de sus estatutos, en otras organizaciones o asociaciones esto no resulta tan claramente perceptible, como en las de carácter cultural, deportivo o recreativo (Blanco, 2001).

Blanco (2001) clasifica las organizaciones sociales en tres grupos: instituciones, organizaciones y asociaciones. Las instituciones, que son entidades oficiales de carácter estatal y de la administración del estado, como los ministerios y sus direcciones, dependencias e instancias; que emanan las políticas y lineamientos para el desarrollo de los procesos económicos, sociales, políticos y jurídicos de cada nación.

Las organizaciones son entidades con objetivos políticos definidos, que responden a normas estrictas de ingreso y disciplina interna y que abarcan sectores específicos de la población, como partidos políticos, sindicatos, organizaciones estudiantiles, de mujeres y religiosas, que aseguran la educación, disciplina y control de sus miembros a partir de concepciones filosóficas, ideológicas y políticas, sentimientos e intereses de grupo social, así como aspiraciones de hegemonía y poder (Blanco, 2001).

En las universidades cubanas existen diferentes organizaciones, pero entre ellas sobresalen dos que por su nivel de masividad juegan un papel importante en el desarrollo de la vida universitaria: la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) y el Sindicato de los Trabajadores de la Educación (SNTED). La Federación Estudiantil Universitaria aglutina al estudiantado universitario y juega un papel importante en el proceso de socialización porque a través de sus estatutos, establece derechos y deberes, normas y regulaciones sobre su funcionamiento; así como objetivos de trabajo como organización que representa los intereses del estudiantado.

El Sindicato de los Trabajadores de la Educación (SNTED) es la organización que agrupa en su seno al profesorado, investigadores y trabajadores en general que ejercen la docencia universitaria y en otros niveles de enseñanza. Como toda organización sindical tiene una plataforma de acción política, establece normas y regulaciones a sus miembros y representa los intereses de los trabajadores del sector educacional. El sindicato tiene amplias posibilidades de participar en el proceso de atención al profesorado novel, sobre todo en los planes de acogida y en la estimulación de su desempeño, así como en la exigencia por el adecuado tratamiento y atención al profesorado novel en las facultades y departamentos docentes.

Las asociaciones son organizaciones sociales que abarcan las entidades de carácter voluntario y normas flexibles, con objetivos concretos y tareas especializadas, tales como culturales, deportivas, profesionales y recreativas. Son reconocidas en Cuba como organizaciones no gubernamentales que autofinancian sus actividades y agrupan a profesionales relacionados con determinadas profesiones, ideales, gustos o aficiones, y entre ellas se encuentran: la Asociación de Pedagogos de Cuba, la Asociación de Economistas de Cuba, la Unión Nacional de Ingenieros y Arquitectos de Cuba y la Asociación Cultural "José Martí", entre otras tantas que existen.

Las organizaciones sociales pueden ser consideradas también como grupos sociales, pero es necesario distinguir el concepto de "grupo" utilizado en el lenguaje cotidiano, del concepto de "grupo social" acuñado por la Sociología, que no se reduce al conjunto de individuos reunidos casualmente, ni al de conjunto de características afines. Para la Sociología, la Pedagogía y la Psicología, la definición de grupo está determinada por la existencia de relaciones sociales entre sus miembros que permiten el surgimiento de vínculos estables, intereses y acciones comunes que caracterizan tanto la configuración como la identidad del grupo. Por ello se puede decir que toda organización social constituye un grupo o conjunto de grupos, en tanto no todos los grupos sociales devienen en organizaciones sociales (Blanco, 2001).

Las organizaciones sociales se diferencian entre sí por el grado de organización, las formas de participación y la disciplina interna, los intereses de sus miembros, la intencionalidad de los fines y por el grado de identificación con los objetivos de la

Educación. Las organizaciones políticas y religiosas se caracterizan por una gran identificación con los objetivos de la Educación, en la medida que establecen sus propios objetivos educativos en relación a sus miembros (Blanco, 2001).

Las organizaciones sociales pueden y deben jugar un papel activo en el proceso de orientación profesional a las nuevas generaciones. Tradicionalmente ha sido la escuela la que organiza y desarrolla este trabajo, sin que generalmente, disponga de la información, los medios y el personal requerido para una adecuada orientación profesional. Casi siempre dicha tarea es asignada a maestros y maestras, abrumados por muy diversas tareas, por lo que asumen la misma con desgano y no le dedican el tiempo necesario para que arroje los resultados esperados (Blanco, 2001).

Pero en realidad es la sociedad la máxima interesada en que se efectúe una eficiente orientación profesional a la niñez, la adolescencia y la juventud, porque facilitaría la coordinación entre las necesidades sociales (de determinados oficios y profesiones) y los intereses personales del estudiantado. Por estas razones la sociedad debiera exigir a los organismos y empresas una participación directa y activa en la orientación profesional del estudiantado, como alternativa para orientar a la juventud hacia aquellos oficios y profesiones de mayor demanda (Blanco, 2001).

La información previa al estudiantado sobre las profesionales, se convierte en un factor decisivo para la elección más acertada, que toma en consideración tanto las particularidades de la profesión a que se aspira, como las condiciones personales del individuo. Dicha elección debe ser más consciente y objetiva en la medida en que es más alto el nivel de enseñanza, ya que aumentan las posibilidades de conocer con más objetividad sus aptitudes y el contenido de cada profesión u oficio.

La orientación profesional debe armonizar con las necesidades de fuerza de trabajo planteadas por el desarrollo económico y social de cada territorio, porque de otra manera se generan desproporciones entre el número de optantes y la disponibilidad de plazas para estudiar una u otra profesión, que más tarde se manifestarán también entre el número de graduados y la oferta de puestos de trabajo disponibles; lo que gravitará sobre la economía de la educación a escala de toda la sociedad (Blanco, 2001).

La motivación hacia el estudio y ejercicio de una u otra profesión, si bien es un asunto individual no es ajena a las condicionantes sociales imperantes en cada contexto espacial y temporal, por ello existen profesiones y oficios que, circunstancialmente, se hacen sumamente atractivos por diferentes razones, y por tanto atraen a los jóvenes aunque no tengan grandes demandas reales de empleo. Cuando las circunstancias sociales se modifican, se pueden producir cambios en la escala de interés y un oficio puede resultar más atractivo que una profesión universitaria cuya estabilidad laboral es dudosa o su salario poco gratificante (Blanco, 2001).

Las circunstancias económicas y sociales de la década de los años noventa, han condicionado que una parte significativa de los adolescentes y jóvenes elijan opciones ocupacionales en sectores mejor remunerados y de menor complejidad metodológica que la profesión docente. Algunos jóvenes opinan que no se interesan por la profesión docente porque exige mucha dedicación, deja muy poco tiempo libre al quien la ejerce y no es bien remunerada. No obstante y para bien, cada año miles de jóvenes cubanos ignoran estereotipos, prejuicios, creencias y realidades sociales, ingresan en las universidades para estudiar titulaciones pedagógicas.

Para rebasar estos estereotipos, prejuicios y creencias sobre la profesión docente que tienen algunos adolescentes y jóvenes se requiere el concurso de todas las agencias y agentes sociales que influyen en la educación de las personas y en especial, el aporte decisivo de los medios masivos de comunicación con su tremendo poder de influencia sobre la psicología de las personas. Los medios masivos de comunicación ejercen una gran influencia en la educación de las personas, unas veces de manera directa, cuando son utilizados con fines educativos y otras de manera indirecta, porque transmiten mensajes culturales e ideológicos que repercuten en la manera de pensar y actuar de los consumidores de la información (Blanco, 2001).

La sociedad contemporánea ha desarrollado un sistema de medios de comunicación masiva que refleja, por un lado, el crecimiento cuantitativo y cualitativo de los canales de información: la radio y la televisión, la prensa escrita, publicaciones de todo tipo, videos, las redes y la INTERNET y por otro, el incremento de los recursos económicos dedicados a nivel mundial a la industria de la comunicación masiva.

Para nombrar a los medios masivos de comunicación se utilizan diversos términos. En la literatura especializada se utilizan frecuentemente denominaciones como: medios de comunicación, medios de información y medios de información y propaganda, sin que las diferencias entre una y otra resulten sustanciales. También es común que al referirse a los medios masivos de comunicación se utilice el término "mass-media", que por extensión se aplica también a los consumidores de este tipo de información.

Osipov (1989, citado por Blanco, 2001) plantea que en el estudio de los medios masivos se pueden reconocer tres aspectos diferentes en su funcionamiento:

- Como sistema los medios masivos constituyen una institución profesional que asegura la recopilación, procesamiento y difusión de la información a escala masiva.
- Como actividad que consiste en asegurar el intercambio de información entre grandes grupos de individuos, mediante organizaciones, personal y medios técnicos especializados en la compilación, procesamiento y difusión de la información.
- Como agencia socializadora que ejerce una indiscutible influencia en todas las esferas de la vida social. Su eficiencia establece mediante la correlación, entre los fines de una campaña propagandística y el logro real de los objetivos propuestos.

La información que brindan los medios masivos de comunicación siempre tiene un objetivo concreto y nunca es informar por informar, sino crear un estado de opinión acerca de un asunto o tema concreto. En este sentido la efectividad de su papel socializador se puede establecer en dos sentidos: a nivel individual mediante los procesos que se generan en la actividad cognoscitiva, expresados en los conocimientos, convicciones y actitudes que se asimilan y que se traducirán en modos de actuación; y a nivel social mediante la conformación de tendencias sociales que se generan a partir de los grupos pequeños y se extienden en forma de opinión pública.

El sistema de información, difusión o comunicación masiva se basa en la utilización de técnicas, medios y métodos propios de la comunicación, así como en el cumplimiento de funciones específicas. Una de las funciones de los medios masivos de comunicación es la transmisión de patrones culturales, de estilos de vida, normas de conducta, criterios éticos y estéticos.

La comunicación masiva se distingue por la transmisión de significados hacia el público masivo, heterogéneo y anónimo, mediante mensajes públicos, continuos y estandarizados a través de medios técnicos diversos como las ondas de radio, la prensa plana, las imágenes de cine, televisión y video y la INTERNET y la prensa plana.

La comunicación masiva, a diferencia de la comunicación interpersonal, se caracteriza por ser anónima, impersonal y no está dirigida a un individuo en particular, sino a grandes grupos heterogéneos sobre los cuales es capaz de influir de forma simultánea a través de medios técnicos como la prensa, la radio, la televisión, el cine, videos y la INTERNET, que son denominados medios masivos de comunicación (Díaz, 2006).

Blanco (2001) señala que los medios masivos de comunicación cumplen cuatro funciones fundamentales: recolección y distribución de información sobre sucesos de todas las esferas de la vida; interpretación y crítica de la información a través de editoriales, comentarios y la crítica especializada; transmisión de patrones culturales mediante la presentación de situaciones y personajes, la propuesta de estilos de vida, normas de conducta, criterios éticos y estéticos; y entretenimiento de las personas, que se relaciona con el nivel cultural y los intereses del consumidor.

Díaz (2006) reconoce que los medios masivos de comunicación cumplen cinco funciones fundamentales, identificadas como: información sobre los acontecimientos que ocurren en diferentes lugares del mundo; correlación al apoyar a las autoridades y las normas establecidas para lograr consenso, continuidad al difundir y preservar la cultura dominante y valores compartidos; entretenimiento al proporcionar distracción y movilización al desarrollar campañas publicitarias a favor de objetivos sociales, económicos y de la implicación de los ciudadanos en el logro de los mismos.

La concepción actual de los medios de comunicación masiva supera la simple transmisión de información, se han convertido en una industria de la información. Ya los medios masivos no se limitan solo a transmitir la información, sino a producirla mediante el seguimiento, evaluación, comentario y pronóstico de los hechos para crear un determinado estado de opinión entre los receptores, lo que abre el camino a la manipulación interesada de los hechos ocultando o sobrevalorando informaciones que muchos veces generan el estado de desinformación (Blanco, 2001).

Gómez (1992) apunta que la industria de la comunicación elabora un subproducto cultural, estereotipado y consumista, llamado "cultura de masas", que está dirigido a la satisfacción de un consumidor promedio sin grandes pretensiones estéticas. Este subproducto cultural se elabora en serie a partir de estereotipos, promueve la formación de criterios éticos y estéticos únicos sin oportunidad de confrontar opciones, tiene un interés excesivo en el aspecto mercantil del producto, se extiende hacia todos los contextos sin considerar diferencias socioculturales y atrae la atención mediante la explotación de los aspectos externos, superficiales, intrascendente y sensacionalista, sin pensar en los efectos sociales.

En el mundo contemporáneo crece la preocupación ante el incremento de las escenas de violencia, vandalismo y pornografía en gran parte de la producción cinematográfica y televisiva. Los pedagogos y psicológicos reconocen que la imitación es un instinto humano particularmente movilizador en las etapas iniciales de la vida y aunque las investigaciones no han revelado una clara relación entre el consumo de estos productos y la conducta de los sujetos, no es menos cierto que estos mensajes refuerzan actitudes negativas y contradicen valores humanos universalmente aceptados.

Las conductas agresivas y antisociales se derivan del contexto y de las condiciones contextuales en que se desarrolla cada individuo, pero también los mensajes que transmiten los medios masivos de comunicación pueden exacerbar o atenuar los conflictos y las soluciones personales que se adoptan ante las diferentes situaciones.

Un estudio realizado en México arrojó que el 55 % de la programación de televisión se dedicaba a los anuncios comerciales, el 25 % a seriales, aventuras y cómicos, el 10 % a las telenovelas, el 7 % a programas musicales y apenas el 3 % a programas informativos y culturales (Gómez, 1992). Otro estudio realizado en España sobre la influencia de la televisión en el rendimiento académico del estudiantado, donde se tomaron en cuenta las opiniones de los maestros y maestras, reveló que el 91,5 % de los docentes considera que la televisión estimula la pereza del alumnado; el 85 % opina que perjudica la comunicación de la niñez con su familia y el 82,4 % consideró que no favorece el rendimiento escolar del alumnado (Sánchez, 1993, citado por Blanco, 2001).

De acuerdo al relieve que alcance una u otra función de los medios masivos de comunicación, estos pueden llegar a convertirse en eficaces mecanismos para la formación de valores humanos socialmente aceptados, o por el contrario transmitir mensajes no coincidentes con las necesidades y propósitos formativos de la sociedad, lo que repercute negativamente en la socialización de los individuos.

Los medios masivos de comunicación ejercen una indiscutible influencia en todas las esferas de la vida social y de manera particular en la orientación profesional de los individuos. Estos medios ofrecen amplias potencialidades para el desarrollo de la orientación profesional pedagógica cuando presentan informaciones y mensajes que resaltan la labor pedagógica y su importancia para la sociedad. No siempre los medios de comunicación masiva reflejan los resultados del trabajo de los docentes, ni lo hacen con la sistematicidad que demanda la orientación profesional pedagógica.

Con la participación de diferentes agencias y agentes en la sociedad cubana se han logrado avances en el desarrollo de la orientación profesional pedagógica de la niñez, la adolescencia y la juventud en los últimos años, no obstante perduran insuficiencias en la integralidad, sistematicidad y coherencia del trabajo dirigido a desarrollar intereses y motivaciones en las nuevas generaciones por la profesión docente. Tampoco es totalmente efectivo el trabajo de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel para potenciar su desarrollo profesional docente.

4.4.2. La visión psicológica de la orientación profesional pedagógica.

Los estudios psicológicos sobre el tema de la orientación han demostrado que el ser humano necesita la orientación durante toda la vida, porque desde el nacimiento se enfrenta a exigencias, cambios y conflictos que lo retan a elegir el camino más correcto a seguir sin dejar de correr el riesgo de equivocarse en las decisiones que adopta y que pueden repercutir durante toda su vida.

Autores como González (1982), Calviño (1983), Collazo (1992), González (1995), González (2001, 2003) y García (2004), entre otros tantos, que han investigado en el tema desde una perspectiva psicológica, reconocen que la necesidad de orientación está presente durante toda la vida y resulta más imprescindible en las etapas de la vida que son cruciales en la formación y desarrollo de la personalidad.

En las etapas de la niñez, la adolescencia y la juventud, se toman decisiones sin tener muchas veces la debida preparación previa y sin reflexionar profundamente en las consecuencias que esas decisiones pueden tener, debido al carácter poco sistemático de la orientación recibida en la familia y en las instituciones educativas. La orientación es una condición necesaria para el desarrollo humano y aunque se asocia mucho con la labor de profesionales que trabajan en equipos especializados, en un sentido mucho más amplio, es una necesidad que pueden satisfacer los docentes y la familia.

En la literatura psicológica se pueden encontrar diferentes posiciones y enfoques al definir el concepto orientación, que realizan aportes para la comprensión plena de la esencia y el papel que en el desarrollo de la personalidad juega la orientación. Jacobson (1987, citado por Collazo, 1992) define la orientación como: "... el servicio destinado a ayudar a los alumnos a escoger inteligentemente entre alternativas, ayudarlos a conocer sus habilidades y limitaciones y ayudarlos a adaptarse a la sociedad donde vive" (p.5). Strange y Hatcher (1989, citados por Collazo, 1992) definen caracterizan la orientación como "... el proceso por el cual son descubiertas y desarrolladas las potencialidades de un individuo a través de sus propios esfuerzos, por su propia felicidad y para utilización social" (p.5).

Ross (1990, citado por Collazo, 1992) señala que "... el propósito de la orientación es asistir al educando para que adquiera suficiente conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, para ser capaz de utilizar más inteligentemente las oportunidades educacionales ofrecidas por la escuela y la comunidad" (p.5). Good (1990, citado por Collazo, 1992) plantea que "... la orientación es una forma de asistencia sistemática, aparte de la instrucción regular proporcionada a los alumnos, estudiantes u otras personas, para ayudarlos a adquirir conocimientos y sabiduría libre de compulsión o prescripción y calculada a estimular la autodirección" (p.5).

En estas definiciones analizadas se aprecian aspectos comunes e importantes de la orientación. Se reconoce la necesidad de orientación que tienen todos los individuos; la necesidad de la ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a su medio; la necesidad de desarrollar las capacidades para utilizar la inteligencia en la toma de decisiones; y el carácter sistemático y procesal de la orientación (Collazo, 1992).

Torroella (1992), en una definición más integradora enfatiza la función desarrolladora de la personalidad, cuando expresa que "... el fin de la orientación - que se corresponde a los fines de una educación más profunda y completa - es el de formar una personalidad sana, eficiente y madura con un desarrollo integral de todas sus potencialidades, capacidades y habilidades fundamentales, para preparar al hombre para la vida, que es prepararlo para realizar tareas propias de cada edad" (p.7). Collazo (1992) señala que al concebir la orientación no deben obviarse aspectos como los siguientes:

- Es un proceso continuo y vital para todos los seres humanos, dirigido a prepararlos para la realización eficiente de las tareas del desarrollo de su personalidad y prevenir la aparición de fallas o problemas.
- Significa ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra, no es tomar decisiones por alguien, sino ayudarlo a resolver contradicciones y problemas, desarrollar sus puntos de vista y a responsabilizarse con sus propias decisiones.
- Su esencia es ayudar al sujeto a conocerse a sí mismo y guiarlo para que movilice conscientemente sus potencialidades, enfrente sus limitaciones, aproveche todas las oportunidades del entorno y decida el curso de su vida.
- Contempla en sí misma objetivos individuales y sociales, ya que redunda tanto en el desarrollo pleno de la individualidad como en el aporte de esta a la sociedad.

Collazo (1992) reconoce dos tipos de orientación de acuerdo con sus propósitos: orientación del desarrollo y orientación consultiva o remedial. La primera tiene la finalidad de promover el desarrollo de las diferentes formaciones psicológicas que configuran la personalidad, se basa en la creación de condiciones para el aprendizaje y la realización eficiente de las tareas del desarrollo propias de cada edad. Este tipo de orientación también es preventiva porque evita la aparición de problemas psicológicos.

La orientación consultiva o remedial tiene la finalidad de ayudar a personas o grupos de personas que presentan limitaciones para la realización de tareas propias de su edad, a través de un sistema de acciones correctivas y compensatorias dirigidas a atenuar y contrarrestar las causas que las originaron. Este tipo de orientación también contribuye al fortalecimiento de las formaciones psicológicas de la personalidad y por ello guarda estrecha relación con la orientación para el desarrollo.

Aunque la clasificación de la orientación por áreas o campos de la actividad humana, solo es posible didácticamente, muchos autores reconocen la existencia de diferentes tipos de orientación: educacional, vocacional, personal, social y vital. Para otros autores los tipos de orientación son: educacional, vocacional, emocional, moral y social. La mayoría de ellos coinciden en señalar que la orientación se puede ofrecer de forma individual o grupal, de acuerdo a las causas y condiciones que generen la necesidad de la misma y la edad de los individuos que la requieren.

Collazo (1992) reconoce tres momentos o etapas fundamentales en el proceso de orientación psicológica: el diagnóstico, la intervención y orientación y el seguimiento. En la etapa de diagnóstico se trata de conocer de manera dinámica e integradora las características, rasgos, potencialidades, debilidades y ventajas del sujeto; así como las causas que subyacen en estas manifestaciones. La etapa de intervención y orientación se corresponde con la selección de los métodos y las técnicas que más se ajusten a la edad de los sujetos y a las características de las causas que motivaron la necesidad de la orientación, presupone el desarrollo del trabajo de orientación para guiar al sujeto a la toma de decisiones dirigidas a resolver sus problemas. En la etapa de seguimiento se ejerce el control y la evaluación de los resultados del proceso de orientación para realizar las correcciones en el curso del programa de orientación, que exigen los resultados del propio proceso de orientación (Collazo, 1992).

Los métodos y técnicas más utilizadas en los programas de orientación son la observación, los cuestionarios, las entrevistas individuales y grupales, la técnica de solución de problemas, el psicodrama, el sociodrama, el debate grupal, los grupos de discusión, las autobiografías, las historias de vida, el portafolio y los registros de orientación. La decisión respecto a la utilización de una u otra técnica depende de las peculiaridades del problema o causas que generan la necesidad de la orientación, de la edad y de las características psicológicas de los orientados.

La orientación profesional es un tipo particular de orientación para el desarrollo de la personalidad y de la orientación pedagógica que está dirigida a ofrecer ayudas y estímulos al individuo para la adopción de decisiones responsables respecto a su autodeterminación profesional en las diferentes etapas de la vida.

González (2003), en un análisis crítico, reconoce tres posiciones diferentes de los autores al utilizar los conceptos de orientación profesional y orientación vocacional en la literatura psicológica:

- Los que utilizan indistintamente los términos orientación profesional y orientación vocacional sin establecer diferencias entre ellos.
- Los que diferencian ambos términos al considerar que la orientación vocacional es la que se realiza durante el período anterior al ingreso del estudiantado a un centro de formación profesional, mientras que la orientación profesional se refiere a la ayuda que se presta al estudiantado una vez que ya ha ingresado a dicho centro.
- Los que consideran que la orientación vocacional se refiere a la ayuda al estudiantado para la formación de la vocación, mientras que la orientación profesional se refiere a la información que se brinda al estudiantado acerca de las diferentes carreras por las que puede optar en el momento de elegir la profesión.

González (2003) realiza una definición de los conceptos orientación profesional y orientación vocacional donde diferencia claramente sus respectivas extensiones a partir del análisis de su alcance y propósitos. Define la orientación profesional como:

“...proceso que transcurre a lo largo de la vida de la persona, comienza desde las primeras edades y no culmina con el egreso del estudiante de un centro profesional, sino que se extiende hasta los primeros años de su vida profesional y es concebida como parte del proceso de educación de la personalidad del sujeto que lo prepara para la elección, formación y actuación profesional responsable, en el que interviene en calidad de orientador no un determinado especialista de manera aislada, sino todos los agentes educativos de la escuela, la familia y la comunidad que junto a psicólogos y pedagogos conforman el equipo de orientadores ...” (González, 2003, p.263).

En esa definición, con la que se concuerda en este estudio, se establece que la necesidad de orientación profesional del individuo no se satisface con la elección profesional, ni con la culminación de los estudios universitarios, sino que se extiende a la etapa del ejercicio responsable de la profesión, donde el individuo se enfrenta a los nuevos, complejos y crecientes problemas de su desarrollo profesional.

González (2001) aclara que la orientación profesional no debe ser una responsabilidad solo de los profesionales de la orientación, sino que en ella participan de manera más o menos activa, consciente o inconscientemente, con mayor o menor preparación, otros agentes de la socialización del individuo como la familia y los medios masivos.

González (2001), diferencia la orientación vocacional al definirla como:

“... el proceso de formación de intereses y conocimientos generales de los alumnos que transcurre bajo la estimulación de maestros, psicólogos, familiares y miembros de la comunidad para la formación en los niños y las niñas de variados intereses y conocimientos relacionados con las diferentes esferas de la actividad humana, la cultura, la ciencia, el deporte, entre otras y que permiten descubrir sus inclinaciones y aptitudes, es decir su vocación” (González, 2001, p.263).

La orientación profesional se dirige a autodeterminación profesional, entendida esta como una formación motivacional compleja que se desarrolla en la interacción social e integra las principales tendencias motivacionales del individuo en el proceso de su formación, las cuales en su propio dinamismo, se configuran en los procesos de toma de decisiones, con vistas a alcanzar objetivos previamente definidos, sobre aquellos aspectos que resultan trascendentes en la vida y que tienen una importancia vital para el desenvolvimiento futuro en la sociedad (Suárez, Del Toro, Vinent, 2001).

La autodeterminación profesional, como un nivel superior de desarrollo de la función reguladora de la personalidad y como un proceso diferenciado que tiene en cuenta las particularidades individuales de los individuos, tiene un enfoque personológico ya que se puede estimular pero se desarrolla en la individualidad de cada persona, lo que no niega en modo alguno la influencia de las condiciones sociales en este proceso.

Varios autores han estudiado desde una perspectiva psicológica los momentos o etapas por las que transita el proceso de orientación profesional. González (1995) reconoce que en el contexto cubano se pueden distinguir tres etapas del proceso de orientación profesional: el desarrollo de intereses y capacidades básicas; el desarrollo de motivos profesionales y por último el del proceso de formación profesional y de reafirmación profesional. Cada una de estas etapas concuerda con los períodos de desarrollo de la personalidad del individuo: niñez, adolescencia y juventud.

La primera de las etapas está muy asociada al estudio de las asignaturas en la escuela y a las vivencias y experiencias de la vida cotidiana de los niños y las niñas, en las cuales el hogar tiene una gran importancia. El desarrollo de intereses hacia el estudio de las asignaturas tiene una tremenda importancia en el desarrollo de intereses vocacionales en la niñez, sobre todo cuando el maestro logra integrar en el campo de estudio de la asignatura las experiencias cotidianas del alumnado (González, 1995).

La segunda etapa se asocia con el desarrollo de motivos profesionales que pueden conducir al alumnado a la construcción de su intención o proyecto profesional, lo que repercute en el desarrollo de su autodeterminación en el proceso de la elección profesional. La aparición de las intenciones profesionales en la adolescencia expresa un nivel de configuración de la profesión asumida por el sujeto, quien de forma consciente e intencionada lee, piensa y se proyecta sobre su futura autodeterminación profesional con un mayor nivel de objetividad. Su momento cumbre es la elección profesional más o menos responsable del individuo (González, 1995).

La tercera etapa se caracteriza por la formación y reafirmación profesional, abarca dos momentos bien diferenciados: los años de estudios universitarios y los primeros años de ejercicio de la profesión. En los dos momentos se viven diversas y complejas experiencias, primero la adaptación a la enseñanza universitaria y después los primeros años de ejercicio de la profesión con sus contradicciones e incertidumbres. En este segundo momento es que se puede llegar a la reafirmación profesional como el proceso culminante de conformación de la identidad profesional, que se expresa en la responsabilidad y estabilidad en el ejercicio de la profesión (González, 1995).

González (2003), desde un enfoque personológico del proceso de orientación profesional, identifica en el mismo cuatro etapas fundamentales, que no se corresponden exactamente con las edades o niveles de enseñanza del estudiantado, sino con el nivel de desarrollo de la personalidad alcanzado y con el momento en que se produce la inserción en la enseñanza profesional y en la vida laboral. Esas etapas son: reafirmación vocacional general, preparación para la selección profesional, formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales y la etapa de consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales.

La primera etapa, *reafirmación vocacional general*, se manifiesta en las edades tempranas con la formación de intereses y conocimientos generales, en esta etapa lo importante es enfocar el proceso de orientación hacia la formación de amplios y variados conocimientos e intereses relacionados con las diferentes esferas de la actividad humana, la cultura, la ciencia, el deporte, de manera tal que los niños y las niñas puedan descubrir sus intereses, inclinaciones y preferencias.

Se debe trabajar en función de la formación de cualidades de la personalidad como: la independencia, la perseverancia, la autovaloración, flexibilidad en el pensamiento y creatividad; factores importantes para la futura autodeterminación profesional de la personalidad. Es importante que las niñas y los niños aprendan a conocer sus inclinaciones y aptitudes, a tomar decisiones y esforzarse por lograr objetivos propuestos, a tener confianza en sí mismo, a actuar con independencia, a ser reflexivos y flexibles en la búsqueda de solución a los problemas.

La orientación profesional se dirige hacia la formación de la vocación, al desarrollo de intereses, inclinaciones y preferencias en las niñas y los niños, que sirven de base para la formación progresiva de intereses profesionales. Es muy característico en esta etapa que las niñas y los niños expresen inclinaciones muy diversas y contradictorias sobre su futura profesión, por ello las actividades formales e informales de orientación profesional deben ser suficientemente variadas y flexibles.

En la segunda etapa, *preparación para la selección profesional*, el trabajo se enfoca hacia el desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas relacionadas con aquellas asignaturas o esferas de la actividad humana en las que el individuo muestra inclinaciones y posibilidades en el orden intelectual, así como al desarrollo de una actitud reflexiva e independiente en relación con el proceso de formación de dichos intereses, conocimientos y habilidades (González, 2003).

En esta etapa el trabajo de orientación profesional adquiere un carácter más selectivo y específico dirigido al desarrollo de conocimientos, intereses y habilidades hacia determinadas esferas de la actividad en dependencia de las inclinaciones y posibilidades intelectuales que tengan los adolescentes o jóvenes. Por ello se debe intensificar la diferenciación del trabajo dirigido a la orientación profesional y se debe prestar especial

atención a la formación en los individuos de una autovaloración objetiva de sus inclinaciones y posibilidades para el desempeño de diferentes oficios y profesiones, lo que repercute después en una correcta selección profesional.

Sin embargo, que a pesar de que en esta etapa se desarrollan intereses, conocimientos y habilidades relacionadas con el desempeño de determinados oficios y profesiones, no es imprescindible la formación de un interés profesional específico, este puede o no formarse, lo más importante en esta etapa es la preparación del adolescente o el joven para una selección profesional autodeterminada. En investigaciones realizadas en el contexto cubano se ha constatado que los adolescentes y jóvenes que realizan una selección profesional a partir de un proceso de autodeterminación logran una formación profesional exitosa en la universidad (González, 2003).

Tan nocivo puede ser para el estudiantado ingresar a una carrera por cumplir con una exigencia externa, dígase de la familia, sin estar convencido de su necesidad ni haber desarrollado intereses y conocimientos relativos al contenido de la misma, como aferrarse a la idea de que sólo una profesión específica es la que puede brindarle la posibilidad de satisfacer sus aspiraciones profesionales.

Cuando un adolescente o joven, por razones ajenas a su voluntad, no logra ingresar en la titulación por la que manifiesta un interés profesional desarrollado, pudiera pensarse que eso afectaría mucho el desarrollo de su personalidad. A pesar de que muchos piensen que implicaría una grave frustración para él, en investigaciones realizadas se demuestra lo contrario (González, 1995). Si se desarrolla una orientación profesional efectiva, la mayoría de los jóvenes que ingresan a una titulación que no es la que habían elegido inicialmente, puede lograrse la reorientación motivacional en los primeros años académicos y alcanzar resultados satisfactorios en su formación.

Esto es posible por el nivel de autodeterminación, flexibilidad del pensamiento e intensidad de la motivación profesional, que le permite la búsqueda de alternativas y generalmente, la reorientación motivacional sin que se produzcan conflictos insolubles para el individuo. Las investigaciones realizadas confirman la importancia de la autodeterminación de la selección profesional para realizar una elección acertada y lograr una formación profesional exitosa (González, 1995).

Estas consideraciones sobre de la reorientación motivacional de los adolescentes y jóvenes, pudieran parecer innecesarias en este estudio, pero tienen su fundamento en los dos factores que condicionan el ingreso a la Educación Superior en el contexto cubano. Un primer factor es la existencia de un plan de plazas para el ingreso a las titulaciones que responde las necesidades de profesionales en las ramas de la economía y los servicios en cada provincia y un segundo factor es la realización de exámenes de estado, conocidos como exámenes de ingreso, para determinar el nivel de competencia de los aspirantes a esas plazas.

Es frecuente que un adolescente o joven que aspira a matricular en una titulación determinada, al no alcanzar el nivel de competencia necesario en los exámenes de ingreso de las asignaturas Matemática, Lengua Española e Historia de Cuba, no pueda obtener una de las plazas aprobadas para esa titulación y por tanto ingrese en otras titulaciones que seleccionó en segunda, tercera, cuarta o hasta en la décima opción, como establece permite la reglamentación vigente. La significatividad de los casos como este que se dan cada año en las universidades cubanas es apreciable y por ello sido necesario estudiar el tema de la reorientación motivacional.

La tercera etapa, *formación y desarrollo de intereses y habilidades profesionales*, coincide con el ingreso del adolescente o el joven a la institución universitaria, tiene como objetivo esencial la formación y desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales para el desempeño exitoso de una determinada profesión. La orientación profesional en esta etapa tiene particularidades especiales que se expresan en el enfoque profesional del proceso docente educativo (González, 2003).

Aunque algunos puedan pensar que la necesidad de orientación profesional desaparece con el ingreso del estudiantado a la universidad, es precisamente en este momento cuando adquiere mayor importancia, si se tiene en cuenta que ingresan jóvenes con diferentes tipos de motivación profesional y diferente nivel de desarrollo de sus conocimientos y habilidades. En esta etapa la orientación profesional tiene que tener un carácter más diferenciado, específico e integrador, no se concibe una asignatura en el diseño curricular de una titulación que no tribute a la formación y reafirmación profesional del estudiantado.

El desarrollo de sólidos intereses profesionales constituye una necesidad en esta etapa, investigaciones realizadas evidencia que el estudiantado que logra niveles superiores de desarrollo de sus intereses profesionales durante los estudios universitarios, logran una actuación profesional de mayor calidad, que se expresa en la calidad del desempeño profesional por su flexibilidad, creatividad, perseverancia y reflexividad en la solución de los problemas profesionales (González, 1995).

Dos jóvenes pueden al concluir su formación profesional y haber logrado semejante nivel de desarrollo de sus conocimientos y habilidades profesionales, sin embargo la calidad de su actuación profesional será diferente en dependencia del contenido y nivel de desarrollo funcional de las formaciones motivacionales que la orientan. Un joven que culmine su formación universitaria con alto nivel de desarrollo de sus conocimientos y habilidades profesionales, pero con una motivación profesional sustentada en motivos predominantemente extrínsecos por su contenido y que desempeña con éxito su profesión, podrá en cualquier momento abandonarla o flaquear en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales (González, 1995).

Lo contrario ocurriría si el caso fuera un joven con semejante nivel de desarrollo de sus conocimientos y habilidades profesionales, pero con intereses profesionales sólidos, porque puede lograr al titularse una mayor calidad de su actuación profesional y estabilidad en la misma, por la creatividad, perseverancia y dedicación que evidencia en la solución de los de la práctica profesional. Luego, la competencia de un profesional no puede analizarse teniendo en cuenta solo los conocimientos y habilidades profesionales que posee, es indispensable tener en cuenta también su motivación profesional.

Teniendo en cuenta que el estudiantado que ingresa a las universidades cubanas tiene diferentes niveles de desarrollo de la motivación profesional y de los conocimientos y habilidades básicas para la formación profesional, se ha instrumentado la realización de estudios diagnósticos de la esfera cognitiva y afectiva con el estudiantado de nuevo ingreso, como punto de partida para diseñar y ejecutar sobre bases científicas la orientación profesional que se les brindará por el profesorado universitario.

González (2003) considera que la labor de orientación profesional en esta etapa se debe encausar en dos direcciones:

- Una *dirección general* que incluye el trabajo para orientar al estudiantado en el conocimiento de la profesión seleccionada, el logro de un vínculo afectivo positivo con la misma a través de la calidad e integración de actividades docentes, científicas y laborales con un enfoque profesional que posibilite la formación de intereses, conocimientos y habilidades profesionales. Entre estas actividades sobresale la vinculación del estudiantado a la práctica profesional para que resuelva tareas y problemas profesionales cada vez más complejos.
- Una *dirección individual* que permita organizar y dirigir el sistema de influencias educativas sobre la base del conocimiento de las necesidades reales de cada grupo de estudiantes y de cada estudiante, a partir del estudio diagnóstico de la esfera cognitiva y afectiva realizado anteriormente. En este trabajo se debe implicar plenamente el profesorado, en especial el profesorado que ejerce la tutoría y priorizar la atención al estudiantado de los primeros años académicos.

La labor de orientación profesional en esta etapa debe propiciar la vinculación del estudiantado a la práctica profesional para que se enfrente progresivamente a la solución de problemas profesionales cada vez más complejos y pueda canalizar sus inquietudes acerca de su futura labor profesional. Estas actividades prácticas propician el desarrollo de conocimientos, vivencias y de la posición activa y reflexiva del estudiantado, lo que favorece el desarrollo de su autodeterminación profesional. Para que cumplan sus objetivos educativos el estudiantado debe organizarse en grupos pequeños y estables, que propicien el desarrollo de relaciones afectivas positivas entre sus miembros y los docentes responsabilizados con las mismas.

La cuarta etapa, *consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades profesionales*, abarca dos períodos bien definidos: los años superiores de la formación profesional y los tres primeros años de desempeño de la profesión en que se produce el inicio de la vida laboral activa. El comienzo de esta etapa puede ser más temprano en el estudiantado que logre un mayor nivel de independencia en la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales y puede retrasarse cuando el estudiantado no ha logrado el nivel de conocimientos y habilidades profesionales que exige la solución de los problemas de la práctica profesional.

El propósito fundamental de la orientación profesional en esta etapa es el desarrollo de la autodeterminación profesional, a partir del carácter activo y reflexivo del estudiantado en la formación de sus intereses, conocimientos y habilidades profesionales. Para el logro de este propósito es determinante una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje centrada en el estudiantado como sujeto activo de su formación, que estimule el despliegue de la iniciativa, independencia, perseverancia, creatividad y reflexividad en la solución de problemas profesionales.

Una parte significativa del estudiantado, por diversas razones, concluye su formación profesional en la universidad sin haber alcanzado los niveles de independencia, creatividad y reflexividad que exige la actuación profesional responsable y tienen que lograrlos en la etapa de su inserción en la vida laboral. Por ello es necesario realizar un seguimiento y continuar ofreciendo orientación profesional al estudiantado durante el proceso de socialización profesional y de adaptación a la vida laboral.

Cuando el estudiantado culmina los estudios de una titulación universitaria sin que se hayan consolidado sus intereses, conocimientos y habilidades profesionales, lo que se manifiesta en la falta de iniciativa e independencia en la solución de los problemas de la práctica profesional, es mucho más proclive al fracaso y al abandono de la profesión, si no cuenta con la orientación y apoyo de la institución que lo formó y de la que lo recibe en el inicio de su vida profesional activa. Por esas razones se afirma que la necesidad de orientación profesional tampoco desaparece con la culminación de los estudios profesionales en la universidad, sino que se extiende hasta la inserción plena en la vida profesional del individuo (González, 2003).

Aunque el trabajo de orientación profesional desarrollado durante la formación profesional inicial haya sido eficiente y el estudiantado egrese con un alto nivel de desarrollo de sus conocimientos, intereses y habilidades profesionales, que le permitan enfrentarse con independencia y creatividad a los problemas profesionales, en el período de inserción profesional debe brindarse atención, ayuda y orientación al profesional novel para que pueda superar las incertidumbres, inseguridades y angustias características de esa etapa inicial en el ejercicio de la profesión, sobre todo si esa profesión es tan compleja como la docencia universitaria.

En este período de inserción profesional donde se produce la adaptación activa a la vida laboral, la institución formadora y la institución donde se desempeña el profesional novel deben decidir de conjunto qué tareas puede desempeñar éste, cómo se va a potenciar su desarrollo profesional, quiénes le brindarán asesoría y orientación, cuáles son sus necesidades formativas, qué actividades de capacitación debe realizar teniendo en cuenta las demandas de la profesión, entre otros aspectos.

Rodríguez (1999) en estudios sobre el proyecto profesional, lo considera una herramienta muy útil en el proceso de orientación profesional, bastante generalizada en países como Francia. Un proyecto se concibe como el esfuerzo del ser humano en convertirse en aquello que él mismo hace, desde la posibilidad de elegir ser y estar en el mundo, el proyecto se configura en el futuro que una persona desea alcanzar para sí, visto el futuro desde la orientación profesional, como conjunto de representaciones profesionales que aún no están aquí pero que se perciben como posibles.

El proyecto es una anticipación, marcada por el presente que la constituye, sólo se puede adentrar en él de manera circular, representando desde el ahora lo que percibe que ha de ser el después. Esta anticipación circular, desde luego, está imbuida de intencionalidad, que ayudará a prever lo que deseo ser o hacer en el futuro.

El proyecto es acción y la acción puede ir encontrando resistencias a la hora de ponerse en marcha. El proyecto no puede reducirse al planteamiento de un objetivo y a la determinación de unos medios para alcanzarlo, sino que su puesta en práctica lleva aparejado el cuestionamiento del objetivo hacia el que apuntaba el proyecto en un principio y hasta puede derivarse el cuestionamiento de las intenciones originales.

El proyecto no es una intención o un deseo, el proyecto es una reflexión de triple orden: una reflexión sobre la situación presente, sobre el futuro que se desea y sobre los medios que se van a precisar para conseguirlo. A partir de ese planteamiento, a menudo, se han de reevaluar y redefinir los objetivos y las metas hacia las que la persona apunta. No puede existir un proyecto si la persona no puede desarrollar por sí misma, quizás con la ayuda de otros, cierta reflexión sobre los motivos hacia los que apuntaba su primera intención (Rodríguez, 1999).

El proyecto de futuro es algo distinto, es un cuestionamiento sobre lo que hoy me interesa, pero sobre la duda de si lo que hoy me interesa me valdrá para el futuro o si lo que creo que me valdrá en el futuro, realmente me valdrá en esa época desconocida de mi tempo vital. En efecto, el orientador no sabe qué puesto de trabajo le conviene hoy a un individuo, pero sí puede trabajar sobre las representaciones profesionales de esa persona, porque el individuo tiene representaciones más o menos precisas, estructuradas, integradas y exactas, que le permiten concebir su futuro.

Desde esta visión del proyecto profesional, orientar sería analizar qué factores intervienen en la construcción de las representaciones del futuro profesional, auxiliar en la elaboración y reelaboración de los proyectos. La orientación ha de ayudar al individuo a construir sus propios proyectos profesionales y sus itinerarios. Con la variación de los procedimientos orientadores, se ha ido derivando progresivamente la concepción de la construcción de la elección por parte del mismo individuo, es decir la autodeterminación profesional responsable del individuo (Rodríguez, 1999).

García y Corpa (2005) señalan que existen factores psicológicos estrechamente relacionados con la toma de decisiones profesionales y que pueden explicar las diferencias en el estilo y la manera en que las personas deciden. La atribución externa o interna sobre las causas de los acontecimientos hace que el individuo concentre más o menos esfuerzo en el control de los procesos decisivos. Bauza (1997, citado por García y Corpa, 2005) realiza una propuesta para orientar en la toma de decisiones, que incluye cinco fases: inicial, de información y planificación, de análisis, reflexión y confrontación de las nuevas representaciones, de tonta de decisión y de ejecución.

La *fase inicial* parte de las representaciones iniciales (conocimientos, vivencias y aspiraciones) que las personas tienen respecto a sí mismas y al medio socioprofesional. La orientación debe contribuir a que estas representaciones evolucionen a partir del completamiento y ampliación de su información. La *fase de información y planificación* están estrechamente interrelacionadas, la información recibida debe conllevar una implicación activa de la persona durante todo el proceso, como agente de su propia orientación. La información debe abarcar el conocimiento de sí mismo, conocimiento de las opciones que se ofrecen, conocimiento del mundo socio-laboral y conocimiento de los

procesos de inserción profesional. En esta fase se proporcionan los medios materiales que permitan, mediante sencillos proyectos de investigación que concluyan con un informe, responder a las interrogantes planteadas.

La *fase de análisis, reflexión y confrontación de las nuevas representaciones* comprende el análisis de los factores anteriores, la reflexión sobre las posibilidades de realización del proyecto personal inicial, conjugando la reflexión sobre sí mismo, sobre las oportunidades académicas y profesionales y sobre los condicionantes personales y contextuales. Se propicia la autoidentificación y evaluación de las competencias propias y su confrontación con la futura profesión.

En la *fase de toma de la decisión* se ayuda a identificar el itinerario formativo y profesional más conforme al perfil o perfiles determinados en el proceso y conduce a la toma de la decisión. La *fase de ejecución* orienta en la corrección o adaptación de las actividades, como consecuencia de la detección de incompatibilidades significativas entre el itinerario elegido y las capacidades, intereses y características del sujeto.

González (2003) realiza un análisis de los diferentes enfoques teóricos sobre la orientación profesional, como reflejo de las concepciones que acerca de la motivación y la actividad profesional han tenido sus autores. Entre ellos destaca el enfoque factorialista, el psicodinámico, el evolucionista y el histórico cultural.

El *enfoque factorialista* se sustenta en teorías que consideran la elección profesional como un acto ajeno a la autodeterminación profesional del sujeto, como un resultado de la correspondencia entre las aptitudes naturales del individuo y las exigencias de la profesión. Se concibe la personalidad como una sumatoria de aptitudes físicas e intelectuales, que se expresan directamente en la conducta como rasgos. De esa manera limitan la orientación profesional al descubrimiento de los factores, de los rasgos del individuo que pueden facilitar u obstaculizar su desempeño profesional

El *enfoque psicodinámico* parte de las teorías psicoanalistas que consideran la motivación profesional como la expresión de fuerzas instintivas que se canalizan a través del contenido de determinadas profesiones, como la exaltación de instintos reprimidos en la infancia y que encuentran su expresión socializada en la edad juvenil, a través de la inclinación hacia determinadas profesiones.

Cueli (1973, citado por González, 2003) al referirse al carácter instintivo de la vocación expresa: “El hecho de escoger una ocupación como medio de vida implica una repetición. La preferencia se basará inconscientemente en la conducta que el sujeto vivió en las primeras relaciones con el objeto de su infancia” (p.261)

El *enfoque evolucionista* se basa en teorías que perciben la orientación profesional como una expresión del desarrollo de la persona. Super (1968, citado por González, 2003), como representante de este enfoque, concibe la vocación como resultado de la madurez personal que se evidencia en el proceso de elección profesional cuando el individuo tiene conocimientos del contenido de las profesiones preferidas, puede fundamentar sus preferencias y autoevaluar sus posibilidades para ejercerlas.

Las teorías evolucionistas cobran auge en la segunda mitad del siglo XX con el desarrollo de la psicología humanista que resaltan el papel activo y protagónico del individuo en la elección profesional, como expresión del autoconocimiento y de las posibilidades de asumir responsablemente su decisión profesional. Como expresión del desarrollo de estas teorías surge en Estados Unidos, en los años setenta, el movimiento denominado “educación para la carrera”, cuyas características ya fueron analizadas anteriormente en este estudio (González, 2003).

El énfasis de las teorías evolucionistas en el reconocimiento de la vocación como expresión del desarrollo de la personalidad, marca un viraje en las prácticas de orientación vocacional, se dejan de ver como acciones aisladas de orientación que se realizan en un momento, para concebirse como un proceso continuo de ayuda al individuo durante toda la vida, que aprovecha todas las potencialidades del contexto y donde participan como orientadores, tanto el profesional de la orientación, como los docentes, la familia y otros agentes sociales.

Las teorías evolucionistas sobre la orientación profesional no llegan a comprender la unidad dialéctica entre la naturaleza subjetiva y activa de la personalidad, ni su determinación histórico-social. No llegan a entender que la construcción de la vocación es un proceso socialmente determinado y que las potencialidades de la personalidad que permiten asumir una elección responsable, se forman en el proceso de interacción social en virtud de las influencias educativas que se reciban (González, 2003).

González (2003) considera que estos enfoques teóricos sobre la orientación profesional no logran explicar la unidad dialéctica de los factores internos y externos en el proceso de construcción de la vocación, la naturaleza objetiva y subjetiva que tiene al mismo tiempo la personalidad, su carácter activo y autónomo en la regulación de la actuación; así como la determinación histórica y social de su origen y desarrollo.

El *enfoque histórico-cultural*, desarrollado por Vigostky (1956) y sus seguidores, integra desde una perspectiva dialéctica la naturaleza interna, activa, autónoma, independiente y reguladora de la psiquis humana y su naturaleza histórico-social, al explicar el surgimiento y desarrollo de la subjetividad humana a través del proceso de la actividad y bajo la influencia determinante del medio social. Desde el enfoque histórico-cultural podemos entender cómo el individuo llega a niveles superiores de autonomía, a la autodeterminación, cuando en el medio social se crean las condiciones que propician la estimulación de una actuación independiente y autónoma (González, 2003).

El enfoque histórico-cultural concibe la orientación profesional como el diseño de situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y desarrollo de las inclinaciones profesionales del individuo y de su capacidad de autodeterminación profesional, como expresión de la interacción activa del individuo con las condiciones sociales. Las situaciones de aprendizaje no son el medio para la expresión de una inclinación innata que tiene el sujeto, sino el contexto educativo en el que se forma esa inclinación. En este estudio se asume el enfoque histórico-cultural como fundamento psicológico del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel.

En el contexto educativo cubano, la disminución del interés por el ejercicio de la docencia motivado por diferentes factores como las condiciones económicas y sociales de los últimos veinte años, han determinado la necesidad, particularidad y existencia de un tipo de orientación profesional que tiene como objetivo el desarrollo de intereses, inclinaciones y motivaciones para el ejercicio de la docencia, el desarrollo de las competencias profesionales docentes y la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ese tipo de orientación profesional, que se desarrolla en todos los niveles de enseñanza y que constituye el objeto de este trabajo de investigación, se denomina orientación profesional pedagógica.

Sobre el tema de la orientación profesional pedagógica se ha analizado en los trabajos de investigación de autores cubanos como: González (1995), Del Pino (2001), Otero (2001), Rojas (2003, citado por González, 2005), González (2005) y Bonachea (2008), entre otros. En estas investigaciones se ha demostrado el carácter personalógico del proceso de orientación profesional pedagógica, lo que significa ante todo considerar el papel activo del individuo en el proceso de familiarización, elección, formación y desempeño profesional y la influencia de las condiciones sociales en este proceso que no puede ser espontáneo y que tiene formas de organizarse. No obstante, no se han estudiado las especificidades de la orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel para lograr su desarrollo profesional docente.

Manzano (2005, citado por González, 2005), caracteriza la orientación profesional pedagógica como: "...sistema de influencias políticas, psicológicas, pedagógicas y sociales que tienen como objetivo pertrechar a los niños, adolescentes y jóvenes con los conocimientos necesarios para que, una vez llegado el momento, estos sean capaces de elegir una carrera pedagógica con plena convicción, de acuerdo con las exigencias y las necesidades del país y sus necesidades personales" (p.21). En esta definición la necesidad de orientación profesional pedagógica se agota en el momento de la elección profesional y no abarca el proceso de formación inicial en la institución universitaria, ni los primeros años de desempeño de la profesión.

González (2005) en la tesis doctoral y desde la concepción del modo de actuación profesional pedagógico (Pla, 2005), define la orientación profesional pedagógica como:

"...proceso de asimilación de las bases de la profesión pedagógica en la modelación de la personalidad del docente, a través de diferentes etapas en las que se consolidan necesidades y motivos en una fusión de lo social y lo individual, y convierte el estudio de esta carrera, en propósito de la actividad vital de la personalidad como resultado de un sistema de influencias éticas, políticas, sociales, psicológicas, pedagógicas y de dirección, en el que tiene una influencia decisiva la actuación profesional del personal docente a partir de sus conocimientos, habilidades, motivaciones y actitudes en el desempeño de sus funciones..." (González, 2005, p.28)

González (2005) asume en el proceso de orientación profesional pedagógica la concepción del modo de actuación profesional pedagógico planteado por Pla (2005) como la manera de dirigir el proceso pedagógico, determinada por las particularidades de la actividad pedagógica y que se forma y se estructura, a partir de la secuencia de acciones generalizadas, que debe seguir el docente en su actividad para realizar su misión de educar, entre las que se distinguen el estudio, el diseño, la conducción, la interacción social y la mejora del proceso pedagógico.

El proceso de orientación profesional pedagógica se ha estructurado en etapas por varios autores, para facilitar el estudio de un fenómeno que en la práctica se da como un todo íntegro. Rojas (2003, citado por González, 2005) concibe el proceso de orientación profesional pedagógica en tres etapas: trabajo inicial para la formación de intereses hacia la profesión; reafirmación y desarrollo de los intereses hacia la profesión durante la formación inicial y autodeterminación profesional durante los primeros años de ejercicio de la docencia.

González (2005), estructura el proceso de orientación profesional pedagógica en cuatro etapas, algunas de ellas divididas en períodos, de la siguiente manera siguiente:

- Etapa de *familiarización con la profesión pedagógica*, que está dirigida al desarrollo de inclinaciones, gustos, preferencias hacia la profesión pedagógica, se divide en dos períodos: período perceptivo y período de sensibilización.
- Etapa de *selección profesional pedagógica*, que está dirigida al desarrollo de motivaciones por la profesión pedagógica y al proceso de elección de los estudios pedagógicos, abarca el periodo de la enseñanza secundaria y preuniversitaria.
- Etapa de *estudio de la profesión pedagógica*, que abarca el periodo de preparación y habilitación intensiva durante la formación inicial en la universidad pedagógica.
- Etapa de *práctica profesional pedagógica*, que abarca el periodo de reafirmación profesional pedagógica durante los primeros años de ejercicio de la docencia.

González (2005) relaciona la primera etapa con la familiarización de las niñas y los niños con la profesión docente, señala que en la misma se debe lograr el desarrollo de inclinaciones, gustos, preferencias hacia la misma y abarca las primeras edades.

La segunda etapa se corresponde con la selección profesional pedagógica y se relaciona con el desarrollo de motivaciones para el proceso de elección. La labor orientadora debe propiciar la valoración de la importancia y utilidad de la docencia, así como las posibilidades objetivas que tiene cada individuo para ejercerla.

La tercera etapa abarca el período de formación inicial como docente en la institución de educación superior, donde se desarrollan conocimientos, habilidades e intereses profesionales hacia el ejercicio de la docencia. Presupone la reafirmación motivacional del estudiantado hacia la profesión docente y la asimilación consciente y responsable de las bases teóricas y metodológicas para el ejercicio de la profesión docente.

La cuarta etapa referida a la práctica profesional pedagógica y abarca dos periodos: la inserción profesional pedagógica y la reafirmación profesional pedagógica. El primero se refiere al período inicial de incorporación al ejercicio de la docencia como profesorado novel que requiere el seguimiento y la mentoría para su socialización profesional y adiestramiento laboral.

El segundo período es un estadio cualitativamente superior del desarrollo profesional docente, donde se manifiesta ya una autodeterminación profesional estable y responsable, mayor madurez profesional, marcado interés por la superación profesional y la mejora del desempeño profesional docente, como expresión del nivel de compromiso con la profesión docente (González, 2005).

En las instituciones del Ministerio de Educación Superior de Cuba, que no incluye las Universidades de las Ciencias Médicas, de las Ciencias Pedagógicas y de la Cultura Física y el Deporte, se incorporan cada año como nuevos docentes profesionales de diferentes perfiles no pedagógicos que no recibieron una formación inicial para el ejercicio de la docencia. Se trata de ingenieros y licenciados que optan por la docencia como uno de los campos de acción alternativos que tiene la titulación universitaria que estudiaron, pero que tienen nociones muy elementales y vagas de la profesión docente.

En estos casos el proceso de orientación profesional pedagógica debe garantizar la reorientación profesional de este profesorado que tiene que apropiarse de los conocimientos y habilidades pedagógicas básicas sobre la marcha del ejercicio de la docencia universitaria. Se habla de una reorientación o reprofesionalización porque deben

ahora desarrollar competencias de un nuevo perfil profesional que no se corresponde con la formación inicial que recibieron en la universidad.

Teniendo en cuenta las particularidades de la orientación profesional pedagógica en las universidades cubanas, expuestas anteriormente, la misma se puede caracterizar como un proceso formativo dirigido al autodesarrollo de las competencias profesionales pedagógicas (conocimientos, habilidades, valores, actitudes e intereses) mediante la participación en acciones formativas sistemáticas, diferenciadas y reflexivas durante la formación profesional y la inducción profesional del profesorado universitario novel, para lograr el desarrollo profesional docente y el compromiso con la mejora continua de la calidad de la docencia.

La orientación profesional pedagógica en las universidades se puede estructurar en dos etapas fundamentales: el período de formación profesional en la institución universitaria y el período de inserción profesional del profesorado novel en la docencia universitaria.

En el diseño curricular de la formación profesional en todas las titulaciones que se desarrollan en las instituciones del Ministerio de Educación Superior, se instituyó desde el año 2004 un nuevo campo de acción vinculado con la pedagogía y la didáctica para garantizar la formación de un modo de actuación relacionado con el ejercicio de la docencia universitaria (MES. Cuba, 2004). El objetivo es lograr que todos los profesionales tengan una preparación básica para ejercer la docencia universitaria.

En aquel momento institucionalmente se identificó la necesidad de trabajar en dos dimensiones: la inclusión de las acciones de formación pedagógica en la generación de planes de estudio vigente, conocida como Planes de Estudio C y la introducción de la formación pedagógica en el diseño que se estaba realizando de la nueva generación de planes de estudio, conocida como Planes de Estudio D.

El trabajo dirigido a la formación pedagógica durante la formación inicial se ha concretado en el planteamiento curricular de una asignatura obligatoria en todas las titulaciones, que tiene entre cuarenta y sesenta horas clases y en la concepción de la formación pedagógica del estudiantado como un eje transversal que penetra todas las acciones formativas que se desarrollan en el componente académico, laboral e investigativo durante los cinco años de formación profesional.

La formación pedagógica del estudiantado se ha visto potenciada también con el movimiento de alumnos ayudantes, que imparten docencia en la propia universidad a partir del segundo año académico, con la participación del estudiantado en el ejercicio de la docencia en centros preuniversitarios, cuando el déficit de docentes en esos centros lo ha requerido y con la asignación de tutores al estudiantado para brindarle orientación sobre el desempeño profesional docente.

La necesidad de la orientación profesional pedagógica al profesorado novel durante el período de inserción profesional en la docencia universitaria, se fundamenta en las características del proceso de iniciación en la docencia que se han estado analizando en el desarrollo de este trabajo. Su necesidad tiene mucho que ver con los traumas, desencantos y frustraciones que sufre este profesorado cuando enfrenta las complejidades propias de la docencia universitaria sin una preparación previa.

En la orientación profesional pedagógica juega un papel importante la comunicación como intercambio de información e interacción entre los seres humanos. Los estudios sobre la comunicación se han realizado desde diferentes disciplinas y muy diversas perspectivas teóricas. Sorín (1984) define la comunicación como "...todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala" (p.5).

Ojalvo (1999) en una definición abarcadora caracteriza la comunicación como: "...un proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal que posibilita el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento humano, a partir de la capacidad simbólica del hombre" (p.16).

Charles (1988, citado por Durán 1995) caracteriza la comunicación pedagógica como: "...un fenómeno complejo, donde se relacionan diversos sujetos, con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significantes, sobre la base de reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional... donde entran en juego prácticas comunicativas de diversa índole..." (p.38). En esta definición de la comunicación pedagógica se resalta el carácter interactivo y multidireccional de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

González (1995) y Ojalvo (1999) consideran que la reciprocidad en el proceso de la comunicación pedagógica no se da solo entre el estudiantado y el docente, sino también entre el propio estudiantado como expresión del carácter interactivo del acto comunicativo que se produce en los grupos de individuos.

En la educación como proceso esencialmente comunicativo se han podido identificar niveles de interacción en el acto de la comunicación pedagógica: la comunicación en el aula, la comunicación en las metodologías y la comunicación entre la escuela y el entorno social.

La comunicación en el salón de clases incluye el lenguaje escolar, el lenguaje magisterial y el lenguaje de los textos auxiliares. El lenguaje escolar está compuesto por varios micro-lenguajes que interactúan a diversos niveles y que tienen su repercusión en el aula, el lenguaje magisterial es el que utiliza el docente en la relación pedagógica con el estudiantado y con el objeto del conocimiento, así como el lenguaje de los textos que se utiliza en los libros de texto, cuadernos y otros materiales.

El lenguaje del estudiantado se manifiesta de forma diferente en dependencia del contexto comunicativo de que se trate, el lenguaje más espontáneo es el que usa el estudiantado en el círculo de sus iguales. La educación tradicional limita la expresión propia del estudiantado, ya que deben decir lo que quiere oír el docente y no lo que realmente piensan y sienten, lo que genera la ruptura entre el proceso comunicativo y las necesidades auténticas del individuo (González, 1995).

La creación de una cultura participativa e interactiva donde se respete y estimule la comunicación, se logra cuando las relaciones entre el docente y el estudiantado no son únicamente de transmisión de información, sino de intercambio, de interacción e influencia mutua. Este tipo de comunicación interactiva en que el estudiantado puede expresar sus dudas, preocupaciones y criterios sin temores es el que más favorece el desarrollo de la autodeterminación profesional de la personalidad.

La comunicación educativa tiene tres importantes efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la creación de un clima psicológico que favorezca el aprendizaje, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones afectivas entre el docente y el estudiantado y entre el propio estudiantado.

González (1995) resalta la importancia de que el docente sea una persona afectuosa, comprensiva, disciplinada y estable, para transmitir seguridad y aceptación. Para interactuar cada persona necesita sentir aceptación del otro, así como la vivencia de que interactuar con él le reportará algo positivo, cuando estudiantado siente angustia emocional debido a que su seguridad se ve amenazada, cuando sus necesidades psicológicas no son satisfechas o cuando piensan que están aislados, despreciados o que no reciben su justo valor, disminuyen sus habilidades y su disposición.

Experiencias relativamente recientes de la comunicación pedagógica, han confirmado la utilidad de la persuasión como estilo de comunicación entre el docente y el estudiantado, porque propicia el desarrollo de la reflexión y la interiorización gradual de maneras de pensar, actuar, sentir y ser socialmente aceptadas. Fernández (1995) plantea que la persuasión es un mecanismo de la comunicación a través del cual, a partir de un proceso de fundamentación lógica, logramos que el otro llegue a convencerse de nuestros puntos de vista y llegue a aceptarlos como propios.

Fernández (1995) explica que la persuasión es una situación comunicativa en la que una de las partes que interactúa trata, de forma consciente, de influir sobre la otra, a través de algún mensaje para propiciar un cambio en la forma de pensar, actuar, sentir y ser de esa otra parte. Constituye un mecanismo que apela a la reflexión de la persona, por lo que se plantea que tiene un carácter preferentemente racional o intelectual, a diferencia de otros mecanismos, como la sugestión.

La persuasión se optimiza cuando el que persuade tiene prestigio y autoridad, buen nivel de sociabilidad, buen control emocional, conocimientos sobre el tema y argumentos racionales. En el proceso de orientación profesional pedagógica muchas veces es necesario persuadir a los adolescentes y jóvenes de sus reales posibilidades para ejercer una profesión determinada o provocar una reflexión del profesorado novel sobre su desempeño docente y ello exige utilizar argumentos y razones lógicas y reales para influir positivamente en la autodeterminación profesional del individuo. Es muy difícil para cualquier persona, poder reflexionar a la par de alguien que le faltan argumentos, que no puede ponerse en su lugar, comprender su situación, tolerar sus puntos de vista y criticarlo desde posiciones comprensivas (Fernández, 1995).

El logro de una efectiva comunicación en el proceso de orientación profesional pedagógica presupone el conocimiento por los orientadores de las funciones de la comunicación. Ojalvo (1999) considera que la comunicación cumple tres funciones fundamentales: informativa, regulativa y afectiva. La función informativa, no contempla solo la transmisión de ideas y conocimientos, sino que incluye también intereses, sentimientos y actitudes, que se generan entre las personas cuando interactúan.

La función regulativa destaca la interacción, el intercambio de acciones y la influencia que ejerce un sujeto sobre otro en la organización de su actividad conjunta, como es el caso de la influencia del mentor sobre el profesorado universitario novel. La función afectiva tiene como elemento esencial la comprensión mutua, la determinación de estados emocionales del individuo en su relación con otros y el nivel de tensión emocional que genera la comunicación interpersonal.

Una comunicación multidireccional, flexible y persuasiva es una condición necesaria para que puedan generarse en la interacción comunicativa puntos de vista, conocimientos y actitudes del profesorado novel que van configurando gradualmente la autodeterminación profesional de su personalidad. Muchas veces la comunicación con el profesorado universitario novel, durante su proceso de inserción profesional, adolece de algunas o de muchas de estas cualidades de la comunicación, lo que repercute negativamente en su socialización profesional y le provoca sentimientos de desconfianza e inseguridad en su actuación docente y como ser humano.

4.4.3. La visión pedagógica de la orientación profesional pedagógica.

La orientación profesional pedagógica, como proceso dirigido a la motivación, elección, formación y desempeño profesional del docente, adquiere las dimensiones de un hecho pedagógico que tiene sus leyes, principios y categorías didácticas. En los estudios realizados en el contexto cubano sobre el tema, se ha planteado la necesidad de reflexionar sobre el objeto, los objetivos, contenidos, métodos, medios y formas de evaluación de la orientación profesional pedagógica, porque aunque se han logrado transformaciones positivas en su calidad, todavía prevalecen tendencias tradicionalistas que apuntan a la transmisión de conocimientos acabados, en detrimento de la posición activa y reflexiva del individuo en su autodeterminación profesional.

En la Didáctica cubana contemporánea, se ha reconocido que estas tendencias tradicionalistas caracterizan un modelo pedagógico que no motiva la búsqueda activa y crítica de los conocimientos y por tanto condiciona el pobre desarrollo del pensamiento y la actitud indiferente ante el aprendizaje. Estos autores han planteado alternativas para lograr una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza y aprendizaje que propicie el autodesarrollo y el crecimiento profesional.

Las confrontaciones didácticas actuales sobre la educación, que apuntan hacia el análisis crítico y la transformación de las ideas educativas, revelan distintas tendencias pedagógicas en dependencia de las concepciones que tienen de la educación, del desarrollo del individuo y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada tendencia pedagógica determina una manera de concebir y desarrollar el proceso de orientación profesional pedagógica y por ello en este estudio se analizan algunas tendencias como: la Pedagogía Tradicional, la Escuela Nueva, la Tecnología Educativa, la Pedagogía Liberadora, la Pedagogía Humanista y el Enfoque Histórico-Cultural.

La *Pedagogía Tradicional* comienza a fraguarse en el siglo XVIII y alcanza su esplendor como práctica pedagógica en siglo XIX. Esta tendencia admite la transmisión mecánica y reproductiva de los conocimientos, el docente asume la dirección y es la fuente de las informaciones que presentan como verdades acabadas. El estudiantado no tiene suficientes oportunidades para reflexionar, dudar o discrepar sobre la información que se le presenta y de esta manera se estimula su posición pasiva en el aprendizaje y en la evaluación de su desarrollo por el predominio de los métodos impositivos.

La interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en predominio de la autoridad del profesorado que exige una actitud receptiva y pasiva del estudiantado, la obediencia es una virtud importante que se debe desarrollar. Se concibe la orientación profesional pedagógica como un momento que antecede el acto de elección de la profesión, que no incluye la etapa de formación, ni los primeros años de ejercicio docente y que se desarrolla a partir de las todas las informaciones que brinda el orientador a un sujeto orientado pasivo que no participa de forma activa en su autodeterminación profesional.

La Escuela Nueva o Activa surge a finales del siglo XIX, pero alcanza su esplendor en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos, el Reino Unido, Francia e Italia como una crítica a la escuela tradicional y autoritaria de esa época. La escuela nueva tuvo dos etapas distintivos de su desarrollo: la primera conocida como la etapa romántica de la escuela nueva individualista, idealista y lírica, representada en las ideas de relevantes pensadores como Comenius, Rousseau y Pestalozzi, y la segunda conocida como la etapa de los grandes sistemas, representada por las ideas de pedagogos como Dewey, Montessori, Decroly, Ferriere y Coussinet, entre otros.

Esta tendencia, que tiene como base filosófica el positivismo y empirismo, promueve la utilización de los métodos libres y activos de aprendizaje y resalta el papel activo del individuo en su desarrollo. Señala que la escuela es una institución social que adecua las condiciones individuales a las sociales para lograr una mayor participación y compromiso del ciudadano con el sistema imperante, que el docente es un facilitador que promueve, estimula y orienta el aprendizaje del estudiantado que juega un papel muy activo en el proceso que se desarrolla en un clima armonioso y democrático.

Dewey, pedagogo norteamericano considerado el principal representante de la escuela nueva planteó que el estudiantado debe ser el centro de la educación, que por tanto su punto de partida tienen que ser los intereses de este y señaló que la educación es el proceso social mediante el cual la sociedad transmite ideales, poderes y capacidades para asegurar su propio desarrollo. La escuela debe disponer de los medios para que el individuo aproveche sus condiciones innatas y utilice sus capacidades con fines sociales. Dewey planteó la importancia de la educación laboral, del "aprender haciendo", el saber adquirido en los libros debe subordinarse a la experiencia real.

Esta tendencia representó un cambio en las concepciones y prácticas educativas prevalecientes a finales del siglo XIX y principios del XX, porque planteó la visión del estudiantado como centro del proceso, que el profesorado estimula y facilita al considerar la individualidad y la importancia de las necesidades e intereses en un clima flexible donde la situación de aprendizaje es la vida misma. No obstante, en esta tendencia es poca la orientación y el control el proceso y la enseñanza es muy espontánea y costosa porque exige cuantiosos recursos materiales.

La *Tecnología Educativa* es una tendencia que surge en los años cincuenta del siglo XX, asociada a la enseñanza programada, desarrollada por Skinner con el interés de crear una tecnología de la instrucción. En sus concepciones pondera el producto final que se pueda alcanzar con la utilización de la tecnología, sobrevalora el papel individual del aprendizaje e ignora la importancia de la comunicación interactiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la personalidad y de los intereses profesionales de los individuos. La interacción en el proceso se deteriora notablemente porque el profesorado elabora el programa de enseñanza y el estudiantado lo enfrenta de manera individual, se tolera el aislamiento del estudiantado.

El aprendizaje resulta, una consecuencia de la fijación de secuencias de estímulos o señales portadoras de información provenientes del entorno donde el sujeto que aprende se encuentra, así como las respuestas asociadas a tales repertorios. El aprendizaje se centra en lo instructivo y se realiza mediante un proceso de ensayo y error, cuando el individuo genera conductas más o menos diferentes hasta que alcanza la más adecuada, la cual sirve para fijar la conexión entre el estímulo proveniente del medio y la respuesta en cuestión. No obstante, la tecnología educativa cuando se utiliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera racional y lógica como un soporte del proceso de aprendizaje favorece la independencia cognoscitiva.

La *Pedagogía Liberadora* surge en los años sesenta en América Latina con la influencia de las corrientes pedagógicas de izquierda basadas en la filosofía marxista y en el existencialismo cristiano. Esta tendencia pedagógica, que tiene a Paulo Freire como su principal representante, plantea el papel activo del estudiantado, que se convierte en protagonista de sus propios cambios y transformaciones; el papel de la educación es transformar la realidad social y la relación entre el profesorado y el estudiantado se favorece porque se democratiza con los métodos participativos y el predominio de los intereses del que aprende, mientras que el profesorado supervisa el curso del proceso.

La pedagogía liberadora postula modelos de ruptura y de total transformación, aboga por la toma de conciencia de la necesidad de la transformación de las estructuras mentales, para que la conciencia deje de ser una estructura rígida y dogmática, para convertirse en una estructura dinámica y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo

político sobre la sociedad y sobre sí mismo. En franca oposición a la pedagogía tradicional plantea la necesidad de la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como ocurre en las tendencias tradicionales.

Como su objetivo fundamental no es la formación de actitudes en los alumnos, no le concede mucha prioridad al desarrollo de cualidades de la personalidad y por ello tampoco prioriza la orientación profesional pedagógica como aspecto formativo importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se apuesta por la elección profesional del estudiantado de las opciones que más satisfagan sus intereses, pero sin tener en cuenta la orientación al estudiantado para reflexionar sobre la correlación entre los intereses y las posibilidades individuales para desempeñar una profesión. Como su planteamiento del diseño curricular es tan abierto y flexible, el proceso de enseñanza y aprendizaje no logra siempre una efectividad plena en términos de lo que debe aprender el estudiantado en cada nivel de enseñanza. .

La *Pedagogía Cognoscitiva* surge con los modelos precomputacionales desarrollados por Bruner y Piaget, logra su mayor esplendor a partir de los años cincuenta del siglo XX y tiene en la teoría del conocimiento su basamento filosófico. Esta tendencia considera el proceso del conocimiento como una consecuencia de la participación activa del individuo, el cual es capaz de procesar y modificar la información captada para anticiparse a la realidad objetiva con el propósito de transformarla y no sólo de adaptarse a ella. Plantea el desarrollo de modelos de aprendizaje que consideren la relación concreta entre el sujeto cognoscente activo y el objeto del aprendizaje.

Considera el papel de la educación en el desarrollo de las capacidades intelectuales para descubrir el conocimiento y por ello predomina la utilización de los métodos activos y de búsqueda. Concibe el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la interacción del hombre con los recursos de que dispone y plantea la necesidad de transitar del estudio de los estados del conocimiento como momentos estables, al estudio de los procesos que le dan lugar y que se convierten en las causas de futura modificación.

Aunque esta tendencia propugna una interacción democrática entre el estudiantado y el profesorado, no aprovecha en todas sus dimensiones esta interacción para la formación de cualidades y valores significativamente positivos. El diseño curricular se orienta hacia la formación académica y no se prioriza la interrelación de la instrucción y la educación para la formación integral de la personalidad.

La tendencia *Histórico-Cultural* surge en la segunda década del siglo XX a partir de un enfoque psicológico desarrollado por el psicólogo ruso Lev S. Vigostky (1956), que no se divulga lo suficiente hasta la década del cincuenta por la censura estalinista. Este enfoque psicológico tiene como fundamento filosófico el materialismo dialéctico e histórico y se ha enriquecido con los aportes de autores rusos como: Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin y Talízina y de autores norteamericanos como Bruner, Cole y Scribner a partir de la década de los ochenta. Por sus grandes aportes al campo de la educación este enfoque psicológico ha devenido en una tendencia pedagógica contemporánea.

Este enfoque psicológico asume que la fuente fundamental del desarrollo psíquico se encuentran en la cultura, entendida como toda la experiencia acumulada por la sociedad y en el análisis del desarrollo de los procesos psíquicos toma en cuenta que el individuo, en su interacción con el medio social, se pone en contacto con una cultura ya establecida, que necesariamente debe ir incorporando. Concibe al individuo como un ser social cuyo desarrollo se produce en el proceso de la actividad y de la comunicación con sus semejantes mediante la asimilación de la cultura material y espiritual heredada de la sociedad, sin desconocer la influencia de factores biológicos (Vigostky, 1956).

Vigostky (1956) le concede a la educación un papel predominante en la transformación de la sociedad, considera que la educación conduce el desarrollo y lo potencia desde su condición de mediadora en el proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad y para explicar como ocurre el desarrollo de la personalidad se basa en los conceptos: interiorización y zona de desarrollo próximo.

La interiorización se concibe, como el tránsito de los procesos psíquicos que ocurren en el plano externo en procesos internos, que se dan en el plano interno de la conciencia, como resultado de una gradual transformación mediada por la comunicación y que convierte las acciones externas en acciones mentales reducidas y generalizadas.

Vigotsky define una dinámica acerca de la construcción de los conocimientos, que en realidad va a estar presente en todo el desarrollo evolutivo del sujeto, al plantear que en el desarrollo cultural del individuo se originan como relaciones entre seres humanos, todas las funciones psicológicas están sujetas a la ley de doble formación, aparecen dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero en las relaciones entre las personas como función interpsicológica y después, en el interior del propio individuo como función intrapsicológica (Vigostky, 1956).

En esta tendencia pedagógica el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual, es una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el individuo asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde, los fundamentos del conocimiento científico bajo el influjo de la orientación y de la propia interacción social.

Esta visión del aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente y orientado hacia un objetivo; que tiene interacciones con otros sujetos y que realiza las acciones con el objeto utilizando diversos medios en unas condiciones socio históricas concretas. El principal resultado del aprendizaje son las transformaciones psíquicas y físicas que se producen en el sujeto, mientras que las transformaciones en el objeto de la actividad sirven como medio para alcanzar el objetivo y para evaluar el curso del desarrollo del propio proceso.

Para Vigostky (1956) lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otras puede ser en cierto sentido más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos, de ahí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales. Al analizar las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje del individuo, es imprescindible diagnosticar como mínimo dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás. La diferencia entre estos dos niveles es lo que denomina zona de desarrollo próximo y se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Las esencias de las concepciones que sobre la enseñanza tiene la tendencia histórico-cultural se expresan en cinco principios básicos. Dichos principios son: principio del carácter educativo en la enseñanza, principio del carácter científico del proceso de enseñanza, principio de la enseñanza que desarrolla, principio del carácter consciente y principio del carácter objetual de la actividad de aprendizaje.

La aplicación de estos principios en el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene implicaciones en la concepción y desarrollo de los programas de formación de los profesionales. Entre ellas se pueden citar las siguientes:

- Los fines de la formación profesional deben estar estrechamente ligados a las exigencias e intereses del desarrollo social, la definición de los objetivos determina la inclusión de contenidos necesarios para garantizar la apropiación de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes profesionales.
- La realización de un diagnóstico del nivel inicial para determinar el grado de desarrollo alcanzado y las necesidades formativas que se deben atender.
- Los programas y el proceso de orientación de los contenidos deben organizarse de forma sistémica, revelando las condiciones de su origen y desarrollo.
- El proceso de asimilación debe transitar por los tres componentes funcionales básicos de la actividad humana: orientación, ejecución y control.
- Debe propiciarse la posibilidad de que las acciones del estudiantado transiten por los diferentes niveles de las acciones, desde las acciones objetales o materiales en el plano práctico, hasta las acciones mentales que se dan en el plano interno.
- El control del aprendizaje es un proceso sistemático de reflexión de los propios aprendices sobre el desarrollo de la acción específica que se realiza.

Estas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la tendencia histórico-cultural, que fueron muy novedosas en su momento, mantienen su vigencia y se aplican en diferentes regiones del mundo por su enorme significación práctica para el desarrollo pleno de los seres humanos. En el contexto educativo cubano las concepciones pedagógicas más generales del enfoque histórico-cultural han devenido en principios que determinan la orientación teórica y práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos.

Los estudios sobre las implicaciones pedagógicas del enfoque histórico-cultural se han enriquecido en el contexto cubano con las investigaciones de autores como: Álvarez (1992, 1998), Addine (1996), Silvestre (1999), Fuentes (2000), Castellano (2002), Rico (2003) y Pla (1999, 2005), que han redimensionado las categorías didácticas al plantear nuevos conceptos que integran las funciones instructiva, educativa y desarrolladora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la Didáctica cubana actual, se considera que a la escuela le corresponde el problema de educar, que no es más que preparar al hombre para la vida. Álvarez (1992), señala que la relación universidad-sociedad exige el conocimiento de las características, problemas y demandas de esta última, para asumir la dirección del desarrollo de la personalidad mediante contenidos que pongan al estudiantado a la altura de su tiempo y lo preparen para la vida. El profesorado tiene la función social de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que está en desarrollo, se mueve mediante sus contradicciones y alcanza su mayor dinamismo en la comunicación.

La orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel se debe proyectar en cada institución universitaria como un propósito estratégico por la trascendencia que tiene para el desarrollo profesional docente del profesorado y para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Las instituciones universitarias deben desarrollar planes, programas y estrategias de orientación profesional pedagógica que propicien el desarrollo profesional docente del profesorado y favorezcan su autodeterminación y crecimiento profesional. Para lograr estos propósitos no son suficientes las iniciativas individuales bien intencionadas que se pueden desarrollar en un área específica, se requieren políticas institucionales que garanticen la prioridad y el apoyo necesario para materializar los planes, programas y estrategias elaboradas.

En el diseño de planes, programas y estrategias de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario, se debe tener en cuenta los resultados de los estudios realizados sobre la teoría y metodología del diseño curricular que constituyen el referente teórico para emprender un planteamiento curricular determinado. La palabra currículum proviene del latín y aunque significa, recorrido, carrera, lo que está ocurriendo o sucediendo, ha tenido muy diversas interpretaciones.

Johnson (1970, citado por Addine, 2000) afirma que el término currículum se ha utilizado con acepciones diferentes: como plan que dirige acciones posteriores y que da respuesta a la pregunta sobre qué se debe enseñar, como sinónimo de instrucción, como un campo amplio que se refiere a los procesos psicológicos del estudiantado y a la manera en que se adquieren aprendizajes, como determinante exclusivo del contenido de enseñanza y como una representación formal de la estructura de las disciplinas.

Stenhouse (1975, citado por Addine, 2000) define el currículum es una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo para que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Glaman y De Ibarrola (1978, citado por Addine, 2000), definen el currículum como la síntesis instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes.

Coll (1992, citado por Addine, 2000) señala que el currículum como proyecto es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesorado, que sin suplantar su iniciativa y responsabilidad, le proporciona informaciones concretas sobre que enseñar, cómo enseñar y sobre qué, cómo y cuándo evaluar. Pansza (1993) expresa que el currículum representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados y que contiene dos aspectos interconectados: el diseño y la acción.

González (1994, citada por Addine, 2000) señala que el currículo constituye un proyecto sistematizado de formación con una serie ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados como una propuesta educativa para producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar en la vida social y laboral. Álvarez (1997) expresa que el currículum es un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje, que tiene carácter de proceso y expresa su naturaleza dinámica en su interrelación con el contexto social, con la ciencia y los alumnos, lo que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiantado y a los progresos de la ciencia.

En este estudio se asume la definición de currículum de Addines (2000) que lo caracteriza como: "...un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia, en un contexto social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, del progreso de la ciencia y de las necesidades del estudiantado que se traducen en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar." (p. 6)

En la literatura relacionada con la teoría curricular en ocasiones se identifican los conceptos currículum y diseño curricular, dejando así de establecer una necesaria diferenciación entre estos dos procesos que tienen estrecha relación, pero que son diferentes. El diseño curricular es el proceso, el conjunto de fases y etapas que se deberán integrar y de pasos que se deben dar para lograr estructurar el currículo. Las definiciones de diseño curricular, al igual que las definiciones del currículum, reflejan el enfoque teórico en que sustentan el diseño curricular cada uno de los autores.

Beauchamp (1977, citado por Addines, 2000) define el diseño curricular como la ordenación sucesiva de los diferentes niveles del sistema educativo, como la organización de las finalidades educativas y de los contenidos culturales, de tal forma que reflejen la progresión potencial por diferentes niveles de escolaridad. Gimeno (1985) explica que el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza, desde una óptica procesal, el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica.

Díaz (1992) concibe el diseño curricular como proceso, más que como un producto estático, que se ubica en una dimensión socio temporal, requiere del estudio de una realidad y de un proyecto curricular concreto, en los que es posible identificar diversos planos y momentos. La propuesta curricular no puede realizarse en abstracto y cada propuesta debe ajustarse siempre a las particularidades de cada contexto educativo.

El diseño curricular se refiere a la estructuración, organización y conformación del currículum, cuya concreción en la práctica debe ser flexible, adaptable y en buena medida debe originarse a partir de las necesidades e intereses de los principales actores del acto educativo: el estudiantado y el profesorado (Díaz, 1992).

En este estudio se asume la definición de diseño curricular desarrollado por Addines (2000) que lo considera "...una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, organización y evaluación de los proyectos curriculares, que prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 26).

Si se entiende el currículum como la concreción de un proceso de diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto educativo que responde a unas bases, fundamentos y a una concepción didáctica determinada de la enseñanza y el aprendizaje, es posible distinguir en el currículum o en el proceso curricular tres dimensiones de su desarrollo: el diseño curricular, el desarrollo curricular y la evaluación curricular (Addine, 2000).

El término dimensiones se utiliza aquí para designar las direcciones en que se manifiesta el proceso o desarrollo curricular, la forma en que se expresa y la manera concreta en que se revela, las dimensiones del currículum no siempre se corresponden con las etapas del proceso curricular, aunque en ocasiones, estas pueden tener una presencia más explícita en algunas de ellas. Las etapas o fases por los que transita el desarrollo curricular han sido abordadas por varios autores, las estructuraciones revelan la lógica: diseño-ejecución-evaluación, como reflejo de la estructura de la actividad humana consciente: orientación, ejecución y control.

Arredondo (1981, citado por Addine, 2000) caracterizó el desarrollo curricular como un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico, que consta de cuatro fases:

- Análisis previo: análisis de características, condiciones y necesidades del contexto educativo, del educando, de los recursos disponibles y requeridos.
- Diseño curricular: se especifican los fines y los objetivos educativos en base al análisis previo, se diseñan los medios (contenidos y procedimientos) y se asignan los recursos humanos, financieros y organizativos para lograr dichos fines.
- Aplicación curricular: se ponen en práctica los procedimientos diseñados.
- Evaluación curricular: se evalúa la interrelación de los fines, objetivos, medios y procedimientos, de acuerdo con las necesidades del contexto y del educando, así como la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos.

Por su parte Acuña (1979, citado por Addine, 2000) concibe el proceso o desarrollo curricular en cuatro fases: estudio de la realidad social y educativa; establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales, elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades advertidas y evaluación interna y externa de la propuesta.

Álvarez (1997) propone una estructuración de las etapas del proceso o desarrollo curricular que orienta con claridad el contenido de cada tarea y lo refleja en unos términos aplicable a cualquier nivel de enseñanza y de concreción del currículum. Esta autora cubana propone cinco etapas: diagnóstico de problemas y necesidades, modelación del currículum, estructuración curricular, organización de la puesta en práctica del diseño curricular y diseño de la evaluación curricular.

En la etapa *diagnóstico de problemas y necesidades* se distinguen tres momentos: el estudio del marco teórico, la exploración de situaciones reales y la determinación de problemas y necesidades. En el estudio del marco teórico se debe producir el análisis de las posiciones y tendencias en los referentes filosóficos, sociológicos y didácticos que fundamentan la posible concepción curricular, es un momento de estudio y preparación del diseñador en el plano teórico para poder enfrentar la tarea de explorar la práctica educativa, ya que el estudio de los fundamentos le permite establecer indicadores para diagnosticar la práctica.

En el momento de la exploración de la realidad se analizan los sujetos el proceso de enseñanza y aprendizaje, las condiciones del contexto y del currículum vigente. Se exploran las cualidades, motivaciones, conocimientos previos, nivel de desarrollo intelectual, preparación profesional, necesidades e intereses del estudiantado y del profesorado. Se exploran las condiciones económicas, sociopolíticas y culturales de la sociedad y en particular de las instituciones donde se debe insertar el egresado, sus requisitos, características y perspectivas de progreso. También se explora el currículum vigente, su historia, contenidos, contextos, potencialidades, efectividad en la formación, su estructura curricular y su vínculo con la vida. Para realizar esta exploración se utilizan fuentes documentales, los criterios de expertos, directivos y docentes, así como la información que contiene la literatura científica.

En el momento de determinación de problemas y necesidades se determinan los conflictos de diversas índoles que se producen en la realidad, por ejemplo: lo que se aprende y lo que se necesita, lo que se enseña y lo que se aprende y lo que se logra y lo que se debe lograr. Estos conflictos se clasifican, se jerarquizan y se determinan los problemas que deben ser resueltos en el proyecto curricular.

En la etapa *modelación del currículum* se precisa la conceptualización del modelo, es decir, se asumen posiciones teóricas en relación con la realidad existente. Se explicita cual es el criterio de sociedad, ser humano, educación, estudiantado y profesorado que inspira el modelo, se caracteriza el tipo de currículum y el enfoque curricular que se ha escogido. Un momento importante de la concreción de esta etapa es la determinación del perfil de salida expresado en objetivos terminales de cualquiera de los niveles que se diseñe. El perfil de salida se determina a partir de: las bases socioeconómicas y políticas en relación con la realidad social, las necesidades sociales, las políticas de organismos e instituciones y de la Identificación del futuro del egresado, campos de actuación y competencias profesionales necesarias para su desarrollo prospectivo.

La modelación del currículum incluye una tarea de mucha importancia para el proceso curricular y es la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales. Se entiende por determinación de contenidos la selección de los conocimientos, habilidades y cualidades que deben quedar expresados en programas de módulos, disciplinas y asignaturas, de acuerdo al criterio de estructuración que se asuma y el tipo de currículum adoptado. Además de los contenidos se debe concebir la metodología a utilizar para el desarrollo curricular, la que debe responder al nivel de concreción del diseño que se esté elaborando, de tal forma que si se trata de un plan de estudio la metodología se refiere a como estructurar y evaluar el mismo, así mismo si se trata de un módulo, disciplina, asignatura o una unidad didáctica, debe quedar revelada la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica.

En la etapa de de modelación se pueden distinguir tres momentos fundamentales: conceptualización del modelo, identificación del perfil del egresado o los objetivos terminales y determinación de los contenidos y la metodología. El resultado de esta etapa queda plasmado en los documentos derivados del proceso curricular.

La etapa *estructuración curricular* incluye la secuenciación y estructuración de los componentes del proyecto curricular que se diseña, se determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo necesario y se valoran las relaciones de precedencia e integración necesarias y después todo ello se lleva a un mapa curricular, donde quedan reflejadas todas estas relaciones. Esta tarea se realiza en todos los niveles de concreción del diseño curricular.

La etapa *organización de la puesta en práctica del diseño curricular* consiste en prever todas las medidas para la efectiva ejecución del proyecto curricular, en especial la preparación de los sujetos que van a desarrollar el proyecto en la comprensión de la concepción del proyecto y en el dominio de los niveles superiores del diseño. Se garantiza la creación de todas las condiciones para la aplicación práctica del proyecto curricular y dentro de ella, la preparación de los individuos implicados.

La preparación del personal docente se realiza de forma individual y colectiva y es muy importante el nivel de coordinación de los integrantes de colectivos de asignatura, disciplina y titulación de cada institución para alcanzar niveles de integración para el logro de los objetivos propuestos. Esta etapa incluye además, la elaboración de horarios, conformación de grupos clases y de otras actividades organizativas como la definición de locales y recursos disponibles.

La etapa de *diseño de la evaluación curricular* se diseña la evaluación que debe partir de objetivos terminales y establecer indicadores e instrumentos que permitan validar a través de diferentes vías, la efectividad de la puesta en práctica del proyecto curricular y de cada uno de los niveles, componentes y factores. Los indicadores e instrumentos de evaluación curricular deben quedar plasmados en cada una de los documentos del proyecto curricular, es decir en los planes de estudio, programas y unidades didácticas.

Al asumir el diseño curricular como una dimensión del currículum y definir en su metodología las tareas del diseño, revela que es un proceso continuo que se desarrolla en el mismo tiempo y espacio que el resto de las dimensiones, sin dejar e reconocer que hay etapas que pueden responder a otras dimensiones como las de desarrollo y evaluación curricular, no obstante hay tareas que por sus resultados deben preceder en el tiempo a otras para lograr una coherencia en el proceso curricular.

La teoría y metodología del diseño curricular se tiene en cuenta tanto al realizar el macrodiseño curricular, que abarca el diseño de planes de estudio y programas de disciplinas, como al realizar el microdiseño curricular, que abarca el diseño de programas de asignaturas, unidades didácticas y cada una de las clases. De igual manera se tiene en cuenta teoría y metodología del diseño curricular al diseñar estrategias, sistemas de acciones y proyectos educativos, que apuntan hacia la solución de problemas y carencias del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias constituyen al mismo tiempo un tipo de aporte práctico de las investigaciones educativas y alternativas para la solución de problemas que trascienden el alcance de las acciones de estructuras, agentes y recursos aislados y que exigen la integración de potencialidades y oportunidades para su solución. El del término estrategia proviene de la voz griega *stratégós*, que significa general, que en su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares. Con posterioridad se ha utilizado para nombrar la habilidad, destreza o pericia para dirigir un asunto. Independiente de las diferentes acepciones, la estrategia siempre parte de la determinación de los objetivos a alcanzar.

Alhama, Alonso y Cuevas (2001), desde una óptica empresarial, definen la estrategia como una pauta o plan que integra los objetivos, las políticas y la secuencia de acciones principales de una organización en un todo coherente con las medidas o recursos implicados. Diferencian la estrategia de la planeación estratégica al relacionar esta última con las decisiones de alto nivel, globales, que se relacionan con las direcciones básicas de la organización y la manera en que se utilizan los recursos.

Brian (1990, citado por Sierra, 2002) caracteriza la estrategia como la construcción de una posición que sea tan sólida y potencialmente tan flexible en ciertas áreas, que la organización pueda lograr sus metas a pesar de lo imprevisible del comportamiento, cuando se presenta la ocasión de las fuerzas externas. La estrategia tiene lugar a nivel macro donde se declaran los lineamientos generales para cumplir la política y se definen los indicadores para su cumplimiento, a nivel meso donde se concretan los resultados esperados y a nivel micro donde se delimitan tareas, responsabilidades y se define el aporte de cada individuo al logro de los objetivos propuestos (Sierra, 2002).

Rodríguez (2004) señala que por estrategia se entiende el ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el cual cada paso es necesario para el siguiente, estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el objetivo a alcanzar. La persistencia en un procedimiento o su cambio está también relacionada con el éxito logrado en la consecución de un fin propuesto, para lograr un objetivo es posible desarrollar diferentes estrategias.

El término estrategia se comenzó a utilizar en las Ciencias Pedagógicas en la década del sesenta, del siglo XX, con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Rodríguez (2004), en un análisis de las interpretaciones que aparecen en la literatura pedagógica, explica que el término estrategia se ha utilizado indistintamente en el terreno pedagógico para:

- Identificar la dirección estratégica de la actividad educacional.
- Nombrar las estrategias de aprendizaje o el aprendizaje estratégico.
- Referirse a las estrategias de enseñanza o la enseñanza estratégica.
- Designar una forma particular de resultado de la investigación educacional.

La estrategia en el contexto educacional se diseña para resolver problemas de la práctica educativa relacionados con la optimización de tiempo, recursos y resultados, la estrategia permite proyectar un cambio progresivo en el sistema educativo del estado actual al estado deseado, es un proceso de planificación en el que se establece una secuencia ordenada de acciones orientadas al logro de un fin, que se interrelacionan en un plan global con los objetivos generales que se persiguen y con la metodología seleccionada para alcanzarlos (Rodríguez, 2004).

Rodríguez (2004) define las estrategias pedagógicas como: "... la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacional para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones: organizativas, didácticas, metodológicas y materiales, que se implican en la obtención del fin propuesto" (p.26). La estrategia pedagógica no es algo rígido, es susceptible de ser modificada y enriquecida sistemáticamente a partir de los cambios que se vayan operando en el objeto de la transformación.

En este estudio se asume la definición de estrategia pedagógica de Sierra (2002), que la caracteriza como: “La dirección pedagógica de la transformación del objeto a modificar del estado real al estado deseado, que condiciona todo el sistema de acciones entre el subsistema dirigente y el subsistema dirigido para alcanzar los objetivos de máximo nivel y que es susceptible de ser modificada constantemente a partir de los cambios que se vayan operando en el objeto de transformación” (p.317)

En el campo pedagógico se reconoce diferentes tipos de estrategias: pedagógicas, educativas, didácticas y metodológicas, entre otras. Rodríguez (2004) considera que la metodología para aplicar un enfoque estratégico a la solución de un problema debe incluir los siguientes pasos: esclarecer el problema, determinar del fin y las áreas que intervienen en la realización del conjunto de actividades, diagnosticar la realidad y las posibilidades de los sujetos de la educación, determinar las variantes a utilizar y planificar la opción pedagógica escogida.

Sierra (2002) sugiere un modelo para elaborar estrategias pedagógicas que incluye los siguientes pasos metodológicos: determinación del fin y las áreas que intervienen en la realización de las actividades, diagnóstico de la realidad y de las posibilidades de los sujetos de la educación, determinación de variantes posibles a utilizar, selección y planificación de propuestas pedagógicas e instrumentación del programa de influencia y de la retroalimentación.

El momento de determinación del fin se refiere a la determinación de lo que realmente es importante, la utilidad y el aporte del contenido a la sociedad, con qué recursos materiales y humanos se cuentan para el trabajo a partir de lo que se ha hecho, se hace y se puede hacer. Se establecen las metas con toda claridad para hacer saber a los individuos implicados cuáles son los objetivos que se han establecido para ellos.

En el momento del diagnóstico se debe descubrir qué aportan al conjunto de actividades, lo que ya han aprendido los individuos, lo que pueden aprender, lo que es importante y cuáles son sus debilidades. Se debe determinar qué posibilidades ofrece el sistema de influencias en que se encuentran inmersos y qué necesidades educativas o formativas presentan los individuos a tenor de los objetivos propuestos, mediante la utilización de métodos e instrumentos previamente seleccionados.

Al determinar la estrategia y las variantes posibles a utilizar es necesario declarar el enfoque o sentido que asumirá la dirección de las acciones y que condicionará todo el trabajo de los actores implicados, reflejando el nivel de concreción que alcanzará la propuesta, su grado de generalidad, sistematicidad y exigencia, así como las variantes a utilizar en dependencia de los criterios de éxito predeterminados (Sierra, 2002).

Al seleccionar y planificar propuestas pedagógicas se parte de las metas que se debe alcanzar, se diagnostican las condiciones se encuentra los individuos para alcanzar las metas, se determinan factores críticos de éxito y se define la metodología y los medios para desarrollar la instrumentación y la valoración continua de los resultados.

La instrumentación del programa y de la retroalimentación implica un ensayo mental de cada paso antes de realizarlo, donde se delimiten tanto los aspectos externos como internos del proceso de instrumentación. Se precisan los propósitos de la evaluación, se delimita la información necesaria, se reúne y se analiza y se juzga críticamente todo el curso del proceso y sus resultados, para delimitar aspectos que deben modificarse.

González (2001), al considerar las estrategias de orientación profesional como un tipo de estrategia pedagógica, considera que el proceso de su diseño de pasa por cinco momentos lógicos: la determinación del marco teórico referencial, el diagnóstico inicial, la elaboración del plan de acción, la ejecución del plan de acción y la evaluación del plan de acción para el ajuste de la estrategia a las nuevas condiciones.

Sobre cada uno de estos momentos realiza observaciones que devienen en recomendaciones metodológicas para el éxito del proceso de diseño de la estrategia de orientación profesional. González (2001) considera que para diseñar una estrategia de orientación profesional es preciso definir a qué posición teórica se adscribe, cuáles son las bases y fundamentos teóricos que se asumen en el diseño.

Una vez definida la posición teórica, se pasa al diagnóstico inicial, que tiene a su vez cuatro momentos, el momento conceptual en virtud del cual se definen los conceptos con los que se va a trabajar, el momento operacional en virtud del cual se determinan los indicadores a diagnosticar y las técnicas a utilizar, el momento de exploración, en el que tiene lugar la aplicación de las técnicas seleccionadas o elaboradas y el momento de evaluación y pronóstico en el que se llega a la conclusión diagnóstica.

El diagnóstico inicial es fundamental para la elaboración de estrategias diferenciadas de orientación profesional en la medida que permita diseñar un plan de acción que tenga en cuenta las necesidades grupales e individuales de orientación. El diagnóstico está presente no sólo en el momento inicial sino durante todo el desarrollo de la estrategia de orientación profesional, en tanto permite ajustar el plan de acción a los resultados que se logran y a las necesidades que surgen en la puesta en marcha del plan de acción y también permite evaluar el cumplimiento de los objetivos trazados en el plan de acción y mejorar la estrategia en su totalidad para una nueva aplicación.

En la elaboración del plan de acciones se debe determinar qué se va a transformar, para qué, cómo y en qué tiempo. El objeto es el qué, es decir una estrategia de orientación profesional para el desarrollo de una actuación profesional responsable del estudiantado en el proceso de selección, formación y actuación profesional. El para qué precisa los objetivos, como resultados a lograr, en dependencia del diagnóstico inicial y el cómo se refiere a las vías, los recursos que se utilizarán para la ejecución del plan de acción.

En el momento de ejecución del plan de acciones que se refiere a la puesta en práctica del plan elaborado, es importante la observación y el registro de la marcha del plan previsto, lo que permite posteriormente su evaluación y mejoramiento. El momento de de evaluación y ajuste de la estrategia incluye la realización de la evaluación de la efectividad de la estrategia con el objetivo de rediseñarla y mejorarla para alcanzar niveles superiores en el proceso de orientación profesional (González, 2001).

Olson y Osborne (1991, citado por Moral, 1998), al referirse a las necesidades de orientación que experimenta el profesorado universitario novel, consideran que las orientaciones iniciales, las experiencias individuales y las expectativas personales ejercen una influencia determinante en la forma que construye su profesión docente el profesorado. Cuando el profesorado novel descubre que existen grandes discrepancias entre la orientación inicial que recibieron para el desempeño de la docencia y la realidad profesional que enfrentan, es más fácil hacerle entender la necesidad de un proceso de orientación profesional pedagógica sistemática que le ayude a superar los estados de ansiedad y de inseguridad profesional que experimentan.

Feiman-Nemser (1990, citado por Moral, 2000) considera que la formación docente del profesorado universitario requiere de distintos tipos de orientaciones y que estos tipos de orientaciones responden a la visión del proceso de aprendizaje y a la concepción de cómo se aprende a enseñar. Los tipos de orientaciones al profesorado son:

- La orientación académica, dirigida al dominio de los conocimientos científicos que sustentan los conocimientos disciplinares y de las asignaturas.
- La orientación práctica, que presta atención a las destrezas de enseñanza y resalta la importancia de la experiencia en el aula como fuente principal de formación.
- La orientación tecnológica, dirigida a la preparación del al profesorado para desarrollar las tareas de la docencia con eficacia, teniendo en cuenta los principios y prácticas que se derivan de un estudio científico de la enseñanza.
- La orientación personal, que concibe la formación profesional docente como un acto de aprendizaje activo, como un proceso de aprender a comprender, acrecentar y potenciar el propio desarrollo personal.
- La orientación crítica, que concibe al profesorado como alguien que trata de rebasar las desigualdades sociales y promover los valores democráticos.

En la concepción de la estrategia de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario, se deben tener en cuenta los siguientes postulados:

- El profesorado universitario novel es sujeto del proceso de su orientación, porque asume un papel activo en su autodeterminación profesional en unas condiciones socio-históricas concretas a partir de la orientación que se le brinda.
- La orientación profesional pedagógica es una relación de ayuda y estímulo que se establece en el proceso de desarrollo profesional docente del profesorado, mediante acciones formativas para lograr la autodeterminación profesional.
- El objetivo esencial de la orientación profesional pedagógica es el desarrollo de las competencias profesionales docentes del profesorado novel en el proceso de interacción con los orientadores, donde se configura su autodeterminación y crecimiento profesional en favor de la calidad de la docencia universitaria.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.

“La pesquisa de la ciencia ha de ser desinteresada; pero desinteresada no quiere decir indiferente. Ha de animarla y moverla el alto y claro propósito de que sus adquisiciones se encaminen al mejoramiento del hombre...”

(Varona; 1903, p.24)

Capítulo V. Diseño metodológico de la investigación.

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación y se describe el problema, los objetivos, la población y la muestra seleccionada para la prueba piloto. También se explica el procedimiento metodológico que se siguió para construir el cuestionario de necesidades formativas percibidas por el profesorado universitario novel. Se describen y analizan los estadísticos derivados de la corroboración de la validez de contenido de la primera versión del cuestionario mediante el criterio de jueces expertos y los resultados de la validación de la segunda versión mediante la realización de una prueba piloto, para probar la efectividad del instrumento diseñado y del tratamiento estadístico planteado.

5.1. Problema de la investigación.

El proceso de investigación parte siempre de una situación problemática, a la que no se puede dar respuesta con los conocimientos que sobre ella se poseen. La curiosidad por conocer nuevos datos sobre un aspecto del conocimiento determina un problema de investigación y el esfuerzo posterior que se realice en el proceso de investigación estará encaminado a resolverlo (Colás y Buendía, 1992).

El problema expresa el por qué de la investigación y se define como la situación propia de un objeto, que provoca una necesidad en un sujeto, el cual tratará de transformar la situación y de resolver el problema con su actividad científica. El problema es al mismo tiempo objetivo y subjetivo, objetivo porque se manifiesta siempre en el objeto de investigación y subjetivo porque es una consecuencia del desconocimiento por los individuos de los elementos y relaciones que se dan en el objeto, porque para que exista el problema tiene que generarse una necesidad en el sujeto (Álvarez y Sierra, 1997).

Hernández y Fernández (2003) señalan que plantear el problema es afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El problema debe formularse en términos concretos y explícitos, de manera que sea susceptible de ser investigado mediante procedimientos científicos y la solución del problema debe contribuir al aumento del conocimiento científico y debe conducir a nuevos problemas y futuras investigaciones.

En la determinación y formulación del problema científico se debe tener en cuenta que el problema se da en el objeto y en su proceso de configuración primero se manifiesta como una situación o área problemática que es imprecisa y difusa, pero que se clarifica con la revisión de la literatura sobre el tema. La solución del problema generalmente se encuentra en un área restringida del objeto, que se le denomina campo de estudio o de acción, hacia la que apuntan los objetivos de la investigación.

En este estudio, sobre el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, se identificó primero una situación problemática muy abarcadora relacionada con las dificultades que manifiesta el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila en su desempeño profesional docente y que han sido constadas en los controles a clases, en las sesiones de trabajo didáctico grupal y en las encuestas de satisfacción aplicadas en los departamentos docentes.

La revisión de la literatura científica, que incluyó el estudio de modelos, teorías e investigaciones realizadas sobre el tema, propició la gradual especificación y concreción del problema de investigación, así como su enmarque convencional dentro de un objeto de investigación específico. Con la posterior determinación de los objetivos de la investigación se precisó el campo de estudio en que se podían encontrar las posibles soluciones y se perfiló aún más la formulación del problema de investigación.

De tal manera, se identificó como el problema de investigación de este estudio: las insuficiencias del proceso de orientación profesional docente al profesorado novel durante la inducción en la docencia universitaria. Este problema de investigación, que es real, soluble, relevante y factible, se manifiesta en un objeto de investigación amplio, complejo y dinámico como el proceso de desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, el cual no ha sido suficientemente estudiado en el contexto universitario cubano, ni en esta institución universitaria.

Con la determinación de los objetivos del estudio se precisó que las posibles soluciones a este problema de investigación se tratarían de encontrar en una restricción del área que abarca el objeto de estudio, es decir en el campo de estudio del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel y de manera particular en la determinación de las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado universitario novel durante el ejercicio de la docencia universitaria, como primera condición necesaria para el desarrollo del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado.

5.1.1. Objetivos de la investigación.

El objetivo es la aspiración, el propósito y el resultado a alcanzar, que precisa el para qué se desarrolla la investigación y expresa anticipadamente las transformaciones a lograr en el objeto en función de la solución del problema. Los objetivos de investigación son las metas últimas en la solución del problema planteado y son generalizaciones que apuntan hacia una respuesta anticipada al problema de investigación.

El objetivo es orientador, es el punto de referencia para el desarrollo de la investigación, a cuyo logro se dirigen todos los esfuerzos y que expresa tanto la objetividad del posible objeto modificado, como la subjetividad del investigador que piensa, de acuerdo a su criterio, que ese debe de ser el logro a alcanzar (Álvarez y Sierra, 1997). Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de alcanzarse (Rojas, 2001).

Este estudio se propone el objetivo general de caracterizar las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, como punto de partida para el desarrollo del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel durante la inducción docente.

De este objetivo general de la investigación se derivan objetivos específicos, que describen de manera más concreta lo que se pretende hacer en el proceso de investigación en función de la solución del problema. En este estudio se plantean los objetivos específicos siguientes:

1. Analizar los fundamentos teóricos de los procesos de desarrollo profesional docente y de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel, así como la interrelación dialéctica existente entre estos dos procesos.

2. Construir un cuestionario para recoger información sobre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, en cada una de las cinco competencias profesionales asumidas en el estudio.
3. Corroborar la validez y confiabilidad del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, mediante el criterio de jueces expertos y la realización de un estudio piloto.
4. Describir las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila mediante el análisis de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario.
5. Comprobar si existen diferencias significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado en cada competencia profesional docente, mediante la utilización de estadísticos inferenciales.
6. Comprobar si existen diferencias significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado en función de las variables: facultades y años de experiencia, mediante la utilización de estadísticos inferenciales.

5.1.2. Justificación de la investigación.

La justificación de la investigación es la explicación de las razones por las que se realiza la misma, es la valoración de su importancia y de su utilidad social. Hernández y Fernández (2003) proponen cinco criterios para valorar la utilidad de una investigación: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica.

Este estudio ha permitido determinar, por vez primera, las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, lo que constituye el punto de partida para la mejora de la orientación profesional pedagógica al profesorado novel. En el estudio se ha enfocado teóricamente la interrelación existente entre los procesos de orientación profesional pedagógica y de desarrollo profesional docente del profesorado, insuficientemente estudiada en el contexto universitario cubano, y se sugieren nuevas ideas o líneas de investigación para estudios posteriores. En la investigación se ha construido un cuestionario de necesidades formativas docentes que se puede utilizar en estudios posteriores y en otros contextos educativos.

La justificación de esta investigación se presenta desde tres puntos de vista diferentes: desde el punto de vista personal, desde el punto de vista epistemológico y desde el punto de vista institucional. Desde el punto de vista personal, la condición de profesor universitario dedicado durante muchos años a la formación de profesorado para distintos niveles de enseñanza y al estudio de la orientación profesional pedagógica, así como la condición de de directivo de la Universidad de Ciego de Ávila comprometido con la mejora de la calidad de la docencia universitaria, son razones suficientes.

Desde el punto de vista epistemológico, era necesaria la realización de un estudio que sistematizara los fundamentos teóricos de los procesos de desarrollo profesional docente y de orientación profesional pedagógica al profesorado, que analizara la interrelación existente entre estos dos procesos en la dinámica de la docencia universitaria, sin que se haya podido agotar dicho análisis. Era necesario también el análisis de los antecedentes sociológicos, psicológicos y pedagógicos del proceso orientación profesional pedagógica al profesorado al profesorado novel y la fundamentación de su importancia para el logro del desarrollo profesional docente del profesorado.

Desde el punto de vista institucional, este estudio lo respalda el Proyecto de Innovación y Desarrollo: “Estrategia de profesionalización del docente de la Universidad de Ciego de Ávila”, aprobado por el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Ciencia, Innovación Tecnológica y Medio Ambiente como parte del Programa Territorial Científico Técnico de Educación y Pedagogía. También existe consenso en la Universidad de Ciego de Ávila de la necesidad y utilidad de este estudio para una institución empeñada en el logro de la excelencia académica de su claustro.

Aunque en la Universidad de Ciego de Ávila se han establecido algunas disposiciones sobre la atención al profesorado novel, en la práctica las acciones que realizan para propiciar su desarrollo profesional docente son muy espontáneas y poco sistemáticas, no parten de las necesidades formativas percibidas por el profesorado y no incluyen estrategias de orientación profesional al profesorado novel para viabilizar su desarrollo profesional docente en esta etapa tan compleja de su vida profesional. Estas circunstancias repercuten negativamente en la motivación, en la autodeterminación profesional y en el desempeño profesional docente del profesorado novel.

Se revela así la contradicción existente entre las elevadas exigencias pedagógicas que se le plantean al ejercicio de la docencia universitaria y el carácter tan espontáneo y poco sistemático que tiene la orientación profesional pedagógica que se le brinda al profesorado universitario novel durante su inducción docente. La envergadura de esta contradicción y la carencia de una base de orientación profesional pedagógica sistemática y formativa, condicionan muchas veces un desempeño docente por ensayo-error, con sus negativas consecuencias para la formación del estudiantado.

La superación de esta contradicción presupone la construcción de instrumentos que revelen las necesidades formativas percibidas por el profesorado universitario novel y que sirvan de punto de partida para proyectar la orientación profesional pedagógica para su desarrollo profesional docente, porque como sentencia Imbernón (2002) la profesionalidad docente es algo que tiene que ser asumido y el primer paso es involucrar al profesorado, porque su opinión es importante, sin su participación cualquier proceso de mejora se convierte en una ficción o espejismo que refleja cambios técnicos o terminológicos auspiciado desde arriba y condenados al fracaso.

Por último, señalar que la realización de la investigación fue factible porque no presupuso una gran demanda de recursos materiales y humanos. Además, se contó con el apoyo de la dirección de la Universidad de Ciego de Ávila para acceder al contexto de la investigación y con su aprobación para la realización de este estudio que se enmarca dentro de un proyecto de innovación y desarrollo de la institución.

5.2. Definición de los términos utilizados en la investigación.

En este estudio se han conceptualizado los términos siguientes:

Acción reflexiva: Consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conducen (Dewey, 1933, citado por Bozu, 2008). En el ámbito del desarrollo profesional docente, reflexionar significa reconstruir, representar y analizar críticamente las prácticas de la enseñanza y proyectar los cambios necesarios para la mejora.

Competencia: Es una combinación de atributos respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (TUNING, 2003).

Competencias profesionales: Conjunto de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales que se integran en el contexto del ejercicio de la profesión y determinan el nivel de suficiencia con que puede ser desempeñada la misma (Cocca, 2004).

Competencias profesionales docentes: Conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar una docencia de calidad, abarcan todo lo que debe saber, saber hacer y saber ser el profesorado para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza y el aprendizaje, le plantean en la dinámica de sus funciones (Bozu, 2006).

Desarrollo profesional: Proceso gradual de enriquecimiento de la profesión mediante la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales, donde se añaden y aprenden nuevas tareas y conceptos que se integran al conjunto de actividades relacionadas con la profesión, es una serie sucesiva de hechos que pueden ser continuos o discontinuos y parecer lineal, pero que está perneado de adelantos, regresiones, frustraciones y cambios de dirección impredecibles (Feixas, 2002).

Desarrollo profesional docente: Es el progreso en el desempeño de la docencia que se caracteriza por la profundidad del juicio crítico y su aplicación en el análisis global de los procesos relacionados con la enseñanza, para actuar de manera inteligente. Evolución que se construye en el crecimiento como persona, en la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico que se adquieren con la experiencia en la cosmovisión del ejercicio de la profesión, con las ayudas para el crecimiento profesional, que se ofrecen al profesorado como actividades formativas (Fernández, 2006).

Evaluación de necesidades: Dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre el déficit que se da en una determinada situación (Gairín, 1995, citado por Hervás y Martín, 2007). La evaluación de necesidades formativas es un proceso de recogida de información y análisis de la misma, que da como resultado la determinación de las necesidades de los individuos, grupos, instituciones o comunidades determinadas.

Formación inicial del profesorado: Conjunto de actividades organizadas que facilitan la adquisición de los conocimientos, destrezas y valores requeridos para desempeñar las funciones docentes. Las experiencias de formación inicial comunes a las instituciones universitarias son los programas de inducción profesional dirigidos al profesorado novel (Benedito, 2007, citado por Bozu, 2008).

Formación profesional docente: Campo del conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos mediante los cuales el profesorado en formación o en ejercicio, se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, lo que le permite intervenir en el desarrollo de la enseñanza, del currículum y del centro, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje (Marcelo, 1999).

Identidad profesional: Es un proceso continuo de construcción de la persona, que se experimenta en las relaciones con las otras personas que se dedican al mismo oficio, atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales, el cual tiene prioridad sobre los restantes factores.

Inducción profesional docente: Proceso de orientación que adopta las formas de apoyo, asesoría y de formación inicial para alcanzar el nivel de desarrollo profesional docente necesario para el éxito en el período de los primeros cuatro o cinco años de ejercicio de la docencia, como un período puente entre la formación inicial y la permanente que contribuye a la autodeterminación profesional docente.

Mentor: Persona que tiene la preparación, experiencia y vocación necesaria para servir de guía, maestro y protector de otra persona con menos preparación y experiencia para que desempeñe con calidad un oficio, ocupación o profesión (Feixas, 2002).

Necesidades formativas: Carencia de algo que se considera inevitable o deseable para lograr el desempeño exitoso de un oficio, ocupación o profesión determinada por un individuo, un grupo o una institución (Estepa et al, 2005).

Necesidades de formación docente percibidas por el profesorado: Conjunto de carencias para el ejercicio de la docencia universitaria que el propio profesorado reconoce y manifiesta que tiene, a partir de contrastar su desempeño docente con determinados estándares aceptados por el propio profesorado (Benedito, 2001).

Orientación: Es un proceso continuo y vital para todos los seres humanos, dirigido a prepararlos para la realización eficiente de las tareas del desarrollo de su personalidad y prevenir la aparición de problemas, significa ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra. Su esencia es ayudar al individuo a conocerse a sí mismo y guiarlo para que movilice sus potencialidades, enfrente sus limitaciones y aproveche todas las oportunidades del entorno (Collazo, 1992).

Orientación profesional: Proceso que transcurre a lo largo de la vida del individuo, comienza desde las primeras edades y no culmina con el egreso del estudiantado de la formación inicial, se extiende hasta los primeros años de ejercicio de la profesión y que lo prepara para la elección, formación y actuación profesional responsable. En este proceso interviene como orientadores diferentes agentes educativos (González, 2003).

Orientación profesional pedagógica: Es un proceso de ayuda y estimulación para el autodesarrollo de las competencias profesionales docentes del profesorado universitario, que presupone la satisfacción de necesidades formativas, mediante el desarrollo de estrategias formativas sistemáticas, diferenciadas y reflexivas durante la formación inicial y permanente del profesorado, que son facilitadas por expertos o mentores para lograr el desarrollo profesional docente del profesorado.

Perfil profesional: Conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona o grupo de personas, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades, funciones y tareas de una profesión. Es una descripción detallada y esmerada que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional.

Perfil profesional del profesorado: Conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de las funciones y tareas docentes.

Profesión: Proceso mediante el cual una ocupación organizada en virtud de una demanda de competencia particular esotérica y de la calidad del trabajo expresada como beneficios para la sociedad, obtiene el exclusivo derecho de realizar un tipo particular de trabajo, controlar la formación y el acceso, así como a determinar y evaluar la forma en que se debe llevar a cabo (Pickle, 1985, citado por Villar, 1990).

Profesorado universitario novel: Persona generalmente joven con alguna o ninguna experiencia profesional docente y que no rebasa los cinco años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria.

Rol profesional docente: Es la expresión de una serie de demandas y exigencias que se plantean al profesorado de forma implícita y que van determinando lo que se supone y se espera que haga el profesorado durante el desempeño de la docencia para la solución de los problemas profesionales docentes (Moral, 1998).

Socialización profesional del profesorado novel: Proceso de apropiación activa de la cultura de la universidad, la enseñanza, el aprendizaje y del profesorado universitario más experimentado, que representan una condición necesaria para el logro de una experiencia profesional docente satisfactoria en los primeros años de ejercicio de la docencia.

5.3. Metodología de investigación.

La investigación se diseñó desde la *metodología de investigación por encuesta*, que según Buendía (1997), es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previo que asegure el rigor de la información obtenida.

Buendía (1997) señala que ninguna metodología prevalece sobre otra por el mayor grado de cientificidad, su utilización va a depender del tipo de problemas que se plantea en la investigación y de la necesidad de generalización de los resultados. La metodología de investigación por encuesta es la más indicada para recoger opiniones, creencias y actitudes porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que realmente piensan, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos, por lo que es muy utilizada para obtener informaciones subjetivas de un gran número de personas, tal es el caso de las necesidades formativas percibidas por los propios individuos.

La encuesta, es un procedimiento estandarizado para recabar información de una muestra o de una población de sujetos. Tiene como características definitorias, que la información se adquiere mediante observación indirecta, por medio de las respuestas de los encuestados; dicha información abarca aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes de los individuos) del presente o del pasado.

En la encuesta la información se recoge de forma estructurada, formulando a cada sujeto las mismas preguntas y en el mismo orden, lo que permite agrupar y cuantificar las respuestas para examinar las relaciones entre ellas, mediante pruebas estadísticas, lo que propicia la profundidad del análisis descriptivo en el proceso de investigación. Los instrumentos por excelencia de la metodología de investigación por encuesta son los cuestionarios y las entrevistas, ya que por su estructuración facilitan la recogida y el análisis estadísticos de datos relacionados con intereses, opiniones, preferencias, necesidades y actitudes de grupos de individuos.

Las ventajas en la utilización de las encuestas radican en que permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo sentido y ofrece la posibilidad de un primer acercamiento al objeto de estudio, además de facilitar la comparación de resultados al basarse en la cuantificación y estandarización de las respuestas (Portilla, 2002).

Al referirse a los diseños de la investigación por encuesta, Buendía (1997) señala que un diseño es un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de datos relevantes sobre los problemas planteados. El diseño se halla en cualquier tipo de investigación, siempre que exista coherencia lógica en las etapas previstas para alcanzar los objetivos y una justificación científica de la validez de la estrategia elegida. Esta interpretación del diseño, no contradice la rigurosidad del término en un contexto explícitamente experimental (Tejedor, 1984, citado por Buendía, 1997).

Teniendo en cuenta la ausencia de manipulación directa de variables que se da en la investigación por encuesta, Buendía (1997) señala que la diferencia de los diseños está determinada por aspectos como: variables seleccionadas, momento y número de medidas y la selección de los grupos. En función del momento y número de medidas, Hernández y Fernández (2003), diferencian los diseños transversales y longitudinales.

El diseño transversal es el más utilizado en la investigación por encuesta y tiene la particularidad de que los datos se recogen, sobre uno o más grupos, en un solo momento temporal. El propósito de este tipo de diseño es describir variables, para analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández y Fernández, 2003). El término transversal más que definir un diseño concreto define una estrategia que puede seguirse en diferentes diseños, no obstante esa posible diversidad, su carácter transversal les lleva a compartir ciertos supuestos, objetivos y aspectos metodológicos, que se pueden apreciar con más claridad en la investigación por encuesta (Buendía, 1997).

La selección de los grupos de sujetos es otro elemento bajo control del investigador en los diseños transversales de la investigación por encuesta, que propicia la realización de comparaciones entre grupos naturales de un mismo entorno cultural. Un diseño transversal puede ser el preámbulo de un diseño longitudinal, donde la obtención de datos de un grupo determinado se realiza en diferentes momentos, mediante medidas repetidas a lo largo de un parámetro temporal (Buendía, 1997).

Buendía (1997) también destaca que la determinación de un tipo u otro de diseño está condicionada por los objetivos específicos del estudio y la naturaleza del mismo. En la investigación por encuesta los estudios pueden oscilar entre los puramente descriptivos hasta los explicativos, pasando por la identificación de regularidades en el conjunto de datos, mediante el análisis de interrelaciones de las variables, con el objeto de obtener tipologías o taxonomías de clasificación, o identificar constructos o variables latentes.

Los diseños transversales pueden ser descriptivos o correccionales, los diseños descriptivos indagan la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas una o más variables y describir su comportamiento. Los estudios descriptivos buscan propiedades, cualidades o necesidades de personas, grupos o de otros objetos (Hernández y Fernández, 2003).

Buendía (1997) señala que el proceso de investigación por encuesta sigue tres fases: desarrollo: teórico-conceptual, metodológica y estadística-conceptual. El primer nivel incluye el planteamiento de objetivos, problemas e hipótesis de investigación. En el segundo nivel se selecciona la muestra, se definen las variables objeto de estudio, se confecciona el cuestionario piloto y se formula la versión definitiva. En el nivel estadístico se codifican y analizan los datos, se elaboran conclusiones y se realizan generalizaciones que se integran al marco teórico en las conclusiones de la investigación.

Si la finalidad del estudio es conocer las características, opiniones, actitudes o necesidades de una población, a partir de un estudio detallado de las variables de interés en un grupo de individuos, se tendrá que planificar una encuesta descriptiva, que implica la inclusión de datos personales y profesionales que permitan comparar diferentes categorías; trabajar con muestras representativas y suficientemente grandes para minimizar el error y poder realizar las extrapolaciones a la población (Buendía, 1997).

Buendía (1997) plantea que en la planificación de una encuesta descriptiva o explicativa se deben tener en cuenta tres principios básicos: propósito que se persigue, población a la que va dirigida y soporte material y humano con que se cuenta. El propósito de la encuesta no debe ser ni muy ambicioso, ni muy reducido, el objetivo general debe ser bien precisado y la población debe estar bien definida, lo que implica que se atiendan criterios geográficos, demográficos y temporales en su caracterización.

Este estudio sobre el desarrollo profesional docente del profesorado universitario novel, sigue la metodología de investigación por encuesta y se desarrolla mediante un *diseño de investigación transversal y descriptivo*, que pretende caracterizar las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel. Por ello la información se recoge en un solo momento temporal, mediante un cuestionario que se construye y se valida mediante el criterio de jueces expertos y de la realización de una prueba piloto.

Pérez y Nocedo (1983) señalan que antes de concluir el diseño definitivo de la investigación y antes de comenzar su realización, es necesario llevar a cabo un *estudio o prueba piloto* en la que el problema, los objetivos y los métodos de investigación son sometidos a una revisión crítica y a la comprobación empírica. Para su realización se selecciona una muestra pequeña que reúna características similares a la muestra que se tomará de la población en la investigación definitiva.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que el estudio piloto somete a prueba no solo el instrumento, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados. Se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada, se evalúa el lenguaje y la redacción. Los resultados de utilizan para calcular la confiabilidad inicial y de ser posible, para determinar la validez del instrumento.

5.4. Descripción de la población y de la muestra.

No siempre es posible acceder al conocimiento de una realidad a través de todo los casos que comparten características comunes, ya sea el universo o la población y por ello a veces solo se puede seleccionar una parte de la población que se denomina muestra (Buendía, 1997). En la teoría del muestreo se reconocen tres conceptos que están interrelacionados por relaciones de subordinación: población, muestra e individuo.

El universo o población es la categoría que designa a todos los individuos en que se desea o necesita estudiar un fenómeno determinado. La población, por su carácter relativo, se establece a partir de las manifestaciones del problema y de los objetivos que plantea el proceso de investigación. La muestra es el conjunto de individuos tomados de una población atendiendo a un procedimiento de selección determinado, lo que se conoce como tipos de muestra. A cada uno de los individuos que integran la población y que también integran la muestra, se le denomina individuos o unidades de análisis.

Buendía (1997) refiere que la población de la investigación debe estar bien definida atendiendo a criterios geográficos (lugar donde se realizará el estudio), demográficos (edad, género, nivel cultural, nivel socioeconómico) y temporales (momento en que se realizará el estudio). La importancia de la correcta caracterización de la población es decisiva para el curso futuro de la investigación.

Si la población definida es pequeña, son objeto de estudio todos los individuos pertenecientes a ella, si por el contrario, la población es muy numerosa, es necesario realizar un muestreo representativo que permita generalizar los resultados obtenidos en la muestra, a la población de la cual fue escogida (Buendía, 1997).

El concepto básico de la investigación por encuesta es el de muestra representativa, lo que quiere decir que el subconjunto de elementos que la forman comparten las características de la población a la que se pretende generalizar los resultados, obtener una muestra representativa de la población supone conseguir la información requerida con un importante ahorro de recursos económicos, de personal y de tiempo, pero sin renunciar a que los resultados puedan extrapolarse a toda la población (Buendía, 1997).

Para saber si una muestra es representativa han de tenerse en cuenta tres factores fundamentales: el proceso de selección, la estructura de la muestra y el tamaño de la muestra. El proceso de selección determina en gran medida la representatividad de la muestra y para ello existen diferentes tipos de muestras, que se pueden clasificar en muestras probabilísticas y muestras no probabilísticas. Las muestras probabilísticas se caracterizan porque en ellas cada elemento de la población tiene probabilidad conocida y no nula de ser seleccionada (Kish, 1972, citado por Buendía, 1997). Existen cuatro tipos de muestras probabilístico: aleatoria simple, aleatoria sistemática, aleatoria estratificada y aleatoria por conglomerados (Hernández y Fernández, 2003).

Hernández y Fernández, (2003) apuntan que las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación por encuestas en donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población, estas variables se miden con instrumentos de medición y se analizan con pruebas estadísticas para el análisis de datos en donde se presupone que la muestra es probabilística, donde todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos como parte de la muestra.

La estructura de la muestra es otro aspecto importante a tener en cuenta para evitar los sesgos en las estimaciones. Es necesario concretar perfectamente la población que va a ser objeto de estudio, para conocer las características que la componen y poder definir el marco del cual va a ser extraída la muestra. En la medida que más conocido es el marco, menos errores se cometerán la selección de la muestra (Buendía, 1997).

El tamaño de la muestra depende del propósito del estudio, de la homogeneidad de las características de la población y de su amplitud. Se acepta una muestra como suficiente cuando abarca más del treinta por ciento de los individuos de la población, pero aún así, puede no ser significativa en una población muy amplia y con características muy heterogéneas (Buendía, 1997).

El tamaño de la muestra que se seleccione depende básicamente del tipo de estudio a realizar. En los trabajos experimentales la muestra puede ser bastante más pequeña que en los trabajos descriptivos, en los que la única forma de control es el aumento del número de elementos de la muestra. Desde la perspectiva estadística, el tamaño de la muestra está directamente asociado al grado de precisión que se desea obtener en la estimación de los parámetros objeto de análisis, en una población determinada (Buendía, 1997).

En esta investigación la unidad de análisis o el individuo es cada profesora o profesor novel que está ejerciendo la docencia en la sede central de la Universidad de Ciego de Ávila, que no rebasa los cinco años de experiencia en la docencia universitaria y que tiene una contratación de trabajo a tiempo completo en esta institución. La población de esta investigación quedó conformada por 96 profesoras y profesores noveles.

La población de la investigación queda determinada por de tres condiciones necesarias: ejercer la docencia en la sede central de la Universidad de Ciego de Ávila, no rebasar los cinco años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria y mantener una contratación de trabajo a tiempo completo en la institución. Según la base de datos del *Módulo de Recursos Humanos y Nóminas de la Universidad de Ciego de Ávila* que aparece en el *Sistema de Gestión Económica Assets NS*, que se utiliza en el Ministerio de Educación Superior, la población de la investigación la conforman 96 individuos que se desglosan por facultades y años de experiencia como se refleja en la Tabla 5.1.

Facultades donde ejerce la docencia	Sección	Distribución de la población por facultades y años de experiencia del profesorado.					
		06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	Total
C. Sociales	I	5	5	7	6	1	24
C. Económicas	II	7	1	6	3	-	17
Derecho	III	1	1	1	2	2	7
C. Agropecuarias	IV	1	-	2	1	-	4
Ingeniería	V	5	7	6	-	2	20
D. Independientes	VI	3	2	15	-	4	24
Totales	-	22	16	37	12	9	96

Tabla 5.1. Distribución de la población por facultades y años de experiencia

Teniendo en cuenta que el tamaño de la población no es tan grande, se decidió trabajar con toda la población, es decir, no fue necesario tomar una muestra de la población, sino que el cuestionario definitivo se aplicó a los 96 individuos de la población. Por ello en el análisis de los datos obtenidos en el estudio se alude siempre a la población.

Para la realización de la *prueba piloto* sí se seleccionó una probabilística aleatoria estratificada, mediante una afijación proporcional, que incluyó 31 profesores y profesoras noveles. El primer criterio de estratificación, la facultad en que trabaja el profesorado, condiciona la creación de seis estratos determinados por las facultades. Después cada uno de estos seis estratos se dividió en cinco nuevos estratos, determinados por los años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria que tiene el profesorado.

Hernández y Fernández (2003) señalan que cuando no basta que cada uno de los elementos muestrales tengan la misma probabilidad de ser escogidos, sino que además es necesario estratificar la muestra en relación a estratos o categorías que son relevantes para los objetivos del estudio, se diseña una muestra probabilística estratificada. Lo que implica dividir la población en subgrupos y seleccionar una muestra de cada subgrupo.

Buendía (1997) apunta que cuando la característica a estudiar no se distribuye de forma homogénea en la población, por la existencia de grupos heterogéneos entre sí, se efectúa un muestreo estratificado. El resultado es una muestra compuesta por tantas muestras, elegidas al azar, como estratos existan en la población, ya que cada uno de estos grupos se puede subdividir en subgrupos y elegir la muestra en función de cada uno de ellos. La estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato de la población (Hernández y Fernández, 2003).

En el muestreo aleatorio estratificado el número de individuos de cada estrato pueden ser diferentes y por ello para realizar un muestreo adecuado es necesario aplicar el concepto de *afijación de una muestra*. La afijación es el criterio de distribución que se sigue para determinar el número de individuos de cada estrato que formarán parte de la muestra y se conocen tres criterios de afijación: simple, proporcional y óptimo (Buendía, 1997).

La afijación simple consiste en determinar el mismo número de individuos en cada estrato, independientemente de los elementos muestrales que tenga. En la afijación proporcional se determina el número de individuos de manera proporcional a los elementos muestrales que tenga cada estrato. En la afijación óptima, se determina el número de individuos según el grado de heterogeneidad de la población respecto a una característica determinada, cuanto mayor sea la heterogeneidad de la población, mayor debe ser el número de casos a considerar (Buendía, 1997).

Buendía (1997) señala que cuando se utiliza la técnica de afijación no proporcional, las fracciones de muestreo son distintas, lo que no afecta, si se tabulan por separado cada submuestra; pero si se tabulan conjuntamente habrá que realizar la ponderación de las diferentes submuestras si no se quieren deformar las estimaciones. En este estudio no hubo que realizar ponderaciones porque se realizó una afijación proporcional que garantizó la inclusión de individuos de todos los estratos. La muestra probabilística aleatoria tomada para la prueba piloto, mediante dos estratificaciones sucesivas y una afijación proporcional, quedó conformada como se refleja en la Tabla 5.2.

Facultades donde ejerce la docencia	Sección	Cursos académicos. (En: a/b, a representa la población de cada estrato y b la muestra tomada de cada estrato)					
		06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	Total
C. Sociales	I	3/1	2/1	15/4	-	4/1	24/7
C. Económicas	II	7/3	1/0	6/2	3/1	-	17/6
Derecho	III	1/0	1/0	1/0	2/1	2/1	7/2
C. Agropecuarias	IV	1/1	-	2/1	1/0	-	4/2
Ingeniería	V	5/1	7/3	6/2	-	2/1	20/7
D. Independientes	VI	5/1	5/1	7/3	6/2	1/0	24/7
Total	-	22/7	16/5	37/12	12/4	9/3	96/31
% de la población		31,8	31,2	32,4	33,3	33,3	32,2

Tabla No 5.2. Distribución de la muestra aleatoria estratificada y proporcional.

La doble estratificación que se realizó para la prueba piloto, obedece a la heterogeneidad de la población de la investigación respecto a dos características que se consideran esenciales: la facultad en que se ejerce la docencia y el curso académico en que se incorporó a trabajar en la Universidad de Ciego de Ávila. El primer nivel de estratificación de la población, según la facultad en que ejerce la docencia el profesorado, determinó seis estratos conformados por el profesorado novel de cada facultad (Tabla 5.2).

El segundo nivel de estratificación de la población, de acuerdo con el curso académico en que se incorporó el profesorado al ejercicio de la docencia universitaria, determina cinco subgrupos en cada uno de los estratos de la población determinados en el primer nivel de estratificación y responde a los años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria (Tabla 5.2).

En resumen, para lograr mayor precisión de la muestra que se tomó para la realización de la prueba piloto se estratificó la población de acuerdo con dos niveles sucesivos de estratificación que determinaron un total de 30 estratos, para los cuales se determinó el tamaño óptimo de muestras y después, aleatoriamente, los individuos de cada estrato.

La estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral (Hernández y Fernández, 2003). En un número determinado de elementos muestrales $n = \sum n_h$, la varianza de la media muestral \bar{y} , puede reducirse al mínimo si el tamaño de la muestra para cada estrato es proporcional a la desviación estándar dentro del estrato.

De ello resulta la ecuación: $f_h = n/N = Ks_h$; donde f_h es la fracción del estrato, n el tamaño de la muestra, N el tamaño de la población, s_h es la desviación estándar de cada elemento en el estrato h , y K es una proporción constante que nos dará como resultado una n óptima para cada estrato (Kish, 1965, citado por Hernández y Fernández, 2003).

Para la realización de la prueba piloto en esta investigación, en que la población (N) es de 96 individuos y el tamaño de la muestra (n) es igual a 31, la fracción f_h para cada estrato será: $f_h = 31/96 = 0,25$. Conocido el valor de la fracción constante $f_h = 0,25$ se puede determinar el tamaño óptimo de la muestra de cada estrato (n_h) multiplicando la población de cada estrato (N_h) por dicha constante.

Por ejemplo, en el estrato profesoras y profesores de la Facultad de Ciencias Sociales (sección I), donde la población del estrato es igual a 24, sustituyendo en la ecuación se obtiene $nh = 24 \cdot 0,25 = 6$. De igual manera se operó para determinar el tamaño óptimo de la muestra de la población de cada estrato. De tal manera, de cada estrato, se tomó una muestra que representa más del 28 % de la población del estrato, lo que permite realizar inferencias válidas para la población de la investigación.

Una vez calculado el tamaño óptimo de la muestra en cada estrato, se aplicó un criterio aleatorio para determinar los individuos de cada estrato, consistente en la selección de los números pares del listado de profesores y profesoras noveles captado de la base de datos del Sistema de Gestión Económica Assets NS de la Universidad de Ciego de Ávila. En ese listado la relación de profesores y profesoras noveles aparece ordenada por facultades y por el año en que se incorporaron a la Universidad de Ciego de Ávila.

La muestra de cada estrato la conforman los profesores y profesoras noveles cuyo número de orden, en el listado captado de la base de datos, es un número par, aunque algunas veces no se incluyó la totalidad de los números pares del listado del estrato porque el tamaño de la muestra no lo requería y entonces se tomaron los primeros números pares del listado hasta alcanzar el tamaño de la muestra estimado.

5.5. El proceso de construcción y validación del cuestionario.

La metodología de investigación por encuesta se basa en la utilización de la encuesta como técnica de recogida de información sobre conocimientos, opiniones, intereses, necesidades, actitudes o intenciones de un grupo más o menos amplio de personas mediante preguntas organizadas en un formulario. La encuesta se emplea para conocer opiniones grupos de personas (Nocedo et al, 2001).

El objetivo de la encuesta es buscar información a través de preguntas directas e indirectas, que se organizan según determinados requisitos metodológicos. La encuesta es la técnica de recogida de información que se concreta con la utilización de dos instrumentos fundamentales: el cuestionario y la entrevista (Nocedo et al, 2001). El cuestionario es el instrumento más utilizado para recolectar datos y consiste en un conjunto de preguntas que se plantean a grupos de individuos sobre una o más variables a medir (Hernández y Fernández, 2003a).

El cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta, con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador (Buendía, 1997).

Las preguntas que puede incluir un cuestionario se clasifican atendiendo a diferentes criterios como: función, grado de libertad de las respuestas y según la coincidencia entre objetivo y contenido. Según el grado de libertad de las repuestas las preguntas pueden ser abiertas, cerradas o mixtas (Nocedo et al, 2001).

Las preguntas cerradas contienen categorías de respuestas delimitadas con anterioridad, que se presentan a los individuos como posibilidades de respuesta y ellos deben elegir la opción que describa mejor su criterio u opinión (Hernández y Fernández, 2003a). Las escalas de actitudes son un ejemplo de un cuestionario con preguntas cerradas (Hernández y Fernández, 2003a).

La elección del tipo de preguntas que contenga el cuestionario depende de las posibilidades del investigador para anticipar posibles respuestas, del tiempo de que se disponga para codificar y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión. Al construir un cuestionario se debe analizar qué tipo de pregunta o preguntas pueden ser más confiables y válidas para medir cada variable, de acuerdo con la situación objeto de estudio (Hernández y Fernández, 2003a).

Siempre que se pretenda efectuar un análisis estadístico es necesario codificar todas las posibles respuestas de los sujetos a las preguntas del cuestionario, es decir asignarles símbolos o valores numéricos a dichas posibles respuestas. Cuando se trata de preguntas cerradas es posible codificar a priori o precodificar las opciones de respuesta e incluir esta precodificación en el cuestionario, como si fuera una escala de actitudes.

Los cuestionarios se pueden entregar directamente o enviarlos mediante el correo, cuando son entregados directamente el encuestador puede explicar los objetivos del estudio y permite al encuestado una primera lectura para que exponga las dudas que pueda tener sobre las preguntas o sobre la investigación en general (Buendía, 1997). Cuando el cuestionario se envía mediante el correo, se suele perder un por ciento mayor de cuestionarios que cuando se entrega directamente a los individuos encuestados.

5.5.1. La construcción de la primera versión del cuestionario.

En una investigación se dan dos situaciones típicas respecto al instrumento de medición, que se pueda elegir un instrumento ya desarrollado y disponible, el cual se adapta a los requerimientos del estudio en particular o que haya que construir un nuevo instrumento de medición de acuerdo con un procedimiento metodológico determinado. En ambos casos es necesaria la evidencia de la confiabilidad y validez del instrumento para evitar la improvisación, la extrapolación y las inadecuaciones (Hernández y Fernández, 2003a).

Colás y Buendía (1992) reconocen las siguientes etapas en el proceso de construcción de un cuestionario:

1. Una vez delimitado el campo de estudio y las cuestiones que interesan en dicho campo, prever el sentido y utilización de cada cuestión.
2. Realización de una preencuesta abierta para recoger opiniones que servirán para la formulación posterior del cuestionario, pueden realizarse entrevistas, revisar documentación sobre el tema y aportaciones de otras encuestas similares, estas informaciones se someterán a juicio crítico durante la construcción del instrumento.
3. Elaboración del cuestionario. En esta etapa se especifica el tipo de pregunta más adecuado, el orden de las preguntas y su disposición en el cuestionario, el número de preguntas, las preguntas de "alivio", la redacción clara de las preguntas, los aspectos formales como espacio, márgenes, tipo de impresión, entre otros y la redacción de los escritos que deben acompañar al cuestionario: carta dirigida al encuestado en la que se solicita su colaboración y agradecimiento por su participación, así como las instrucciones para cumplimentar el cuestionario.

Tejada (1997, citado en Feixas, 2006) señala que en el proceso de construcción de un cuestionario deben tenerse en cuenta los momentos metodológicos siguientes: establecer los indicadores a partir de las variables de estudio, formular los ítems en relación con los diferentes indicadores, selección de un determinado nombre de ítems que englobe el objeto de estudio y configure la prueba piloto, aplicar la prueba piloto, analizar la validez y confiabilidad, reajustar el diseño con los resultados de la prueba piloto, desarrollar una nueva aplicación ajustada, realizar un nuevo análisis de la validez y confiabilidad y por último diseñar el instrumento definitivo.

Hernández y Fernández (2003a) sugieren siete pasos para construir un cuestionario: revisión de cuestionarios ya desarrollados que midan las mismas variables que se pretenden medir en la investigación, listar las variables a medir, revisar cómo han sido definidas las variables en cuestionarios anteriores, elegir un cuestionario ya desarrollado que pueda adaptarse al contexto de la investigación o decidir la construcción de un cuestionario propio, indicar el nivel de medición de cada ítem, determinar el tipo de codificación de los ítems, elaborar la primera versión del cuestionario, consultar con expertos, ajustar la primera versión del cuestionario, aplicar la prueba piloto para analizar confiabilidad y validez, diseñar la versión definitiva del cuestionario, administración del cuestionario y la recolección y análisis de los datos.

Siguiendo estos pasos sugeridos por Hernández y Fernández (2003a), se precisa como variable a medir las *necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel*. Esta variable se define conceptualmente como el conjunto de carencias para el ejercicio de la docencia universitaria que el propio profesorado reconoce y manifiesta que tiene al contrastar su nivel de desarrollo docente con determinado estándar de desempeño ideal (Benedito, 2001). Esta definición conceptual de las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel precisa que se trata de las necesidades de formación docente que siente el profesorado novel que tiene, no las necesidades normativas que consideran otros que tiene el profesorado.

Se analizaron cuestionarios diseñados en estudios anteriores, para conocer sobre las preocupaciones, problemas y necesidades del profesorado, con el propósito de revisar cómo se han definido esta variable en otros estudios. Se analizó el Inventario de Preocupaciones de Profesores de Marcelo et al (1991) basado en el Concern Based Adoption Model (CBAM) de Fuller (1969), el Inventario de Problemas de Enseñanza de Marcelo et al (1991) basado en el inventario original de Jordell (1985), el Inventario de Problemáticas del Profesorado Universitario Novel de Feixas (2000), el Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado Universitario Novel de Benedito et al (2001) y el Cuestionario de Necesidades de Formación del Profesorado para la Adaptación de su Docencia al EEES, desarrollado por el colectivo de investigadores del Proyecto FORCOM de varias universidades españolas (Álvarez et al, 2009).

En estos cuestionarios desarrollados en estudios anteriores se encontraron referentes para la definición operacional de la variable necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel y para el diseño de los ítems de la primera versión del cuestionario. Los cuestionarios analizados también brindaron un panorama general de los problemas y necesidades que frecuentemente enfrenta el profesorado novel.

Después del análisis de los instrumentos desarrollados con anterioridad, se decidió construir un instrumento denominado *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Universitario Novel*, que se ajustara a las características del contexto universitario cubano. Cuando no se elige un instrumento ya desarrollado, sino que se decide construir uno propio que se ajuste a los objetivos del estudio, debe pensarse en cada variable objeto de estudio, en sus dimensiones y en los indicadores a medir en cada dimensión, porque representan una guía para la elaboración de los ítems que debe contener el cuestionario en cada dimensión (Hernández y Fernández, 2003a).

En el proceso de construcción del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Universitario Novel* se tuvo en cuenta la Teoría del Desarrollo del Profesorado Novel Universitario de Nyquist y Sprague (1989, citado por Feixas, 2002), que subraya el tránsito del desarrollo del profesorado novel y de sus necesidades de formación docente por diferentes estadios y que precisa que los cambios en el desarrollo del profesorado universitario se orientan en cuatro dimensiones: las preocupaciones, el discurso, las relaciones con el estudiantado y la relación con los colegas y autoridades de la institución universitaria.

También se tuvo en cuenta la estructuración del perfil competencial del profesorado universitario planteado en el *Modelo de Actuación Profesional del Docente* desarrollado por Pla (2005) y que clasifica las competencias profesionales docentes en: cognoscitivas, metodológicas, comunicativas, orientadoras e indagativas. Este modelo, que se ajusta a las características del contexto educativo cubano, tiene aspectos comunes con el Modelo Estructural de Competencias del Profesorado Universitario (Saravia, 2008) y con la Propuesta de Competencias Profesionales del Profesorado Universitario en el Espacio Europeo de la Educación Superior (Ortega, 2010).

De la operacionalización de la variable necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel, se derivaron seis dimensiones, una primera dimensión relacionada con los datos personales y profesionales y cinco dimensiones relacionadas con las competencias docentes. La variable se desglosó en seis dimensiones: datos generales, cognoscitiva, metodológica, comunicativa, orientadora e indagativa. Cada dimensión, se desglosó en indicadores que apuntaron hacia los ítems a incluir en el cuestionario.

La dimensión *datos personales y profesionales* abarcó las informaciones de carácter personal y profesional que pueden resultar relevantes para el análisis de las necesidades de formación docente del profesorado novel, como género, edad, título universitario, categoría docente y grado científico, entre otros.

La dimensión *cognoscitiva* apuntó hacia las capacidades relacionadas con el dominio del contenido de las ciencias en que se basa el contenido de las asignaturas, con la búsqueda, registro, estudio y actualización sistemática de la información relacionada con el contenido en su sentido más amplio, con las acciones que realiza para obtener la información de diversas fuentes, su procesamiento y su utilización en la docencia.

La dimensión *metodológica* incluyó las capacidades para el diseño creativo de las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la transposición didáctica del contenido de las ciencias y de la cultura al contenido de las asignaturas, las acciones que desarrolla el profesorado para diseñar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. También incluyó el diseño de estrategias educativas, la selección y utilización de los medios de enseñanza y la elaboración de materiales didácticos para el proceso de aprendizaje del estudiantado.

La dimensión *comunicativa* se relacionó con las capacidades de conducción del proceso de aprendizaje, con la actuación para desarrollar la orientación, control y evaluación del proceso, se identificó con la capacidad de escuchar y aceptar diferentes puntos de vista, con los vínculos y relaciones afectivas que se establece con el estudiantado y con sus colegas en los diferentes contextos.

La dimensión *orientadora* se relacionó con las capacidades del profesorado para orientar la formación integral del estudiantado, su educación ciudadana a partir de su ejemplo personal como ciudadano y de su actuación para encausar las actividades y relaciones

que establece en estos contextos en un ambiente reflexivo y culto. Incluyó también las acciones de tutoría dirigidas a la orientación integral del desarrollo del estudiantado.

La dimensión indagativa incluyó las capacidades del profesorado para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje por la vía de la investigación, su accionar como investigadores, innovadores y renovadores de la docencia universitaria, la reflexión sobre sus prácticas educativas, la observación, caracterización y diagnóstico sistemático del proceso para la determinación de problemas científicos y el planteamiento de soluciones.

La medición de los ítems de la primera dimensión (datos personales y profesionales) se realizó a través de una escala nominal con variables dicotómicas como es el caso del género y politómicas como es el caso de la categoría docente, donde se ofrecen más de dos opciones. La utilización de esta escala condicionó la realización de una codificación tipo nominal para cuantificar rasgos cualitativos como género, edad y categoría docente, entre otros, mediante la asignación de valores numéricos a cada una de las cualidades.

La medición de los ítems de las restantes cinco dimensiones del cuestionario se realizará a través de una escala ordinal tipo Likert con variables politómicas, donde el encuestado debe elegir una de las cinco opciones que expresan el grado de acuerdo o desacuerdo que tiene con cada afirmación positiva. La escala de Likert (1932, citado por Colás y Buendía, 1992) es una escala de actitud aditiva, vista la actitud como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, que incluye dimensiones cognitivas, afectivas y algunas veces, disposiciones propiamente conductuales.

La escala de Likert está formada por una serie de enunciados o ítems que actúan como estímulos ante los que el sujeto encuestado debe reaccionar de una manera u otra, expresando su grado de concordancia con cada afirmación. Estos ítems tienen carácter cualitativo, pero su cuantificación permite realizar una medición de los rasgos y atributos concretos en que ha sido subdividida la actitud (Colás y Buendía, 1992).

La escala de Likert es el modelo más conocido de las escalas aditivas y consiste en una serie de ítems o afirmaciones sobre un objetivo determinado, sobre las que el encuestado debe expresar su grado de acuerdo o desacuerdo. Comúnmente las escalas tipo Likert hay cinco opciones de respuestas, aunque pueden llegar a ser siete o más, que van desde la total aceptación hasta el rechazo total de la afirmación (Colás y Buendía, 1992).

Según Morales (1972, citado por Colás y Buendía, 1992) la escala de Likert se distingue porque la valoración de los ítems se basa en datos empíricos obtenidos del grupo encuestado, el sujeto no señala si está de acuerdo o no con cada afirmación que se le presenta, sino hasta que punto está de acuerdo o no, los ítems no son independientes unos de otros, sino que cada uno tiene un grado de correlación con los demás y no se supone un intervalo o distancia uniforme de opinión a opinión.

Para la medición de los ítems de las seis dimensiones del cuestionario se utilizó una escala Likert con cinco categorías u opciones que expresan, en una escala de cinco a uno, el grado de acuerdo o desacuerdo que pueden tener los encuestados con cada una de las afirmaciones que aparecen en el cuestionario. Cada valor numérico expresa un grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se realizan sobre sus necesidades de formación docente; es decir, cinco muy de acuerdo, cuatro de acuerdo, tres ni de acuerdo, ni en desacuerdo, dos en desacuerdo y uno muy en desacuerdo.

5.5.2. La validación de la primera versión del cuestionario.

La primera versión del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Universitario Novel* (Anexo 1), se sometió a la consideración de jueces expertos. Fernández, Martín y Quintana (2006) señalan que la evidencia de validez de expertos es un tipo de validez de contenido, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con la opinión de personas conocedoras del tema que se estudia.

Fernández et al (2006) reconocen que la validez de expertos se encuentra vinculada a la validez de contenido y de hecho, se consideró por muchos años como parte de esta, aunque en la actualidad se concibe más como un tipo de evidencia corroborativa.

Fernández et al (2006) señalan que la realización de pronósticos se apoya en métodos de base objetiva y de base subjetiva. Los métodos objetivos utilizan técnicas matemáticas bien fundamentadas para procesar la información disponible, como por ejemplo la extrapolación matemática y la modelación matemática; pero estas técnicas resultan impotentes para captar la evolución futura de situaciones con alto grado de incertidumbre que se presentan en las ciencias sociales.

Por ello se ha aceptado la utilización de métodos estructurados a partir de la aceptación de la intuición como una comprensión sinóptica de la realidad social, basados en la experiencia y conocimiento de un grupo de personas considerados expertos en la materia y que pueden realizar valoraciones sobre el resultado sujeto a validación. Estos métodos denominados subjetivos, son conocidos comúnmente como métodos de consulta o criterio de jueces expertos (Fernández et al, 2006).

El criterio de expertos se emplea para corroborar la calidad y efectividad de los resultados de las investigaciones, tanto en su concepción teórica como de su aplicación en la práctica social, es decir, el impacto que se espera obtener con la aplicación de los resultados de la investigación en la práctica educativa, cuando resulta imposible o muy difícil realizar las mediciones a través de un experimento pedagógico. El criterio de expertos se basa en la utilización de los conocimientos de otras personas con el fin de corroborar la efectividad de los modelos teóricos y la validez de los instrumentos que serán aplicados en las investigaciones (Fernández et al, 2006).

El criterio de expertos se puede captar de manera individual o grupal, los expertos pueden exponer su opinión de forma oral o cumplimentar un cuestionario elaborado previamente por los investigadores, donde se incluyan los indicadores que se utilizarán para valorar la validez del resultado de que se trate. El nivel de subjetividad de la valoración de los expertos depende de sus particularidades individuales: calificación científica, experiencia profesional, dominio del tema objeto y de sus gustos personales.

El criterio de expertos se aplica en las investigaciones siguiendo la lógica de las etapas siguientes: elaboración del objetivo, selección de los expertos, elaboración del cuestionario dirigido a los expertos, elección de la metodología, ejecución de la metodología y procesamiento de la información (Fernández et al, 2006).

La *selección de los jueces expertos* es un momento decisivo para el desarrollo de la corroboración del resultado. Los expertos deben tener cualidades como: ética profesional, maestría, experiencia profesional, imparcialidad, intuición, amplitud de enfoques e independencia de juicios (Fernández et al, 2006). En la selección de los expertos pueden tenerse en cuenta criterios como: competencia, creatividad, disposición, capacidad de análisis, espíritu autocrítico y crítico y efectividad de su desempeño profesional.

Según Fernández et al (2006) la competencia de un experto está dada por el nivel de calificación que tenga en una determinada rama o disciplina de la ciencia o el arte, la cual se determina tomando como base el nivel y profundidad de los conocimientos que posee sobre el tema y el nivel de argumentación que tiene sobre el tema. Para determinar el nivel de competencia de los expertos se pueden utilizar diferentes procedimientos, entre ellos se encuentran: la autovaloración, el coeficiente de competencia K y la efectividad de la actividad profesional (Fernández et al, 2006).

La utilización de la *autovaloración* como procedimiento para determinar la competencia de expertos, presupone que el propio candidato a experto autovalore su nivel de competencia en un determinado tema. El *coeficiente de competencia K* constituye un procedimiento para la determinación de la competencia de los expertos, aprobado por el Comité Estatal para la Ciencia y la Técnica de la URSS en febrero de 1971.

Para determinar la competencia de los expertos por el coeficiente K, se parte de la opinión de cada candidato a experto sobre su nivel de conocimiento acerca del problema de la investigación y sobre las fuentes que le permiten argumentar sus criterios. (Fernández et al, 2006). El coeficiente K se calcula mediante la ecuación: $K = (K_c + K_a) : 2$. En esta ecuación K_c es el coeficiente de conocimiento e información que tiene el experto sobre el tema, el cual se obtiene de su autovaloración en una escala de 1 a 10, donde el valor 1 indica total desconocimiento y el valor 10 indica pleno conocimiento del tema.

El procedimiento de *la efectividad de su actividad profesional* constituye un procedimiento muy utilizado para determinar la competencia de los expertos, por el nivel de objetividad en la evaluación de resultados y a la vez es el más cómodo para proceder en la selección de los expertos (Fernández, et al, 2006). En este procedimiento, para aumentar la calidad de la corroboración se trata de seleccionar expertos de reconocida experiencia profesional avalada por su calificación científica y pedagógica, prestigio profesional y por sus conocimientos del tema que se investiga.

En las investigaciones educativas suele seleccionarse a expertos con las características anteriormente mencionadas y que se desempeñen como especialistas en la rama de la ciencia afín al tema objeto de estudio, es decir la Pedagogía, la Psicología Educativa y la Metodología de la Investigación Educativa.

La elaboración del cuestionario para conocer los criterios de los jueces expertos debe facilitar que el experto seleccione las opciones de respuestas según la escala establecida y que también exponga sus ideas sobre los posibles cambios, adiciones y supresiones a realizar en el instrumento que se valida. Por ello en la guía que se entrega a los jueces expertos, para recoger sus criterios, deben aparecer espacios donde pueda realizar las sugerencias que considere necesarias sobre los aspectos valorados.

Para la ejecución del criterio de expertos se pueden utilizar diferentes métodos: el método de preferencia, muy utilizado en la corroboración de resultados de investigaciones; el método de comparación por pares, más utilizado en la corroboración de instrumentos para recogida de datos y el método DELPHY, que exige la realización sucesiva de más de una valoración por los expertos y tanto mucho más tiempo para obtener los resultados de la corroboración.

Una vez seleccionada la metodología a seguir se sigue la misma a partir de la administración del cuestionario que los expertos deben cumplimentar de manera individual para garantizar que expresen sus criterios sin la influencia o presión de otros expertos. Aunque es una práctica poco usual, es muy importante que de alguna manera se valore la validez del cuestionario que se administrará a los expertos, lo que puede hacerse mediante la consulta a especialistas en la utilización del método.

El procesamiento de la información obtenida de los jueces expertos con el cuestionario incluye el análisis estadístico de la misma, el cual puede realizarse utilizando paquetes estadísticos creados para el análisis de datos. El análisis estadístico de la información comprende el tratamiento diferenciado, según sean las respuestas correspondientes a las preguntas de la guía, en dependencia del objetivo que se persiga en la investigación y del enfoque que se le de a las preguntas.

Para corroborar la validez de contenido del cuestionario diseñado para conocer las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel, en este estudio se utilizó el método de criterio de expertos siguiendo la lógica de las seis etapas del proceso analizadas anteriormente. El método de criterio de expertos en este estudio persigue el objetivo de valorar la comprensión, pertinencia e importancia de cada ítems propuesto en cada una de las seis dimensiones del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel.

La selección de los jueces expertos se realizó mediante el análisis de la efectividad de la actividad profesional, como procedimiento aceptado para determinar su competencia. Para seleccionar los jueces expertos se tuvo en cuenta la experiencia profesional, la calificación científica y pedagógica, su prestigio profesional y sus conocimientos sobre el tema.

Se seleccionaron doce jueces expertos, de los cuales, diez se consideraron internos porque trabajaban en la Universidad de Ciego de Ávila y dos externos porque trabajaban en otras universidades. Nueve de los doce jueces tienen el grado científico de doctor en ciencias y dos el grado académico de master, siete son titulares, tres auxiliares y dos asistentes. Respecto a la calificación profesional se aprecia que cinco jueces son especialistas en Investigación Educativa, cuatro en Pedagogía y tres en Psicología Educativa (Anexo 2). Todos los jueces seleccionados tienen experiencia en la docencia universitaria y en la formación de profesorado.

Para la elaboración del cuestionario o guía dirigido a los jueces expertos se analizaron estudios anteriores en los que se aplicó este método para valorar la validez de contenido de instrumentos de investigación y se consultó a tres especialistas en Investigación Educativa de la Universidad de Ciego de Ávila, que se han dedicado al estudio del método de criterio de expertos y de su aplicación en las investigaciones educativas.

Después de análisis de estudios anteriores, Barraza (2007) y Rivero (2007), donde se ha utilizado el método de criterio de expertos, se elaboró el cuestionario o guía dirigida a los jueces expertos (Anexo 3). La guía dirigida a los jueces incluyó una carta con las características de la investigación y con el agradecimiento por su colaboración. También incluyó las instrucciones para cumplimentar el cuestionario, específicamente las características de la escala de cuatro a uno que se utilizó, donde el valor cuatro indicaba un nivel muy alto, 3 un nivel alto, 2 un nivel medio y 1 un nivel bajo.

En la guía dirigida a los jueces se explicó que la calidad comprensión se relaciona con la claridad de la redacción y las posibilidades de comprensión, la calidad pertinencia se identifica con la correspondencia que guarda cada ítem con la dimensión y la calidad importancia con la significación que tiene el ítem dentro de la dimensión. El cuestionario dirigido a los jueces expertos incluyó una última columna en que podían sugerir modificaciones, adiciones y supresiones de ítems, así como cualquier otra recomendación sobre el cuestionario que se sometió a su consideración.

5.5.2.1. Análisis de los resultados del criterio de los jueces expertos.

El método de criterio de expertos se desarrolló en el mes de febrero de 2011, como uno de los pasos lógicos que incluye el proceso de construcción de un nuevo instrumento de medición. Se entregó a cada uno de los 12 jueces expertos una carpeta con la guía para expresar sus criterios sobre la validez de contenido de la primera versión del Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Universitario Novel de la Universidad de Ciego de Ávila, una copia de la primera versión de este cuestionario y una síntesis de los objetivos y características de la investigación.

Una vez recogidas las carpetas entregadas a los jueces expertos, se creó una matriz de datos en Excel con los resultados de las valoraciones realizadas. En las columnas se ubicaron las 186 variables y en las filas los datos obtenidos del criterio de 12 jueces sobre las cualidades (comprensión, pertinencia e importancia) de los 62 ítems de la primera versión del cuestionario. El proceso de codificación de las variables se realizó teniendo en cuenta la primera letra de las cualidades a valorar: comprensión (C), pertinencia (P) e importancia (I), las dimensiones del cuestionario que se identificaron con las letras mayúsculas A, B, C, D, E y F y el número correspondiente a cada ítem en la dimensión.

Luego, los datos de matriz creada en Excel se importaron hacia el editor de datos SPSS 15.0., mediante la utilización del formato inteligible para el programa. Se realizó la definición de las variables (nombre, tipo, etiqueta y escala) en la vista de variables. Los datos se guardaron en un archivo de extensión .sav y quedaron disponibles en el diccionario de datos del paquete estadístico SPSS 15.0 para su utilización posterior durante la realización de los análisis correspondientes. Después de creada la base de datos, se reflexionó sobre el tipo de análisis estadístico a realizar con los datos.

Hernández y Fernández (2003) señalan que el tipo de análisis a realizar con los datos depende de tres factores: del nivel de medición de las variables, de la manera como se hayan formulado las hipótesis y del interés del investigador. Generalmente, primero se trata de describir los datos y después se trata de relacionar las variables. Teniendo en cuenta los factores anteriormente mencionados y los objetivos propuestos en este estudio, se decidió utilizar estadísticos descriptivos distribucionales (porcentajes) para el análisis de los datos derivados del método de criterio de expertos.

Para el análisis del nivel de confiabilidad del cuestionario dirigido a los jueces expertos se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach (1951, citado por Buendía, Berrocal y Olmedo, 2009), estadístico correlacional y bivariado que permite estimar la consistencia interna de una prueba. Para determinar el nivel de concordancia de los criterios de los jueces se utilizó el coeficiente W de Kendal, estadístico de tipo multivariado y correlacional, para varias muestras relacionadas, que permite establecer el grado de concordancia entre los criterios de más de dos individuos (Olmedo y Buendía, 2009).

La prueba Alfa de Cronbach genera un coeficiente de confiabilidad que oscila entre 0,00 (ausencia de fiabilidad) y 1,00 (fiabilidad total), por ello cuanto más se acerque el valor del coeficiente a 1,00 menor es el error de medición y por tanto mayor es la confiabilidad del instrumento de medición. Se estima que para considerar confiable un instrumento el coeficiente alfa obtenido no debe ser inferior a 0,800 (Cea, 1998, citado por Feixas, 2002).

El nivel de confiabilidad del cuestionario dirigido a los jueces expertos para valorar el nivel de comprensión, pertinencia e importancia de cada uno de los 186 ítems de la primera versión del cuestionario, determinado a través de la prueba estadística Alfa de Cronbach, arrojó un nivel de confiabilidad global de $\alpha=0,991$. Este coeficiente evidencia la elevada consistencia interna del instrumento y garantiza la estabilidad de los resultados obtenidos con el criterio de jueces expertos.

La comparación del coeficiente global Alfa de Cronbach del instrumento con el mismo coeficiente al suprimir cada ítem del instrumento, evidenció que los ítems contribuyen de manera homogénea al coeficiente global del instrumento y al determinar el coeficiente de confiabilidad de los ítems de cada una de las seis dimensiones del cuestionario, se apreció que siempre el valor de $\alpha > 0,900$, lo que revela también la contribución homogénea de todos los ítems al coeficiente alfa global del instrumento.

El análisis del criterio de los jueces expertos sobre la primera versión del cuestionario, se realizó siguiendo el orden de las cualidades (comprensión, pertinencia e importancia) a valorar en cada ítem. Por ello primero se presentan los resultados de la valoración del nivel de comprensión, después los resultados de la valoración del nivel de pertinencia y por último, los resultados de la valoración del nivel de importancia de los 62 ítems de la primera versión del cuestionario que se construyó en este estudio.

Al valorar el *nivel de comprensión* de los ítems, más del 90 % de los jueces calificó de muy alto (5) o alto (4) el nivel de comprensión de 59 ítems. Tres jueces calificaron de medio (2) el nivel de comprensión de los ítems a1 (sexo) y c8 (definición de indicadores y escalas valorativas para la evaluación del aprendizaje del estudiantado).

Dos jueces evaluaron de medio el nivel de comprensión del ítem b9 (realización de demostraciones de la aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales). Indistintamente, uno de los jueces expertos valoró de medio el nivel de comprensión de otros 18 ítems del cuestionario y en cada caso realizó las sugerencias correspondientes para mejorar su comprensión. La *Tabla 5.3* refleja los porcentajes acumulados por los ítems en los niveles de comprensión fijados en la guía entregada a los jueces expertos (muy alto-alto y medio-bajo).

Porcentajes acumulados en los niveles de comprensión de los ítems (según criterio de los jueces expertos)											
Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)
a1	75,0	25,0	b5	91,7	8,3	d1	100	0	e7	100	0
a2	100	0	b6	91,7	8,3	d2	100	0	e8	100	0
a3	100	0	b7	100	0	d3	91,7	8,3	e9	91,7	8,3
a4	100	0	b8	100	0	d4	91,7	8,3	e10	100	0
a5	91,7	8,3	b9	83,3	16,7	d5	100	0	f1	91,7	8,3
a6	100	0	b10	100	0	d6	91,7	8,3	f2	100	0
a7	91,7	8,3	c1	100	0	d7	91,7	8,3	f3	100	0
a8	100	0	c2	100	0	d8	100	0	f4	100	0
a9	100	0	c3	91,7	8,3	d9	91,7	8,3	f5	100	0
a10	100	0	c4	91,7	8,3	d10	91,7	8,3	f6	100	0
a11	100	0	c5	100	0	e1	100	0	f7	100	0
a12	91,7	8,3	c6	100	0	e2	91,7	8,3	f8	100	0
b1	100	0	c7	91,7	8,3	e3	100	0	f9	100	0
b2	100	0	c8	75,0	25,0	e4	100	0	f10	100	0
b3	100	0	c9	100	0	e5	100	0	Casos válidos: 12		
b4	100	0	c10	100	0	e6	91,7	8,3			

Tabla 5.3. Porcentajes acumulados en los niveles de comprensión.

En la valoración del *nivel de pertinencia* de los de los ítems de la primera versión del cuestionario más del 90 % de los jueces calificó de muy alto y alto el nivel de pertinencia de 60 ítems. Tres jueces ubicaron en el nivel medio la pertinencia de los ítems a1 (sexo) y a11 (total de horas clases que imparte), también recomendaron en el ítem a1 cambiar el

término sexo por el término género. Indistintamente, uno de los jueces expertos valoró de medio el nivel de pertinencia de otros 11 ítems del cuestionario y en cada realizó las sugerencias correspondientes para mejorar su nivel de pertinencia. En la Tabla 5.4 aparecen los porcentajes acumulados por los ítems en cada nivel de pertinencia fijado en la guía entregada a los jueces expertos (muy alto-alto y medio-bajo).

Porcentajes acumulados en los niveles de pertinencia de los ítems (según criterio de los jueces expertos)											
Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)
a1	75,0	25,0	b5	100	0	d1	100	0	e7	100	0
a2	91,7	8,3	b6	100	0	d2	100	0	e8	100	0
a3	100	0	b7	91,7	8,3	d3	100	0	e9	91,7	8,3
a4	100	0	b8	100	0	d4	100	0	e10	100	0
a5	91,7	8,3	b9	100	0	d5	100	0	f1	100	0
a6	100	0	b10	100	0	d6	91,7	8,3	f2	100	0
a7	91,7	8,3	c1	100	0	d7	91,7	8,3	f3	100	0
a8	100	0	c2	100	0	d8	100	0	f4	91,7	8,3
a9	100	0	c3	100	0	d9	91,7	8,3	f5	100	0
a10	100	0	c4	100	0	d10	91,7	8,3	f6	100	0
a11	75,0	25,0	c5	100	0	e1	100	0	f7	100	0
a12	91,7	8,3	c6	100	0	e2.	100	0	f8	100	0
b1	100	0	c7	100	0	e3	100	0	f9	100	0
b2	100	0	c8	100	0	e4	100	0	f10	100	0
b3	100	0	c9	100	0	e5	100	0	Casos válidos: 12		
b4	100	0	c10	100	0	e6	100	0			

Tabla 5.4. Porcentajes acumulados en los niveles de pertinencia.

En la valoración del *nivel de importancia* de los ítems de la primera versión del cuestionario más del 90 % de los jueces calificó de muy alto y alto el nivel de pertinencia de 60 ítems. Tres jueces calificaron de medio el nivel de importancia de los ítems a1 (sexo) y a11 (total de horas clases que imparte).

Tres jueces expertos consideraron que no es relevante la información que se puede obtener con el ítem a11, para los propósitos de este estudio. Indistintamente, uno de los jueces expertos calificó en el nivel medio la importancia de 13 ítems de la primera versión del cuestionario y en cada realizó las valoraciones y sugerencias correspondientes. En la Tabla 5.4 aparecen los porcentajes acumulados por los ítems en cada nivel de pertinencia fijado en la guía entregada a los jueces expertos (muy alto-alto y medio-bajo).

Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)	Ítem	% Acu (4-3)	% Acu (2-1)
a1	75,0	25,0	b5	100	0	d1	100	0	e7	100	0
a2	91,7	8,3	b6	100	0	d2	100	0	e8	100	0
a3	100	0	b7	91,7	8,3	d3	100	0	e9	91,7	8,3
a4	100	0	b8	100	0	d4	100	0	e10	100	0
a5	91,7	8,3	b9	100	0	d5	100	0	f1	100	0
a6	100	0	b10	100	0	d6	91,7	8,3	f2	100	0
a7	91,7	8,3	c1	100	0	d7	91,7	8,3	f3	100	0
a8	91,7	8,3	c2	100	0	d8	100	0	f4	100	0
a9	91,7	8,3	c3	100	0	d9	91,7	8,3	f5	100	0
a10	91,7	8,3	c4	100	0	d10	91,7	8,3	f6	100	0
a11	75,0	25,0	c5	100	0	e1	100	0	f7	100	0
a12	91,7	8,3	c6	100	0	e2	100	0	f8	100	0
b1	100	0	c7	100	0	e3	100	0	f9	100	0
b2	100	0	c8	100	0	e4	100	0	f10	100	0
b3	100	0	c9	100	0	e5	100	0	Casos válidos: 12		
b4	100	0	c10	100	0	e6	100	0			

Tabla 5.5. Porcentajes acumulados en los niveles de importancia.

Resumiendo, los criterios de los jueces expertos la comprensión, pertinencia e importancia de los ítems de la primera versión del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado universitario novel, fueron favorables porque más del 90 % de los jueces calificó de muy alto (4) y alto (3) el nivel de comprensión, pertinencia e importancia de 59 ítems, lo que corroboró la validez de contenido del proyecto de cuestionario. Los jueces realizaron recomendaciones (modificaciones, supresiones y adiciones) que resultaron muy útiles en la construcción del cuestionario.

Las principales recomendaciones realizadas por los jueces expertos sobre la primera versión del cuestionario de necesidades de formación docente del profesorado universitario novel fueron las siguientes:

- En el ítem **a1** (sexo), cinco jueces sugirieron sustituir el término “sexo” por “género”.
- En el ítem **a7** (año en que se incorporó al centro), un juez sugirió cambiar “año” por “curso académico”, porque ofrece una idea más clara sobre el tiempo de trabajo.
- En el ítem **a11** (total de horas clases que imparte), cuatro jueces opinaron que debía suprimirse porque no es significativa la información que revelaba.
- En el ítem **a12** (responsabilidades académicas) cuatro jueces opinaron que debía agregarse la opción “ninguna” que no aparecía en el cuestionario.

- En los ítems **b2** (dominio del contenido de la asignatura que imparte) y **b3** (dominio del contenido de la disciplina a la que pertenece la asignatura), cuatro jueces sugirieron invertir el orden de los mismos en el cuestionario.
- En el ítem **b6** (adecuación del contenido de las asignaturas que imparte a las necesidades del perfil profesional), dos jueces recomendaron cambiar la palabra “adecuación” por la palabra “vínculo”.
- En los ítems **b8** (aplicación de los conocimientos de la asignatura a la solución de problemas de la vida práctica) y **b9** (realización de demostraciones de la aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales), cinco jueces sugirieron la posibilidad de integrarlos en uno.
- En el ítem **b10** (utilización de las nuevas tecnologías de la información para la ampliación de los conocimientos: bases de datos, comunidades virtuales), tres jueces recomendaron suprimir las palabras “nuevas”, “bases de datos” y “comunidades virtuales”, para mejorar su nivel de comprensión.
- Cuatro jueces sugirieron la inclusión de un **nuevo ítem** en la dimensión B sobre el conocimiento de las disposiciones jurídicas que rigen la docencia universitaria.
- En el ítem **c1** (dominio de las características de los tipo de clases) tres jueces sugirieron no especificar los tipos de clases.
- En los ítems **c3** (determinación, formulación y orientación de los objetivos instructivos y educativos), **c6** (selección y utilización de los medios de enseñanza adecuados), **c7** (planificación, orientación, control y evaluación del trabajo independiente) y **c9** (diseño, aplicación y calificación de las actividades evaluativas), dos jueces recomendaron utilizar un infinitivo generalizador de todas las acciones incluidas en cada ítem.
- En el ítem **c4** (motivación del estudiantado para el aprendizaje de los contenidos) un juez recomendó revisar el uso del término “motivación”.
- En el ítem **c5** (utilización de métodos de enseñanza que propicien la posición activa del estudiantado), cuatro jueces recomendaron cambiar “métodos de enseñanza” por “estrategias de aprendizaje”.
- En el ítem **c10** (elaboración de materiales didácticos en soporte papel y en soporte digital), tres jueces sugirieron analizar el término “soporte papel”.

- El ítem **c8** (definición de indicadores y escalas valorativas para la evaluación del aprendizaje), cuatro jueces señalaron que mide lo mismo que el ítem **d8** (negociación de indicadores con el estudiantado para la valoración de los resultados del aprendizaje) y que podía suprimirse uno de los dos.
- En el ítem **d2** (dominio de las particularidades de los diferentes contextos comunicativos del proceso docente educativo) dos jueces recomendaron modificar su redacción de la siguiente forma: “conocimiento de las características de la comunicación en cada escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje”.
- En el ítem **d3** (expresión oral, escrita y corporal adecuada en cada contexto durante el ejercicio de la docencia) dos jueces sugirieron sustituir la palabra “corporal” por “extraverbal” y suprimir la frase: “en cada contexto”.
- En el ítem **d4** (capacidad para escuchar y aceptar puntos de vista del estudiantado y de los colegas de trabajo) tres jueces sugirieron suprimir la expresión “capacidad para”, para mejorar la comprensión del ítem.
- En el ítem **d5** (creación de un clima afectivo favorable, de confianza y respeto en las relaciones con el estudiantado) dos jueces sugirieron sustituir el término “creación” por el término “logro” para mejorar la redacción del ítem.
- En el ítem **d6** (utilización de estilos de comunicación persuasivos) un juez recomendó no absolutizar el estilo persuasivo de la comunicación.
- En el ítem **d7** (comprensión del carácter bidireccional de la comunicación que presupone la participación activa del estudiantado) dos jueces expertos proponen suprimirlo del cuestionario al considerar que mide lo mismo que el ítem **d4**.
- Sobre el ítem **d9** (habilidades para la estimulación de la comunicación entre el estudiantado durante el ejercicio de la docencia) cuatro jueces sugirieron suprimirlo porque es muy similar al ítem **d10**.
- En el ítem **e2** (utilización de los métodos y técnicas que se utilizan para la caracterización del estudiantado) dos jueces recomendaron suprimir la expresión “que se utilizan para”, para mejorar la redacción del ítem.
- En el ítem **e3** (preparación para ejercer la función de tutoría del estudiantado) y **e4** (preparación para brindar la orientación profesional al estudiantado), tres jueces sugirieron suprimir la frase: “preparación para”.

- En el ítem **e5** (capacidad para estimular el desarrollo del trabajo grupal en el proceso de enseñanza y aprendizaje), dos jueces sugirieron suprimir la expresión “capacidad para”, para mejorar la redacción del ítem.
- En los ítems **e6** (utilización de los procedimientos para la solución de conflictos), **e7** (utilización de las técnicas y los procedimientos que estimulen el crecimiento personal del estudiantado) y **e8** (evaluación sistemática de los cambios en la formación y desarrollo del estudiantado), cuatro jueces recomendaron revisar su redacción.
- En el ítem **e8** (evaluación sistemática de los cambios que se producen en la formación y desarrollo del estudiantado), dos jueces sugirieron revisar el significado de los términos “formación” y “desarrollo”.
- En el ítem **e9** (preparación para el intercambio de información con otros colegas sobre el desarrollo del estudiantado), tres jueces consideraron innecesaria la frase: “preparación para el” y sugirieron revisar su redacción.
- El ítem **e10** (gestión de los recursos necesarios para el desarrollo del proceso de orientación al estudiantado), cinco jueces los consideraron innecesario.
- En el ítem **f2** (observación crítica del proceso de enseñanza aprendizaje para identificar problemas en el ejercicio de la docencia) dos jueces sugirieron redactarlo como “identificación de problemas científicos en el ejercicio de docencia universitaria”.
- En el ítem **f3** (diseño del proceso de la investigación educativa para solucionar problemas diversos que ha identificados en el ejercicio de la docencia universitaria) dos jueces recomendaron suprimir la expresión “diversos que ha identificado”, para mejorar su redacción.
- En el ítem **f6** (procesamiento de la información obtenida en la investigación educativa mediante la utilización de métodos estadísticos) dos jueces recomendaron redactarlo de la siguiente manera: “empleo de la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa”.
- En el ítem **f8** (divulgación de los resultados de la investigación educativa en eventos, conferencias y congresos) dos jueces sugirieron sustituir el término “divulgación” por el término “socialización”.
- En el ítem **f10** (socialización de los resultados de la investigación con otros colegas) dos jueces recomendaron suprimirlo, porque mide lo mismo que el ítem **f8**.

Resultados de la prueba no paramétrica de concordancia W de Kendall.

El coeficiente de concordancia W de Kendall es un tipo de prueba no paramétrica, para varias muestras relacionadas, que permite establecer si la concordancia entre más de dos conjuntos de rangos es estadísticamente significativa. En este estudio se utilizó el coeficiente W de Kendall para determinar el nivel de concordancia de los criterios de los 12 jueces expertos, al evaluar en la escala de 4 a 1 el nivel de comprensión, pertinencia e importancia de los 62 ítems propuestos.

El coeficiente de concordancia W de Kendall, determinado desde el editor de datos del paquete estadístico SPSS 15.0, ofrece los casos válidos: 12, el valor estadístico del coeficiente W: 0,103, la transformación del coeficiente en Chi-cuadrado: 204,2, el grado de libertad: 165 y el nivel de significancia: 0,020.

La prueba se realizó con un nivel de significancia de 0,05, que implica un intervalo de confianza del 95 %. Para la toma de la decisión estadística sobre la significatividad de la concordancia del criterio de los jueces expertos se partió de la formulación de una hipótesis nula (H_0) y otra hipótesis alternativa (H_1):

H_0 : No hay concordancia entre los criterios de los jueces expertos.

H_1 : Si hay concordancia entre los criterios de los jueces expertos.

Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$, lo que quiere decir que la confianza en la realización de la prueba es de: $1 - \alpha = 0,95$ y se consideró la regla de decisión que establece que: si la significación asintótica $< \alpha$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la existencia de concordancia entre los criterios de los jueces expertos y que: si la significación asintótica $\geq \alpha$, entonces no se rechaza la hipótesis nula (H_0) y por tanto, se acepta la inexistencia de concordancia entre los criterios de los jueces expertos.

Como la prueba no paramétrica de concordancia W de Kendall, para varias muestras relacionadas, arrojó una significación asintótica de **0,020 $< \alpha$** , entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se puede afirmar que si hay concordancia entre los criterios de los jueces expertos. De esta manera se ha comprobado que la concordancia entre el criterio de los jueces expertos al evaluar el nivel de comprensión, pertinencia e importancia de los ítems del cuestionario tiene significación estadística.

5.5.3. Segunda versión del cuestionario de necesidades de formación docente.

La aplicación del método de criterio de jueces expertos corroboró que los ítems propuestos para el *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel de la Universidad de Ciego de Ávila* tienen un buen nivel de comprensión, pertinencia e importancia. Se corroboró la validez de contenido de la primera versión del cuestionario y la necesidad de realizar modificaciones, supresiones y adiciones de algunos ítems. En resumen, las recomendaciones realizadas abarcaron:

- La adición de un nuevo ítem en la dimensión B sobre el conocimiento de las normativas jurídicas que rigen la docencia universitaria, lo que se considera racional y necesario para el logro de los objetivos del estudio.
- La modificación de 28 ítems de la primera versión del cuestionario, para lograr una redacción más clara y precisa de los mismos. Las propuestas de modificaciones se realizaron en los ítems: **a1, a12, b6, b10, c1, c4, c5, c6, c7, c9, c10, d2, d3, d4, d5, d6, e2, e3, e4, e5, e6, e7, e8, e9, f3, f6, f8 y f10.**
- La fusión de los ítems **b8 y b9** en un solo ítem, porque medían aspectos que podían incluirse en un solo ítems.
- La supresión de los ítems **a11, c8, d7, d9, e10 y f8** porque no eran necesarios o porque medían los mismos aspectos que otros ítems.

Los criterios y recomendaciones de los jueces expertos, se tomaron en cuenta para el reajuste de los ítems de la primera versión del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel de la Universidad de Ciego de Ávila* y para la obtención de la segunda versión de este cuestionario. La segunda versión del cuestionario incluyó 56 ítems y una pregunta abierta, distribuidos entre las mismas seis dimensiones propuestas en la primera versión de dicho cuestionario.

La segunda versión del cuestionario incluye 11 ítems en la dimensión A (datos personales y profesionales), 10 ítems en la dimensión B (cognoscitiva), 9 ítems en la dimensión C (competencia metodológica), 8 ítems en la dimensión D (competencia comunicativa), 9 ítems en la dimensión E (competencia orientadora) y 9 ítems en la dimensión F (competencia indagativa) con 9 ítems. En el Anexo 4 aparece la segunda versión del cuestionario, derivada del análisis de los criterios de los jueces expertos.

5.5.4. Análisis de los resultados de la prueba piloto.

Para la validación de la segunda versión del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel* se desarrolló una prueba piloto en el mes de abril de 2011. Para ello se entregó directamente la segunda versión del cuestionario a 31 profesores y profesoras noveles, que se seleccionaron entre los 96 individuos de la población aplicando el criterio de muestreo explicado en el Epígrafe 5.5. A estos 31 individuos se les pidió cumplimentar el cuestionario y después expresar sus criterios sobre el instrumento.

Para la realización de la prueba piloto se eligió un local con condiciones adecuadas para la aplicación del cuestionario y para el desarrollo del análisis grupal del nivel de comprensión, pertinencia e importancia de los ítems incluidos en el cuestionario. Por la heterogeneidad de los horarios docentes del profesorado incluido en la muestra de la prueba piloto, fue necesario establecer coordinaciones con las direcciones académicas de las facultades para garantizar la asistencia de todos en el horario acordado.

Para el análisis de los resultados de la aplicación de la segunda versión del cuestionario en la prueba piloto, se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows. Se importó hacia el editor de datos de SPSS la matriz de datos creada con los valores asignados a los 56 ítems del cuestionario por todos los individuos de la muestra.

Para determinar la consistencia interna de los ítems de la segunda versión del cuestionario, de manera global e individual, es decir el grado en que cada ítem en particular mide lo que debe medir, se utilizó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. El análisis realizado a través del *coeficiente Alfa de Cronbach* arrojó un nivel de confiabilidad global $\alpha=0,926$, que evidencia un nivel alto de correlación de los ítems y la consistencia interna de esta segunda versión del cuestionario.

La comparación del coeficiente global Alfa de Cronbach de la segunda versión del cuestionario al suprimir cada ítem del instrumento, evidenció que los ítems contribuyen de manera homogénea al coeficiente global del instrumento. Al suprimir en el análisis cada ítem del cuestionario la confiabilidad global del instrumento oscila entre 0,922 y 0,927 y solamente el ítems a3 (título universitario), que tiene el más alto nivel de dispersión, influye de manera negativa, ya que al suprimirlo se obtiene un coeficiente global de 0,967.

Al suprimir en el análisis de confiabilidad los 11 ítems de la primera dimensión del cuestionario, que incluye los datos personales y profesionales que se miden en una escala nominal, se obtiene un coeficiente de confiabilidad global del instrumento de $\alpha=0,980$. Los 45 ítems de las restantes cinco dimensiones, que se miden en una escala ordinal, contribuyen de manera muy homogénea al índice de confiabilidad global, ya que al suprimir cada ítem en el análisis el coeficiente oscila entre 0,979 y 0,980.

Aunque el ítem a3 (título universitario) influye de manera negativa en el coeficiente de confiabilidad global del instrumento, se decidió mantenerlo en la versión definitiva del cuestionario por la relevancia que tienen los datos que arroja el mismo y realizar una recodificación de la variable en la versión definitiva del cuestionario, de manera que las titulaciones que incluye el ítem se puedan agrupar en licenciaturas e ingenierías.

Después que los profesores y profesoras cumplimentaron la segunda versión del cuestionario, se realizó un análisis grupal de sus criterios sobre el instrumento. Los criterios emitidos sobre el cuestionario fueron favorables, que los ítems eran comprensibles, que no eran extensos y que se ajustaban a las dimensiones, que la escala era comprensible y que ofrecía la alternativa neutral. También se destacó la existencia de un apartado final en el cuestionario que permitía a los encuestados expresar cualquier otro criterio sobre las necesidades de formación del profesorado novel.

Se ofrecieron recomendaciones específicas sobre cuatro ítems de la primera dimensión (datos personales y profesionales). Se sugirió modificar el **ítem a7** (curso académico en que se incorporó a la Universidad de Ciego de Ávila) para que midiera años de trabajo en la Universidad de Ciego de Ávila, en una escala nominal de 1 a 5 años, ya que la totalidad de la población se encuentra en ese rango.

También se recomendó modificar el **ítem a9** (carreras en que ejerce la docencia) para que en vez de preguntar el nombre de la titulación, preguntara la cantidad de carreras en que ejerce la docencia el profesorado, dato que se consideró más relevante para la investigación. De igual manera se propuso la modificación del **ítem a10** (años de las carreras en que ejerce docencia) para que en vez de preguntar por el ordinal de los años, preguntara sobre la cantidad de años en que ejerce la docencia el profesorado, lo que también se consideró más relevante para los propósitos de la investigación.

En el ítem **a11** (responsabilidades académicas que desempeña) se criticó la exclusión de la responsabilidad de jefe de carrera o titulación, la que puede ser desempeñada en alguna carrera por un profesor o profesora novel y se sugirió su inclusión entre las opciones posibles de la escala nominal de este ítem. Esta sugerencia no se tuvo en cuenta en la construcción de la versión definitiva de cuestionario porque ningún individuo de la población estaba en ese rango.

5.5.5. Versión definitiva del cuestionario de necesidades de formación docente.

La realización de la prueba piloto representó una oportunidad para valorar las bondades y carencias de la segunda versión del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel* porque se pudo valorar el nivel de confiabilidad del cuestionario y conocer las opiniones de una muestra del profesorado novel sobre el nivel de comprensión, pertinencia e importancia de los ítems. Incluidos en el mismo. Las recomendaciones del profesorado fueron oportunas y útiles para la mejora de la concepción del cuestionario definitivo de la investigación.

En la prueba piloto el profesorado que integró la muestra realizó recomendaciones oportunas sobre la redacción y concepción de algunos ítems que se tuvieron en cuenta al modificar los ítems **a7, a9, a10 y a11** del cuestionario definitivo.

La versión definitiva del cuestionario mantiene la seis dimensiones: la dimensión A (datos personales y profesionales) con 11 ítems, dimensión B (cognoscitiva) con 10 ítems, dimensión C (metodológica) con 9 ítems, dimensión D (comunicativa) con 8 ítems, dimensión E (orientadora) con 9 ítems y dimensión F (indagativa) con 9 ítems. El cuestionario definitivo, que aparece en el Anexo 5, también incluye una pregunta abierta que le permitirá a los encuestados expresar sus criterios sobre las necesidades de formación del profesorado novel.

Capítulo VI. Recogida y análisis de los datos.

La recogida y análisis de los datos constituyen dos etapas muy importantes y complejas, que se dan de forma interrelacionada en el proceso de la investigación científica. Olmedo y Buendía (2009) reconocen como pasos o fases principales de todo proceso de investigación a la recopilación de la información y a su posterior análisis. Explican que en la fase de análisis de datos pueden darse tres estadios diferentes: la elaboración y recolección de los datos, el ajuste del modelo estadístico y la toma de decisiones estadísticas Olmedo y Buendía (2009).

En este capítulo se exponen las particularidades del proceso de recogida y análisis de los datos de la investigación. En el mismo se explica el diseño del tratamiento estadístico de los datos, el análisis del nivel de confiabilidad del cuestionario definitivo y se presentan los resultados del proceso de análisis e interpretación de los datos mediante la utilización de estadísticos descriptivos, inferenciales y correlacionales.

6.1. La recogida de los datos de la investigación.

La etapa de recogida de los datos de cualquier investigación incluye tres pasos estrechamente relacionados: selección de un instrumento de medición entre los disponibles o desarrollar uno para la recolección de los datos, aplicación del instrumento de medición y preparación (codificación) de las mediciones obtenidas para que puedan analizarse correctamente (Hernández y Fernández, 2003a).

Para la recolección de los datos en este estudio se utilizó como instrumento de medición la versión definitiva del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel de la Universidad de Ciego de Ávila*, el cual se construyó en el propio proceso de la investigación. El cuestionario definitivo impreso se entregó de forma directa a todos los individuos de la población en los primeros días del mes de julio de 2011 y se fijó un plazo razonable de tiempo para su cumplimentación.

Con la colaboración de las direcciones académicas de las facultades se logró que todos los individuos de la población entregaran el cuestionario cumplimentado en los primeros 15 días del mes de julio. En el caso de dos profesoras noveles que se encontraban de licencia fue necesario visitar sus hogares para que cumplimentaran el cuestionario.

Los 56 ítems (variables) del cuestionario definitivo fueron precodificados en el proceso de construcción del mismo y para ello se utilizó la combinación de la letra que identifica cada dimensión y el número de orden que le corresponde al ítem en la dimensión. La primera dimensión incluye del ítem a1 al a11, la dimensión cognoscitiva del ítem b1 al b10, la dimensión metodológica del ítem c1 al c9, la dimensión comunicativa del ítem d1 al d8, la dimensión orientadora del ítem e1 al e9 y la dimensión indagativa del ítem f1 al f9.

En el proceso de codificación de los datos a cada categoría (opción de respuesta o valor) de los ítems se le asignó un valor numérico que la representa para facilitar la realización de análisis estadísticos. En los ítems de la dimensión A: “Datos personales y profesionales” se utilizaron escalas nominales, por ejemplo, para el ítem género se asignó el valor 1 a la categoría femenino y el valor 2 a la categoría masculino. En los ítems de las restantes dimensiones se utilizaron escalas ordinales. A las categorías de la escala: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se le asignaron valores numéricos en un rango de 5 a 1.

Este proceso de precodificación facilitó la posterior creación de una matriz de datos en Microsoft Office Excel 2007, donde las variables ya codificadas fueron ubicadas en columnas y los valores asignados a las variables en las filas. La matriz de datos quedó conformada por 56 columnas y 96 filas. Para detectar y corregir posibles errores en la introducción de los datos en la matriz creada se utilizaron las opciones de Microsoft Office Excel 2007: “validación de datos” y “rodear con un círculo datos no válidos”.

Las opiniones y criterios expresados por los encuestados en la pregunta abierta, incluida en el último apartado del cuestionario, se registraron en un documento Word, organizados por la facultad a la que pertenece el encuestado. En total se registraron 22 opiniones, criterios o recomendaciones expresadas por los individuos, como punto de partida para su posterior codificación e interpretación como datos cualitativos.

6.2. Tratamiento estadístico de los datos.

El procedimiento más usual para el análisis de datos incluye cuatro fases fundamentales: toma de decisiones sobre los análisis estadísticos a realizar, selección o elaboración de un programa de análisis, ejecución del programa de análisis y la interpretación de los resultados de los análisis realizados (Hernández y Fernández, 2003a).

En la primera fase se debe decidir cuáles son los análisis estadísticos que se deben realizar y en la toma de esta decisión se deben tener en cuenta tres factores condicionantes: el nivel de medición de las variables, la manera cómo se hayan formulado las hipótesis y el interés del investigador (Hernández y Fernández, 2003a).

En este estudio la decisión del tipo de análisis estadísticos a realizar tuvo en cuenta estos factores, sobre todo el nivel de medición de las variables, ya que el cuestionario se construyó con una escala aditiva tipo Likert donde el nivel de medición de las variables es predominantemente ordinal y en algunos casos nominal.

En este estudio se asume que las escalas aditivas tipo Likert son escalas ordinales y no escalas de intervalo, como consideran algunos autores. Se coincide con Hernández y Fernández (2003a) cuando señalan que diversas mediciones en el estudio del comportamiento humano, tales como escalas de actitudes, pruebas de inteligencia y de otro tipo, no son verdaderamente escalas de intervalo, pero como se acercan a este nivel suelen tratarse como tal por algunos investigadores.

Colás y Buendía (1992) al referirse a las características de las escalas aditivas y en particular a las escalas tipo Likert, señalan que en estas no se supone un intervalo o distancia uniforme de opinión a opinión. Se infiere, que la escala tipo Likert no cumple una condición que distingue a la escala de intervalo de la escala ordinal y que por tanto: "...es, en sentido estricto, una medición ordinal" (Hernández y Fernández, 2003, p.272).

Como la escala tipo Likert es una escala de nivel ordinal, en el análisis de los datos no se debe utilizar la media como estadísticos descriptivos de medida central ni la desviación típica como medida de variabilidad porque se calcula como el promedio de desviación de las puntuaciones de todos los individuos en un ítem respecto a la media. Colás et al (2009) reconocen que los estadísticos aplicables a las escalas nominales son la frecuencia, la moda y los coeficientes de correlación, y en las escalas ordinales, los estadísticos aplicables son la mediana, la frecuencia y la correlación ordinal.

Si bien en una escala Likert no se debe trabajar con la media de los valores de cada variable, como que es una escala aditiva si se puede trabajar con la media de los valores que cada individuo le asigna a los ítems de una misma dimensión, porque son los criterios de un mismo individuo de las afirmaciones sobre un tema o cuestión específica.

Hernández et al (2006) a partir del análisis de algunos aspectos relacionados con la investigación como el tipo de pregunta, número de variables involucradas, nivel de medición de las variables y el tipo de muestras (independientes o correlacionadas) sugieren utilizar determinados estadísticos en cada caso.

En este estudio, donde se plantean preguntas descriptivas, están involucradas más de dos variables que se miden a nivel nominal y ordinal y se trabaja con varias muestras independientes, teniendo en cuenta las sugerencias de Hernández et al (2006) se han tomado las decisiones sobre los estadísticos a utilizar para el análisis de los datos.

En el diseño del análisis de los datos se decidió emplear estadísticos descriptivos y estadísticos inferenciales. Como estadísticos descriptivos se utilizaron las *frecuencias y porcentajes*, con sus gráficos correspondientes, para describir los datos personales y profesionales que se incluyen en la primera dimensión del cuestionario y para analizar las necesidades de formación docente en las restantes dimensiones del cuestionario.

Como estadísticos inferenciales se decidió utilizar la prueba no paramétrica *H de Kruskal y Wallis (1952)*, para varias muestras independientes, para contrastar hipótesis nulas sobre la significatividad de las diferencias de las necesidades de formación docente del profesorado en cada dimensión y estrato. También se realizó la prueba *DHS de Tukey (1953)* para analizar los contrastes posteriores que indican en qué dirección se dan las diferencias de medias que resulten estadísticamente significativas en la contrastación de las hipótesis nulas sobre las diferencias de las necesidades de formación docente.

La prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, permite analizar datos provenientes de un diseño con una variable independiente categórica (con más de dos niveles que definen más de dos grupos) y una variable dependiente cuantitativa, al menos ordinal, con la que interesa comparar los grupos para contrastar la hipótesis nula sobre la significatividad de las diferencias de medias.

Para utilizar esta prueba en la contrastación de hipótesis sobre la significatividad de las diferencias de las necesidades de formación docente del profesorado en cada dimensión, fue necesario realizar cinco transposiciones de datos consecutivas en el editor de datos SPSS para convertir en cada dimensión los datos en variables y poder determinar las medias de cada individuo en los ítems de cada una de las cinco dimensiones.

Con las medias de los valores asignados por cada uno de los 96 individuos a los ítems de las cinco dimensiones se insertó en el editor de datos SPSS una primera variable (MEDIASDIM) con 480 datos y después, una segunda variable (DIM) que también tiene 480 datos que identifican cada una de las cinco dimensiones del cuestionario.

En la realización de la prueba se consideró la variable DIM (dimensiones) como la variable de agrupación, con un rango de 1 a 5, determinado por los valores nominales asignados a cada una de las dimensiones y como variable a contrastar la variable MEDIASDIM (media de los valores asignados por cada individuo a los ítems de cada dimensión).

De manera similar se procedió para aplicar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, en la contrastación de las hipótesis sobre la significatividad de las diferencias de las necesidades de formación docente en otros estratos como años de experiencia y facultades donde ejerce docencia.

Como la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, permite contrastar las hipótesis sobre significatividad estadística de las diferencias, pero no indica en qué dirección se dan esas diferencias, se utilizó la prueba HSD de Tukey (1953) para analizar los contrastes posteriores que indican en qué dirección se dan las diferencias cuya significatividad estadística fue demostrada anteriormente.

La prueba HSD de Tukey se utilizó en este estudio como un recurso que complementa un análisis que la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, no llega a realizar desde el paquete estadístico SPSS 15.0, es decir la identificación de las direcciones en que se dan las diferencias que puedan existir entre las necesidades de formación que tiene el profesorado novel en cada una de las cinco dimensiones del cuestionario y en cada una de las dos estratificaciones realizadas, a partir de las variables años de experiencia y facultad donde ejerce la docencia.

La realización de la prueba HSD de Tukey arrojó una primera tabla donde aparecen las posibles combinaciones de las categorías que incluye la variable, sus diferencias de media, el error típico de esas diferencias y el nivel de significación de cada diferencia. Las combinaciones cuyas medias difieren significativamente al nivel crítico establecido (0,05) son marcadas con un asterisco en la propia tabla.

Esta prueba también ofreció una segunda tabla con los subconjuntos homogéneos que incluye en un mismo subgrupo a las categorías de la variable cuyas medias no difieren significativamente entre ellas y ubica en subgrupos diferentes a las categorías cuyas medias difieren significativamente entre ellas. En la última fila de la esta tabla se refleja el nivel de significación de las diferencias entre las categorías de cada subconjunto, el cual es siempre mayor que la significación tomado como referencia (0,05).

De la tabla de diferencias de medias y de tabla de los subconjuntos homogéneos se pueden derivar inferencias importantes, a las que no se puede llegar con solo realizar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, desde el paquete estadístico SPSS 15.0. Esta prueba en SPSS 15.0 también ofrece un gráfico de las medias que ilustra las diferencias identificadas entre las categorías de la variable.

También se utilizó el estadístico correlacional bivariado conocido como *coeficiente Alfa de Cronbach*, para estimar la consistencia interna de la versión definitiva del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel*. Para la realización de los análisis estadísticos se seleccionó el *programa estadístico SPSS 15.0* (Statistical Product for Service Solutions) para Windows, muy utilizado en el análisis de datos derivados de las investigaciones sociales y en particular de las educativas.

La matriz de datos, con los valores asignados por los 96 individuos a los 56 ítems del cuestionario, se importó hacia el editor de datos SPSS 15.0. Posteriormente en el editor de datos SPSS 15.0 se desarrolló la codificación definitiva de cada variable para asignarle: nombre, tipo, etiqueta, valores y nivel de medida. Los datos quedaron disponibles en un archivo (*.sav).para su posterior utilización en el proceso de análisis.

6.3. Análisis de la confiabilidad del cuestionario.

Para determinar la consistencia interna del cuestionario, que cumplimentaron los individuos de la población, se utilizó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Este coeficiente varía de 0,00 (ausencia de confiabilidad) a 1,00 (confiabilidad perfecta) y se estima que el coeficiente óptimo no debe ser inferior a 0,80 para que el instrumento pueda considerarse confiable.

El análisis realizado a través del *coeficiente Alfa de Cronbach* arrojó un nivel de confiabilidad global $\alpha=0,923$, que evidencia un nivel alto de correlación y una consistencia

interna elevada del cuestionario. Por tanto se considera suficientemente fiable lo que garantiza la estabilidad de los resultados obtenidos con los 56 ítems del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel*.

La comparación del coeficiente global Alfa de Cronbach del cuestionario al suprimir cada ítem, evidenció que los ítems contribuyen de manera homogénea al coeficiente global de confiabilidad del instrumento. Al suprimir en el análisis cada ítem del cuestionario la confiabilidad global del instrumento oscila entre 0,919 y 0,925.

6.4. Análisis descriptivo de las características de la población.

El cuestionario fue cumplimentado por los 96 individuos, que conforman la población de la investigación. Las características generales de la población objeto de estudio, se captaron con los 11 ítems de la primera dimensión, que incluye los datos personales y profesionales de los individuos que integran la población del estudio.

La distribución de los individuos por género se comporta de manera homogénea y proporcionada, ya que el 47,0 % de los individuos son del género femenino y el 52,1 % del género masculino.

La distribución del profesorado novel por edades se refleja en el *Gráfico 6.1*. La mayor parte tiene menos de 30 años y el 82,7 % tiene entre 25 y 30 años. El promedio de edad de la población es de 28 años.

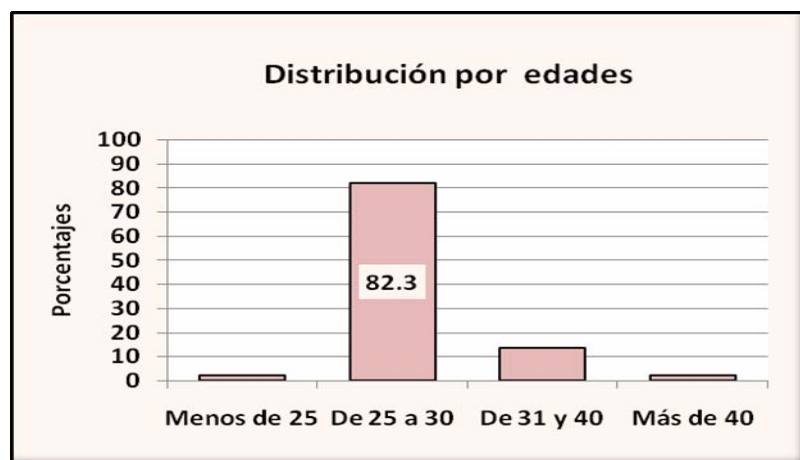


Gráfico 6.1. Distribución del profesorado novel por edades.

De acuerdo con el título universitario que posee, el profesorado se ha agrupado en licenciados/as e ingenieros/as. En el *Gráfico 6.2* se aprecia que el 69,8 % del profesorado

se tituló en una licenciatura y que el 30,2 en una ingeniería. En cada una de estas categorías son heterogéneas las titulaciones, se identificaron en la población 18 titulaciones en licenciaturas y 5 titulaciones en ingenierías.

Entre las titulaciones de licenciaturas sobresalen por su alta frecuencia: Contabilidad con 15, Estudios Socioculturales con 14 y Derecho con 7 y por su baja frecuencia 7 licenciaturas con 1 cada una. Entre las titulaciones de ingenierías sobresalen por su alta frecuencia: Informática e Hidráulica con 18 y 6 respectivamente y por su baja frecuencia: Mecánica y Agronomía que tienen 1 cada una.

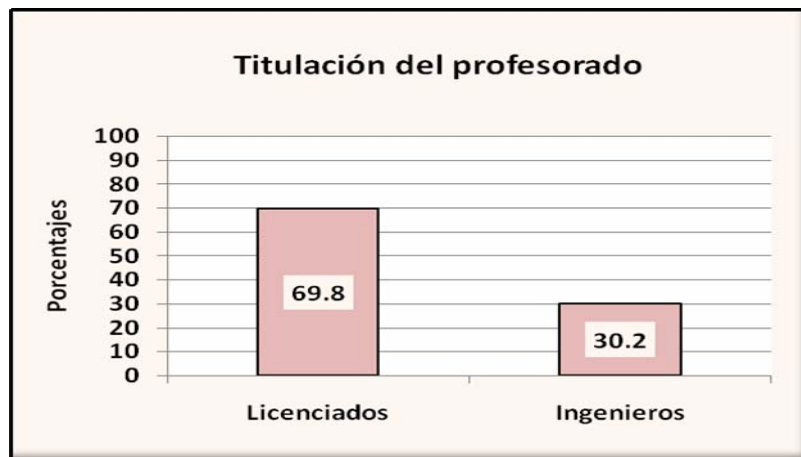


Gráfico 6.2. Tipo de titulación del profesorado novel.

La distribución de acuerdo con la categoría docente indica que la mayor parte del profesorado tiene la categoría docente de instructor, ya que como se ilustra en el *Gráfico 6.3*, tiene una frecuencia de 75 y representa el 78,1 %. Le siguen las categorías de asistente con una frecuencia de 10 y la de adiestrado con 9 de frecuencia. Esta situación se explica por el hecho de que para alcanzar la categoría docente de asistente están establecidas determinadas exigencias como el ejercicio de la docencia universitaria durante dos años como mínimo, la realización de trabajos investigativos y la publicación de algunos resultados, que no todo el profesorado llega a lograr en los primeros años de ejercicio de la docencia.

Resulta llamativo que dos de los encuestados expresaron no poseer ninguna categoría docente, lo que aunque parezca contradictorio, es posible porque esos/as profesores/as pueden estar realizando los trámites para oficializar su categoría docente en el período que se aplicó la encuesta.

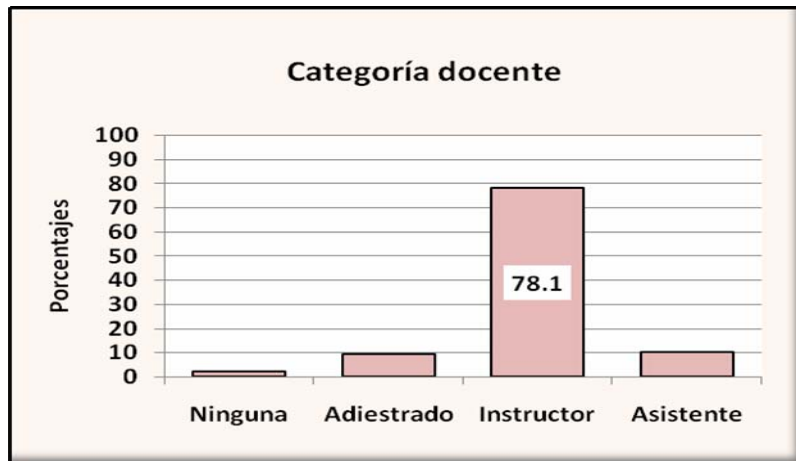


Gráfico 6.3. Categoría docente del profesorado novel

En cuanto a los grados científicos del profesorado novel, en el *Gráfico 6.4*, se aprecia que el 65,6 % no ha alcanzado ningún grado científico y que solo el 34,4 % tiene el grado científico de master en diferentes disciplinas. Este comportamiento de los grados científicos se relaciona con que el 59,4 % de los encuestados, tiene n solo entre uno y tres años de ejercicio de la docencia universitaria, que resultan insuficientes para concluir estudios de maestría y doctorado.

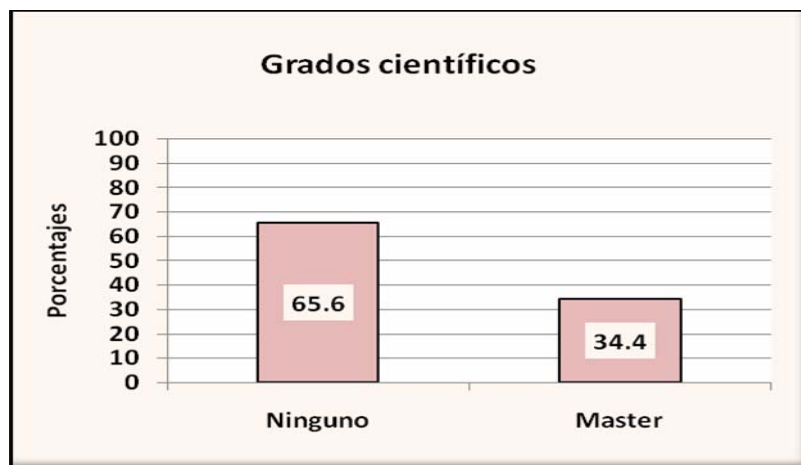


Gráfico 6.4. Grado científico del profesorado novel

La antigüedad o experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria es otra de las características del profesorado novel que se indagó con el cuestionario. La experiencia promedio de todo el profesorado encuestado es de 3,21 años y el 59,4 % del profesorado tiene entre uno y tres años de experiencia. En el *Gráfico 6.5* se observa que el 29,2 % del profesorado tiene tres años de experiencia.

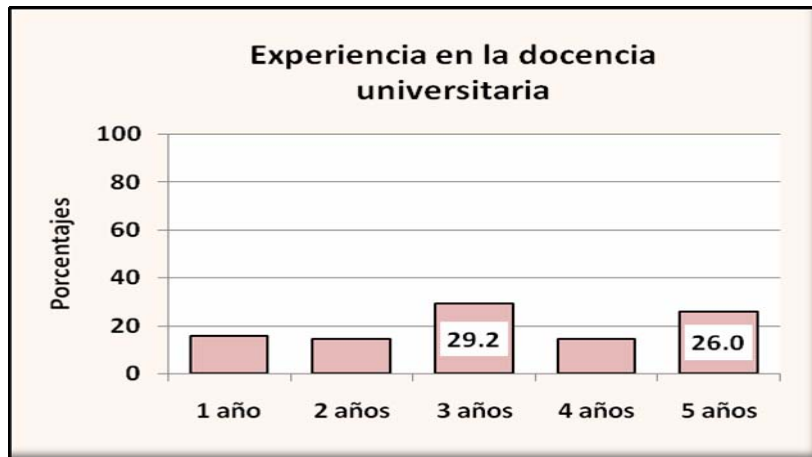


Gráfico 6.5. Años de experiencia en la docencia del profesorado novel.

La distribución de frecuencias de acuerdo a la cantidad de años de trabajo en la Universidad de Ciego de Ávila, refleja que el 62,5 % del profesorado novel lleva tres años o menos en la institución. En el *Gráfico 6.6* se observa que el 30,2 % del total de encuestado acumula tres años de trabajo en el centro y el 22,9 % cinco años. El promedio de años de trabajo en la institución del profesorado encuestado es de 3,1 años.

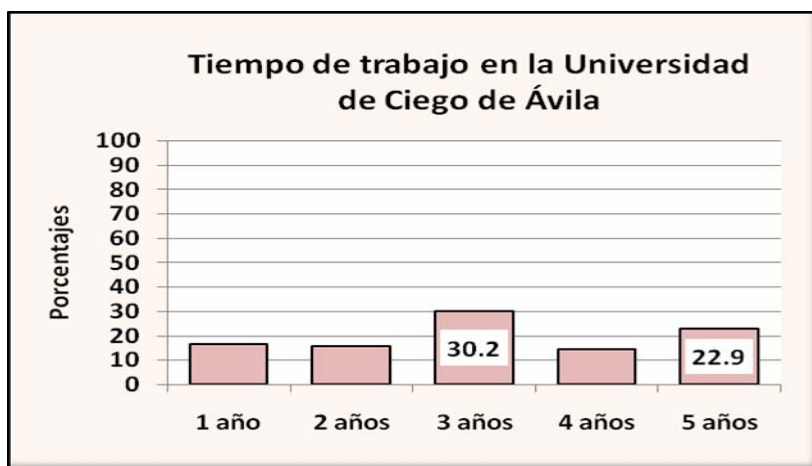


Gráfico 6.6. Años de trabajo en la UNICA el profesorado novel.

La distribución del profesorado novel por facultades refleja que las frecuencias más altas los tienen la Facultad de Ciencias Sociales y los Departamentos Independientes, que abarcan entre ambos el 50 % de los encuestados. En el *Gráfico 6.7* se ve que el 20,8 % de los encuestados pertenece a la Facultad de Ingeniería y el 17,7 % a la Facultad de Ciencias Económicas. A las Facultades de Derecho y Ciencias Agropecuarias pertenece el 7,2 % y 4,2 % del profesorado novel.

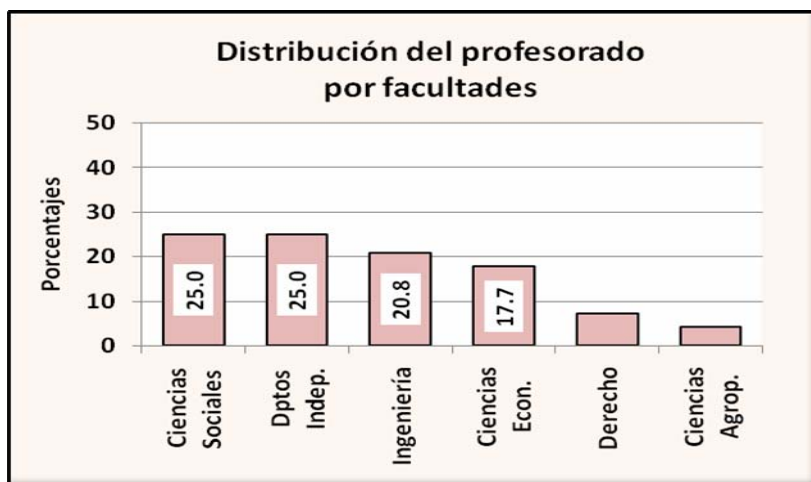


Gráfico 6.7. Distribución del profesorado novel por facultades.

En el Gráfico 6.8 se revela que el 69,8 % de los encuestados imparte docencia en una sola carrera y que el 18,8 % lo hace en dos. Seis de los encuestados imparten docencia en tres carreras, tres que lo hacen en dos carreras y dos en cinco carreras. Estos casos últimos pertenecen a los Departamentos Independientes, que por prestar servicios docentes en diferentes facultades suelen hacerlo en más de una carrera.

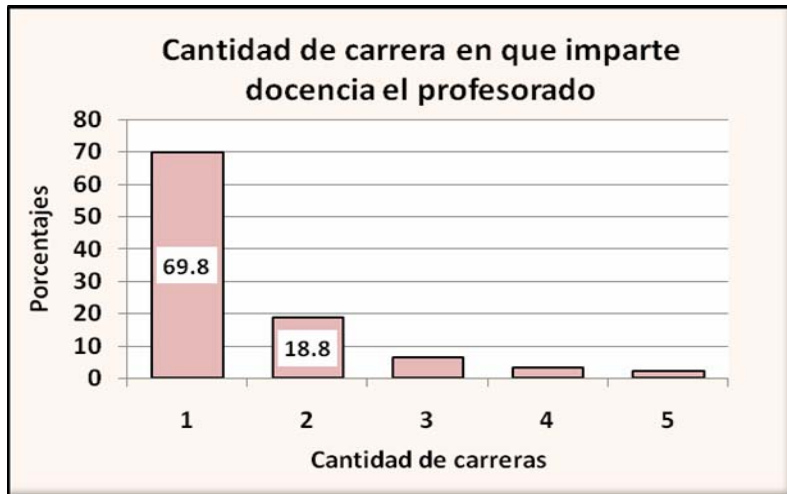


Gráfico 6.8. Cantidad de carreras en que imparte docencia el profesorado novel.

Respecto a la cantidad de años de las carreras en que imparten docencia, el 71,9 % de los/as encuestados/as señaló que trabaja con uno o dos años. En el Gráfico 6.9 se aprecia que el 52,1 % imparte docencia en dos años y el 19,8 % en un año. El 19,8 % que trabaja con tres años y el 8,3 % que trabaja con cuatro años. No siempre los años en que ejercen la docencia pertenecen a una misma carrera.

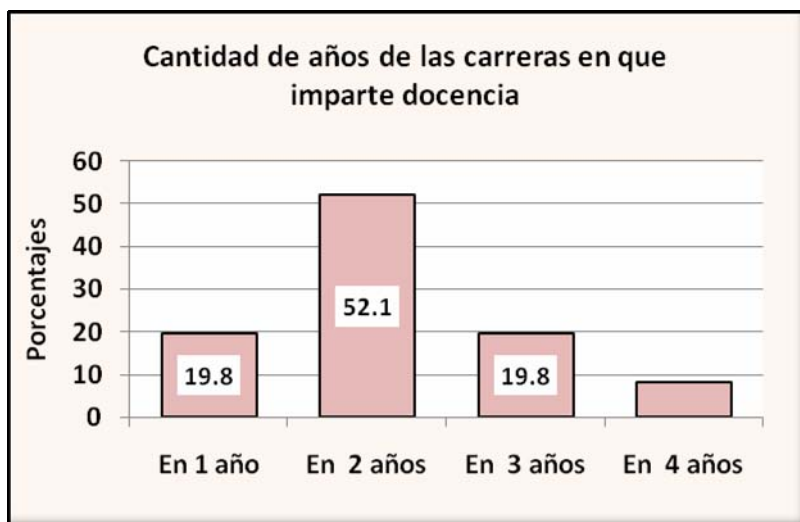


Gráfico 6.9. Cantidad de años en que imparte docencia el profesorado novel.

La distribución de frecuencias de las responsabilidades académicas que desempeña el profesorado, refleja que el 53,1 % del profesorado novel desempeña algunas responsabilidades importantes como vicedecanos/as, jefes de disciplinas, jefes de colectivos de año y profesor guía, las que requieren una experiencia y preparación profesional que no todo el profesorado novel logra alcanzar en los primeros años. Se aprecia el reflejo de la tendencia arraigada en las universidades cubanas de asignarle responsabilidades académicas y administrativas al profesorado novel durante la etapa de iniciación docente sin tener en cuenta sus necesidades de formación, ni los retos de esta de socialización profesional tan importante.

Entre estas responsabilidades, importantes y complejas, sobresalen por su alta frecuencia las responsabilidades de jefe de colectivo de año con el 24,0 %, la de jefe de disciplina con el 13,5 % y la de profesor guía de grupo con el 9,4 %. En el *Gráfico 6.10* aparecen otras responsabilidades de mayor importancia y complejidad aún, como vicedecano/a y jefe de disciplina, que desempeñan 6 profesores/as noveles en cada caso.

El 26 % de los individuos desempeña la función de tutoría y un 20,8 % no desempeña ninguna responsabilidad académica. En estos indicadores se refleja una tendencia arraigada de asignarle cargas docentes y múltiples responsabilidades al profesorado novel en los primeros años de trabajo, sin tener en cuenta su inexperiencia y sus necesidades de formación profesional.

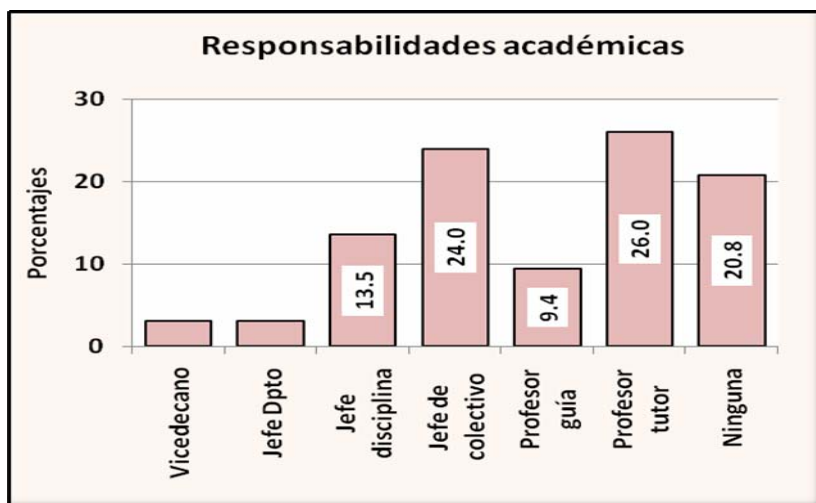


Gráfico 6.10. Responsabilidades académicas que cumple el profesorado novel.

En resumen, el profesorado novel encuestado tiene un promedio de edad de 28 años, el 82,3 % tiene entre 24 y 30 años y la distribución por género es homogénea. Las titulaciones del profesorado son muy heterogéneas, predomina la categoría docente de instructor y la mayoría todavía no ha alcanzado un grado científico. La experiencia profesional promedio es de 3,21 años, el 69,8 % imparte la docencia en una carrera y el 71,9 % lo hace en uno o dos años. El 79,2 % de los individuos desempeña alguna responsabilidad académica y el 53,1 % responsabilidades académicas complejas.

6.5. Análisis descriptivo de las necesidades formativas por dimensiones.

El análisis descriptivo de las necesidades formativa del profesorado novel en las dimensiones B, C, D, E y F se basó en la consideración de las frecuencias y porcentajes de los valores asignados a los ítems de cada dimensión en la escala tipo Likert de 5 a 1, cuyos valores se corresponden con las opciones: muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo (indeciso), en desacuerdo y muy en desacuerdo.

La frecuencia y porcentajes de los valores 5 y 4 (muy de acuerdo y de acuerdo) se interpretaron como una actitud favorable hacia la necesidad de formación docente que indica cada ítem, es decir, como la existencia de una necesidad de formación docente. La frecuencia y porcentaje de los valores 2 y 1 (en desacuerdo y muy en desacuerdo) se interpretó como una actitud desfavorable hacia la necesidad de formación docente que indica cada ítem, como la negación de la existencia de la necesidad de formación.

El análisis se realizó siguiendo el orden de las dimensiones planteado en el cuestionario, desde la dimensión cognoscitiva hasta la dimensión indicativa, pasando por las dimensiones metodológica, comunicativa y orientadora. La descripción de las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel en cada dimensión se realizó a partir de las cinco tablas que resumen las frecuencias de los valores de la escala en cada ítem y los porcentajes acumulados por los valores extremos.

Dimensión B (dimensión cognoscitiva):

En esta dimensión del cuestionario, que abarca diez ítems, los/as encuestados/as opinaron sobre las necesidades de formación docente que perciben que tienen en los aspectos relacionados con la competencia cognoscitiva, es decir con el dominio del contenido de las asignaturas, de las disciplinas y de las ciencias que se relacionan con las asignaturas que imparte, así como el vínculo del mismo con el perfil profesional de las carreras y su aplicación a la solución de problemas profesionales. En la *Tabla 6.1* aparecen las frecuencias y porcentajes de cada ítem en las categorías de la escala.

Ítem	Muy de acuerdo		De acuerdo		% Acum.	Indeciso		% Acum. (En desac. y muy en desac.)
	Frec.	%	Frec.	%		Frec.	%	
b1	10	10.4	41	42.7	53.1	16	16.7	30.1
b2	10	10.4	49	51.0	61.5	14	14.6	24.0
b3	14	14.6	27	28.1	42.7	11	11.5	45.8
b4	12	12.5	35	36.5	49.0	13	13.5	37.5
b5	23	24.0	34	35.4	59.4	17	17.7	22.9
b6	18	18.8	30	31.3	50.0	10	10.4	39.6
b7	13	13.5	34	35.4	49.0	21	21.9	29.2
b8	19	19.8	23	24.0	43.8	13	13.5	42.7
b9	19	19.8	32	33.3	53.1	14	14.6	32.3
b10	27	28.1	31	32.3	60.4	18	18.8	20.8

Tabla 6.1. Frecuencias y porcentajes. Dimensión Cognoscitiva

Los porcentajes acumulados más altos, en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo, se alcanzan el ítem b2 (61,5 %) que se refiere al dominio del contenido de la disciplina a la que pertenecen las asignaturas que imparte, en el b10 (60,4 %) referido al dominio de las normativas jurídicas que rigen el desarrollo de la docencia universitaria y en el b5 (59,4 %) sobre la presentación de conocimientos científicos, actualizados y significativos. Esos resultados indican que el profesorado novel siente que tiene una necesidad de formación docente más intensa en esos tres aspectos de la competencia cognoscitiva.

Los porcentajes acumulados más bajos en las opciones: muy de acuerdo y de acuerdo, se dan en los ítems b3 (42,7 %) que apunta al dominio del contenido de las asignaturas que imparte y en el ítem b8 (43,8 %) que se refiere a la aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales y de la vida práctica. La mayor parte de los/as encuestados/as expresaron que no sienten una necesidad de formación docente en los aspectos, es decir que tienen un buen dominio del contenido de las asignaturas que imparten y que saben propiciar la aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales y de la vida práctica.

Los porcentajes en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo oscilan entre el 10,4 % del ítem b6 (vínculo del contenido de las asignaturas que imparte a las necesidades del perfil profesional del estudiantado) y el 21,9 % del ítem b7 (identificación de las potencialidades educativas del contenido de las asignaturas). En esta dimensión la frecuencia de indecisos oscila entre 11 y 21 individuos, que expresaron que no saben si tienen necesidad de formación docente en los aspectos que incluyen los ítems de esta dimensión.

Hernández y Fernández (2003a) plantean que en la escala tipo Likert es aditiva, es posible en el análisis de los resultados obtener la suma de los valores asignados por cada individuo a un grupo de ítems relacionados entre sí, para después valorar si la actitud de cada individuo ante las afirmaciones es más o menos favorable.

Para valorar que tan favorable es la actitud de un individuo o de un grupo de individuos, sobre un aspecto o tema al cual se refiere el grupo de ítems, se suman los valores asignados por cada individuo a todos los ítems y se aplica la fórmula $PT: NT$ (puntuación total y número total de ítems) y se obtiene la media de cada individuo, que oscilará entre los valores extremos de la escala. Una vez calculada la media, tomando como referencia la propia escala utilizada en el cuestionario, se puede determinar que tan favorable es la actitud de cada individuo hacia ese aspecto o tema.

En la dimensión B (cognoscitiva) la suma de los valores asignados por cada individuo a los 10 ítems, oscila entre 50 y 10, ya que se utilizó una escala de cinco a uno. Al aplicar la esta fórmula, se comprueba que la media de los valores asignados a los 10 ítems por 54 individuos es mayor que tres, mientras que la media de los valores asignados por 42 individuos es menor que tres.

Se aprecia que el 56,2 % de los individuos, que alcanzó una media mayor que tres, asumió una actitud más favorable ante las afirmaciones y reconocen que tienen necesidades de formación docente en los aspectos incluidos en esta dimensión cognoscitiva. Al mismo tiempo, el 43,7 % de los individuos, con una media menor o igual que tres, tiene una actitud menos favorable ante las afirmaciones y consideran que no tienen o que no saben si tienen necesidades de formación docente en los aspectos incluidos en esta dimensión.

Dimensión C (dimensión metodológica):

Esta dimensión incluye nueve ítems que se refieren a las necesidades de formación docente que el profesorado novel percibe que tiene en aspectos de tipo técnicos o metodológicos relacionados con el diseño y ejecución del proceso docente educativo, la estimulación del aprendizaje del estudiantado en las clases, la utilización de medios didácticos en las clases de la asignatura, la orientación del trabajo independiente en la asignatura y la evaluación del aprendizaje del estudiantado, entre otros. En la *Tabla 6.2* se ilustran las frecuencias y porcentajes de cada ítem en las categorías de la escala.

Ítem	Muy de acuerdo		De acuerdo		% Acum.	Indeciso		% Acum. (En desac. y muy en desac.)
	Frec.	%	Frec.	%		Frec.	%	
c1	20	20.8	34	35.4	56.3	19	19.8	24.0
c2	24	25.0	35	36.5	61.5	17	17.7	20.8
c3	20	20.8	29	30.2	51.0	14	14.6	34.4
c4	26	27.1	30	31.3	58.3	14	14.6	27.1
c5	27	27	31	32.3	60.4	14	14.6	25.0
c6	17	17.7	33	34.4	52.1	18	18.8	29.2
c7	18	18.8	24	25.0	43.8	12	12.5	43.8
c8	15	15.6	31	32.3	47.9	19	19.8	32.3
c9	15	15.6	38	39.6	55.2	17	17.7	27.1

Tabla 6.2. Frecuencias y porcentajes. Dimensión Metodológica

Los porcentajes acumulados más altos, en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo, se alcanzan el ítem c2 (61,5 %) que trata sobre el diseño del sistema de clases a partir del diagnóstico de los saberes del estudiantado, en el ítem c5 (60,4 %) referido a la utilización de estrategias de aprendizaje que propician la posición activa del estudiantado en el aprendizaje y el ítem c4 (58,3 %) que se refiere a la utilización de técnicas de motivación para interesar al estudiantado por el aprendizaje.

Los porcentajes acumulados más bajos en las opciones: muy de acuerdo y de acuerdo, se dan en el ítem c7 (43,8 %) que apunta hacia la orientación del trabajo independiente del estudiantado, en el ítem c8 (47,9 %) que trata sobre el diseño y calificación de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje y en el ítem c3 (51,0 %) que se refiere a la orientación de los objetivos instructivos y educativos de la asignatura, del tema y la clase.

Los porcentajes en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, oscilan entre el 12,5 % del ítem c7 (orientación del trabajo independiente del estudiantado en la asignatura) y el 19,8 % de los ítems c8 (diseño y calificación de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje) y c1 (dominio de las características didácticas de los tipos de clases). En esta dimensión metodológica, que tiene nueve ítems, la frecuencia de indecisos oscila entre 12 y 19 individuos, que no llegaron a precisar si tienen necesidad de formación docente en estos aspectos de la competencia metodológica.

En esta dimensión C (metodológica) la suma de los valores asignados por cada individuo a los 9 ítems, oscila entre 45 y 9, de acuerdo con la escala de cinco a uno utilizada. Al hallar la media de los valores asignados a los 9 ítems por los/as encuestados/as se aprecia que la media de 57 individuos es mayor que tres, mientras que la media de los valores asignados por 39 individuos es menor o igual que tres. El 59,3 % de los individuos, que alcanzó una media mayor que tres, asumió una actitud más favorable ante las afirmaciones y de esta manera reconocen que tienen necesidades de formación docente en tales aspectos, mientras que el 40,6 % de los individuos, con una media menor que tres, tiene una actitud menos favorable ante las afirmaciones y consideran que no tienen o que no saben si tienen necesidades de formación docente en estos aspectos.

Dimensión D (dimensión comunicativa):

Esta dimensión incluye ocho ítems que tratan sobre las necesidades de formación docente que el profesorado novel percibe que tiene en aspectos de la comunicación pedagógica como el dominio de las funciones y exigencias de la comunicación, conocimiento de las particularidades de la comunicación en diferentes contextos, expresión oral, escrita y extraverbal adecuada, capacidad de escuchar y aceptar diferentes puntos de vista y utilización acertada de diferentes estilos en la comunicación, entre otros. En la *Tabla 6.3* se ilustran las frecuencias y porcentajes de cada ítem en las categorías de la escala.

Ítem	Muy de acuerdo		De acuerdo		% Acum.	Indeciso		% Acum. (En desac. y muy en desac.)
	Frec.	%	Frec.	%		Frec.	%	
d1	17	17.7	39	40.6	58.3	12	12.5	29.2
d2	18	18.8	34	35.4	54.2	16	16.7	29.2
d3	12	12.5	26	27.1	39.6	14	14.6	45.8
d4	16	16.7	20	20.8	37.5	12	12.5	50.0
d5	17	17.7	15	15.6	33.3	10	10.4	56.3
d6	11	11.5	30	31.3	42.7	17	17.7	39.6
d7	10	10.4	32	33.3	43.8	22	22.9	33.3
d8	16	16.7	30	31.3	47.9	23	24.0	28.1

Tabla 6.3. Frecuencias y porcentajes. Dimensión Comunicativa

Los porcentajes acumulados más altos, en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo, se alcanzan el ítem d1 (58,3 %) que trata sobre el conocimiento de las funciones y exigencias de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el ítem d2 (54,3 %) que se refiere al dominio de las particularidades de la comunicación en cada escenario del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los porcentajes acumulados más bajos en las opciones: muy de acuerdo y de acuerdo, se manifiestan en el ítem d5 (33,3 %) sobre el logro de un clima afectivo favorable, de confianza y respeto en las relaciones con el estudiantado, en el d4 (37,5 %) que se refiere a la aceptación de diferentes puntos de vista del estudiantado y el d3 (39,6 %) sobre la expresión oral, escrita y extraverbal adecuada en el ejercicio de la docencia universitaria.

Los porcentajes en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, oscilan entre el 10,4 % del ítem d5 (logro de un clima afectivo favorable, de confianza y respeto en las relaciones con el estudiantado) y el 24,0 % del ítem d8 (utilización de técnicas que favorecen la calidad de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje). En esta dimensión D, que tiene ocho ítems, la frecuencia de indecisos oscila entre 12 y 23 individuos, que no llegaron a precisar si tienen o no tienen necesidad de formación en estos aspectos de la competencia comunicativa del profesorado.

En esta dimensión D (comunicativa) la suma de valores asignados por cada individuo a los 8 ítems puede oscilar entre 40 y 8, en correspondencia con la escala de cinco a uno aplicada. Al calcular la media de los valores asignados a los 8 ítems por los/as encuestados/as se aprecia que la media de 47 individuos es mayor que tres, mientras que la media de los valores asignados por 49 individuos es menor o igual que tres.

El 48,9 % de los individuos, que alcanzó una media mayor que tres, asumió una actitud más favorable ante las afirmaciones y de esta manera reconocen que tienen necesidades de formación docente en los aspectos que incluye esta dimensión, mientras que el 51,1 % de los individuos, con una media menor que tres, tiene una actitud menos favorable ante las afirmaciones y consideran que no tienen o que no saben si tienen necesidades de formación docente en estos aspectos relacionados con la competencia comunicativa.

Dimensión E (dimensión orientadora):

Esta dimensión incluye nueve ítems que tratan sobre las necesidades de formación docente, que el profesorado novel percibe que tiene, en aspectos relativos a la orientación del desarrollo del estudiantado tales como: conocimiento de las características psicológicas del estudiantado universitario, utilización de métodos y técnicas para la caracterización psicopedagógica del estudiantado, desarrollo de la tutoría al estudiantado, orientación profesional al estudiantado y la evaluación sistemática de los cambios que se producen en el desarrollo integral del estudiantado. En la *Tabla 6.4* se reflejan las frecuencias y porcentajes de cada uno de los 9 ítems en las categorías de la escala.

Ítem	Muy de acuerdo		De acuerdo		% Acum.	Indeciso		% Acum. (En desac. y muy en desac.)
	Frec.	%	Frec.	%		Frec.	%	
e1	20	20.8	48	50.0	70.8	17	17.7	11.5
e2	27	28.1	35	36.5	64.6	14	14.6	20.8
e3	20	20.8	26	27.1	47.9	11	11.5	40.6
e4	13	13.5	35	36.5	50.0	11	11.5	38.5
e5	11	11.5	33	34.4	45.8	14	14.6	39.6
e6	23	24.0	34	35.4	59.4	14	14.6	26.0
e7	25	26.0	36	37.5	63.5	15	15.6	20.8
e8	16	16.7	37	38.5	55.2	17	17.7	27.1
e9	15	15.6	29	30.2	45.8	17	17.7	36.5

Tabla 6.4. Frecuencias y porcentajes. Dimensión Orientadora

Los porcentajes acumulados más altos, en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo, se alcanzan en los ítems e1 (70,8 %) que trata sobre el conocimiento de las características psicopedagógicas de las etapas del desarrollo del estudiantado, e2 (64,6 %) que se refiere a la utilización de métodos y técnicas adecuados en el proceso de caracterización integral del estudiantado, e7 (63,5 %) que trata sobre el conocimiento de las técnicas que estimulan el crecimiento personal del estudiantado, e6 (59,4 %) que se refiere a la

utilización de procedimientos de solución de conflictos en el proceso docente educativo y e8 (55,2 %) que plantea la evaluación sistemática de los cambios que se producen en el desarrollo integral del estudiantado.

Los porcentajes acumulados más bajos en las opciones: muy de acuerdo y de acuerdo, se manifiestan en los ítems e5 (45,8 %) sobre la orientación del trabajo en grupos del estudiantado en el proceso de enseñanza aprendizaje y e9 (45,8) que se refiere al intercambio de información con otros colegas sobre el desarrollo del estudiantado.

Los porcentajes en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, oscilan entre el 11,5 % de los ítems e3 (desarrollo de la tutoría del estudiantado en las carreras y años en se ejerce la docencia) y e4 (orientación profesional al estudiantado de acuerdo con el perfil profesional de la carrera que estudia), y el 17,7 % de los ítems e1 (conocimiento de las características psicopedagógicas de las etapas del desarrollo del estudiantado), e8 (evaluación sistemática de los cambios que se producen en el desarrollo integral del estudiantado) y e9 (intercambio de información sobre el desarrollo del estudiantado).

En esta dimensión E (orientadora) la suma de valores asignados por cada individuo a los 9 ítems oscila entre 45 y 9, de acuerdo con la escala de cinco a uno utilizada. Al hallar la media de los valores asignados a los 9 ítems por los/as encuestados/as se aprecia que la media de 58 individuos es mayor que tres, mientras que la media de los valores asignados por 38 individuos es menor o igual que tres.

El 59,4 % de los individuos, que alcanzó una media mayor que tres, tuvo una actitud más favorable ante las afirmaciones y reconoce que tienen necesidades de formación docente en los aspectos que incluye esta dimensión, mientras que el 39,5 % de los individuos, con una media menor que tres, tuvo una actitud menos favorable ante las afirmaciones y consideran que no tienen o que no saben si tienen necesidades de formación docente en los aspectos de la competencia orientadora.

Dimensión F (dimensión indagativa):

La dimensión F incluye nueve ítems que se refieren a posibles necesidades de formación docente del profesorado novel en aspectos relacionados con la investigación educativa como el conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación, la identificación de problemas científicos en el ejercicio de docencia universitaria, el diseño

del proceso de la investigación educativa, elaboración de proyectos de investigación educativa, empleo de la estadística en la investigación educativa, socialización de los de los resultados y generalización de los resultados de la investigación educativa en la práctica docente. En la *Tabla 6.5* se presentan las frecuencias y porcentajes de cada uno de los 9 ítems en las categorías de la escala.

Ítem	Muy de acuerdo		De acuerdo		% Acum.	Indeciso		% Acum. (En desac. y muy en desac.)
	Frec.	%	Frec.	%		Frec.	%	
f1	29	30.2	33	34.4	64.6	15	15.6	19.8
f2	24	25.0	33	34.4	59.4	17	17.7	22.9
f3	25	26.0	35	36.5	62.5	16	16.7	20.8
f4	34	35.4	33	34.4	69.8	11	11.5	18.8
f5	26	27.1	40	41.7	68.8	13	13.5	17.7
f6	27	28.1	41	42.7	70.8	15	15.6	13.5
f7	26	27.1	33	34.4	61.5	14	14.6	24.0
f8	29	30.2	32	33.3	63.5	15	15.6	20.8
f9	30	31.3	37	38.5	69.8	6	6.3	24.0

Tabla 6.5. Frecuencias y porcentajes. Dimensión Indagativa

Los porcentajes acumulados más altos, en las categorías muy de acuerdo y de acuerdo, se observan en los ítems f6 (70,8 %) que trata sobre el empleo de la estadística en la investigación educativa, f4 (69,8 %) que se refiere a la elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas de la docencia, f9 (69,8 %) sobre la introducción de los resultados de la investigación educativa, f5 (68,8 %) que trata sobre la ejecución del proceso de investigación y en el ítem f1 (64,6 %) que trata sobre el conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa.

Los porcentajes acumulados más bajos en las categorías: muy de acuerdo y de acuerdo, se manifiestan en los ítems f2 (59,4 %) que aborda la identificación de problemas científicos en el ejercicio de docencia universitaria, f7 (61,5 %) que se refiere a la comunicación de los resultados de la investigación educativa en informes, ponencias, artículos y libros y en el ítem y f8 (63,5 %) referido a la socialización de los resultados de la investigación educativa en eventos, conferencias y congresos.

Los porcentajes en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, oscilan entre el 6,3 % del ítem f9 (introducción de los resultados de la investigación educativa en la práctica docente) y el 17,7 % del ítem f2 (identificación de problemas científicos en el ejercicio de docencia

universitaria). En el ítem f3 (diseño del proceso de investigación educativa para solucionar problemas de la docencia) se alcanza un 16,7 % de respuestas indecisas

En esta dimensión F (indagativa) la suma de valores asignados por cada individuo a los 9 ítems oscila entre 45 y 9, de acuerdo con la escala utilizada en el cuestionario. El análisis de la media de los valores asignados a los 9 ítems por los/as encuestados/as refleja que la media de las puntuaciones de 72 individuos es mayor que tres y que la media de las puntuaciones de 24 individuos es menor o igual que tres.

El 75,0 % de los individuos, que alcanzó una media mayor que tres, manifiesta una actitud más favorable ante las afirmaciones y por tanto reconoce que tienen necesidades de formación docente en los aspectos que incluye esta dimensión, mientras que el 25,0 % de los individuos, con una media menor que tres, manifiesta una actitud menos favorable ante las afirmaciones y consideran que no tienen, o que no saben si tienen, necesidades de formación docente en aspectos de la competencia indagativa.

6.6. Análisis de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario.

La pregunta abierta del cuestionario fue respondida por 20 individuos, que representan el 20,8 % de la población, ya que 76 individuos no la respondieron. El porcentaje de respuesta a la pregunta abierta se comportó por facultades de la siguiente manera: Ciencias Agropecuarias el 50 %, Ciencias Sociales el 29,1 %, Ciencia Económicas el 17,6 %, Departamentos Independientes el 16,6 %, Ingeniería el 15 % y Derecho el 14,2 %.

En las respuestas a la pregunta abierta, que ofrecía la oportunidad de realizar comentarios sobre las necesidades de formación docente que percibe el profesorado novel que tiene, se refirieron a muy diversos temas, casi todos relacionados con su desarrollo profesional como docentes y en particular, con su formación como docentes. Para realizar el análisis de las respuestas a la pregunta abierta se registró cada una de las opiniones y se sintetizó la esencia de la opinión o sugerencia que se expresó en cada respuesta.

Las opiniones o sugerencias expresadas por el profesorado novel en la pregunta abierta del cuestionario, se detallan seguidamente. En cada opinión o sugerencia se especifica, entre paréntesis, el número que corresponde a la facultad de procedencia del individuo y el número de orden de su cuestionario.

- Es necesario gestionar maestrías y doctorados para la superación profesional docente del profesorado universitario novel (1/1, 1/4, 1/12, 4/51 y 6/92).
- Aunque al comenzar como profesora me incorporé al curso básico de Pedagogía, la superación en el departamento docente no es algo sistemático y menos para cumplir funciones académicas como jefe de colectivo de año (1/9).
- El profesorado novel se sobrecarga de funciones que frenan su crecimiento como docente y las estrategias de superación no son sistemáticas, aunque en las disciplinas se desarrollan actividades metodológicas para la superación (1/6, 5/72).
- La preparación como docente del profesorado novel debe ir más allá del adiestramiento laboral y del alcance del departamento, debe desarrollarse integrando todas las potencialidades de la institución (6/78).
- La atención que he recibido del mentor de experiencia que me asignó el departamento no ha sido sistemática y necesito asesoría para enriquecer mi labor docente (2/2).
- Debíamos participar más en clases demostrativas desarrolladas por profesorado de mayor categoría docente para aprender de su experiencia profesional (1/19).
- Necesito más conocimientos y entrenamiento sobre métodos y técnicas para desarrollar la tutoría del estudiantado (5/66 y 6/89).
- Necesito más preparación en aspectos relacionados con la carrera donde imparto docencia, para poder vincular mejor la asignatura con la profesión y poder atender trabajos de curso y de diploma (4/52).
- Considero que deben ofertarse curso de entrenamiento sobre la motivación de las actividades docentes y la conducción de la interacción grupal (3/46).
- Los cursos básicos de idiomas debían ser más sistemáticos e intensivos, lo que ayudaría a la preparación para la consulta de bibliografía en otros idiomas (2/38).
- Debe entrenarse al profesorado novel para el desarrollo de la orientación vocacional hacia carreras priorizadas, como las agropecuarias (6/79).
- Considero que mis principales necesidades de formación se relacionan con el diseño de investigaciones educativas, el poco conocimiento de las regulaciones normativas del proceso docente educativo y la utilización de las tecnologías de la información y el conocimiento en el desempeño de la labor docente (1/11).

- Se necesitan más facilidades para acceder a las bases de datos de Internet porque ello ayuda a la superación docente del profesorado (2/40).
- En ocasiones las limitaciones de medios como computadoras e impresoras limitan la preparación docente del profesorado, aunque estas carencias se tratan de suplir con otras acciones del profesorado (5/53).

En las opiniones y sugerencias que se expresaron en las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario cinco encuestados/as criticaron la falta de sistematicidad de las acciones de orientación profesional docente que se desarrollan con el profesorado novel en la Universidad de Ciego de Ávila. Se señalaron dificultades en la atención de mentores que no son sistemáticos en su labor de asesoría y la necesidad de que el profesorado novel participe en una mayor cantidad de clases demostrativas impartidas por docentes experimentados donde revelen sus conocimientos y habilidades profesionales.

Se señaló la necesidad de incrementar diferentes tipos de cursos, maestrías y doctorados para el desarrollo profesional docente del profesorado novel y se cuestionó la sobrecarga de trabajo que tiene el profesorado novel en los departamentos, lo que obstaculiza su desarrollo. Dos encuestados señalaron limitaciones de infraestructura, que influyen en la superación y preparación del profesorado novel, como la disponibilidad de computadoras e impresoras y el acceso a las bases de datos de Internet.

En resumen, las opiniones y recomendaciones del profesorado encuestado se orientan en tres direcciones: la poca sistematicidad y efectividad de las estrategias de orientación profesional docente al profesorado novel; el reclamo de otras opciones de superación como diferentes tipos de cursos, maestrías y doctorados y la crítica a la sobrecarga docente del profesorado novel, que obstaculiza su desarrollo profesional docente. .

6.7. Análisis comparativo de las necesidades formativas por dimensiones.

En el análisis comparativo de las necesidades de formativas por dimensiones se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, para comprobar si las diferencias de las necesidades de formación docente del profesorado novel en cada dimensión son estadísticamente significativas y posteriormente la prueba HSD de Tukey para valorar los contrastes posteriores que indican en qué dirección se dan las diferencias estadísticamente significativas.

La prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, en la valoración de las diferencias entre las necesidades de formación docente del profesorado novel por dimensiones, consideró cinco categorías que se corresponden con las cinco dimensiones del cuestionario: cognoscitiva, metodológica, comunicativa, orientadora e indagativa y un total de 480 casos válidos, que representan la suma de los 96 casos válidos de cada dimensión.

La realización de la prueba, tomando a la variable DIM (dimensiones), como variable de agrupación y la variable MEDIASDIM (media de cada individuo en los ítems de cada dimensión) como variable a contrastar, reveló el rango promedio de cada dimensión y los estadísticos de contraste que arrojaron un Chi-cuadrado de 18,303, con un grado de libertad igual a 4 y una significación asintótica de 0,001.

Para comprobar la existencia de diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en cada una de las cinco dimensiones, se formuló una hipótesis nula (H_0) y una hipótesis alternativa H_1 :

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado en cada una de las dimensiones.

H_1 : Si existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado en cada una de las dimensiones.

Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$ y se consideró la regla de decisión que establece que: si la significación asintótica $< \alpha$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta que si hay diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente del profesorado en las cinco dimensiones y que: si la significación asintótica $\geq \alpha$, entonces se acepta la hipótesis nula (H_0) y que no existen diferencias estadísticamente significativas entre dichas necesidades.

Como la realización de esta prueba arrojó una significación asintótica de $0,001 < \alpha$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se afirmó que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en cada dimensión. Se comprobó que sí existen diferencias entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en cada una de las competencias profesionales docentes consideradas en este estudio.

En la realización de la prueba HSD de Tukey se tomó la variable MEDIASDIM (media de cada individuo en los ítems de cada dimensión) como variable dependiente y la variable DIM (dimensiones) como factor en la contrastación. Para la realización de la prueba se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$, que servirá de referencia para la contrastación de la significancia estadística de las diferencias de medias en cada una de las contrastaciones realizadas.

La prueba demostró que existen diferencias de medias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel en la dimensión cognoscitiva y en la dimensión indagativa, así como entre las necesidades de formación que tiene el profesorado en la dimensión comunicativa y en la dimensión indagativa, ya que la diferencia de medias que arrojaron estos contraste tiene un nivel de significación de 0,02 y 0,00, menor que el nivel crítico establecido (0,05). En la Tabla 6.6 se resumen los resultados de la prueba en cada una de las contrastaciones.

(I) Dimensiones	(J) Dimensiones	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Cognoscitiva	Metodológica	-.11227	.14584	.939	-.5116	.2871
	Comunicativa	.17448	.14584	.754	-.2249	.5738
	Orientadora	-.13195	.14584	.895	-.5313	.2674
	Indagativa	-.43982(*)	.14584	.023	-.8392	-.0405
Metodológica	Cognoscitiva	.11227	.14584	.939	-.2871	.5116
	Comunicativa	.28675	.14584	.284	-.1126	.6861
	Orientadora	-.01968	.14584	1.000	-.4190	.3797
	Indagativa	-.32755	.14584	.165	-.7269	.0718
Comunicativa	Cognoscitiva	-.17448	.14584	.754	-.5738	.2249
	Metodológica	-.28675	.14584	.284	-.6861	.1126
	Orientadora	-.30643	.14584	.221	-.7058	.0929
	Indagativa	-.61430(*)	.14584	.000	-1.0137	-.2149
Orientadora	Cognoscitiva	.13195	.14584	.895	-.2674	.5313
	Metodológica	.01968	.14584	1.000	-.3797	.4190
	Comunicativa	.30643	.14584	.221	-.0929	.7058
	Indagativa	-.30787	.14584	.217	-.7072	.0915
Indagativa	Cognoscitiva	.43982(*)	.14584	.023	.0405	.8392
	Metodológica	.32755	.14584	.165	-.0718	.7269
	Comunicativa	.61430(*)	.14584	.000	.2149	1.0137
	Orientadora	.30787	.14584	.217	-.0915	.7072
(*)La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.						

Tabla 6.6. Diferencias de medias por dimensiones. Prueba HSD de Tukey.

La prueba también demostró que no existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel en las restantes dimensiones del cuestionario, ya que en los contrastes restantes, la diferencia de medias tiene un nivel de significación mayor que 0,05 que no evidencia una diferencia estadísticamente significativa.

La prueba HSD de Tukey arrojó en un segundo resultado dos subconjuntos homogéneos, cada uno de ellos conformado por las dimensiones cuyas medias menos difieren significativamente entre ellas. El primer subconjunto homogéneo lo conforman las dimensiones comunicativa, cognoscitiva, metodológica y orientadora cuyas medias oscilan entre 3,09 y 3,40, es decir en un rango de 0,31, y no difieren significativamente entre ellas porque la diferencia de medias que se aprecia entre estas cuatro dimensiones tiene un nivel de significación de 0,22 que es mayor que el nivel crítico establecido (0,05).

El segundo subconjunto homogéneo está conformado por las dimensiones metodológica, orientadora e indagativa que alcanzan medias que oscilan entre 3,38 y 3,71, es decir en un rango de 0,33, y que tampoco difieren significativamente entre ellas porque la diferencia de medias que se aprecia entre estas tres dimensiones tiene un nivel de significación de 0,165 que es mayor que el nivel crítico establecido (0,05).

Los subconjuntos homogéneos determinados en la prueba también evidencian que entre los dos subgrupos de dimensiones creados si existen diferencias estadísticamente significativas al nivel crítico establecido (0,05). En la Tabla 6.7 se observan los dos subconjuntos homogéneos determinados en la prueba y las medias alcanzadas por cada una de las dimensiones.

Dimensiones	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
Comunicativa	96	3.0964	
Cognoscitiva	96	3.2708	
Metodológica	96	3.3831	3.3831
Orientadora	96	3.4028	3.4028
Indagativa	96		3.7107
Sig. asintótica		.221	.165

Tabla 6.7. Subconjuntos homogéneos. Prueba HSD de Tukey

El análisis de los subconjuntos homogéneos, determinados en la prueba HSD de Tukey, deja ver que las diferencias más significativas de las necesidades de formación docente del profesorado novel se dan en dos direcciones fundamentales. Una primera dirección indica la diferencia de las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel en la dimensión (competencia) comunicativa y en la dimensión (competencia) indagativa, las medias de estas dos dimensiones difieren en 0,6143 y marcan la mayor diferencia de medias entre todas las competencias.

Una segunda dirección indica la diferencia de las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel en la dimensión (competencia) cognoscitiva y en la dimensión (competencia) indagativa, las medias de estas dos dimensiones difieren en 0,4398 y marcan la segunda mayor diferencia de medias identificada, Esto no quiere decir que no existan diferencias entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel en las restantes competencias, sino que las diferencias no son tan marcadas.

De este análisis se deduce que el profesorado novel encuestado percibe que tiene necesidades de formación docente más intensas en la competencia indagativa, que apunta a todo lo relacionado con la metodología de la investigación educativa para la mejora de la docencia y al mismo tiempo percibe que tiene necesidades de formación docente menos intensas en la competencia comunicativa, que incluye los aspectos relacionados con la comunicación pedagógica en el proceso docente educativo y en la cognoscitiva, que se relaciona con el dominio del contenido de las asignaturas, de las disciplinas y de las ciencias que se relacionan con las asignaturas que imparte.

Esto es entendible si se tiene en cuenta que el profesorado novel se preocupa, en primer lugar, por el dominio del contenido de la materia que imparten y por demostrar su erudición al estudiantado, lo que se relaciona con el desarrollo de la competencia cognoscitiva. También se ha comprobado en diferentes estudios que al profesorado novel considera que la comunicación con el estudiantado no le resulta compleja, aunque en esta apreciación no tenga en cuenta todas las exigencias y complejidades de la comunicación pedagógica en el ejercicio de la docencia universitaria. De alguna manera, estos dos factores pueden condicionar esa percepción del profesorado novel, de que tiene menos necesidades de formación en las competencias comunicativa y cognoscitiva.

De igual manera, se ha comprobado en estudios anteriores que el profesorado novel en sus primeros años de desempeño, por la lógica de la supervivencia, prioriza en su formación los aspectos relacionados con las competencias cognoscitiva y metodológica, dejando en un segundo plano su formación docente en aspectos relacionados con la competencia indagativa (investigación educativa para la mejora de la docencia) y con la competencia orientadora (caracterización, tutoría y evaluación del estudiantado).

Entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel en la competencia metodológica y en la competencia orientadora, se aprecia poca diferencia, tan es así, que la prueba HSD de Tukey identifica estas dos competencias como integrantes de los dos subconjuntos homogéneos al mismo tiempo, porque realiza una clasificación en subgrupos basada en el parecido existente entre las medias de las categorías y las medias de estas dos competencias, por encontrarse en el centro del rango de las medias, las incluye tanto en un subgrupo como en el otro subgrupo.

En resumen, las necesidades de formación profesional docente que percibe el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila en las cinco competencias profesionales docentes asumidas en este estudio, se pueden agrupar jerárquicamente en tres niveles de prioridad diferentes: nivel alto, nivel medio y nivel bajo.

En el nivel alto se ubican las necesidades de formación docente que percibe el profesorado novel que tiene en la competencia indagativa, por las dificultades que manifiestan para utilizar la estadística en la investigación educativa, para elaborar proyectos de investigación sobre la docencia, para introducir en la práctica los resultados de la investigación educativa, para la ejecución del proceso de investigación educativa y para aplicar los conocimientos sobre los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación en la investigación educativa.

En el nivel medio se ubican las necesidades de formativas que el profesorado novel percibe que tiene en la competencia orientadora y en la competencia metodológica. En la competencia orientadora reconoce que tiene carencias en el dominio de las características psicopedagógicas del estudiantado, para utilizar los métodos y técnicas de para caracterizar el estudiantado, para la solución de conflictos en el proceso docente y para evaluar los cambios que se producen en el desarrollo integral del estudiantado.

En competencia metodológica reconoce que le falta preparación para diseñar el sistema de clases de la asignatura a partir del diagnóstico de los saberes del estudiantado, para la correcta utilización de estrategias que propician la posición activa del estudiantado en el aprendizaje y para utilizar técnicas de motivación para interesar al estudiantado por el aprendizaje del contenido de las asignatura que imparte.

En el nivel bajo se ubican las necesidades de formativas que el profesorado novel percibe que tiene en la competencia cognoscitiva y en la competencia comunicativa. En la competencia cognoscitiva reconoce que le falta dominio del contenido de las disciplinas a las que pertenecen las asignaturas que imparte y de las normativas jurídicas que rigen el desarrollo de la docencia universitaria y que tienen dificultades para lograr la presentación de conocimientos científicos, actualizados y significativos. En la competencia comunicativa manifiesta que no tienen suficientes conocimientos sobre las funciones y exigencias de la comunicación en el proceso docente educativo y que no dominan bien las particularidades de la comunicación en los diferentes contextos del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el *Gráfico 6.11* se puede observar una representación de las diferencias de medias que ilustra los niveles jerárquicos de las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel que fue encuestado. Se aprecia como el nivel extremo superior lo marca la competencia indagativa, el nivel medio la competencia metodológica y orientadora y el nivel bajo la competencia cognoscitiva y la competencia comunicativa.

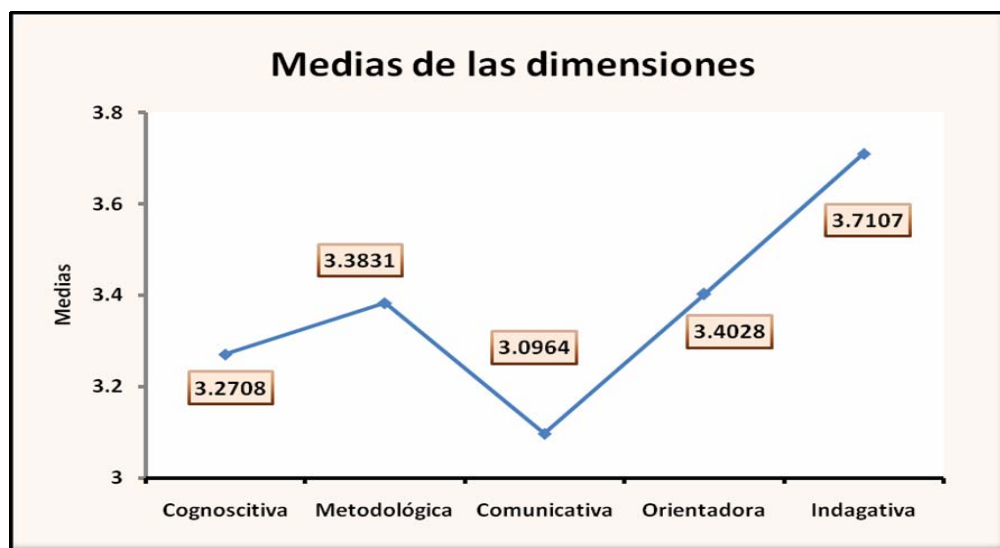


Gráfico 6.11. Diferencias de medias por dimensiones.

6.8. Análisis comparativo de las necesidades formativas por estratos.

En este estudio, además de comparar las necesidades de formación docente que percibe el profesorado novel que tiene en cada una de las dimensiones (competencias), también se pretende realizar otras comparaciones de las necesidades formativas del profesorado tomando como criterio de comparación estratificaciones realizadas en la población, de acuerdo a la facultad donde se ejerce la docencia y los años de experiencia en el ejercicio de la docencia, entre otras. Para efectuar estas comparaciones se utiliza el mismo procedimiento estadístico detallado en el epígrafe 6.7.

6.8.1. Comparación de las necesidades formativas por facultades.

En el análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado novel de acuerdo a la facultad donde ejerce la docencia se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, para comprobar la significancia estadística de las diferencias y la prueba HSD de Tukey para analizar los contrastes posteriores que indican en qué dirección se manifiestan las diferencias estadísticamente significativas, en caso de que estas existan.

La prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, en la valoración de las diferencias entre las necesidades de formación docente del profesorado novel por facultades, consideró seis categorías que se corresponden con las seis facultades de las que procede el profesorado novel encuestado y 96 casos válidos, que se identifican con los 96 individuos encuestados. Para la realizó primero una trasposición de datos en el editor SPSS que convirtió datos en variables y variables en datos.

La realización de la prueba tomando a la variable FACULT (facultades) como variable de agrupación y la variable MEDINFAC (medias individuales por facultades) como variable a contrastar, reveló el rango promedio de los valores para cada facultad y los estadísticos de contrastes correspondientes. Dichos estadísticos arrojaron un Chi-cuadrado de 14.620, con un grado de libertad de 5 y una significación asintótica de 0,012. Para comprobar la existencia de diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que percibe el profesorado novel de cada facultad, se formuló una hipótesis nula (H_0) y una hipótesis alternativa H_1 :

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de las diferentes facultades.

H₁: Si existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de las diferentes facultades.

Se estableció un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y se consideró la regla de decisión que establece que: si la significación asintótica $< \alpha$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta que si hay diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de las seis facultades y que: si la significación asintótica $\geq \alpha$, entonces se acepta la hipótesis nula (H_0) y que no existen diferencias estadísticamente significativas entre dichas necesidades.

Como la realización de la prueba evidenció una significación asintótica de $0,012 < \alpha$, entonces se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se afirmó que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de las diferentes facultades. Se comprobó que sí existen diferencias entre las necesidades formativas del profesorado novel de las diferentes facultades.

Para la realización de la prueba HSD de Tukey se tomó la variable MEDINFAC (medias individuales por facultades) como variable dependiente y la variable FAC (facultades) como factor en la contrastación. Para la realización de la prueba se estableció un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, que servirá de referencia para la contrastación de la significancia estadística de las diferencias de medias en cada una de las contrastaciones.

La prueba reveló que existen diferencias de medias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado de la facultad de Ciencias Sociales y de la facultad de Ingeniería, así como entre las necesidades de formación del profesorado de la facultad de Ingeniería y de los Departamentos Independientes, ya que la diferencia de medias que arrojaron dichos contrastes tienen un nivel de significación de 0,017 y 0,013, que son menores que el nivel crítico asumido en la prueba (0,05). También reveló que no existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel de las restantes facultades, ya que las restantes diferencias de medias tienen un nivel de significación mayor que 0,05. La *Tabla 6.8* resume las contrastaciones realizadas en la prueba.

(I) FACULTADES	(J) FACULTADES	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
C. Sociales	C. Económicas	.54015	.27441	.368	-2.589	1.3392
	Derecho	.03109	.37184	1.000	-1.0517	1.1139
	C. Agropec.	.71203	.46749	.650	-.6493	2.0734
	Ingeniería	.86426(*)	.26208	.017	.1011	1.6275
	Dptos Indep.	-.02221	.24989	1.000	-.7499	.7055
C. Económicas	C. Sociales	-.54015	.27441	.368	-1.3392	.2589
	Derecho	-.50906	.38874	.779	-1.6411	.6230
	C. Agropec.	.17188	.48105	.999	-1.2289	1.5727
	Ingeniería	.32411	.28556	.865	-.5074	1.1557
	Dptos Indep.	-.56236	.27441	.323	-1.3614	.2367
Derecho	C. Sociales	-.03109	.37184	1.000	-1.1139	1.0517
	C. Económicas	.50906	.38874	.779	-.6230	1.6411
	C. Agropec.	.68094	.54256	.808	-.8990	2.2609
	Ingeniería	.83317	.38015	.252	-.2738	1.9402
	Dptos Indep.	-.05330	.37184	1.000	-1.1361	1.0295
C. Agropec.	C. Sociales	-.71203	.46749	.650	-2.0734	.6493
	C. Económicas	-.17188	.48105	.999	-1.5727	1.2289
	Derecho	-.68094	.54256	.808	-2.2609	.8990
	Ingeniería	.15224	.47412	1.000	-1.2284	1.5329
	Dptos Indep.	-.73424	.46749	.620	-2.0956	.6271
Ingeniería	C. Sociales	-.86426(*)	.26208	.017	-1.6275	-.1011
	C. Económicas	-.32411	.28556	.865	-1.1557	.5074
	Derecho	-.83317	.38015	.252	-1.9402	.2738
	C. Agropec.	-.15224	.47412	1.000	-1.5329	1.2284
	Dptos Indep.	-.88648(*)	.26208	.013	-1.6497	-.1233
Dptos Indep.	C. Sociales	.02221	.24989	1.000	-.7055	.7499
	C. Económicas	.56236	.27441	.323	-.2367	1.3614
	Derecho	.05330	.37184	1.000	-1.0295	1.1361
	C. Agropec.	.73424	.46749	.620	-.6271	2.0956
	Ingeniería	.88648(*)	.26208	.013	.1233	1.6497

(*) La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 6.8. Diferencias de medias por facultades. Prueba HSD de Tukey.

La prueba HSD de Tukey también aporta subconjuntos homogéneos que clasifica según el parecido de las medias de las categorías. Aquí arrojó la conformación de un solo conjunto homogéneo en el cual se ubican las seis facultades, porque las medias de todas las facultades tienen más parecido que diferencias entre ellas. Las medias alcanzadas por las seis facultades oscilan entre 2,80 y 3,70, es decir en un rango de 0,90.

Este análisis deja ver que las medias más altas se alcanzan por el profesorado de los Departamentos Independientes (3,70) y de la facultad de Ciencias Sociales (3,67), mientras que las medias más bajas le corresponden al profesorado novel de las facultades de Ingeniería (2,81) y de Ciencias Agropecuarias (2,96). En un nivel medio se ubican las medias del profesorado novel de las facultades de Derecho (3,64) y de Ciencias Económicas (3,13). En el *Gráfico 6.12* se pueden apreciar las diferencias de medias del profesorado de las diferentes facultades.

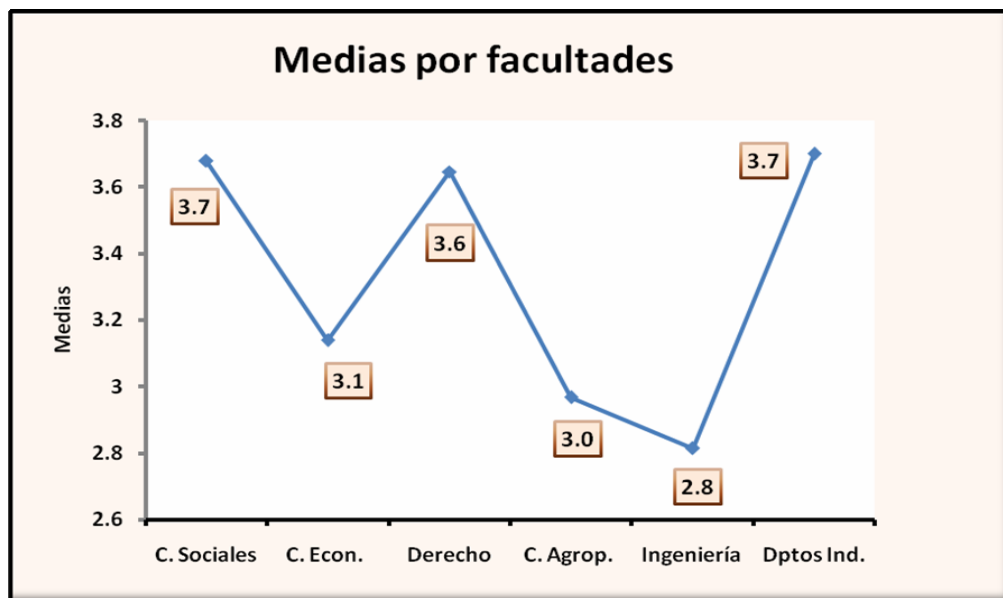


Gráfico 6.12. Diferencias de medias por facultades

En síntesis, entre las necesidades de formación profesional docente del profesorado novel de las facultades existen diferencias, más marcadas si se comparan las facultades de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias con las necesidades formativas del profesorado de la facultad de Ciencias Sociales y de los Departamentos Independientes. En estos resultados puede influir la experiencia, estabilidad y nivel de profesionalidad que tiene el claustro de facultades de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, lo que puede repercutir en la atención más efectiva a las necesidades formativas del profesorado novel.

De igual manera, en estos resultados puede estar influyendo la inexperiencia y la inestabilidad del claustro de las facultades de Ciencias Sociales, Derecho y de los Departamentos Independientes, lo que repercute negativamente en la satisfacción de las necesidades formativas del profesorado novel.

6.8.2. Comparación de las necesidades formativas por años de experiencia.

Para en la valoración de las diferencias entre las necesidades de formación docente del profesorado novel por años de experiencia, la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, consideró cinco categorías que se corresponden con los años de antigüedad del profesorado en el ejercicio de la docencia universitaria y 96 casos válidos, que se identifican con los 96 individuos encuestados.

La realización de la prueba tomando a la variable EXPER (años de experiencia) como variable de agrupación y la variable MEDINEXP (medias individuales por años de experiencia) como variable a contrastar, reveló el rango promedio de los valores para cada facultad y los estadísticos de contrastes. Dichos estadísticos arrojaron un Chi-cuadrado de 7,636; un grado de libertad de 4 y una significación asintótica de 0,106.

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que percibe el profesorado novel de acuerdo a sus años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria, se formuló una hipótesis nula (H_0) y una hipótesis alternativa H_1 :

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de acuerdo a sus años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria.

H_1 : Si existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de acuerdo a sus años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria.

Se estableció un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y se consideró la regla de decisión que establece que: si la significación asintótica $< \alpha$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta que si hay diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel por años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria y que: si la significación asintótica $\geq \alpha$, entonces se acepta la hipótesis nula (H_0) y que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel por años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria.

Como la realización de la prueba arrojó una significación asintótica de $0,116 \geq \alpha$, entonces se aceptó la hipótesis nula (H_0) y se afirmó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de acuerdo a sus años de experiencia. Se comprobó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de acuerdo a sus años de experiencia.

No obstante, como la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, calcula el rango promedio, se puede apreciar en el *Gráfico 6.12* que el rango promedio de las categorías de la variable EXPER (años de experiencia) es inversamente proporcional a la experiencia profesional de los individuos encuestados, es decir, cuanto menor es la experiencia mayor es el rango promedio y viceversa. El rango promedio de las necesidades de formación docente del profesorado novel por años de experiencia oscila entre 57,7 (un año) y 36,7 (cinco años).



Gráfico 6.13. Rango promedio por años de experiencia del profesorado novel.

No se aplicó la prueba HSD de Tukey para analizar los contrastes posteriores e identificar en qué dirección se dan las diferencias estadísticamente significativas, porque la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, demostró en este estudio la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en cada categoría de la variable años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria.

6.8.3. Otras comparaciones sobre de las necesidades formativas del profesorado.

En este estudio se han realizado otras comparaciones sobre las necesidades de formación docente del profesorado novel teniendo en cuenta variables de estratificación de la población como: género, edad, tipo de titulación, categoría docente, grado científico y tipo de responsabilidades académicas que se desempeñan. En la realización de dichas comparaciones se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes para valorar si las diferencias son estadísticamente significativas y la prueba HSD de Tukey para analizar los contrastes posteriores que indican en qué dirección se manifiestan las diferencias estadísticamente significativas.

La realización de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, tomando las variables: GÉNERO (género), EDAD (edad), TÍTULO (tipo de titulación), CATDOC (categoría docente), GRADCIEN (grado científico) y RESPACAD (responsabilidades académicas) como variables de agrupación y las variables: MEDINDGEN (medias individuales por género), MEDINDEDAD (medias por edades), MEDINDTÍT (medias individuales por titulación), MEDINDCAT (medias individuales por categorías docentes), MEDINDGRAD (medias individuales por grados científicos) y MEDINDRESP (medias individuales por responsabilidades académicas) como variables a contrastar, reveló el rango promedio de los valores de las categorías establecidas en cada variable de agrupación y los estadísticos de contraste correspondientes.

En la *primera comparación*, teniendo en cuenta el género de los individuos encuestados, el rango promedio fue de 47,64 en la categoría femenino y de 49,29 en la categoría masculino, lo que evidencia un comportamiento homogéneo en ambos géneros. Los estadísticos de contraste de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis arrojaron un Chi-cuadrado de 0,084; un grado de libertad de 1 y una significación asintótica de 0,772, que es mayor que 0,05 (nivel de confianza asumido en la prueba). Por tanto, se aceptó la hipótesis H_0 (hipótesis nula) que plantea que: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel de acuerdo con su género. No se aplicó la prueba HSD de Tukey, para identificar en qué dirección se dan las diferencias, porque la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, no reveló diferencias estadísticamente significativas.

En la *segunda comparación*, realizada en función de la edad de los individuos, el rango promedio de las categorías de la escala osciló entre el 70,27, alcanzado por el grupo cuyas edades están entre 31 y 40 años y el 31,0, alcanzado por el grupo cuyas edades son mayores a los 40 años. Los estadísticos de contraste arrojaron un Chi-cuadrado de 9,903; un grado de libertad de 3 y una significación asintótica de 0,019, que es menor que 0,05 (nivel de confianza asumido) y por tanto, se rechazó la hipótesis H_0 (hipótesis nula) que plantea que: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función de la edad y se afirmó que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado en función de la edad.

La prueba HSD de Tukey, tomando la variable MEDINDEDAD (medias por edades) como variable dependiente y la variable EDAD (edad) como factor en la contrastación, reveló que existen diferencias de medias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente del profesorado cuyas edades están entre 25 y 30 años y del profesorado cuyas edades están entre 31 y 40 años, ya que la diferencia de medias que arrojó dicho contraste tiene un nivel de significación de 0,025, que es menor que el nivel crítico asumido en la prueba (0,05). La prueba también reveló que no existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel de los restantes grupos de edades.

En la *tercera comparación*, realizada en función del tipo de titulación de los individuos, el rango promedio fue de 53,19 en la categoría licenciatura y de 37,67 en la categoría ingeniería, lo que evidencia heterogeneidad en su comportamiento. Los estadísticos de contraste arrojaron un Chi-cuadrado de 6,279; un grado de libertad de 1 y una significación asintótica de 0,012, que es menor que 0,05 (nivel de confianza asumido en la prueba) y por tanto, se rechazó la hipótesis H_0 (hipótesis nula) que plantea que: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función del tipo de titulación y se afirmó que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado en función de la titulación. No se realizó la prueba HSD de Tukey, porque la misma requiere que la variable de contrastación tenga al menos tres grupos o categorías, es decir un grado de libertad igual o mayor que dos.

En la *cuarta comparación*, realizada en función de la categoría docente de los individuos, el rango promedio de las categorías de la escala osciló entre 66,50 que alcanzó la categoría ninguna y 36,80 de la categoría asistente. Los estadísticos de contraste arrojaron un Chi-cuadrado de 2,893; un grado de libertad de 3 y una significación asintótica de 0,408, que es mayor que 0,05 (nivel de confianza asumido en la prueba).

En consecuencia, se aceptó la hipótesis H_0 (hipótesis nula) que plantea que: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función de la categoría docente y se afirmó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función de la categoría docente. No se aplicó la prueba HSD de Tukey, para identificar en qué dirección se dan las diferencias, porque la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, no reveló diferencias estadísticamente significativas.

En la *quinta comparación*, realizada en función del grado científico de los individuos, el rango promedio de las categorías de la escala osciló entre 54,83, alcanzado por la categoría ninguna y 36,41 que alcanzó la categoría master, lo que evidencia un comportamiento heterogéneo de los grupos. Los estadísticos de contraste arrojaron un Chi-cuadrado de 9,476; un grado de libertad de 1 y una significación asintótica de 0,002, que es menor que 0,05 (nivel de confianza asumido en la prueba).

Por ello, se rechazó la hipótesis H_0 (hipótesis nula) que plantea que: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función del grado científico y se afirmó que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función del grado científico. No se realizó la prueba HSD de Tukey, porque la misma requiere que la variable de contrastación tenga al menos tres grupos o categorías, es decir un grado de libertad igual o mayor que dos.

En la *sexta comparación*, realizada teniendo en cuenta las responsabilidades académicas que desempeñan los individuos, el rango promedio de las categorías de la escala osciló entre el 66,78, de la categoría profesor guía y el 39,41 de la categoría jefe de colectivo de año, lo que evidencia un comportamiento heterogéneo de las categorías.

Los estadísticos de contraste arrojaron un Chi-cuadrado de 16.133; un grado de libertad de 6 y una significación asintótica de 0,013, que es menor que 0,05 (nivel de confianza asumido en la prueba), por lo que se rechazó la hipótesis H_0 (hipótesis nula) que plantea que: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función de las responsabilidades académicas que desempeña el profesorado y se afirmó que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel en función de las responsabilidades académicas.

La prueba HSD de Tukey, tomando la variable MEDINDRESP (medias individuales por responsabilidades académicas) como variable dependiente y la variable RESPACAD (responsabilidades académicas) como factor en la contrastación, reveló que existen diferencias de medias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente del profesorado que desempeña las responsabilidades de jefe de colectivo de año y profesor guía respecto al profesorado que no desempeña responsabilidades académicas, ya que la diferencia de medias que arrojaron dichos contrastes tienen niveles de significación de 0,019 y 0,012, que son menores que el nivel crítico asumido en la prueba (0,05). La prueba también reveló que no existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que tiene el profesorado novel que desempeña las restantes responsabilidades.

En síntesis, las comparaciones realizadas de las necesidades de formación docente del profesorado novel teniendo en cuenta variables de estratificación de la población como: género, edad, titulación, categoría docente, grado científico y tipo de responsabilidades académicas que se desempeña el profesorado, mediante la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis (para k muestras independientes), reveló que existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel según su edad, su titulación, su grado científico y sus responsabilidades académicas. En la *Tabla 6.9* se puede apreciar que los estadísticos de contraste de estas variables de estratificación de la población, arrojaron niveles de significación menores que 0,05 (nivel crítico asumido en la prueba), que evidencian que sí existen diferencias estadísticamente significativas.

Estadísticos de contraste	Contrastación de las variables:					
	MEDIND GEN	MEDIND EDAD	MEDIND TÍT	MEDIND CAT	MEDIND GRAD	MEDIND RESP
Chi-cuadrado	0.084	9.903	6.279	2.893	9.475	16.133
gl	1	3	1	3	1	6
Sig. asintótica	0.772	0.019	0.012	0.408	0.002	0.013
Variable de agrupación	GÉNERO	EDAD	TÍTULO	CAT DOC	GRAD CIEN	RESP ACAD

Tabla 6.9. Estadísticos de contraste. Prueba H de Kruskal-Wallis.

La aplicación de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis (para k muestras independientes) también demostró que no existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente que manifiesta el profesorado novel encuestado según su género y su categoría docente. En la *Tabla 6.9* se aprecia que los contrastes de las medias individuales de las variables género y categoría docente, arrojaron niveles de significación mayores que 0,05 (nivel de confianza asumido), que evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas.

En fin, el análisis comparativo de las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel en cada dimensión del cuestionario y de las necesidades formativas percibidas por el profesorado novel en función de los estratos de la población determinados por las variables de estratificación consideradas, se realizó mediante la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis (para k muestras independientes) y de la prueba HSD de Tukey. La primera de ellas permitió determinar cuáles diferencias son estadísticamente significativas y la segunda, identificar en qué dirección se dan las diferencias estadísticamente significativas.

La aplicación de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis (para k muestras independientes) comprobó la significatividad de las diferencias de las necesidades de formación docente del profesorado novel encuestado en función de su edad, titulación, grado científico, facultad donde ejerce docencia y de las responsabilidades académicas que desempeña. De igual manera evidenció que las diferencias de las necesidades de formación docente del profesorado novel encuestado en función de su género, categoría docente y de sus años de experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria, no son estadísticamente significativas.

En los casos específicos de las comparaciones de las necesidades de formación docente del profesorado novel en función de los años de experiencia y de la categoría docente, es llamativo que no existan diferencias estadísticamente significativas. La ausencia de diferencias significativas entre las necesidades de formación docente del profesorado novel según los años de experiencia, puede guardar relación con el hecho de que el profesorado novel en sus dos primeros años de experiencia docente no tiene una visión muy objetiva de sus reales necesidades formativas y suelen sobrevalorar sus posibilidades como docentes, en cambio en el cuarto y quinto año de desempeño docente identifican con más claridad y objetividad sus necesidades de formación docente como resultado de su propia evolución y madurez profesional docente.

En la variable categoría docente, que tampoco condiciona la existencia de diferencias significativas entre las necesidades de formación docente, que tiene un grado de libertad de dos y donde el 79,1 % del profesorado encuestado tiene la categoría de instructor, es entendible que no existan diferencias significativas entre las necesidades de formación docente del profesorado según las categorías docentes. También se debe tener en cuenta, que la objetividad del profesorado novel en la identificación de sus necesidades formativas, es un resultado de su propio proceso de maduración y desarrollo en el tiempo.

En el género, que es una variable dicotómica, con grado de libertad igual a uno y con una frecuencia homogénea de ambas categorías, es explicable también que no existan diferencias significativas entre las necesidades de formación del profesorado novel en función del género. En la contrastación realizada con la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis (para k muestras independientes) de las medias de las necesidades de formación de los individuos con la variable género, arrojó un rango promedio de 49,29 en el género femenino y 47,64 en el género masculino, lo que indica homogeneidad de las necesidades de formación docente en ambos grupos.

Capítulo VII. Conclusiones y propuesta de mejora.

En las conclusiones de la investigación científica se interpreta los resultados obtenidos para valorar en qué medida se lograron los objetivos propuestos y se explica las implicaciones y utilidades de los hallazgos realizados. También se sugieren propuestas de mejora que apuntan a la solución del problema, se señalan las limitaciones del estudio y se sugieren nuevas líneas de investigación, que se convierten en fuente de motivación para el desarrollo de nuevas investigaciones sobre el tema.

7.1. Preámbulo.

La escasez de investigaciones sobre el desarrollo profesional docente del profesorado universitario, en el espacio cubano de la Educación Superior y en particular en la Universidad de Ciego de Ávila, no obedece a la carencia de importancia del tema. Al contrario, cualquier mejora, reforma o cambio en las instituciones universitarias tiene en su base al profesorado universitario, como uno de los actores principales. Muchos de estos cambios educativos no generan los resultados esperados, porque no se logra la comprensión e implicación activa del profesorado en los mismos.

La problemática del desarrollo profesional docente del profesorado universitario novel y su orientación profesional pedagógica, es frecuentemente inadvertida en la educación Superior, a pesar de la trascendencia que tienen para el logro de las misiones que tiene la Universidad en los umbrales del siglo XXI. Esta inadvertencia tiene trascendencias muy significativas, en la Nueva Universidad cubana, porque está afectando el desarrollo profesional del profesorado y por tanto el desarrollo de los procesos formativos que la sociedad contemporánea encarga a las instituciones universitarias.

En la Nueva Universidad cubana se está gestando un cambio de paradigma, que rompe con los enfoques tradicionales sobre las maneras de enseñar y aprender, que le confiere al estudiantado el protagonismo en su formación profesional y en su desarrollo personal para que pueda aprender durante toda la vida. Quien era un buen docente universitario hace 20 años en Cuba, porque dominaba el contenido disciplinar y podía exponerlo frontalmente al estudiantado, ha dejado de serlo en el siglo XXI, porque ahora lo que se requiere es un profesorado que pueda y quiera orientar al estudiantado en su proceso de formación, para que se apropie por sí mismos de conocimientos y habilidades.

Ha perdido credibilidad la sentencia de que: “el que sabe, enseña”, porque la sociedad actual no convoca al profesorado únicamente para enseñar, sino para enseñar a aprender, lo que tiene un significado y una implicación diferente. El dominio de los contenidos de las asignaturas es una condición necesaria y suficiente para enseñar, pero no es suficiente para enseñar a aprender, porque ello exige además, una preparación didáctica para guiar el aprendizaje y el desarrollo del estudiantado.

Si se quiere que el profesorado universitario cubano sea el principal agente de la ruptura paradigmática, que exige la educación centrada en el aprendizaje para toda la vida, la orientación profesional pedagógica al profesorado se convierte en un imperativo porque a las universidades cubanas se incorporan cada año cientos de profesionales de diversos perfiles no pedagógicos, que comienzan a desempeñar la docencia universitaria, sin antes haber recibido una preparación pedagógica adecuada.

7.2. Conclusiones.

En este estudio descriptivo sobre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, se arribó a las siguientes conclusiones en función de los objetivos propuestos:

Objetivo 1: Analizar los fundamentos teóricos de los procesos de desarrollo profesional docente y de orientación profesional pedagógica al profesorado universitario novel, así como la interrelación dialéctica existente entre estos dos procesos.

1. La *Universidad y el profesorado universitario cubano* enfrentan complejos retos en el siglo XXI, derivados de los cambios económicos y sociales ocurridos en el mundo y en Cuba. Se está gestando un cambio del rol profesional del profesorado universitario, de sus funciones y competencias, que exige un profesorado que sea un facilitador de aprendizajes, que enseñe a aprender para toda la vida. El perfil profesional del profesorado universitario debe ser ahora más transferencial, flexible y polivalente, para poder adecuarse a la diversidad y al cambio permanente.
2. El perfil profesional del profesorado universitario incluye cinco funciones: docencia, investigación, tutoría, gestión y formación docente. La función docente distingue al profesorado universitario como el encargado de la formación del estudiantado para el ejercicio de una profesión. Las competencias profesionales docentes son un conjunto

de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores, necesarios para desarrollar una docencia de calidad y abarcan lo que debe saber, saber hacer y saber ser el profesorado, para enfrentar los problemas de la docencia universitaria. En este estudio se asumió la estructuración competencial del profesorado propuesto en el Modelo de Actuación Profesional del Docente (Pla, 2005), que reconoce cinco competencias docentes: cognoscitivas, metodológicas, comunicativas, orientadoras e indagativas y que se ajusta a las características del contexto universitario cubano.

3. El *desarrollo profesional docente del profesorado* es un proceso de crecimiento personal y profesional que se nutre de conocimientos, habilidades, concepciones, creencias, preocupaciones, reflexiones experiencias, interacciones y de las acciones formativas. Es la evolución que se construye en el crecimiento como persona, en la integración de estructuras básicas del conocimiento práctico que se adquieren como experiencia del ejercicio docente y con las ayudas que se ofrecen al profesorado como actividades formativas. Es un proceso individual que puede ser continuo o discontinuo, es acumulativo y sigue el ritmo de la madurez personal del individuo. La evolución responde al tipo, variedad y secuencia de las interacciones con el entorno, que originarán historias de vida y trayectorias personales, distintas e irrepetibles.
4. El profesorado novel es una persona generalmente joven y recién graduada de la universidad, cuya experiencia en el ejercicio de la docencia no rebasa los cinco años y que necesita de la inducción profesional docente, entendida como el proceso de orientación que adopta las formas de apoyo, asesoría y de formación inicial para alcanzar el nivel de desarrollo profesional docente necesario para el éxito en los primeros años de ejercicio de la docencia. Como resultado de la iniciación profesional docente se produce el proceso de socialización profesional del profesorado novel, como apropiación de la cultura de la enseñanza y del aprendizaje y como asimilación de las normas establecidas y aceptadas por la comunidad universitaria.
5. Las *necesidades de formación docente percibidas por el profesorado* son carencias para el ejercicio docente que el propio profesorado reconoce que tiene, al contrastar su desempeño con determinados estándares. La perspectiva dual y dialéctica de las necesidades formativas, presupone que el proceso de identificación de necesidades

tiene en cuenta tanto las necesidades normativas como las necesidades percibidas, por ello en el proceso de identificación de las necesidades se debe utilizar una doble instrumentación que revele tanto lo que se piensa que necesita el profesorado, como lo que siente el profesorado que necesita. La *orientación profesional pedagógica* es un proceso de ayuda y estimulación del desarrollo de las competencias profesionales docentes del profesorado, que presupone la satisfacción de necesidades formativas mediante la instrumentación de acciones formativas sistemáticas, diferenciadas y reflexivas que propicien el desarrollo profesional docente del profesorado.

Objetivo 2: Construir un cuestionario para recoger información sobre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, en cada una de las cinco competencias profesionales asumidas en el estudio.

6. Para construir el *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Universitario Novel*, primero, se revisaron cuestionarios desarrollados en estudios anteriores, se listaron las variables a medir, se revisó su definición y se decidió construir uno propio que se adecuara a los objetivos del estudio. Después, se definió la variable necesidades de formación docente, se listaron posibles dimensiones e ítems, se determinó el nivel de medición de cada ítems en la escala tipo Likert con cinco categorías y se precodificaron los ítems del cuestionario. Por último, se elaboró la primera versión del cuestionario con 62 ítems, organizados en seis dimensiones que concuerdan con las competencias profesionales docentes asumidas en el estudio.
7. En la construcción del cuestionario se asumió la Teoría del Desarrollo del Profesorado Universitario Novel de Nyquist y Sprague (1989), que supone que los cambios en el desarrollo del profesorado novel se dan en cuatro dimensiones: las preocupaciones, el discurso, las relaciones con los estudiantes y las relaciones con las autoridades y que en cada una de ellas están presentes tres estadios de desarrollo: la preocupación por el “yo”, la preocupación por las habilidades y la preocupación por el estudiantado. Las dimensiones del cuestionario se corresponden con las competencias profesionales docentes propuestas en el Modelo de Actuación Profesional del Docente Universitario (Pla, 2005), el cual clasifica dichas competencias en: cognoscitivas, metodológicas, comunicativas, orientadoras e indagativas.

Objetivo 3: Corroborar la validez y confiabilidad del cuestionario de necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, mediante el criterio de jueces expertos y la realización de un estudio piloto.

8. Para corroborar la validez de contenido de la primera versión del cuestionario, se utilizó el criterio de jueces expertos. Los criterios de los jueces sobre la comprensión, pertinencia e importancia de los ítems de la primera versión del cuestionario, fueron favorables, porque la mayoría de los jueces calificó de muy alto y alto el nivel de comprensión, pertinencia e importancia de los ítems. Los jueces recomendaron la modificación de 28 ítems, la supresión de seis, la fusión de dos y la adición de un nuevo ítem. El cálculo del coeficiente de concordancia W de Kendall, para k muestras relacionadas, arrojó una significación asintótica de $0,02 < \alpha$, que permite rechazar la hipótesis nula y demuestra que sí hubo concordancia entre los jueces al valorar la comprensión, pertinencia e importancia de los ítems.
9. Para corroborar el nivel de confiabilidad de la segunda versión del cuestionario, se realizó una prueba piloto. Para ello, se seleccionó una muestra probabilística y estratificada formada por 31 individuos de la población, que cumplimentaron el cuestionario y expresaron sus recomendaciones para la mejora del instrumento. El cálculo del *coeficiente Alfa de Cronbach* arrojó un nivel de confiabilidad global del cuestionario de $\alpha=0,926$, que evidencia la consistencia interna del instrumento. Los criterios de los encuestados sobre la segunda versión del cuestionario fueron favorables, aunque sugirieron la modificación de cuatro ítems. Del análisis de los resultados de la prueba piloto, se derivó la versión definitiva del cuestionario.

Objetivo 4: Describir las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, mediante el análisis de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario.

10. Las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel en la *dimensión cognoscitiva* se relacionan con el dominio del contenido de la disciplina, el dominio de las normas jurídicas que rigen la docencia universitaria y la presentación de conocimientos científicos, actualizados y significativos al estudiantado. En la *dimensión metodológica* apuntan al diseño del sistema de clases a partir de los

saberes previos del estudiantado, la utilización de estrategias que propicien su posición activa en el aprendizaje y en el empleo de técnicas para la motivación del estudiantado. En la *dimensión comunicativa* las necesidades de formación docente, se relacionan con el dominio de las funciones y exigencias de la comunicación educativa y de las particularidades de la comunicación en cada escenario del proceso.

11. Las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel en la *dimensión orientadora* se refieren al dominio de las características psicopedagógicas del estudiantado, utilización de métodos y técnicas para su caracterización, empleo de técnicas para la estimulación de su desarrollo, evaluación de los cambios en su desarrollo y la utilización de procedimientos de solución de conflictos. En la dimensión indagativa apuntan hacia la elaboración de proyectos de la investigación, la ejecución del proceso de investigación, el empleo de la estadística, la introducción de resultados y el conocimiento de paradigmas y metodologías de la investigación educativa.
12. En las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, los encuestados reconocieron insuficiencias en la atención al desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, como las siguientes: carencia de estrategias de orientación profesional pedagógica al profesorado novel, las opciones formativas que se realizan no son suficientes, sistemáticas y diferenciadas, la atención de los mentores no es sistemática y que el profesorado novel tiene casi siempre una sobrecarga de trabajo docente que obstaculiza su desarrollo.

Objetivo 5: Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado en cada competencia profesional docente, mediante la utilización de estadísticos inferenciales.

13. Se comprobó que existen diferencias significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel en función de las competencias profesionales docentes, mediante la prueba estadística H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes. La prueba arrojó una significación asintótica de 0,001, menor que el nivel crítico asumido, lo que permitió refutar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias significativas entre las necesidades de formación docente percibidas en cada competencia profesional docente. Con la prueba HSD de Tukey, se

identificaron diferencias de medias significativas entre las necesidades de formación docente percibidas, al contrastar las competencias: indagativa y cognoscitiva e indagativa y comunicativa, ya que la diferencia de medias en estos casos tuvo un nivel de significación de 0,02 y 0,00, menor que el nivel crítico establecido para la prueba.

Objetivo 6: Comprobar si existen diferencias significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado en función de las variables: facultades y años de experiencia, mediante la utilización de estadísticos inferenciales.

14. Se comprobó que existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel en función de la facultad donde ejerce la docencia. Con la prueba H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, que arrojó una significación asintótica de 0,012, menor que el nivel de significación establecido, se refutó la hipótesis nula y se pudo afirmar que existen diferencias significativas entre las necesidades de formación percibidas por el profesorado de las facultades. Con la prueba HSD de Tukey, se identificaron diferencias de medias significativas, entre las necesidades de formación docente percibidas, al contrastar las facultades: Ingeniería y Ciencias Sociales e Ingeniería y Departamentos Independientes, ya que la diferencia de medias en estos casos tuvo un nivel de significación de 0,017 y 0,013, menor que el nivel crítico establecido.
15. Se comprobó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado según los años de experiencia. La prueba H de Kruskal-Wallis, para k muestras independientes, arrojó una significación asintótica de 0,116, mayor que el nivel crítico establecido, por lo que se aceptó la hipótesis nula y se afirmó que no existen diferencias significativas entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel según sus años de experiencia. De igual manera se comprobó la significación estadísticas de las diferencias entre las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado en función de la edad, titulación, grado científico y responsabilidades académicas, así como la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, entre las necesidades de formación docente percibidas, en función del género y de la categoría docente.

La realización de este estudio descriptivo consiguió el *objetivo general propuesto*, porque se logró caracterizar las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, mediante la aplicación de un *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel*, que fue construido y validado como un instrumento propio en este estudio. El análisis de los datos recogidos con la aplicación del cuestionario propio, a los 96 individuos de la población, emanó una caracterización general del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila y reveló necesidades de formación docente percibidas por este profesorado, así como las relaciones que tienen las mismas con las variables: competencia profesional docente, facultad donde ejerce la docencia y años de experiencia, entre otras.

Este primer acercamiento a la caracterización de las necesidades de de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, reveló que existen diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades formativas en función de las competencias y de las facultades donde ejerce la docencia; que las necesidades formativas más acuciantes el profesorado novel las percibe en las competencias profesionales docentes: indagativa y orientadora. Se comprobó también que las diferencias entre las necesidades de formación docente del profesorado novel en función de los años de experiencia no son estadísticamente significativas, lo que puede parecer contradictorio y se objeto de un estudio posterior.

Esta caracterización de las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel, constituye un punto de partida para la toma de decisiones sobre la orientación profesional pedagógica al profesorado novel en función de su desarrollo profesional docente durante los primeros años de desempeño de la docencia. Los resultados del estudio teórico y del estudio empírico realizado, constituyen premisas para la concepción de propuestas de mejora en el proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel, durante los primeros años de ejercicio de la docencia.

Cualquier institución universitaria que pretenda lograr un cambio, debe primero, estimular el cambio en el desempeño docente de su profesorado. No en balde, el desarrollo profesional docente del profesorado se ha convertido en una de las estrategias de cambio de las universidades contemporáneas.

7.3. Propuestas de mejora.

Una vez presentadas las conclusiones más relevantes de un estudio descriptivo como éste, cuyo resultado principal es una caracterización de las necesidades formativas del profesorado novel, el siguiente paso es la realización de recomendaciones para la mejora del estado de la cuestión que se investigó.

En realización de las propuestas de mejora en el proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, se ha considerado la estructura organizativa de esta institución y los encargos, que en dicho proceso, pueden tener su diferentes niveles organizativos.

7.3.1. Sugerencias para la mejora de la orientación profesional pedagógica al profesorado novel en la Universidad de Ciego de Ávila.

Las inferencias realizadas a partir de la sistematización de los fundamentos teóricos del proceso de orientación profesional pedagógica en función del desarrollo profesional docente del profesorado novel y a partir del análisis de los resultados obtenidos en el estudio empírico, revelaron la necesidad de realizar algunas recomendaciones a la dirección de la Universidad de Ciego de Ávila, sobre la gestión de estos procesos.

Para la mejora del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel, la dirección de la Universidad de Ciego de Ávila, puede tener en cuenta las siguientes recomendaciones, derivadas de este estudio:

1. Incluir en un objetivo explícito en la planificación estratégica de la de la Universidad de Ciego de Ávila, la orientación profesional pedagógica al profesorado novel en función de su desarrollo docente, como un resultado clave para el logro de la misión de la institución universitaria. Dicho objetivo debe contener indicadores de gestión relacionados con los resultados a alcanzar en esta dirección.
2. Especificar en el Reglamento Orgánico Institucional, que la atención y la orientación profesional pedagógica al profesorado novel, es una responsabilidad compartida de la Dirección de Recursos Humanos, del Centro Estudios Educativos, de la dirección de las facultades y de los departamentos docentes, como estructura básica y operativa en que se concreta el proceso formativo del profesorado.

3. Evaluar la creación, en el Centro de Estudios Educativos, de un Servicio de Asesoramiento y Orientación al Profesorado Novel que brinde atención diferenciada a las necesidades de formación docente percibidas por el propio profesorado, que promueva, en un clima de confianza y confidencialidad, la reflexión sobre las prácticas y que ofrezca ayudas para superar el estrés y clarificar las necesidades formativas.
4. Instaurar el plan de acogida al profesorado debutante para potenciar su socialización primaria con la cultura profesional docente. Ello presupone el recibimiento por las autoridades de la institución, la realización de recorridos por la institución y encuentros con las autoridades, donde se explique la estructura organizativa, la filosofía de trabajo y los valores compartidos por la organización, el perfil profesional del profesorado, es decir sus funciones, competencias y los valores que lo distinguen.
5. Brindar una atención sistemática a los problemas, preocupaciones y necesidades del profesorado novel en todos los niveles organizativos de la institución, con énfasis en el departamento docente. Esto implica la realización de encuentros trimestrales de las autoridades con el profesorado novel, el reconocimiento a los logros en su desempeño y la aplicación de encuestas de satisfacción al profesorado novel.
6. Instituir la responsabilidad de la facultad en la gestión del Programa de Orientación Profesional Pedagógica al Profesorado Novel, donde establezcan los lineamientos y recomendaciones para la gestión de las estrategias personalizadas de orientación profesional pedagógica al profesorado novel.
7. Instituir la responsabilidad de los departamentos docentes en el diseño, ejecución y control de estrategias de orientación profesional pedagógica al profesorado novel, que incluyan las acciones formativas sistemáticas, diferenciadas y reflexivas que se requieren para el logro de su desarrollo profesional docente.
8. Especificar en el diseño del puesto de trabajo y en los planes anuales individuales del profesorado que la formación académica es una de las funciones del perfil profesional del profesorado universitario. De tal manera se precisa que todo el profesorado tiene que implicarse en la formación académica, tanto en su propia formación como en la mentoría al profesorado novel, para propiciar su desarrollo profesional docente.

9. Estimular los resultados positivos que alcance el profesorado novel y el profesorado que asume las funciones de mentor de ese profesorado, mediante la estimulación moral y la estimulación material que estipula el plan institucional de incentivo a los trabajadores, para incrementar la autoestima y compromiso con la organización.
10. Rescatar la realización trimestral de los encuentros generacionales del profesorado de la Universidad de Ciego de Ávila, como un espacio fijo, donde el profesorado más experimentado puede compartir sus experiencias con el profesorado novel. Esta es una acción formativa que puede gestionar la Dirección de Recursos Humanos.
11. Potenciar la creación de recursos on-line para la orientación profesional pedagógica al profesorado novel, que le ofrezcan ayudas para identificar necesidades formativas, respuestas a sus dudas e inquietudes profesionales cotidianas y recursos didácticos para la mejora de su desempeño docente. Se trata recursos interactivos que guíen al profesorado para la identificación de sus necesidades formativas y que al mismo tiempo ofrezcan sugerencias de cómo satisfacer esas necesidades.
12. Incluir un taller dedicado a la socialización de las experiencias docentes del profesorado novel, en el programa del Seminario Científico Metodológico de los departamentos docentes y de las facultades, así como en el programa de la Conferencia Científico Metodológica de la Universidad de Ciego de Ávila. En este taller el profesorado novel presentaría sus ponencias sobre las experiencias diversas que ha tenido en el ejercicio de la docencia universitaria
13. Incluir en el programa de la Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Ciego de Ávila, un taller sobre el desarrollo profesional docente del profesorado, para la socialización de experiencias positivas. Entre las posibles temáticas del taller se proponen: las necesidades formativas del profesorado, creencias, preocupaciones y problemas del profesorado, la formación docente del profesorado novel, experiencias en el mentorazgo y formación permanente del profesorado, entre otras.
14. Evaluar semestralmente, en el Consejo de Dirección Universitario, los resultados del proceso de la atención y orientación profesional pedagógica al profesorado novel. Esta evaluación debe partir de la rendición de cuentas de las facultades sobre los resultados alcanzados en esta dirección.

7.3.2. Sugerencias para la mejora de la orientación profesional pedagógica al profesorado novel en las facultades y departamentos docentes.

Para la mejora del proceso de orientación profesional pedagógica al profesorado novel, la dirección de las facultades y de los departamentos docentes, pueden tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Precisar en la misión de las facultades y de los departamentos docentes el papel que les corresponde en la orientación profesional pedagógica al profesorado novel como condición necesaria para la mejora de la calidad del proceso docente educativo.
2. Incluir en un objetivo explícito en la planificación estratégica de las facultades la orientación profesional pedagógica al profesorado novel en función de su desarrollo docente, como un resultado clave para el logro de la misión de las facultades...
3. Instrumentar en las facultades un Programa de Orientación Profesional Pedagógica al Profesorado Novel donde se establezcan lineamientos e recomendaciones generales para la gestión de las estrategias personalizadas de orientación profesional pedagógica al profesorado novel.
4. Instrumentar las estrategias personalizadas de orientación profesional pedagógica al profesorado novel, las que deben incluir acciones a corto, mediano y largo plazo para satisfacer sus necesidades. Estas acciones pueden adoptar formas diversas: conferencias, seminarios, grupos de discusión, controles a clases, portafolio docente, talleres de reflexión sobre la práctica, encuentros con mentores, cursos de corta, media y larga duración, diplomados, maestrías y doctorados, entre otras.
5. El diseño de la estrategia en el departamento docente debe incluir los componentes estructurales siguientes: el diagnóstico de las necesidades de formación docente, las acciones formativas para satisfacer dicha necesidad, así como el plazo, la vía, los participantes y responsables de la ejecución de estas acciones formativas.
6. Conjuguar en el proceso de identificación de las necesidades de formación docente del profesorado novel, tanto las necesidades formativas percibidas por el propio profesorado como las necesidades formativas identificadas en su desempeño por mentores y autoridades del departamento docente.

7. Propiciar el intercambio abierto y sistemático de las autoridades de las facultades y de los departamentos docentes con el profesorado novel, con el propósito de conocer y darle respuestas a sus preocupaciones, problemas y necesidades formativas.
8. Propiciar un clima de comprensión, respeto y confianza en las interacciones que se producen en los departamentos docentes con el profesorado novel, de manera que se estimule la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente.
9. Garantizar que el profesorado novel reciba la atención de mentores experimentados y con categoría docente de titular y auxiliar, para que estimulen su desarrollo profesional docente mediante acciones formativas sistemáticas, diversas y diferenciadas.
10. Realizar en cada semestre más de dos controles a las clases del profesorado novel, donde las autoridades del departamento, de la disciplina y los mentores, estimulen las reflexiones sobre su práctica, en un ambiente respetuoso, constructivo y gratificante.
11. Considerar como parte de la carga académica de cada semestre del curso el tiempo que dedica el profesorado experimentado a la mentoría del profesorado novel de los departamentos docentes. Lo que significa, asumir la mentoría como una legítima actividad académica del profesorado universitario.
12. Incrementar la participación del profesorado novel en clases demostrativas y abiertas, donde el profesorado experimentado revele aspectos didácticos de la docencia universitaria y propicie después la reflexión sobre las prácticas observadas.
13. Atender en las actividades formativas del profesorado novel las necesidades de formación docente relacionadas con las competencias indagativa y orientadora, en las que el profesorado novel encuestado percibió sus necesidades más intensas.
14. Limitar la cantidad de horas clases y programas de asignaturas que se asignan al profesorado novel durante los primeros años de ejercicio de la docencia; así como la asignación de responsabilidades académicas y administrativas, que requieren un nivel de experiencia y preparación que el profesorado novel no ha alcanzado.
15. Estimular intencionadamente al profesorado novel en las facultades y departamentos docentes, por los resultados que alcance en el ejercicio de la docencia y por el interés que manifieste por su propio desarrollo profesional docente.

16. Orientar y estimular la presentación de las experiencias docentes del profesorado novel en un taller exclusivo del Seminario Científico Metodológico que desarrolla anualmente en los departamentos docentes y en las facultades.
17. Desarrollar de manera sistemática la evaluación y el seguimiento del desempeño profesional docente del profesorado universitario novel, como un proceso de mejora continua que estimule su crecimiento profesional y personal. Ante todo, este proceso evaluativo debe incitar la reflexión del profesorado sobre su desempeño.
18. Evaluar semestralmente, en el Consejo de Dirección de las facultades, los resultados de la atención y orientación profesional pedagógica al profesorado novel. Esta evaluación debe partir de la rendición de cuentas de los departamentos docentes sobre los resultados alcanzados en esta dirección.

7.4. Limitaciones del estudio realizado.

La realización de este estudio ha representó para mí mucho más que la realización de una investigación, constituyó un proceso de aprendizaje, de desarrollo profesional y crecimiento como ser humano. No obstante, como cualquier proceso formativo, reveló sus potencialidades y sus limitaciones, por ello cada vez que repaso el informe final, siento que no está del todo acabado y que puede mejorarse infinitamente. Esta convicción de que toda obra humana es perfectible en el tiempo y al compás de la madurez profesional de los individuos, esa inconformidad que convierte la obra terminada en inacabable, es el fruto genuino del proceso de desarrollo profesional y personal.

En la realización de este estudio se identificaron limitaciones de orden técnico y de orden contextual. En el orden técnico, se asumió la construcción de un cuestionario propio que midiera, de la manera más objetiva posible, las necesidades de formación docente del profesorado novel, pero en las investigaciones sociales se mezclan prejuicios y creencias de las personas que hacen un tanto subjetiva estas mediciones. Con el cuestionario se corre el riesgo de que las personas no digan lo que exactamente piensan y sienten, pero al menos expresan lo que quieren que el investigador sepa de ellos (Buendía, 1997). En estudios posteriores esta limitación se puede rebasar con el empleo de otros métodos como grupos de discusión, historias de vida y entrevistas.

En el orden contextual, completar la cumplimentación del cuestionario por los 96 individuos de la población fue una tarea ardua y compleja, porque no todos los encuestados mostraron el mismo interés y la misma disposición de colaborar con el desarrollo del estudio. Esta dificultad se palió, en parte, con el apoyo brindado por las direcciones de algunas facultades y departamentos docentes, que se encargaron de entregar una y otra vez los cuestionarios para su cumplimentación en el plazo fijado

En los primeros momentos de la investigación, cuando estaba inmerso en la construcción del marco teórico del estudio, también presentamos dificultades objetivas para acceder a las bases de datos y a la bibliografía más actualizada sobre el tema que se había publicado, lo que se superó con el concurso de los directores de tesis, durante la estancia de investigación realizada en el mes de junio de 2010 en la Universidad de Granada.

7.5. Sugerencias para futuras investigaciones.

Durante la etapa de análisis de los resultados y de elaboración de las conclusiones de la investigación aparecen dudas y preguntas, que tendrán que ser planteadas como nuevos problemas en estudios posteriores, de esta manera se amplía constante del cuerpo de conocimientos científicos (Buendía, 1997). Este estudio, como constituye un corte transversal en el curso de un diseño longitudinal que responde a un Proyecto de Ciencia e Innovación Tecnológica aprobada por el Ministerio de Educación y por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente, ha revelado nuevas líneas de investigación que aseguran la continuidad del estudio sobre el tema.

Entre las nuevas líneas de investigación en el tema se encuentran: necesidades de formación docente del profesorado novel vistas desde la perspectiva de los directivos; necesidades de formación docente del profesorado novel vistas desde la perspectiva del estudiantado; determinación del perfil profesional del profesorado de la Universidad de Ciego de Ávila; preocupaciones y creencias del profesorado novel sobre la docencia universitaria; modelos de enseñanza del profesorado y su relación con los modelos de aprendizaje del estudiantado; gestión de los programas y estrategias personalizadas de orientación profesional pedagógica al profesorado y por último, evaluación del impacto de estos programas y estrategias en el desarrollo profesional del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Addine, F. (2000). *Diseño curricular*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Alonso, L., Salmerón, H. y Azcuy, A. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, No 39. (pp.1109-1137).
- Álvarez, C. y Sierra, V. (1997). *Metodología de la Investigación Científica*. Universidad Andina: Sucre.
- Álvarez, C. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Educación y Desarrollo.
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integrador y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Álvarez, V., García, M., Asensio, I., Clares, J., Del Frago, R., Gallego, B. et al (2009). Evaluación del diseño de las Guías FORCOM de autoevaluación de competencias docentes para el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, No 4. (pp. 8-12).
- Añorga, J. (1989). *Tecnología para la determinación de problemas educativos, científicos y de organización del trabajo*. Extraída el 23 de febrero, 2009 de: <http://teleformacion.cujae.edu.cu/repositorios/crcrea/recursos/documentos/418767a494/L0080.pdf>
- Arés, P. (1998). Familia, ética y valores en la realidad cubana actual. *Revista Temas*, No 15, La Habana. (pp. 57-64).
- Arés, P. (2002). *Mi familia es así*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Revista Investigación Educativa*, No 7. (pp. 5-14). Extraída el 6 de marzo, 2011 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2358908&orden=87007
- Báxter, E., Amador, A. y Bonet, M. (2002). *El proceso de socialización. Su importancia en el desarrollo de la personalidad*. En G. García, (Comp.), Compendio de Pedagogía (pp. 152-161). La Habana: Pueblo y Educación.

- Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista Currículum y Formación de Profesorado*, No 5. Extraído el 12 de enero, 2009 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52art4.pdf>.
- Blanco, A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla SA.
- Bonachea, M. (2008). *Estrategia pedagógica integradora para el desarrollo de la orientación vocacional pedagógica desde las primeras edades en la escuela primaria "Alfredo M. Aguayo" de Ciego de Ávila*. Tesis de Maestría no publicada, ISP "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila, Cuba.
- Bozu, Z. (2006). *El perfil de las competencias profesionales del profesorado*. Extraída el 15 de junio, 2010 de: http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_es_bozu.pdf
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo del profesorado universitario novel*. Un estudio de caso. Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Extraída el 11 de febrero, 2009 de: <http://www.tesisenred.net/TDX-1119108-090604>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa*, No 2, Vol. 2. (pp.221-231). Extraída el 11 de enero, 2010 de: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf
- Bozu, Z. (2009a). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, No 2, Vol. 1. (pp. 317-328). Extraída el 11 de enero, 2010 de: <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/09/magis-tres/numero-dos/PDFS-2/6-BOZU.pdf>

- Brical, J. (2000). Informe Universidad 2000. *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*, Madrid. Extraído el 15 de enero, 2010 de: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Buendía, L. (1997). *La investigación por encuesta*. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L., Berrocal, E. y Olmedo, E. (2009). *Competencias técnicas para la recogida de información*. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. (pp.141-162). Barcelona: Davinci Continental S.L.
- Burbules, N. y Densmore, K. (1990). Los límites de la profesionalización de la enseñanza. *Revista Educación y Sociedad*, No 11. (pp. 67-84).
- Burbules, N. y Densmore, K. (1990a). La persistencia del profesionalismo: Es duro abrirse camino. *Revista Educación y Sociedad*, No 11. (pp. 97-104).
- Calviño, M. (1983). *Los aspectos de contenido de la motivación. Una vía para su estudio*, Trabajo presentado en la III Conferencia Científica de la Universidad de La Habana.
- Castellano, D., Castellano, B., Llivina, M., Silverio, M., Reinoso, C. y García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, D. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF: principios pedagógicos y formas organizativas. *Revista Educar*, No 33, (pp.1-17). Extraída el 20 de junio, 2010 de: <http://peremarques.pangea.org/dioe/diegocastro.doc>
- Cocca, J. (2004) Las Competencias Profesionales. FCEIA “*Visitas temáticas guiadas*”. Argentina. Extraída el 15 de junio, 2010 de: http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/visitas_tematicas_guiadas/visitas_archivos_pdf/b_Competencias%20profesionales_Cocca.pdf
- Colás, P y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*, (pp.177-200). Sevilla: Alfar.

Collazo, B. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cruz, S. (2000). *Una explicación didáctica a la formación en competencias*. Serie Formación de Formadores II, CEDINPRO, Bogotá, Noviembre, 2002.

Declaración de La Sorbona. (1998). *Declaración Conjunta para la Armonización del Diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Paris, 25 de mayo, 1998. Extraído el 12 de enero, 2010 de: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia, 19 de Junio, 1999. Extraído el 12 de enero, 2010 de: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de Lovaina. (2009). *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior, Lovaina, 29 de abril, 2009*. Extraído el 12 de enero, 2010 de: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Declaración de Praga. (2001). *Hacia el área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior*. Praga, 19 de mayo, 2001. Extraído el 12 de enero, 2010 de: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

De la Luz, J. (1991). *Escritos educativos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Del Pino, J. (2001, febrero). *La orientación profesional: una perspectiva desde el enfoque problematizador*, Ponencia presentada al Evento Internacional Pedagogía 2001, La Habana, Cuba.

Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Extraído el 16 de enero, 2009 de: http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf

Díaz, F. (1992). *Metodología del diseño curricular*. México: Trillas.

Díaz-Canel, M. (2010). *La Universidad por un mundo mejor*. Conferencia Inaugural del Evento Internacional Universidad 2010, La Habana: "Félix Varela".

- Díaz, M. (2006). *Psicología social aplicada a la comunicación, la propaganda y a publicidad*. La Habana: "Félix Varela".
- Durán, A. (1995). *El proceso docente-educativo como proceso de comunicación*. En A. Fernández. *Comunicación educativa*. (pp.37-45). La Habana: Pueblo y Educación.
- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Altopiedi, M. y Torres, J. (2005). *Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios*. Extraído el 18 de febrero, 2009 de: <http://www.revistafuentes.org/pdf/files/85.pdf>
- Esteve, J. (2004). *La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI*. Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Disertación doctoral, Universidad de Barcelona. Extraída el 16 de enero, 2009 de: <http://www.tesisenred.net/TDX-0212103-191458>
- Feixas, M. (2002a). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 2, No 1. (pp. 33-44). Extraída el 27 de febrero, 2009 de: http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n1.htm#mfeixas
- Feixas, M. (2004). La influencia de los factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios. *Revista Educar*, No 33, (pp.31-59). Extraída el 24 de junio, 2010 de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p31.pdf>
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, No 1. (pp. 97-118).
- Fernández, A. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Universitario.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2009). *Manual práctico de desarrollo profesional docente*. Sevilla: Fundación ECOEM.

- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *El Perfil del Profesorado*, OGE No 4. (pp.4-7). Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf>
- Fernández, R., Martín, A. y Quintana, N. (2006). Los métodos de evaluación de expertos como forma de valorar resultados de las investigaciones. Artículo no publicado. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- Ferreres, V. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, No 5. Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/didac_univ.pdf.
- Fuentes, H. (2000). *El modelo holístico configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Grann".
- García, J. y Corpas, M. (2005). *Los indicadores personales en el proceso de orientación e inserción profesional*. Extraído el 17 de enero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957856&orden=135035&info=link>
- García, L. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en la República de Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, M. (2004). *Propuesta alternativa de un sistema de trabajo metodológico para la orientación profesional pedagógica en los IPVCP*. Disertación Doctoral no publicada, ISP "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario. Su formación y desarrollo profesional. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas, Canaria*. Extraído el 17 de enero, 2009 de: <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/>
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, No 1, (pp. 7-14). Extraído el 17 de diciembre, 2009 de: http://www.redu.um.es/publicaciones/vol1_n1.htm#gibbs
- Gómez, F. (1992). *Sociología*. Ciudad México: Porruá.

- González, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1982). *Importancia de la autovaloración y los ideales en el estudio de la motivación humana*. En F. González, B. Bratus, M. Febles, G. Roloff, D. González y O. D'Angelo. *Cuestiones teóricas sobre el estudio de la personalidad*. (pp. 42-48). La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, K. (2005). *Estrategia de capacitación de los directivos de educación del municipio Venezuela para la dirección de la orientación profesional pedagógica*. Disertación doctoral no publicada, ISP "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- González, V. (2001). *Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable*. Evento Universidad 2001. La Habana, 2002.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 12, No 1. (pp.45-53) Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>
- González, V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva sociocultural el desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 20, No 3, (pp.260-268).
- González, V. (2007). *El profesorado universitario: su formación como modelo de actuación ética y profesional*. Extraído el 17 de enero, 2009 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzaaez258.pdf>.
- Hernández, R. y Fernández, C. (2003). *Metodología de la Investigación I*. La Habana: Félix Varela.
- Hernández, R. y Fernández, C. (2003a). *Metodología de la Investigación II*. La Habana: Félix Varela.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación, Cuarta Edición*. México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Hervás, C. y Martín, J. (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, No. 1*. Extraída el 10 de enero, 2010 de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm>
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- Huberman, M. (1989). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*. Extraída el 25 de junio, 2010 de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_Web/hemeroteca/r_12/nr_186/a_2638/2638.html
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: conciencia o presión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, No 38*, (pp.37–46). Extraído el 14 de diciembre, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ficheroarticulo?codigo=118068&orden=67420>
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado. *Revista Educar, No 30*. (pp.15-25) Extraído el 17 de febrero, 2009 de: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>
- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional colectivo. *Revista Brasileira de Formación de Profesores, No 1, Vol. 1*. (p.31-42). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/18/62>
- Kon, I. (1982). *Psicología de la edad juvenil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marcelo, C., Gómez, M., Mayor, C., Granado, C., Coronel, J., Gallego, C., et al. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones el Ministerio de Educación y Ciencia.

- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 19. Extraído el 15 de enero, 2009 de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a03.htm>.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Marcelo, C. (2001a). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, No 2. Extraído el 17 de enero, 2009 de: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos>.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores de conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educar*, No 30, (pp.27-56)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea S. A.
- Marín, V. (2005). El inicio de la vida profesional del docente universitario. *Revista Docencia e Investigación*, No 15. Extraído el 11 de enero, 2010 de: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero5/Marin.doc>
- Martí, J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Más, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el EEES. Perfil competencial y necesidades formativas. Extraído el 26 de febrero, 2009 de: http://dewey.uab.es/paplicada/DOCyPDF/MASyRUIZ_FODIP2007_v2.pdf
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Ginés, J. y Rodríguez, S. (1997). La evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista Investigación Educativa*, Vol. 14, No 2. (pp.73-93). Extraído el 23 de febrero, 2009 de: <http://www.um.es/depmede/RIE/contenido/14-2joan.htm>
- Mayor, C. (2008). *El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación*. En C. Marcelo (Editor). *El profesor principiante. Inserción a la docencia*. Capítulo 5 (p.177-210). Barcelona: Octaedro, S. L.
- Mayor, F. (1998). *Discurso en la apertura de la Conferencia Mundial de Educación Superior*. Extraído el 14 de enero, 2010 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113850S.pdf>

- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Extraído el 14 de Enero, 2009 de: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/interfor/publ/mertens/index>.
- MES. (2006). Resolución Ministerial No 128/2006. Reglamento general sobre las categorías docentes y las reglamentaciones para su aplicación. La Habana: MES.
- MES. (2010). *Resolución Ministerial No 210/2007. Reglamento de trabajo docente metodológico en la Educación Superior*. La Habana: ENPSES.
- Michavila, F. (2000). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Revista Docencia Universitaria*, No 1, Vol. 1. Extraído el 15 de enero, 2010 de: http://revistas.um.es/red_u/article/view/11441/11021
- Ministerio de Educación. (1977). La formación vocacional, los círculos de interés y la orientación profesional. *II Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores*, La Habana. (pp. 289-314).
- Molina, N. (2001). *Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales*. Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Extraída el 6 de diciembre, 2010 de: http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1026101-111750//nlmy1de1.pdf
- Montero, P. (2006). *Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario*. Universidad de Santiago de Chile. Extraído el 16 de enero, 2009 de: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=337>.
- Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno, S., Bajo, T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Vicerrectoría de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad de Granada.
- Nocedo, I., Castellano, B., García, B., Addine, F., González, C., Gort, M., et al. (2001). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Ojalvo, V. (1982). El concepto de socialización y su importancia para la psicología social. En F. González, O. González, V. Ojalvo, M. Sorín y G. Martínez. *Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad*. (pp.36-44). La Habana: Pueblo y Educación.
- Ojalvo, V. (1999). *Comunicación educativa*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana.
- Olmedo, E. y Buendía, L. (2009). *Técnicas para el análisis de la información*. En P. Colás, L. Buendía y F. Hernández. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. (pp. 163-195). Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), (pp. 305-327). Extraída el 14 de junio, 2010 de: http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/14_ortega.pdf
- Ortiz, E. (2004). Competencias y valores profesionales. *Revista Cubana de Pedagogía*, Vol. 6, No 2. (pp.59-64). Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2001/2/189401208.pdf>
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2006). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinario con la Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 10 de febrero, 2009 de: <http://www.rieoei.org/profesion37.htm>
- Otero, I. (1997). *Modelo de orientación profesional pedagógica*, Disertación doctoral no publicada, ISP "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- Pansza, M. (1993). *Pedagogía y curriculum*. México DF: Gernika.
- Peña, J. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías Virtuales*, No 3. Extraído el 6 de enero, 2009 de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>.
- Pérez, G. y Nocedo, I. (1983). *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. Primera Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Pla, R. (2005). *Modelo del profesional de la educación para asumir las tendencias integradoras de la escuela contemporánea*. Curso Prerreunión en el Evento Internacional Pedagogía 2005, La Habana. Febrero.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesor universitario: perfil y líneas de formación*. Disertación doctoral, Universidad de Barcelona. Extraída el 11 de febrero, 2009 de: <http://www.tesisenred.net/TDX-1030103-165846>
- Quezada, H. (2002). *Competencias laborales. Evolución y tipologías*. Extraída el 18 de junio, 2010 de: <http://www.gestiopolis.com/canales/derrhh/articulos/64/clevol.htm>
- Ramírez, P. y Cornejo, M. (2002). ¿Cómo han sido educados nuestros educadores? *Revista Iberoamericana de Educación*, No 19. Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/670ramirez.pdf>
- Reca, I. (1996). *La familia en el ejercicio de sus funciones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, A. (2007). *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo*. Disertación doctoral, Universidad de Barcelona. Extraída el 11 de febrero, 2009 de: <http://www.tesisenred.net/TDX-1213107-091914>
- Rodríguez, M., Benavent, J. A., Fossati, R., y Tort, L. (1993). *Los servicios de orientación educativa y profesional en España*. Extraído el 11 de febrero, 2009 de: <http://www.asesoramientoprofesional.org/textos/Espana93.pdf>
- Rodríguez, M. (1997). *La educación para la carrera en España: origen, desarrollo y consideraciones críticas*. Conferencia pronunciada en el Séminaire Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle, INETOP, Paris.
- Rodríguez, M. (1999). La preparación para el trabajo: El proyecto profesional. *Revista de Orientación*, ACOEP, Universidad Autónoma de Barcelona, Vol. 12, No 19. (pp.5-22). Extraído el 11 de febrero, 2009 de: <http://www.asesoramientoprofesional.org/articulosantiguos/ACOEP191999.pdf>

- Rodríguez, M. (2004). *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, ISP "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- Rojas, R. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés SA.
- Rosental, M. y Ludin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. La Habana: Editora Política.
- Salmerón, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 2, No 1. (pp.91-102). Jaén: Editorial MAD, SL.
- Sánchez, J. (2004). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Extraído el 24 de febrero, 2009 de: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Sánchez, J. (2004a). Formación inicial para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 43. Extraído el 17 de enero, 2009 de: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=node/135>.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). *Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias*. Extraído el 6 de enero, 2010 de: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/cris/11.pdf>
- Sánchez, P, Perales, M. J. y Chiva, I. (2002). El curso de iniciación a la docencia universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universidad de Valencia. *Revista Relieve*, Vol. 8, No 1. Extraído el 12 de febrero, 2009 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm
- Saravia, M. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, No1, Vol. 8, (pp.141-156) Extraída el 18 de junio, 2009 de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94161/90781>
- Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional? *Revista de Teoría de la Educación*, Vol. 10. (pp.95-104). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://www.segciencias.com.ar/profesional.htm>
- Sarramona, L, Colón, A. y Vázquez, G. (1999). *Formación y actualización de la función docente*. Barcelona: Ediciones de la Universidad Abierta de Cataluña.

- Sierra, R. (2002). *Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. G. García (Comp.) *Compendio de Pedagogía* (pp.311 – 328). La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Smith, M. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and anadragogy', the encyclopedia of informal education. *Extraído el 26 de junio, 2010 de: www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm* .
- Suárez, C., Del Toro, M. y Vinent, M. (2001). *La formación integral del estudiante*. Santiago de Cuba: CEE “Manuel F. Grann”.
- Sykes, G. (1990). En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Revista Educación y Sociedad*, No 11. (pp. 85-96).
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. En Conferencia Regional sobre Desempeño de los Profesores, Brasilia, 12 de julio de 2003. Extraído el 17 de febrero, 2009 de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/pedagogica/tedesco.pdf
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No Especial. (pp.1-29). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.pdf>
- Tünnermann, C. (2006). *El rol del docente en la educación superior en el siglo XXI*. Extraído el 26 de febrero, 2009 de: http://www.ucyt.edu.ni/Downlod/el_rol_del_docente_en_la_E_S_del_Siglo_XXI.pdf
- UNESCO, (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Biblioteca Digital de la OEI. Extraído el 10 de febrero, 2009 de: <http://www.campusoei.org/oeivirt/superior.htm>
- Valero, M. y Almajano, M. (2008). *Formación pedagógica del profesor universitario: programas de acción del ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña*. Extraído el 11 de diciembre de 2009 de: <http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/n-2-bol-red-estatal-docencia-univ.html>

- Varona, E. (1903). *Discurso de Apertura del Curso Académico 1903-1904*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigostky, L. (1956). *Selección de investigaciones psicológicas*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista Profesorado*, Vol. 8, No 2. Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Villar, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L. (1996). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas, Canarias. Extraído el 7 de enero, 2009 de: <http://gid.us.es/villar/docs/1articul.pdf>
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, No 5. Extraído el 14 de diciembre, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950732>

OTRAS CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alarcón, R. (2009). La nueva universidad cubana. En R. Collazo y E. Herrero, (Comp.) Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad (pp.9-36). La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1998). *Didáctica de la Educación Superior*, Ministerio de Educación Superior. La Habana: Pueblo y Educación.
- Batista, P., Gracia, A. y Matos, Z. (2007). Competencia: entre significado y concepto. *Revista Contextos Educativos*, No 10. (pp.7-28). Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2656723>
- Benedito, V. (1991). *La formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas*. III Jornadas de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria. Extraído el 23 de febrero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1228925>
- Bretel, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial. Extraída el 27 de diciembre, 2008 de: www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/foro3.htm
- Brovetto, J. (1998). *Conferencia: "La Educación Superior y el futuro" en la clausura de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Extraída el 14 de enero, 2010 de: <http://www2.uca.es/HEURESIS/documentos/ConfeUNESCO.pdf>
- Calderón, R. y Castro, J. (2006). Formación pedagógica de los profesores de las sedes universitarias municipales. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 11, No 2. Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogiauniversitaria/articulos/2006/2/189406406.pdf>
- Canfux, V. y Rodríguez, M. (2003). *Acerca del estudio de la reflexión y la criticidad en el pensamiento del profesor universitario*. Extraído el 16 de febrero, 2009 de: http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/012003/Art%20030103.pdf

- Canfux, V. y Rodríguez, M. (2005). Concepción teórica para la formación psicopedagógica del profesor. *Revista Cubana de Pedagogía*, No 2, 2005. Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://www.oei.es/n10838.htm>
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas tipo Likert. *Revista Psicotemas*, Vol.10, No 3, 1995. (pp. 623-631).
- Cardona, J. (2008). *Problemáticas actuales del profesorado. Algunas soluciones*. Enseñanza & Teaching, No 26. (pp. 29-56). Ediciones Universidad de Salamanca. Extraído el 19 de enero, 2011 de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/684
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Moyá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Revista Profesorado*, Vol. 12, No 1. (pp.1-15) Extraído el 17 de febrero, 2009 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Cejas, E y Pérez, J. (2003). *Un concepto muy controvertido: Competencias Laborales*. Extraída el 16 de febrero, 2009 de: <http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/controcomplab.htm>
- Clavijo, G. y Fuentes, H. (2001). *Diseño Curricular y Evaluación basados en Competencias*. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.
- D'Angelo, O. (2003). El desarrollo profesional creador como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 20, No 2. (pp.106-114). Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: <http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2002/No.%202/Ps19202-3.pdf>
- Delgado, P. (2002). *La educación permanente y la Unión Europea: viejos hábitos y nuevos retos socioeducativos*. Extraído el 17 de febrero, 2009 de: <http://www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000035799>
- Díaz, A. (2004). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: http://www.mie.uson.mx/biblioteca_virtual.html

- Didriksson, A. (1999). *Tendencias de la Educación Superior al fin de siglo: escenarios de cambios*. Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: <http://www.reggen.org.br/midia/documentos/tendenciaseducacionsuperior.pdf>
- Donato, M. (2005). La complejidad de la profesionalización docente. *Revista Educación*, Año 28, No 3. (pp. 437-460). Extraído el 16 de enero, 2009 de: <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/425/322>
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización. Perspectivas y problemas. *Revista Profesorado*, Vol.13, No 2. Extraída el 20 de junio, 2010 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- Escudero, J., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Revista Profesorado, Universidad de Granada*, Vol. 12, No 1. (pp.1-22) Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, No 340. (pp.19-40). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.PDF
- Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, No 25. Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: <http://www.rieoei.org/rie25a02.htm>
- Fernández, M. (2006). Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, No 340. (pp.59-65). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.PDF
- Fernández Cruz, M. (2008). *El pacto educativo en España, argumentos para el debate*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Frelat-Kahn, B. (2003). La formación docente en Francia: una voluntad sistémica. *Serie: Encuentros y Seminarios*. Extraído el 16 de febrero, 2009 de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/pnencia_frelat.pdf
- Fuentes, H. (2000a). *Modelo curricular de disciplinas con base en competencias profesionales*. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Grann".

- Galaz, J. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No 2, Vol. 11. Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol11no2/contenido-galaz2.pdf>
- Gallego, M. (2007). *Las funciones docentes presenciales y virtuales de profesorado universitario*. Extraído el 14 de diciembre, 2009 de: http://campus.usal.es/~teoriaeducación/rev_numero_08_02/n8_02_arrufat.pdf
- García, J. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Revista Educación XXI*. Extraído el 17 de enero, 2009 de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/38122957.html
- Gil, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No 2, Vol. 1. (pp.100-116). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- Gómez, M. (2003). *Variables de éxito en la formación del profesorado*. Disertación doctoral, Universidad de Extremadura. Extraída el 16 de enero, 2009 de: <http://www.tdr.cesca.es/es/index.html>
- González, A. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 43. Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>.
- González, V. (1998). La orientación profesional en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 27, No 3. Extraído el 11 de febrero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2404803>
- González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, No 47, pp. 185 – 209. Extraído el 16 de enero de 2009 de: <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>.

- Goodman, J. (1987). Reflexión y formación de profesores. Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de Educación* No. 285 (pp.223-244). Extraído el 17 de febrero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18602>
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, No 2. (pp.271-302). Extraído el 17 de febrero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=305197>
- Hernández, F. (2005). *Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones en el EEES*. Extraído el 16 de enero, 2009 de: <http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero8/art7.htm>
- Hernández, F. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, No 10. (pp. 69-82).
- Hernández, F. y Cuesta, J. (2009). *Métodos cuantitativos de investigación*. En P. Colás, L. Buendía, y F. Hernández. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. (pp. 63-96). Barcelona: Davinci Continental, S. L.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2009). *El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación*. En P. Colás, L. Buendía, y F. Hernández. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. (pp. 31-62). Barcelona: Davinci Continental.
- Hisch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, No 1. Extraída el 14 de diciembre, 2011 de: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Ibarra, J. (2003). La universidad necesaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No 1, Vol. 5. (pp.2-8). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-ibarra.pdf>
- Ibarra, L. (2007). *Psicología y Educación: una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No 34. (pp.132-132) Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://www3.uva.es/aufop/publica/revaufop/rev99-34.htm#Imbernón>

- Imbernón, F. (2006). Actualidad y retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Volumen 8, No 2. Extraído el 28 de diciembre, 2008 de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.htm>.
- Iñigo, E. y Sosa, A. (2004). *Emergencia y actualidad de las competencias profesionales*. Extraído el 21 de febrero, 2009 de: http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022003/Art050203.pdf
- Iranzo, P. (2006). *Formación de profesorado para el cambio: desarrollo profesional en centros de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. Disertación doctoral, Universidad de Rovira y Virgil. Extraída el 11 de febrero, 2009 de: <http://www.tesisenred.net/TDX-1204102-163449>
- Jaime, I. y Brito, G. (2005). Criterios de innovación para la integración curricular. *REICE*, Vol. 3, No 1. Extraído el 11 de diciembre, 2009 de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/JaimyBrito.pdf
- Jiménez, B. (2007). La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado. *Revista Educación XXI*, No 10. (pp.159-178). Extraído el 22 de enero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490564>
- Latorre, A., Del Rincón y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Laurencio, A., Folguera, D. y Córdova, C. (2006). El enfoque de formación por competencias y su racionalidad didáctica en el espectro educativo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 25, No 1 (pp.71-81)
- López, J., Miranda, O., Cobas, M., Valera, O. y Chávez, J. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marcelo, C. (2008). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, No 33. Extraído el 6 de enero, 2010 de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2470>
- Margalef, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista Educación*, No 337. Extraído el 14 de diciembre, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271390>

- Maroto, A. (2006). *El uso de las nuevas tecnologías en el profesorado universitario: retos y perspectivas*. Extraído el 14 de diciembre, 2009 de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n30/n30art/art308.htm>
- Martínez, M., Gró, B. y Romañá, T. (1998). *El problema de la formación en la enseñanza universitaria*. Extraído el 17 de diciembre, 2009 de: <http://campus.usal.es/~revistas/trabajo/index.php/1130-3743/article/view/2804/2842>.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México DF: Trillas.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 1, No 1. Extraído el 11 de febrero, 2009 de: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Mayor, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Volumen 2, No 1, ISSN 1134-4032. Extraído el 16 de enero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283130&orden=0&info=link>.
- Mayor, C. (2001). *Las condiciones profesionales del profesorado universitario. Un estudio con profesores principiantes y con experiencia*. Extraído el 6 de enero, 2010 de: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/cris/9.pdf>
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, No 1, Vol. 13, (pp. 61-77). Extraído el 4 de enero, 2009 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>
- Medina, J., Jarauta, B. y Urquizu, C. (2002). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 24 de febrero, 2009 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1056Medina.PDF>
- Menghini, R. (1997). *El discurso de la profesionalización en la docencia*. Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm>
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario Ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8,

No 2. Extraído el 14 de diciembre, 2009 de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-merida.pdf>

MES. (2004). *Indicaciones sobre la preparación pedagógica de los estudiantes*. La Habana: MES.

MES. (2005). *Estrategia para la formación pedagógica de los estudiantes del curso diurno*. La Habana: MES.

Mingorance, P. (2001) Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo (Editor). *La función docente*. Madrid: Síntesis S.A.

Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Revista Aula de Innovación Educativa*, No 34. (pp.74-80) Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167345>

Montero, M. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave en la formación inicial. *Revista de Educación*, No 340. (pp.66-86). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.PDF

Murillo, J. (2006). Algunos conceptos y tendencias sobre carrera profesional docente. *Revista Docencia*, No 29. Extraído el 16 de enero, 2009 de: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=325>.

Nieves, Z., Otero, I. y Molerio, O. (2007). La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación. *Revista Electrónica Pedagogía Universitaria*, Volumen 12, No 2. Extraído el 10 de febrero, 2009 de: <http://revistas.mes.edu.cu>

Orozco, M. y Garcés, E. (2006). *Algunas consideraciones sobre competencias en educación*. Extraído el 12 de febrero, 2009 de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/24304>

Ortiz, T. (2009). Apuntes sobre las funciones de los profesores de las Sedes Universitarias Municipales. En R. Collazo E. Herrero (Comp.) *Preparación pedagógica en la nueva universidad cubana* (pp.197-209). La Habana, Félix Varela.

- Ospina, B., Sandoval, J., Aristizábal, C. y Ramírez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. 23, No 1. (pp. 14-29).
- Parra, I. y Más, P. (1997). *La competencia comunicativa profesional pedagógica*. Extraído el 6 de enero, 2009 de: <http://www.monografias.com/trabajos12/ompcomu/compcomu.shtml>
- Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Disertación doctoral no publicada, ISP "Enrique J. Varona", La Habana, Cuba.
- Pegalajar, M. y López, R. (1999). Actuaciones del profesor para la construcción del conocimiento durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, No 1. (pp.187-213) Extraído el 23 de febrero, 2009 de: <http://www.um.es/depmide/RIE/contenido/17-1marc.htm>
- Pla, R. (1999). *Influencia de una concepción didáctica integradora el modo de actuación profesional de los docentes de ciencias sociales*. Evento Internacional Pedagogía 1999, La Habana. Febrero.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraída el 27 de diciembre, 2008 de: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm
- Riera, J. y Civís, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Revista Educación XXI*, No 11. (pp.133-154). Extraído el 22 de enero, 2009 de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/11-05.pdf>.
- Rizo, H. (2004). *La evaluación del docente universitario: una visión institucional*. Extraído el 17 de febrero, 2009 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/883Rizo.pdf>
- Rodríguez, E. (1995). La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina. Extraído el 17 de febrero, 2009 de: www.invenia.es/oai:dialnet.unirioja.es:ART0000032072

- Rodríguez, G. (2007). ¿Qué son las competencias laborales? *Revista Académica Contribuciones a la Economía*. Extraído el 27 de diciembre, 2008 de: <http://www.eumed.net/ce/>
- Rodríguez, M. (1996). Eurorientación y euroinformación: bases para su desarrollo. *Revista de Orientación*, ACOEP, Universidad Autónoma de Barcelona, Vol. 7, No 12. (pp. 221-241).
- Rodríguez, M. (1998). La integración de la educación vocacional en el currículum. *Revista Perspectivas*, Vol. XVIII, No. 4. (pp. 535-543).
- Rodríguez, S. (1996). *La calidad en la enseñanza universitaria*. Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963196&orden=23363&info=link>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No 2, Vol. 11. Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Sacristán, G. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Sánchez, A., Martínez, C. y Marrero, C. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 2, (pp.53-65).
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista Educación*, No 348 (pp.465-488) Extraído el 17 de enero, 2009 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos.clve_búsqueda=207508
- Santos, J. (1997). *La concepción de las competencias profesionales desde un enfoque pedagógico*. Extraído el 16 de febrero, 2009 de: <http://www.monografias.com/trabajos46/concepcion-competencias/concepcion-competencias2.shtml>
- Soriano, M. (2004). El profesor universitario ante los retos del mundo de hoy: sus competencias laborales. *Revista Contexto Educativo*, No 30, Año 6. Extraído el 17 de febrero, 2009 de: <http://contexto-educativo.com.ar/2004/1/nota-07.htm>

- Tejada, F, (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, No 56, (pp.20-30) y No 57, (pp.8-14). Extraída el 19 de junio, 2010 de: <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf>
- Traver, J. y García, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.9, No 1. Extraída el 14 de diciembre, 2011 de: <http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.ht>
- Vigostky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Villar, L. (1996a). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Zabalza, M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, No 340. (pp.51-58). Extraído el 18 de diciembre, 2009 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.PDF

ANEXOS.

Anexo No 1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA

CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO NOVEL DE LA UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA (PRIMERA VERSIÓN)

INTRODUCCIÓN:

Como parte del Proyecto del Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica: “Estrategia de profesionalización de los docentes de la Universidad de Ciego de Ávila”, se está desarrollando una investigación sobre el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila.

Este cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre las necesidades de formación docente que ha percibido usted que tiene en el ejercicio de la docencia universitaria. Para realizar un estudio minucioso que sirva de base para adoptar medidas y soluciones que satisfagan sus necesidades de formación, necesitamos su comprensión y colaboración para responder este cuestionario.

La información que nos facilite al responder cada pregunta se tratará de manera anónima en la investigación y la mejor manera de colaborar con este propósito es ofrecer respuestas analíticas, para que reflejen las reales necesidades de formación que usted tiene como docente. El ánimo del cuestionario no es identificar respuestas correctas e incorrectas, se trata de conocer sus opiniones.

Le aseguramos que sus criterios se tendrán muy en cuenta al proponer las soluciones a los problemas que están afectando el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila y le agradecemos sinceramente su colaboración.

INTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO:

Para responder el cuestionario debe leer detenidamente cada uno de los ítems para comprender bien su contenido y elegir la opción de respuesta que mejor refleje su opinión. En el cuestionario encontrará tres formas diferentes de responder los ítems:

1. Cuando debe completar un dato escribiendo lo que le se pide sobre la línea que aparece al lado, como es el caso del título universitario, donde escribirá el nombre del título que obtuvo al concluir los estudios universitarios.
2. Cuando debe responder escribiendo el número que se corresponde con la alternativa seleccionada por usted, en el espacio correspondiente, como es el caso del sexo, donde aparece: Sexo _____ 1. Femenino 2. Masculino.
3. Cuando debe expresar en qué medida está usted de acuerdo en que tiene necesidades de formación en cada uno de los indicadores del desempeño docente del profesorado universitario, encerrando en un círculo el número de la escala que mejor exprese su opinión. Tenga en cuenta que cada número de la escala tiene un significado diferente:
 - 5:** Indica que está **muy de acuerdo**, es decir, que siente que tiene mucha necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 4:** Indica que está **de acuerdo**, es decir, que siente que tiene alguna necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 3:** Indica que no está **ni de acuerdo, ni en desacuerdo**, es decir, que no sabe si tiene necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 2:** Indica que está **en desacuerdo**, es decir que siente que no tiene necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 1:** Indica que está **muy en desacuerdo**, es decir que siente que no tiene ninguna necesidad de formación como docente en ese aspecto.

Le pedimos que reflexione serenamente, antes de seleccionar la opción de la escala que más se corresponda con su opinión sobre el contenido de cada ítem, para que los resultados reflejen fielmente sus necesidades de formación docente.

No	A. DIMENSIÓN DE DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES			
a1	Género: _____	1. Femenino	2. Masculino	
a2	Edad:			
a3	Título universitario:			
a4	Categoría Docente: _____	1: Ninguna	2: Adiestrado	3: Instructor
		4: Asistente	5: Auxiliar	6: Titular
a5	Grado académico o científico: _____	1: Ninguno	2: Master	
		3: Doctor	4: Postdoctorado	
a6	Experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria: _____	1: Un años o menos	2: Dos años	
		3: Tres años	4: Cuatro años	
		5: Cinco años	6: Más de cinco años	
a7	Año en que se incorporó a la Universidad de Ciego de Ávila:			
a8	Facultad a la que pertenece: _____	1: Ciencias Sociales	2: Ciencias Económicas	
		3: Derecho	4: Ciencias Agropecuarias	
		5: Ingeniería	6: Dptos Independientes	
a9	Carrera o carreras en que ejerce docencia:			
a10	Años de las carreras en que imparte docencia:			
a11	Cantidad de horas clases que imparte en el actual semestre:			
a12	Responsabilidades académicas que desempeña: _____	1: Vicedecano		2: Jefe de Departamento
		3: Jefe de disciplina		4: Jefe de colectivo de año
		5: Profesor guía		6: Profesor tutor

<p>¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ USTED DE ACUERDO, EN QUE TIENE NECESIDADES DE FORMACIÓN COMO DOCENTE EN CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DE DESEMPEÑO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO?</p> <p>(Encierre en un círculo el número de la escala que mejor refleje su opinión, tenga presente el significado de cada número de la escala: 5 muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo)</p>						
B. DIMENSIÓN COGNOSCITIVA		ESCALA				
b1	Dominio del contenido de las ciencias que se relacionan con el contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b2	Dominio del contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b3	Dominio de los contenidos de la disciplina a la que pertenecen las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b4	Selección de los aspectos más esenciales del contenido de las asignaturas.	5	4	3	2	1
b5	Presentación de conocimientos científicos, actualizados y significativos para el estudiantado.	5	4	3	2	1
b6	Adecuación del contenido de las asignaturas que imparte a las necesidades del perfil profesional del estudiantado.	5	4	3	2	1
b7	Identificación de las potencialidades educativas del contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b8	Aplicación de los conocimientos de la asignatura a situaciones reales de la vida práctica.	5	4	3	2	1
b9	Realización de demostraciones de la aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales.	5	4	3	2	1
b10	Utilización de las nuevas tecnologías de la información para la ampliación de los conocimientos (bases de datos, comunidades virtuales).	5	4	3	2	1

C. DIMENSIÓN METODOLÓGICA		ESCALA				
c1	Dominio de las características de los tipos de clases (conferencia, seminario, clase práctica y talleres)	5	4	3	2	1
c2	Diseño del sistema de clases de cada tema a partir del diagnóstico de los saberes que ya tiene el estudiantado.	5	4	3	2	1
c3	Determinación, formulación y orientación de los objetivos instructivos y educativos.	5	4	3	2	1
c4	Motivación del estudiantado para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, del tema y de cada clase.	5	4	3	2	1
c5	Utilización de métodos de enseñanza que propicien la posición activa del estudiantado	5	4	3	2	1
c6	Selección y utilización de los medios de enseñanza adecuados para cada actividad de aprendizaje.	5	4	3	2	1
c7	Planificación, orientación, control y evaluación del trabajo independiente.	5	4	3	2	1
c8	Definición de indicadores y escalas valorativas para la evaluación del aprendizaje del estudiantado.	5	4	3	2	1
c9	Diseño, aplicación y calificación de las actividades evaluativas de los resultados del aprendizaje del estudiantado.	5	4	3	2	1
c10	Elaboración de materiales didácticos en soporte papel (guías metodológicas) y en soporte digital (multimedia, páginas Web)	5	4	3	2	1
D. DIMENSIÓN COMUNICATIVA		ESCALA				
d1	Conocimientos sobre las funciones y exigencias metodológicas de la comunicación educativa.	5	4	3	2	1
d2	Dominio de las particularidades de los diferentes contextos comunicativos del proceso docente educativo.	5	4	3	2	1

d3	Expresión oral, escrita y corporal adecuada en cada contexto durante el ejercicio de la docencia.	5	4	3	2	1
d4	Capacidad para escuchar y aceptar puntos de vista del estudiantado y de los colegas de trabajo.	5	4	3	2	1
d5	Creación de un clima afectivo favorable, de confianza y respeto en las relaciones con el estudiantado.	5	4	3	2	1
d6	Utilización de estilos de comunicación persuasivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	5	4	3	2	1
d7	Comprensión del carácter bidireccional de la comunicación que presupone la participación activa del estudiantado.	5	4	3	2	1
d8	Negociación de indicadores con el estudiantado para la valoración de los resultados del aprendizaje.	5	4	3	2	1
d9	Habilidades para la estimulación de la comunicación entre el estudiantado durante el ejercicio de la docencia.	5	4	3	2	1
d10	Utilización de técnicas que estimulen la calidad de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	5	4	3	2	1
E. DIMENSIÓN ORIENTADORA		ESCALA				
e1	Conocimiento de la características psicopedagógicas de las etapas del desarrollo del estudiantado.	5	4	3	2	1
e2	Utilización de los métodos y técnicas que se utilizan para la caracterización del estudiantado.	5	4	3	2	1
e3	Preparación para ejercer la función de tutoría del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	5	4	3	2	1

e4	Preparación para brindar la orientación profesional que necesita el estudiantado universitario.	5	4	3	2	1
e5	Capacidad para estimular el desarrollo del trabajo grupal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	5	4	3	2	1
e6	Utilización de los procedimientos para la solución de conflictos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	5	4	3	2	1
e7	Utilización de las técnicas y los procedimientos que estimulen el crecimiento personal del estudiantado.	5	4	3	2	1
e8	Evaluación sistemática de los cambios que se producen en la formación y desarrollo del estudiantado.	5	4	3	2	1
e9	Preparación para el intercambio de información con otros colegas sobre el desarrollo del estudiantado.	5	4	3	2	1
e10	Gestión de los recursos necesarios para el desarrollo del proceso de orientación al estudiantado.	5	4	3	2	1
F. DIMENSIÓN INDAGATIVA		ESCALA				
f1	Conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	5	4	3	2	1
f2	Observación crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar problemas durante el ejercicio de la docencia.	5	4	3	2	
f3	Diseño del proceso de la investigación educativa para solucionar problemas diversos que ha identificados en el ejercicio de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
f4	Elaboración de proyectos de investigación educativa para solucionar problemas identificados en la docencia universitaria.	5	4	3	2	1

f5	Ejecución del proceso de investigación educativa para la mejora de la calidad de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
f6	Procesamiento de la información obtenida en la investigación educativa mediante la utilización de métodos estadísticos.	5	4	3	2	1
f7	Comunicación de los resultados de la investigación educativa en informes escritos, ponencias, artículos y libros.	5	4	3	2	1
f8	Divulgación de los resultados de la investigación educativa en eventos, conferencias y congresos.	5	4	3	2	1
f9	Introducción de los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana.	5	4	3	2	1
f10	Socialización de los resultados de la investigación con otros colegas.	5	4	3	2	1

Si considera que debe realizar algún comentario sobre las necesidades de formación docente que usted percibe que tiene como profesor o profesora universitaria novel, le agradecemos que los escriba en el espacio siguiente:

Anexo 2.

Composición del grupo de jueces expertos.

No	Nombre y apellidos	Institución	Grado Científico	Especialidad
1	María Elena Fonseca Véliz	Univ. Pedagógica de Ciego de Ávila	Doctora	Investigación Educativa
2	Raquel Diéguez Batista	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Investigación Educativa
3	Nereida Pérez Sánchez	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Investigación Educativa
4	Mirna Rioll Hernández	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Investigación Educativa
5	María E. Hernández Díaz	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Pedagogía
6	Elida Rivero Rodríguez	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Pedagogía
7	Belkis Cárdenas Marrero	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Pedagogía
8	Mirtha Manzano Díaz	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Pedagogía
9	Gonzalo Almansa Casola	Univ. de Ciego de Ávila	Doctor	Pedagogía
10	Evangelio Gómez Olivera	Univ. Pedagógica de Ciego de Ávila	Master	Pedagogía
11	Lianet Alonso Jiménez	Univ. de Ciego de Ávila	Doctora	Psicología Educativa
12	Yunaisys Lorenzo Fernández	Univ. de Ciego de Ávila	Master	Psicología Educativa

Anexo 3:

CUESTIONARIO A JUECES EXPERTOS PARA LA CORROBORACIÓN DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO NOVEL.

CARTA A LOS JUECES EXPERTOS:

Compañero (a):

Se está desarrollando una investigación sobre el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, que responde al Proyecto del Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica: “Estrategia de profesionalización de los docentes de la Universidad de Ciego de Ávila”. Esta investigación tiene como objetivo general caracterizar las necesidades de formación docente percibidas por el profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila, como punto de partida para la determinación de las líneas generales de la orientación profesional pedagógica que se deben potenciar en función de su desarrollo profesional docente del profesorado.

Usted ha sido seleccionado por su calificación científica y técnica, sus años de experiencia en la docencia universitaria y los resultados alcanzados en su labor profesional, como juez experto para corroborar la validez de contenido del *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel de la Universidad de Ciego de Ávila* que se está elaborando para utilizarse en la investigación. Le pedimos que ofrezca sus criterios sobre las bondades o deficiencias que aprecia el cuestionario y que sugiera los ítems que deben agregarse, modificarse o suprimirse en cada una de las dimensiones del cuestionario.

Todos sus criterios y sugerencias se tendrán muy en cuenta para perfeccionar el diseño del cuestionario y valorar su nivel de validez. Le agradecemos su colaboración para el desarrollo de esta investigación.

INTRUCCIONES A LOS JUECES EXPERTOS PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO:

Compañero (a):

Para responder este cuestionario usted debe leer detenidamente cada uno de los ítems que integran el *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente Percibidas por el Profesorado Novel de la Universidad de Ciego de Ávila* y teniendo en cuenta la dimensión a que pertenece cada uno de ellos, valorar su validez teniendo en cuenta las cualidades siguientes:

- a) Comprensión: Claridad en la redacción de cada ítem y posibilidades de comprensión por los encuestados.
- b) Pertinencia: Nivel de correspondencia que tiene cada ítem con la dimensión de la variable objeto de estudio a que pertenece.
- c) Importancia: Valor y utilidad que tiene cada ítem dentro de la dimensión a que pertenece en el cuestionario.

Para valorar el nivel de comprensión, pertinencia e importancia que tiene cada ítem del cuestionario, utilizará una escala de 4 a 1 y encerrará en un círculo la opción que considere más adecuada en cada caso. Debe tener en cuenta que cada número de la escala tiene un significado diferente:

- 4: Indica un nivel muy alto de comprensión, pertinencia o importancia.
- 3: Indica un nivel alto de comprensión, pertinencia o importancia.
- 2: Indica un nivel medio de comprensión, pertinencia o importancia.
- 1: Indica un nivel bajo de comprensión, pertinencia o importancia.

Le pedimos que reflexione, antes de seleccionar la opción de la escala que más se corresponda con su criterio para que refleje su opinión sobre cada ítem del cuestionario. En la columna recomendaciones puede sugerir modificaciones, adiciones y supresiones de los ítems que contiene el cuestionario.

DIMENSIÓN A: DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
a1	Género.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a2	Edad.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a3	Título universitario.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a4	Categoría docente.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a5	Grado académico o científico.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a6	Experiencia docente universitaria.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a7	Año en que se incorporó al centro.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a8	Facultad a la que pertenece.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a9	Carreras en que ejerce docencia.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a10	Años en que ejerce docencia.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a11	Total de horas clases que imparte.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
a12	Responsabilidades académicas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN B: DIMENSIÓN COGNOSCITIVA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
b1	Dominio del contenido de las ciencias que se relacionan con el contenido de las asignaturas que imparte.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b2	Dominio del contenido de las asignaturas que imparte.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b3	Dominio de los contenidos de la disciplina a la que pertenecen las asignaturas que imparte.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b4	Selección de los aspectos más esenciales del contenido de las asignaturas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b5	Presentación de conocimientos científicos, actualizados y significativos para el estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN B: DIMENSIÓN COGNOSCITIVA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
b6	Adecuación del contenido de las asignaturas a las necesidades del perfil profesional del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b7	Identificación de las potencialidades educativas del contenido de las asignaturas que imparte.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b8	Aplicación de los conocimientos de la asignatura a situaciones reales de la vida práctica.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b9	Realización de demostraciones de la aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
b10	Utilización de las nuevas tecnologías de la información para la ampliación de los conocimientos (bases de datos, comunidades virtuales).	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN C: DIMENSIÓN METODOLÓGICA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
c1	Dominio de las características de los tipo de clases (conferencia, seminario, clase práctica y talleres)	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c2	Diseño del sistema de clases de cada tema a partir del diagnóstico de los saberes que ya tiene el estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c3	Determinación, formulación y orientación de los objetivos instructivos y educativos.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c4	Motivación del estudiantado para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, del tema y de cada clase.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c5	Utilización de métodos de enseñanza que propicien la posición activa del estudiantado	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN C: DIMENSIÓN METODOLÓGICA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
c6	Selección y utilización de los medios de enseñanza adecuados para cada actividad de aprendizaje.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c7	Planificación, orientación, control y evaluación del trabajo independiente.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c8	Definición de indicadores y escalas valorativas para la evaluación del aprendizaje del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c9	Diseño, aplicación y calificación de las actividades evaluativas de los resultados del aprendizaje del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
c10	Elaboración de materiales didácticos en soporte papel (guías metodológicas) y en soporte digital (multimedia, páginas Web)	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN D: DIMENSIÓN COMUNICATIVA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
d1	Conocimientos sobre las funciones y exigencias metodológicas de la comunicación educativa.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d2	Dominio de las particularidades de los diferentes contextos comunicativos del proceso docente educativo.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d3	Expresión oral, escrita y corporal adecuada en cada contexto durante el ejercicio de la docencia.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d4	Capacidad para escuchar y aceptar puntos de vista del estudiantado y de los colegas de trabajo.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d5	Creación de un clima afectivo favorable, de confianza y respeto en las relaciones con el estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
DIMENSIÓN D:		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM												RECOMENDACIONES

DIMENSIÓN COMUNICATIVA		POR LOS EXPERTOS												(Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
d6	Utilización de estilos de comunicación persuasivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d7	Comprensión del carácter bidireccional de la comunicación que presupone la participación activa del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d8	Negociación de indicadores con el estudiantado para la valoración de los resultados del aprendizaje.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d9	Habilidades para la estimulación de la comunicación entre el estudiantado durante el ejercicio de la docencia.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
d10	Utilización de técnicas que estimulen la calidad de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN E: DIMENSIÓN ORIENTADORA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
e1	Conocimiento de la características psicopedagógicas de las etapas del desarrollo del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e2.	Utilización de los métodos y técnicas que se utilizan para la caracterización del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e3	Preparación para ejercer la función de tutoría del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e4	Preparación para brindar la orientación profesional que necesita el estudiantado universitario.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e5	Capacidad para estimular el desarrollo del trabajo grupal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN E: DIMENSIÓN ORIENTADORA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
e6	Utilización de los procedimientos para la solución de conflictos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e7	Utilización de las técnicas y los procedimientos que estimulen el crecimiento personal del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e8	Evaluación sistemática de los cambios que se producen en la formación y desarrollo del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e9	Preparación para el intercambio de información con otros colegas sobre el desarrollo del estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
e10	Gestión de los recursos necesarios para el desarrollo del proceso de orientación al estudiantado.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN F: DIMENSIÓN INDAGATIVA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
f1	Conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f2	Observación crítica del proceso docente para identificar problemas durante el ejercicio de la docencia.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f3	Diseño del proceso de la investigación educativa para solucionar problemas diversos que ha identificados en el ejercicio de la docencia universitaria.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f4	Elaboración de proyectos de investigación educativa para solucionar problemas identificados en la docencia.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f5	Ejecución del proceso de investigación educativa para la mejora de la calidad de la docencia universitaria.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

DIMENSIÓN F: DIMENSIÓN INDAGATIVA		CUALIDADES A VALORAR EN CADA ÍTEM POR LOS EXPERTOS												RECOMENDACIONES (Adiciones, modificaciones y supresiones)
No	ÍTEMS	Comprensión				Pertinencia				Importancia				
f6	Procesamiento de la información obtenida en la investigación educativa utilizando métodos estadísticos.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f7	Comunicación de los resultados de la investigación educativa en informes escritos, ponencias, artículos y libros.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f8	Divulgación de los resultados de la investigación educativa en eventos, conferencias y congresos.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f9	Introducción de los resultados de la investigación educativa en su práctica docente cotidiana.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	
f10	Socialización de los resultados de la investigación con otros colegas.	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	

Anexo No 4

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA**

**CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PERCIBIDAS POR
EL PROFESORADO NOVEL DE LA UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA
(SEGUNDA VERSIÓN)**

INTRODUCCIÓN:

Como parte del Proyecto del Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica: “Estrategia de profesionalización de los docentes de la Universidad de Ciego de Ávila”, se está desarrollando una investigación sobre el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila.

Este cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre las necesidades de formación docente que ha percibido usted que tiene en el ejercicio de la docencia universitaria. Para realizar un estudio minucioso que sirva de base para adoptar medidas y soluciones que satisfagan sus necesidades de formación, necesitamos su comprensión y colaboración para responder este cuestionario.

La información que nos facilite al responder cada pregunta se tratará de manera anónima en la investigación y la mejor manera de colaborar con este propósito es ofrecer respuestas analíticas, para que reflejen las reales necesidades de formación que usted tiene como docente. El ánimo del cuestionario no es identificar respuestas correctas e incorrectas, se trata de conocer sus opiniones.

Le aseguramos que sus criterios se tendrán muy en cuenta al proponer las soluciones a los problemas que están afectando el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila y le agradecemos sinceramente su colaboración.

INTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO:

Para responder el cuestionario debe leer detenidamente cada uno de los ítems para comprender bien su contenido y elegir la opción de respuesta que mejor refleje su opinión. En el cuestionario encontrará tres formas diferentes de responder los ítems:

3. Cuando debe completar un dato escribiendo lo que le se pide sobre la línea que aparece al lado, como es el caso del título universitario, donde escribirá el nombre del título que obtuvo al concluir los estudios universitarios.
4. Cuando debe responder escribiendo el número que se corresponde con la alternativa seleccionada por usted, en el espacio correspondiente, como es el caso del género, donde aparece: Género: 1. Femenino 2. Masculino.
3. Cuando debe expresar en qué medida está usted de acuerdo en que tiene necesidades de formación en cada uno de los indicadores del desempeño docente del profesorado universitario, encerrando en un círculo el número de la escala que mejor exprese su opinión. Tenga en cuenta que cada número de la escala tiene un significado diferente:
 - 5:** Indica que está **muy de acuerdo**, es decir, que siente que tiene mucha necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 4:** Indica que está **de acuerdo**, es decir, que siente que tiene alguna necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 3:** Indica que no está **ni de acuerdo, ni en desacuerdo**, es decir, que no sabe si tiene necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 2:** Indica que está **en desacuerdo**, es decir que siente que no tiene necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 1:** Indica que está **muy en desacuerdo**, es decir que siente que no tiene ninguna necesidad de formación como docente en ese aspecto.

Le pedimos que reflexione, antes de seleccionar la opción de la escala que más se corresponda con su opinión sobre el contenido de cada ítem, para que los resultados reflejen sus reales necesidades de formación docente.

No	DIMENSIÓN A: DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES			
a1	Género:	1. Femenino	2. Masculino	
a2	Edad:			
a3	Título universitario:			
a4	Categoría Docente:	1: Ninguna	2: Adiestrado	3: Instructor
		4: Asistente	5: Auxiliar	6: Titular
a5	Grado académico o científico:	1: Ninguno	2: Master	
		3: Doctor	4: Postdoctorado	
a6	Experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria:	1: Un años o menos	2: Dos años	
		3: Tres años	4: Cuatro años	
		5: Cinco años	6: Más de cinco años	
a7	Curso académico en que se incorporó a la Universidad de Ciego de Ávila:			
a8	Facultad a la que pertenece:	1: Ciencias Sociales	2: Ciencias Económicas	
		3: Derecho	4: Ciencias Agropecuarias	
		5: Ingeniería	6: Dptos Independientes	
a9	Carrera o carreras en que ejerce docencia:			
a10	Años de las carreras en que imparte docencia:			
a11	Responsabilidades académicas que desempeña:	1: Vicedecano	2: Jefe de Departamento	
		3: Jefe de disciplina	4: Jefe de colectivo de año	
		5: Profesor guía	6: Profesor tutor	
		7: Ninguna		

¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ USTED DE ACUERDO, EN QUE TIENE NECESIDADES DE FORMACIÓN COMO DOCENTE EN CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DE DESEMPEÑO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO?

(Encierre en un círculo el número de la escala que mejor refleje su opinión, tenga presente el significado de cada número de la escala: 5 muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo)

DIMENSIÓN B: COGNOSCITIVA		ESCALA				
b1	Dominio del contenido de las ciencias que se relacionan con el contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b2	Dominio de los contenidos de la disciplina a la que pertenecen las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b3	Dominio del contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b4	Selección de los aspectos más importantes del contenido de las asignaturas.	5	4	3	2	1
b5	Presentación de conocimientos científicos, actualizados y significativos para el estudiantado.	5	4	3	2	1
b6	Vínculo del contenido de las asignaturas que imparte a las necesidades del perfil profesional del estudiantado.	5	4	3	2	1
b7	Identificación de las potencialidades educativas del contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b8	Aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales y de la vida práctica.	5	4	3	2	1
b9	Utilización de las tecnologías de la información en el ejercicio de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1

b10	Dominio de las normativas jurídicas que rigen el desarrollo de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN C: METODOLÓGICA		ESCALA				
c1	Dominio de las características didácticas de los tipos de clases que se utilizan en la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
c2	Diseño del sistema de clases a partir del diagnóstico de los saberes del estudiantado.	5	4	3	2	1
c3	Orientación de los objetivos instructivos y educativos de la asignatura, del tema y de cada clase.	5	4	3	2	1
c4	Utilización de técnicas de motivación para interesar al estudiantado por el aprendizaje de los contenidos.	5	4	3	2	1
c5	Utilización de estrategias de aprendizaje que propician la posición activa del estudiantado en las clases.	5	4	3	2	1
c6	Utilización de los medios de enseñanza más adecuados para cada actividad de aprendizaje.	5	4	3	2	1
c7	Orientación del trabajo independiente del estudiantado.	5	4	3	2	1
c8	Diseño y calificación de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje del estudiantado.	5	4	3	2	1
c9	Elaboración de materiales didácticos impresos y en soporte digital para el aprendizaje del estudiantado.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN D: COMUNICATIVA		ESCALA				
d1	Conocimiento de las funciones y exigencias de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1

d2	Dominio de las particularidades de la comunicación en cada escenario del proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1
d3	Expresión oral, escrita y extraverbal adecuada en el ejercicio de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
d4	Escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiantado y de sus colegas de trabajo.	5	4	3	2	1
d5	Logro de un clima afectivo favorable, de confianza y respeto en las relaciones con el estudiantado.	5	4	3	2	1
d6	Utilización acertada de los diferentes estilos de la comunicación en el proceso docente educativo.	5	4	3	2	1
d7	Concertación con el estudiantado de indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	5	4	3	2	1
d8	Utilización de técnicas que favorecen la calidad de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN E: ORIENTADORA		ESCALA				
e1	Conocimiento de la características psicopedagógicas de las etapas del desarrollo del estudiantado.	5	4	3	2	1
e2	Utilización de métodos y técnicas adecuados en el proceso de caracterización integral del estudiantado.	5	4	3	2	1
e3	Desarrollo de la tutoría del estudiantado en las carreras y años en se ejerce la docencia.	5	4	3	2	1

e4	Orientación profesional al estudiantado de acuerdo con el perfil profesional de la carrera que estudia.	5	4	3	2	1
e5	Orientación del trabajo en grupos del estudiantado en el proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1
e6	Utilización de procedimientos de solución de conflictos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	5	4	3	2	1
e7	Utilización de técnicas y procedimientos que estimulan el crecimiento personal del estudiantado.	5	4	3	2	1
e8	Evaluación sistemática de los cambios que se producen en el desarrollo integral del estudiantado.	5	4	3	2	1
e9	Intercambio de información sobre el desarrollo del estudiantado con otros profesores y profesoras.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN F: INDAGATIVA		ESCALA				
f1	Conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	5	4	3	2	1
f2	Identificación de problemas científicos en el ejercicio de la docencia universitaria.	5	4	3	2	
f3	Diseño del proceso de investigación educativa para solucionar problemas identificados en el ejercicio de la docencia.	5	4	3	2	1
f4	Elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en el ejercicio de la docencia.	5	4	3	2	1

f5	Ejecución del proceso de investigación educativa para la mejora de la calidad de la docencia.	5	4	3	2	1
f6	Empleo de la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa.	5	4	3	2	1
f7	Comunicación de los resultados de la investigación educativa en informes escritos, ponencias, artículos y libros.	5	4	3	2	1
f8	Socialización de los resultados de la investigación educativa en eventos, conferencias y congresos.	5	4	3	2	1
f9	Introducción de los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana.	5	4	3	2	1
<p>Si considera que debe realizar algún comentario sobre las necesidades de formación docente que usted percibe que tiene como profesor o profesora universitaria novel, le agradecemos que los escriba en el espacio siguiente:</p>						

Anexo No 5

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA**

**CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PERCIBIDAS POR
EL PROFESORADO NOVEL DE LA UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA
(VERSIÓN DEFINITIVA)**

INTRODUCCIÓN:

Como parte del Proyecto del Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica: “Estrategia de profesionalización de los docentes de la Universidad de Ciego de Ávila”, se está desarrollando una investigación sobre el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila.

Este cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre las necesidades de formación docente que ha percibido usted que tiene en el ejercicio de la docencia universitaria. Para realizar un estudio minucioso que sirva de base para adoptar medidas y soluciones que satisfagan sus necesidades de formación, necesitamos su comprensión y colaboración para responder este cuestionario.

La información que nos facilite al responder cada pregunta se tratará de manera anónima en la investigación y la mejor manera de colaborar con este propósito es ofrecer respuestas analíticas, para que reflejen las reales necesidades de formación que usted tiene como docente. El ánimo del cuestionario no es identificar respuestas correctas e incorrectas, se trata de conocer sus opiniones.

Le aseguramos que sus criterios se tendrán muy en cuenta al proponer las soluciones a los problemas que están afectando el desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila y le agradecemos sinceramente su colaboración.

INTRUCCIONES PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO:

Para responder el cuestionario debe leer detenidamente cada uno de los ítems para comprender bien su contenido y elegir la opción de respuesta que mejor refleje su opinión. En el cuestionario encontrará tres formas diferentes de responder los ítems:

5. Cuando debe completar un dato escribiendo lo que le se pide sobre la línea que aparece al lado, como es el caso del título universitario, donde escribirá el nombre del título que obtuvo al concluir los estudios universitarios.
6. Cuando debe responder escribiendo el número que se corresponde con la alternativa seleccionada por usted, en el espacio correspondiente, como es el caso del género, donde aparece: Género: 1. Femenino 2. Masculino.
3. Cuando debe expresar en qué medida está usted de acuerdo en que tiene necesidades de formación en cada uno de los indicadores del desempeño docente del profesorado universitario, encerrando en un círculo el número de la escala que mejor exprese su opinión. Tenga en cuenta que cada número de la escala tiene un significado diferente:
 - 5:** Indica que está **muy de acuerdo**, es decir, que siente que tiene mucha necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 4:** Indica que está **de acuerdo**, es decir, que siente que tiene alguna necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 3:** Indica que no está **ni de acuerdo, ni en desacuerdo**, es decir, que no sabe si tiene necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 2:** Indica que está **en desacuerdo**, es decir que siente que no tiene necesidad de formación como docente en ese aspecto.
 - 1:** Indica que está **muy en desacuerdo**, es decir que siente que no tiene ninguna necesidad de formación como docente en ese aspecto.

Le pedimos que reflexione, antes de seleccionar la opción de la escala que más se corresponda con su opinión sobre el contenido de cada ítem, para que los resultados reflejen sus reales necesidades de formación docente.

No	DIMENSIÓN A: DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES			
a1	Género:	1. Femenino	2. Masculino	
a2	Edad:			
a3	Título universitario:			
a4	Categoría Docente:	1: Ninguna	2: Adiestrado	3: Instructor
		4: Asistente	5: Auxiliar	6: Titular
a5	Grado académico o científico:	1: Ninguno	2: Master	
		3: Doctor	4: Postdoctorado	
a6	Experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria:	1: Un años o menos	2: Dos años	
		3: Tres años	4: Cuatro años	
		5: Cinco años	6: Más de cinco años	
a7	Años de trabajo en la Universidad de Ciego de Ávila:			
a8	Facultad a la que pertenece:	1: Ciencias Sociales	2: Ciencias Económicas	
		3: Derecho	4: Ciencias Agropecuarias	
		5: Ingeniería	6: Dptos Independientes	
a9	Cantidad de carreras en que ejerce docencia:			
a10	Cantidad de años de las carreras en que ejerce docencia:			
a11	Responsabilidades académicas que desempeña:	1: Vicedecano	2: Jefe de Departamento	
		3: Jefe de disciplina	4: Jefe de colectivo de año	
		5: Profesor guía	6: Profesor tutor	
		7: Ninguna		

¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ USTED DE ACUERDO, EN QUE TIENE NECESIDADES DE FORMACIÓN COMO DOCENTE EN CADA UNO DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DE DESEMPEÑO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO?

(Encierre en un círculo el número de la escala que mejor refleje su opinión, tenga presente el significado de cada número de la escala: 5 muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo)

DIMENSIÓN B: COGNOSCITIVA		ESCALA				
b1	Dominio del contenido de las ciencias que se relacionan con el contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b2	Dominio de los contenidos de la disciplina a la que pertenecen las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b3	Dominio del contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b4	Selección de los aspectos más importantes del contenido de las asignaturas.	5	4	3	2	1
b5	Presentación de conocimientos científicos, actualizados y significativos para el estudiantado.	5	4	3	2	1
b6	Vínculo del contenido de las asignaturas que imparte a las necesidades del perfil profesional del estudiantado.	5	4	3	2	1
b7	Identificación de las potencialidades educativas del contenido de las asignaturas que imparte.	5	4	3	2	1
b8	Aplicación del contenido de la asignatura a la solución de problemas profesionales y de la vida práctica.	5	4	3	2	1
b9	Utilización de las tecnologías de la información en el ejercicio de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1

b10	Dominio de las normativas jurídicas que rigen el desarrollo de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN C: METODOLÓGICA		ESCALA				
c1	Dominio de las características didácticas de los tipos de clases que se utilizan en la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
c2	Diseño del sistema de clases a partir del diagnóstico de los saberes del estudiantado.	5	4	3	2	1
c3	Orientación de los objetivos instructivos y educativos de la asignatura, del tema y de cada clase.	5	4	3	2	1
c4	Utilización de técnicas de motivación para interesar al estudiantado por el aprendizaje de los contenidos.	5	4	3	2	1
c5	Utilización de estrategias de aprendizaje que propician la posición activa del estudiantado en las clases.	5	4	3	2	1
c6	Utilización de los medios de enseñanza más adecuados para cada actividad de aprendizaje.	5	4	3	2	1
c7	Orientación del trabajo independiente del estudiantado.	5	4	3	2	1
c8	Diseño y calificación de diferentes tipos de evaluación del aprendizaje del estudiantado.	5	4	3	2	1
c9	Elaboración de materiales didácticos impresos y en soporte digital para el aprendizaje del estudiantado.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN D: COMUNICATIVA		ESCALA				
d1	Conocimiento de las funciones y exigencias de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1

d2	Dominio de las particularidades de la comunicación en cada escenario del proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1
d3	Expresión oral, escrita y extraverbal adecuada en el ejercicio de la docencia universitaria.	5	4	3	2	1
d4	Escuchar y aceptar diferentes puntos de vista del estudiantado y de sus colegas de trabajo.	5	4	3	2	1
d5	Logro de un clima afectivo favorable, de confianza y respeto en las relaciones con el estudiantado.	5	4	3	2	1
d6	Utilización acertada de los diferentes estilos de la comunicación en el proceso docente educativo.	5	4	3	2	1
d7	Concertación con el estudiantado de indicadores y escalas valorativas de los resultados del aprendizaje.	5	4	3	2	1
d8	Utilización de técnicas que favorecen la calidad de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN E: ORIENTADORA		ESCALA				
e1	Conocimiento de las características psicopedagógicas de las etapas del desarrollo del estudiantado.	5	4	3	2	1
e2	Utilización de métodos y técnicas adecuados en el proceso de caracterización integral del estudiantado.	5	4	3	2	1
e3	Desarrollo de la tutoría del estudiantado en las carreras y años en se ejerce la docencia.	5	4	3	2	1

e4	Orientación profesional al estudiantado de acuerdo con el perfil profesional de la carrera que estudia.	5	4	3	2	1
e5	Orientación del trabajo en grupos del estudiantado en el proceso de enseñanza aprendizaje.	5	4	3	2	1
e6	Utilización de procedimientos de solución de conflictos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	5	4	3	2	1
e7	Utilización de técnicas y procedimientos que estimulan el crecimiento personal del estudiantado.	5	4	3	2	1
e8	Evaluación sistemática de los cambios que se producen en el desarrollo integral del estudiantado.	5	4	3	2	1
e9	Intercambio de información con otros colegas sobre el desarrollo del estudiantado.	5	4	3	2	1
DIMENSIÓN F: INDAGATIVA		ESCALA				
f1	Conocimiento de los paradigmas, metodologías y métodos de la investigación educativa	5	4	3	2	1
f2	Identificación de problemas científicos en el ejercicio de la docencia universitaria.	5	4	3	2	
f3	Diseño del proceso de investigación educativa para solucionar problemas identificados en el ejercicio de la docencia.	5	4	3	2	1
f4	Elaboración de proyectos de investigación para solucionar problemas identificados en la docencia.	5	4	3	2	1

f5	Ejecución del proceso de investigación educativa para la mejora de la calidad de la docencia.	5	4	3	2	1
f6	Empleo de la estadística en el análisis e interpretación de la información derivada de la investigación educativa.	5	4	3	2	1
f7	Comunicación de los resultados de la investigación educativa en informes escritos, ponencias, artículos y libros.	5	4	3	2	1
f8	Socialización de los resultados de la investigación educativa en eventos, conferencias y congresos.	5	4	3	2	1
f9	Introducción de los resultados de la investigación educativa en la práctica docente cotidiana.	5	4	3	2	1
<p>Si considera que debe realizar algún comentario sobre las necesidades de formación docente que usted percibe que tiene como profesor o profesora universitaria novel, le agradecemos que los escriba en el espacio siguiente:</p>						