

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRIA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA
DOCENCIA SUPERIOR**



**“INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN
DOCENTE EN EL AREA DE LAS INGENIERÍAS, EN LA
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE DE LA
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR”**

**FRANCISCO ARMANDO MORENO FAJARDO
CARLOS ARTURO RUANO SALAZAR
MAURICIO ERNESTO GARCÍA EGUIZÁBAL**

**PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRIA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR.**

**DOCENTE DIRECTOR:
MAESTRO ROBERTO GUTIERREZ AYALA**

SANTA ANA, JUNIO DE 2,005

SANTA ANA

SAN SALVADOR

CENTRO AMERICA

**AUTORIDADES UNIVERSITARIAS
UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

**DOCTORA MARIA ISABEL RODRÍGUEZ
RECTORA**

**INGENIERO JOSE ORLANDO MACHUCA
VICERRECTOR ACADEMICO**

**DRA. CARMEN ELIZABETH RODRÍGUEZ DE RIVAS
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA**

**ING. JOSÉ FRANCISCO MARROQUÍN
COORDINADOR GENERAL DEL SISTEMA DE
POSTGRADO**

**LICDA. ALICIA MARGARITA RIVAS DE RECINOS
SECRETARIA GENERAL**

**LICDO. PEDRO ROSALIO ESCOBAR CASTANEDA
FISCAL GENERAL**

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE
OCCIDENTE**

**LICENCIADO JORGE MAURICIO RIVERA
DECANO**

**MAESTRO ROBERTO GUTIERREZ AYALA
VICE DECANO**

**LICENCIADO VICTOR HUGO MERINO
SECRETARIO**

**MAESTRO ROBERTO GUTIERREZ AYALA
DOCENTE DIRECTOR**

**MAESTRO ROBERTO GUTIERREZ AYALA
COORDINADOR GENERAL DE LA MAESTRIA**

**MAESTRA MARIA ELENA JIMENEZ
COORDINADORA ADJUNTA**

DEDICO ESTA OBRA A:

A mi Madre **Marta Julia Fajardo vda. De Moreno**, con mucho amor y agradecimiento.

Francisco Armando Moreno Fajardo

DEDICO ESTA OBRA A:

- A Dios Todopoderoso, sin su voluntad no se realiza nada. A su Santísima Madre que sin su intercesión no habría llegado hasta aquí.
- Memoria al recuerdo de mis Padres Raúl Ruano y Celia Marina Salazar por guiarme en este camino.
- A mi esposa Lilián Morán de Ruano, que sin su apoyo no habría logrado este triunfo.
- A mis hijos Celia María y Carlos Arturo, que han sido mi orgullo y mi apoyo.
- A mis compañeros de investigación, Armando y Mauricio, un agradecimiento por el apoyo y colaboración durante tantos años.
- A todos mis Maestros, compañeros de trabajo y alumnos que durante más de 30 años de trabajo docente me han impulsado en esta labor tan dignificante.

Carlos Arturo Ruano Salazar

AGRADEZCO:

Especialmente a mi Padre Dios Todopoderoso y a mi Madre la Santísima Virgen María, por iluminarme y estar a mi lado a lo largo de mi vida, por darme sabiduría y fuerza para poder culminar esta meta.

DEDICO ESTA OBRA A:

Mi muñequita linda, con quién inicié este sueño y con quién siempre compartía mis deseos de formación y que ahora goza de la paz eterna con el Señor.

Maribel Gross de García, mi querida esposa, quién con su comprensión y apoyo me impulsa siempre.

Sonia María Ester, Silvia Jennifer, Mauricio Ernesto, Sara Beatríz y Tania Maribel, mis hijos, mi inspiración y mi sueño hecho realidad.

Mauricio Ernesto García Eguizábal

**LOS AUTORES EXPRESAN SU
AGRADECIMIENTO A:**

Nuestro amigo y compañero, Maestro Roberto Gutiérrez Ayala, por sus oportunas observaciones y orientaciones en este proceso de investigación.

Todos nuestros profesores por darnos la oportunidad de pensar y aprender.

ÍNDICE

Pág.

Introducción

Capítulo I Generalidades

1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Planteamiento inicial	1
1.1.2 Preguntas de investigación	3
1.2 Objetivos	4
1.2.1 Objetivo general	4
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3 Alcances	5
1.4 Limitaciones	6
1.5 Metodología de la investigación	7
1.5.1 Según el tipo de datos	7
1.5.2 Naturaleza de la investigación	7
1.5.3 El tipo de estudio	7
1.5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	8
1.6 Administración del desarrollo profesional docente	9

CAPÍTULO II Marco teórico

2.1 Desarrollo profesional del docente universitario	10
2.2 Modelos subyacentes de profesor y alumno	13
2.2.1 El modelo docente.....	15
2.2.2 El modelo profesional	18
2.2.3 El modelo científico o investigador	23
2.2.4 El modelo educativo	26

2.3 Modelos de universidad y formación del profesorado	27
2.3.1 ¿Cómo abordar la formación del profesorado	
Universitario	32
2.4 El desarrollo profesional del docente:diversos modelos	38
2.5 La formación inicial	43
2.6 La formación de profesores experimentados	48

CAPITULO III Análisis de resultados

3.1 Contexto en el que se da el objeto de estudio.....	52
3.2 Metodología	57
3.3 Tamaño de la muestra	59
3.4 Análisis de encuestas	62
3.3.1 Estabilidad laboral	64
3.3.2 Políticas de desarrollo profesional docente	69
3.3.3 Desarrollo profesional docente	74
3.3.4 Actitud hacia la docencia	81
3.5 Entrevistas	88
3.6 Valoración de resultados	90

CAPITULO IV Sistema de desarrollo profesional docente

4.1 Introducción	92
4.2 Descripción del Software	92
4.3 Administración del proceso	94
4.4 Solución esperada	95
4.5 Justificación	96
4.6 Factibilidad económica	96
4.7 Factibilidad técnica ..	98

CAPITULO V Conclusiones y observaciones

5.1 Introducción	99
------------------------	----

5.2 Conclusiones y observaciones de resultados	101
Bibliografía	106
Anexos	107
ANEXO 1 “Encuesta dirigida a docentes del área de las ingenierías”	
ANEXO 2 “Entrevista dirigida a docentes del área de las ingenierías”	
ANEXO 3 “Manual del usuario del Sistema Informático de Desarrollo Profesional Docente (DFESAPRO)”	

Generalidades

CAPÍTULO 1

El conocimiento es uno de los pocos bienes que crece a medida que se lo comparte. Es detestable esa avaricia espiritual que tienen los que, sabiendo algo, no procuran la transmisión de esos conocimientos

Generalidades

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Planteamiento inicial

Al iniciar el estudio de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, surgían muchas interrogantes acerca el quehacer docente y luego de recorrer algunos Módulos se establecían comparaciones de cómo la cotidiana y muchas veces empírica actividad de “enseñantes” contrastaba con el enfoque científico de esta Profesión.

Lo anterior, se pudo corroborar en el grupo de Maestría, que es un factor común en todas las profesiones que ofrecen las Universidades, al menos en términos muy generales, ya que las diferentes Facultades contratan profesionales de las respectivas especialidades y los enfrentan a la tarea docente sin más que el propio dominio de sus respectivas especialidades o la idoneidad que se pueda tener con la temática del curso a impartir. Son muy, pero muy pocos, los casos en los cuales hay una preparación adicional para ejercer con propiedad la labor docente.

Es precisamente con base en esa experiencia y a esa realidad, que se plantea esta Investigación sobre la Profesionalización Docente en el área de Ingeniería en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, aún y cuando se tiene conciencia por ser el grupo investigador parte integrante de esta comunidad educativa, de que en las otras especialidades se sucede el mismo fenómeno. Por cuestiones de acceso, conocimiento del área y aspecto territorial es que se enfoca a Ingeniería y a la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Se pretende perfilar el concepto de Profesionalización Docente, tratando de conocer los diferentes aspectos que este concepto abarca, además poder determinar los factores que influyen en el todavía escaso nivel de atención que se le presta y determinar las causales a que obedece esta desatención.

Una imagen común que se tiene del docente universitario es la de aquel abogado, ingeniero o médico, que conocen su profesión, pero no han sido formados en el área pedagógica. La etapa de formación profesional como un proceso de dirección y transformación no ha sido una de las preocupaciones fundamentales en el docente universitario. En la actualidad en una sociedad que fundamenta su desarrollo en el conocimiento, la tecnología, los sistemas de información y los procesos de globalización, los criterios sobre las funciones del profesional universitario y el proceso de formación del mismo han cambiado, entre otras razones, porque la acumulación del conocimiento será cada vez menos importante. Lo fundamental será el desarrollar habilidades y destrezas que le permitan navegar en un mundo lleno de conocimientos que cambian de manera vertiginosa.

Para la educación de nivel superior no hay programas que pudieran considerarse de cobertura nacional y con un nivel de eficiencia aceptable. El sistema educativo nacional no ha previsto, para el nivel universitario, un sistema para formar docentes. Ante esta carencia, las propias universidades han tenido que tomar la iniciativa y han desarrollado programas tendientes a capacitar o actualizar pedagógicamente a sus profesores. La universidad ha resuelto sus problemas de capacitación y actualización pedagógica recurriendo a diversas estrategias: desarrollando programas propios de capacitación pedagógica, que van desde cursos sencillos, hasta postgrados, o bien, mediante la contratación de profesores cuyo perfil y experiencia son "idóneos".

La idea de formar, capacitar o actualizar docentes para educación superior se ha convertido en una importante preocupación en los últimos años,

período que coincide con la explosión en la demanda de educación superior en nuestro país. Los programas de capacitación pedagógica, de alguna manera, han resuelto esa deficiencia del profesional que se desempeña como docente. Sin embargo, en algunos aspectos sólo se han considerado como "remiendos" que se le hacen al abogado o al médico para que logre un nivel aceptable de eficiencia en su actividad de enseñanza. Sin embargo esto no es suficiente.

Lo anterior obliga a replantear el rol del docente universitario y con ello su perfil, al considerar que la profesionalización de la docencia es tan importante como el dominio de las disciplinas propias de la profesión.

Ante todo, se caracterizó lo que se entiende por Profesionalización de la Docencia Superior. Además, a partir de lo anterior, se trató de investigar en qué nivel se está en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente y cuáles son los obstáculos que se han presentado.

1.1.2 Preguntas de investigación

Las siguientes Preguntas nos harán caracterizar y ubicar el nivel de profesionalización docente en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente:

- a) ¿Cuáles son los elementos fundamentales que definen una profesionalización de la docencia superior?
- b) ¿Qué carga académica es la adecuada para un buen desarrollo profesional docente?
- c) ¿Qué predisposición existe al desarrollo profesional docente?
- d) ¿Cómo debe ser la formación continua para que un docente mantenga un nivel aceptable de profesionalización? ¿Qué estrategias operativizar?
- e) ¿Qué nivel salarial debe percibir un profesor universitario para lograr y mantener una profesionalización docente?
- f) ¿Cómo evaluar el nivel de profesionalización docente?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- a) Investigar la situación actual de la Profesionalización de la Docencia en el área de las Ingenierías en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- b) Contribuir a las políticas de desarrollo académico de esta Facultad, planteando herramientas de apoyo en el manejo administrativo de los procesos de formación que se planifiquen y desarrollen.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Definir los elementos que determinan la profesionalización del docente en el campo de la enseñanza de las ingenierías en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- b) Elaborar un estudio estadístico de la situación laboral de los profesionales responsables de la enseñanza en las ingenierías.
- c) Conocer las políticas institucionales referentes a la profesionalización docente.
- d) Conocer la identificación que los docentes de Ingeniería tienen de su profesión.
- e) Determinar cuál es la percepción del docente de ingeniería en relación a su marco laboral, en cuanto a derechos e incentivos.
- f) Buscar sistemas mecanizados que puedan contribuir a la organización de los procesos de formación académica.

1.3. Alcances

Con el desarrollo de este estudio se abarcan los aspectos siguientes:

- a) El estudio explora el área de Ingeniería en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.
- b) Se diagnostica e interpreta la situación laboral de los docentes que se desempeñan en el área de las Ingenierías.
- c) El Estudio comprende el diagnóstico y análisis de la profesionalización de los docentes involucrados en la enseñanza de las Ingenierías.
- d) Se conocieron las políticas y programas sobre Profesionalización de la Docencia en nuestra Facultad.
- e) El resultado de este estudio se difundirá por los canales adecuados a fin de que sea conocido por la comunidad universitaria.
- f) Propiciar en nuestra Facultad mecanismos o herramientas que permitan el ordenamiento y la administración del Desarrollo Profesional Docente.
- g) El estudio es de tipo diagnóstico, interpretativo y propositivo.

1.4. Limitaciones

- a) El estudio esta sujeto a la veracidad de la información proporcionada por las fuentes consultadas.
- b) Solamente se investigó en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.
- c) No se investigaron otras carreras o especialidades, sino que se circunscribió al área de las Ingenierías.
- d) El tiempo para ejecutar el proyecto fue bastante limitado.

1.5 Metodología de la investigación

1.5.1 Según el tipo de datos

En la investigación social y educativa ha existido una tendencia de usar solamente datos cuantitativos, es decir datos numéricos. Pero en este caso se recabó información de palabras o sea datos cualitativos. De esta manera se pudo cruzar la información obtenida.

1.5.2 Naturaleza de la Investigación

En general, esta es prácticamente una investigación educativa, ya que involucró el análisis sistemático de aspectos relacionados con la educación superior en el área de ingeniería y permitió conocer y entender los diferentes factores que inciden en la Profesionalización de la Docencia a nivel superior en el área específica ya mencionada.

En general se pueden plantearon algunos pasos básicos en este proceso sistemático:

- a) Se formularon Pregunta(s). Es decir, se planteó un problema.
- b) Se formularon Objetivos a perseguir
- c) Se planificó el diseño del estudio
- d) Se analizaron los resultados
- e) Se obtuvieron conclusiones

1.5.3 El tipo de estudio

Dadas las características del Objeto de Estudio de esta investigación, se aplicaron diferentes tipos, entre los cuales se mencionan:

Es un Estudio retrospectivo y prospectivo, ya que interesa conocer tanto los aspectos pasados en cuanto a la Profesionalización Docente y contrastar un poco con lo que en la actualidad se está realizando.

También es un Estudio Descriptivo, ya que fue interesante conocer como esta la situación de los docentes del área de ingeniería, para determinar si existían o no Programas o Formaciones tendientes a una Profesionalización Docente.

De igual manera es un Estudio Exploratorio, ya que tomando en cuenta que el tema de investigación, es un tema poco estudiado o por lo menos no se conoce que haya sido abordado anteriormente en esta Facultad. Se pretende que por medio de este estudio tener un conocimiento más exacto del objeto de estudio que interesa.

La interpretación de los resultados lo convierte en un Estudio Explicativo, ya que es indudable que a raíz de esta actividad se pudo analizar el porque de los fenómenos que involucra la presencia o ausencia de una adecuada Profesionalización Docente.

1.5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección y registro de la información se implementaron los siguientes mecanismos:

- a) La encuesta, por medio de las mismas Preguntas a las diferentes poblaciones se pudieron establecer conclusiones valederas. (Anexo 1)
- b) La entrevista, ya que se tuvo que recoger información de informantes y para eso esta comunicación interpersonal fue muy importante. Se estructuró un formato y de igual manera se trabajó de manera no estructurada. (Anexo 2)

1.6 Administración del desarrollo profesional docente

En la comunidad universitaria de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, se ha percibido un repunte en el tema de las capacitaciones a personal tanto docente como administrativo, sin embargo aún se maneja de manera eventual y sin un programa al menos conocido de un proceso a largo plazo. De esa manera se ha entrado en la “era de la capacitación” y de alguna manera con una serie de cursos, diplomados, talleres, etc. en el que se involucramos a diestra y siniestra a la comunidad. Se considera importante hacer un planteamiento encaminado a ofrecer una alternativa que permita ordenar y administrar un proceso que si bien en estos momentos es incipiente debe llegar a convertirse en una cultura en la comunidad en el sentido de consolidar un Desarrollo Profesional Docente consistente y continuado.

Es en este sentido se plantea sentar las bases, al proporcionar una alternativa sistemática y mecanizada que ayude en la administración de un proceso que debe llegar a convertirse en un elemento de mucha importancia en el quehacer docente universitario de esta Facultad.

Marco Teórico

CAPÍTULO

2

La comprensión de cómo y cuándo se desarrollan los sistemas cognitivos evita enseñar a un niño algo antes de que esté preparado para aprenderlo, o perder la oportunidad de enseñarle algo en el momento adecuado

Marco teórico

2.1 Desarrollo profesional del docente universitario

No existe un título es ingenuo y este tampoco lo es. El intentar hablar del profesor universitario llamándole docente universitario es asumir algunos puntos de vista que se consideran positivos, a la vez que otras cuestiones, tal vez problemáticas, quedan en segundo plano, más difuminadas. La intención es hacer explícitos los puntos de vista que asumidos sin que por ello se deje de poner en cuestión esos mismos supuestos. Hablar de ser profesional, un buen profesional, es entrar en un campo en el que se cruzan diversas disciplinas, teoría de las organizaciones, sociología y psicología del trabajo, etc. Según se opte por una perspectiva u otra, la cuestión de la profesionalidad adquiere rasgos y matices diferentes. Puede verse como estrategia de cierre, como modelo deseable frente al concepto de trabajador, obrero o productor, como perspectiva formativa, estrategia de dominación, etc.

Debatir sobre esta cuestión llevaría muy lejos y seguramente no resolvería gran cosa con relación a la cuestión que se plantea. Lo que aquí se asume es que el profesorado universitario es profesional, es decir, que tiene una formación sujeta a licencia; un amplio margen de discrecionalidad en su acción; que ésta se resuelve desde supuestos teórico-científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; que está orientada a cubrir necesidades sociales básicas, fundamentalmente, la docencia en Educación Superior. Con esta última afirmación se señala que la actividad del profesor universitario es dar clase, lo que parece obvio, pero que debe recordarse. El profesor, sin duda, podrá investigar, gestionar la institución, buscar recursos y otras actividades, pero su existencia es posible porque hay alumnos a los que debe enseñar y, lo que es más importantes, que éstos deben aprender.

Cuando se pretende analizar qué es o qué debe ser un profesor universitario en las actuales condiciones de la universidad¹, se presentan diversas opciones y posibilidades, son muchos los caminos que se pueden intentar, las vías de acceso. Desde la Sociología del Trabajo, se podría discutir acerca del modelo de profesional que encarna el profesor universitario, de sus rasgos específicos y de sus particulares dificultades para configurarse como tal. Desde la didáctica, la profesionalidad aparecería como un proceso permanentemente abierto que lleva a la transformación de la práctica docente y, con ello, a una dinámica de cambio en la propia universidad. La perspectiva organizacional daría pie a otras consideraciones, así como la psicología, el derecho, etc. Ninguna de ellas, en sentido propio, es la que se ha adoptado. La visión que se plantea pretende ser más genética e histórica.

Émile Durkheim, en la introducción a su obra *Las formas elementales de la vida religiosa*, observa la necesidad de conocer a la humanidad actual comenzando por trasladarse a los albores de la historia. Aunque el objeto de conocimiento de Durkheim en ese libro es el sistema religioso más primitivo existente, muchas de las ideas que aplica para explicar el método utilizado en la argumentación de sus ideas pueden extrapolarse a nuestro propio objeto de estudio. Así, estamos totalmente de acuerdo con su afirmación de que el análisis de los orígenes de la civilización no tiene como finalidad exclusiva conocerlos y reconstruirlos sin más, sino que, antes que nada, tiene por objeto explicar “una realidad actual, próxima a nosotros, susceptible, por ello, de afectarnos en nuestras ideas y actos”.²

¹ La Pregunta es inmediata, ¿qué universidad? Sin duda, estas condiciones son muy distintas según la universidad y el país de que se trate. Se habla concretamente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, acompañada de las imágenes de otras universidades con las que se ha tenido una mayor o menor relación a lo largo del quehacer académico tanto en el país, como en otros países. Las condiciones a las que se hace referencia son muy variadas, pero en lo sustantivo se hace referencia a universidades sostenidas con fondos públicos; que abordan una labor docente e investigadora destinada a formar profesionales e investigadores, y que tratan de difundir la alta cultura en el seno de sus sociedades respectivas.

² DURKHEIM, E. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Akal, 1992, p. 1. (Original publicado en 1912.)

Siguiendo a Durkheim, cabe comentar que no es posible comprender el proceso de construcción de la identidad profesional si no nos situamos en el conjunto de circunstancias, la totalidad de disposiciones y esquemas, que guían esa identidad. Como diría Durkheim “es la historia la que nos pone en las manos el único medio posible de determinar la causa que los ha suscitado. Así pues, siempre que se proyecte explicar un fenómeno humano, situado en un momento determinado del tiempo (...) hay que empezar a remontarse hasta sus formas más primitivas y simples, intentando dar cuenta de las características por las que se define en ese período de su existencia, para después mostrar cómo, poco a poco, se ha desarrollado y se ha hecho compleja, cómo ha llegado a ser lo que es en el momento en que se la considera”.³

En suma, las observaciones que se pueden hacer en nuestros días acerca de cómo se lleva a cabo el proceso de constitución de la identidad profesional del profesor universitario, se han de fundamentar en los mecanismos originarios que la conformaron. Identidad de la que somos herederos inmediatos, pues de lo contrario no se explica el arraigo social tan fuerte y duradero que han tenido las características esenciales que la conforman. Para alcanzar este objetivo, y dentro del marco que permite este capítulo, se toma como punto de partida no tanto el mundo medieval como el origen más próximo de lo que pueden ser hoy las universidades de nuestro entorno. Se toma como punto de partida y referencia los análisis y propuestas que García Morente⁴ llevó a cabo para la universidad española, en el momento en que ésta trataba por vez primera de dotarse, partiendo de la recién concedida Autonomía Universitaria, de un estatuto propio que debía dar respuesta a viejas demandas y resolver antiguas querellas. Tomar como referencia estos planteamientos no es una ocurrencia más o menos

³ *Ibíd.*, p. 3.

⁴ Artículo “La Autonomía Universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid”, publicado en diciembre de 1919 en *La Lectura. Revista de Ciencias y Artes*, n. · 228, en el que narra y analiza lo que fue la respuesta de la universidad madrileña al decreto de 21 de mayo de 1919 del Ministerio Silió.

accidental o caprichosa, sino que obedece a dos razones, a juicio del equipo investigador, poderosas.

El debate que entonces que se suscitó presenta muchas cuestiones y elementos, primero, de la Autonomía Universitaria recogida en la Constitución Española de 1978 y que, veinticinco años después, se está evaluando y sometiendo a revisión fruto de una nueva norma legislativa y del proceso de confluencia en el espacio europeo. Pero además, las soluciones que se adoptaron entonces han impregnado el quehacer hasta estos días. El marco de referencia, el modelo subyacente es, en buena medida, el diseñado entonces. García Morente nos proporciona una perspectiva única, ya que a su condición de profesor universitario modélico, se une el hecho de haber sido la persona encargada de diseñar y poner en marcha la primera facultad adaptada al nuevo modelo que entonces se propuso.

2.2 Modelos subyacentes de profesor y de alumno

La universidad hoy es muy distinta de la que fue a principios del siglo pasado. Su autonomía está bastante consolidada en todo el mundo; el esfuerzo por democratizar sus estructuras y su composición ha dado frutos; sus funciones están bastante bien definidas aunque pervivan ciertos puntos de tensión importantes; el crecimiento de su número permite albergar la esperanza de una próxima desmasificación; su nivel investigador se ha multiplicado y existen equipos estables de investigación muy potentes que cada día tienen un carácter más internacionalizado. Hoy es posible encontrar en cualquier parte del mundo investigadores procedentes de cualquier continente. Son muchas las razones que permiten dar un juicio positivo y esperanzado de su situación. Pero si bien esto es así, también pueden señalarse en su seno tensiones y problemas que llevan a relativizar ese optimismo. En toda Europa parecen surgir, cada vez con mayor

frecuencia, problemas de financiación, selección, formación y contratación del profesorado, desarrollo de planes de estudios, etc., y, si bien se ofrecen propuestas de superación en la construcción de un espacio europeo, ciertos problemas no dejan de preocupar. En las universidades latinoamericanas los problemas son, en parte, semejantes y, en algunos casos, más graves. La cuestión de la profesionalización sigue estando lejos de lo que muchos sectores sociales demandan; la participación y movilización de los estudiantes está muy lejos de alcanzar niveles deseables, y ciertos rasgos de insatisfacción con la universidad empiezan a extenderse en sectores amplios de población en muchos países. Estas y otras cuestiones que podrían señalarse parecen señalar problemas de fondo no resueltos y que bien podrían tener un denominador común: en la universidad siguen existiendo diversos modelos subyacentes, diversas concepciones acerca de sí mismas que no acaban enteramente de hacerse compatibles entre sí, que casan mal entre ellas y que cualquiera, llevada a su extremo, es auto contradictoria.

La universidad española, como la universidad francesa, italiana o latinoamericana, encierra en su seno tres desarrollos históricos diferenciados: el medieval, con algunas características propias en nuestro caso; el napoleónico, centrado en los procesos de profesionalización, y el modelo de universidad alemana nacido en el siglo XVIII, con finalidad investigadora, que deja sentir su influjo a finales del siglo XIX y principios del XX. Este último modelo fue hacia el que se miró en el momento de diseñar el estatuto de la Universidad de Madrid en 1919. Cada uno de estos modelos define un modelo de profesor y de alumno distinto, y una concepción de la tarea diferente, una orientación diferenciada.

La tesis que se plantea es: *El fondo de algunos problemas, entre ellos los docentes, con que hoy se enfrenta el profesor universitario, vienen de lejos y no son más que la manifestación de viejas contradicciones no resueltas entre distintos modelos de universidad, sustantivamente tres, que llevados al*

extremo son auto contradictorios y tienen como resultado la desaparición de la universidad misma.

Los desarrollos históricos a los que antes se hacían mención se pueden articular en cuatro modelos, que García Morente denomina tipos o ideales distintos (no debe entenderse como referencia de lo preferible o deseable sino como idealización de algunos rasgos esenciales que nos permiten efectuar comparaciones y análisis): el docente, el educativo, el científico y el profesional.⁵ Esta articulación no debe entenderse en un sentido reductivo y mecánico, en el que a cada modelo le corresponda un desarrollo histórico, sino como un modo de extender una red que pueda servir para sacar a la luz los elementos que de fondo ahorman los desarrollos actuales. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al Estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

2.2.1 El modelo docente

Éste es el modelo tradicional del que surge la universidad. Ésta nace para transmitir el saber y, sin bien esa transmisión no era mera repetición, tuvo una vocación innovadora y creadora clara. Baste recordar la polémica que Abelardo nos narra en la *Historia calamitatum* y los efectos que ésta tuvo en su maestro. Sólo la dinámica histórica que más tarde se impuso la llevó a perder en parte ese afán por el impulso creador. No se puede hablar, en el origen de este modelo, de creación científica por el simple hecho de que la ciencia todavía no ha surgido y, lo que es más importante, no se ha producido aún una fragmentación y especialización del conocimiento. En su origen, la universidad surge de la idea de *alma mater* (alumno=alimentado y nodriza, alma, la universidad) en la que se exigía los alumnos que escucharan (*audire*) y, por tanto, que fuesen *ob-audientes*, obedientes, pero

⁵ GARCÍA MORENTE, M. "La Autonomía Universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid", en *Obras Completas*

no se trató nunca de una escucha pasiva sino de atender de forma interrogativa. Su corrupción es producto del cambio histórico que supuso el nacimiento de la ciencia y de la peculiar posición que la Iglesia Católica mantuvo hacia ella. No se puede afirmar que la ciencia queda fuera de las universidades, pero sí que su relación con ella es difícil y que no adquirió la relevancia debida, de modo que buena parte de la creación científica se hace fuera de la universidad o en relación oblicua con ella. Evoluciona hacia un modo de relación subordinada, que suponía una actitud pueril en los alumnos. Es una universidad que languidece a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y buena parte del siglo XIX. Esta corrupción del modelo docente puede decirse que en su sentido fuerte ha desaparecido, que nadie la reivindica, pero que sobrevive camuflada y no tan camuflada en muchos lugares.

¿Qué caracteriza a este modelo corrompido hoy? Sin duda, siendo muy esquemáticos, la visión que tiene del saber y de la ciencia como algo dado, cerrado y hecho. No es necesario innovar ni investigar, basta con saberse el programa. En relación con el perfil del profesor perviven algunos matices:

- a) *La lección como unidad cerrada y hermética* a la que nada cabe añadir, los apuntes amarillos por el paso de los años, dar a alguien una lección tiene esa connotación de dominio, de subordinación del otro, de infantilización.
- b) *Memorismo y pasividad pedagógica*. El profesor dicta, el alumno copia y memoriza. Esta posición vacía las aulas. Asistir a clase no produce ningún valor añadido, es preferible conseguir unos buenos apuntes y dedicar ese tiempo a labores más útiles o lúdicas. La concepción acerca de cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje se remonta a Simónides y la psicología y pedagogía no existen.

- c) *Ausencia de una visión integrada del saber.* Cada asignatura es una isla, nada tiene que ver con lo que se realiza en otras horas del día, en otros cursos.
- d) *El examen como rito fundamental de prueba de linaje.* Saber es responder al enigma que el profesor o la profesora propone como prueba de evaluación. Sólo los elegidos resuelven el enigma, gozan del don, pueden ser ungidos.

Se dirá que no existe, que es una caricatura de la realidad pero, a poco que indagemos, podremos encontrar bajo nuevas prácticas, viejos modos. No es posible detenerse aquí a señalar y analizar algunas de esas nuevas prácticas, pero le será fácil al lector recoger ejemplos variados vinculados al proyector, el vídeo, el *uso de ordenadores personales para presentaciones*, etc., que bajo la forma de “nueva tecnología”, la acción didáctica y la visión de la universidad estén perfectamente anclados en este modelo. Que la didáctica fuese inadecuada, errática, absurda, ineficaz, inexistente o cualquier otro calificativo que se le quiera dar, con ser grave no lo sería tanto, porque lo peor es la visión que de fondo tienen de la universidad, de su misión, del mundo y de la vida. La visión pedagógica es difícil del cambiar, la del mundo casi imposible. ¿Si no, cómo se explican las legiones de alumnos que siguen describiendo las aulas de las universidades como el lugar donde se copian apuntes? ¿En el medio salvadoreño como copia de otros países, los nuevos planes de estudio con jornadas maratónicas y un número elevado de materias, dan lugar a otro trabajo que no sea la memorización? ¿Permiten las consultas y ampliaciones en las bibliotecas? ¿Permiten plantearse Preguntas? ¿La reflexión personal o aplicar conocimientos? Las Preguntas y los ejemplos podrían multiplicarse y, todo ello, llevaría, probablemente, a concluir que se mantiene el arraigo de esa vieja concepción con todos los matices que hemos señalado y otros como el individualismo, la fragmentación, los celos de posición, etc., que se omiten por no alargar todavía más esta reflexión.

En este modelo la autonomía universitaria le interesa poco, ¿para qué la quiere?; que se burocratice cuanto quiera la universidad; que “funcionarice” cuanto quiera; qué importa el papel del Estado (sea central o periférico). Puede ser celoso guardián de la libertad de cátedra entendida como libertad de hacer lo que a uno le apetezca, pero no valorará de ningún modo la autonomía porque ésta exige buscar, innovar, tomar decisiones, discutir compromisos y asumirlos, y eso resulta molesto.

Cuando se habla de investigación, si se analiza de cerca, se ve que no es tal. En la mayoría de los casos son puras reduplicaciones chapuceras. El profesorado universitario, en este modelo, repetía cada año lo que dijo en el pasado y que repite ahora. Carece de una cultura (de un saber culto) y de un perfil humano que le permita establecer una interacción apropiada con sus alumnos y, lo que es más grave, es incapaz hoy de tener ningún poder socializador positivo importante. No debe olvidarse que correlativo al modelo de profesorado se ofrece el del alumnado. Muchos profesores y profesoras no deberían quejarse de sus alumnos sino de ellos mismos.

Es cierto que esta concepción de la universidad no la reivindica nadie, ni menos abiertamente, pero no deja de estar presente como una rémora que firma alianzas estratégicas en cada momento para poder pervivir.

2.2.2 El modelo profesional

Está inmerso en la tradición de la universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor, para impartir formación preparatoria y recoger, según fueran surgiendo en el correr de los tiempos, las nuevas formas del saber. Pero el verdadero modelo profesionalizador se da en la universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar

conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. La universidad profesionalizadora se encamina a realizar unos fines que le vienen de fuera, que son fines que el Estado impone y financia. La formación, acreditación y ejercicio profesional deben estar controlados. El Estado debe garantizar a los ciudadanos que las prácticas profesionales son correctas, que van encaminadas a salvaguardar el bien mayor.

Esta función podría perfectamente realizarse sin el concurso de la universidad. El Estado podría asumirla de hecho así lo hace en determinados casos y lo realizó de modo generalizado en el pasado bajo la forma de acreditación. En la sociedad actual, dada la complejidad científico-tecnológica del entorno profesional, la fuerte división del trabajo y la pluralidad de formas profesionales, sería difícil, pero tampoco parece que la universidad lo esté haciendo muy bien: desempleo de titulados, delitos cometidos por profesionales, largos períodos de formación posgraduada, etc., parecen indicar la existencia de dificultades bajo esta perspectiva. Cada día es más frecuente que la acreditación profesional se dé fuera del ámbito universitario. Aun aquellas profesiones que se ejercen bajo licencia universitaria, necesitan cada vez más acreditaciones complementarias de otras instituciones sociales. La universidad se ve sometida a dos tipos de presiones contradictorias. De un lado, nuevos colectivos reclaman que los estudios que les conducen a su reconocimiento profesional sean declarados universitarios; por otro, la acreditación tiende a abandonar el ámbito universitario para situarse en otras esferas de la sociedad.

De hecho, la actividad profesionalizadora de la universidad es motivo de quejas constantes. Las quejas parten en primer lugar de los propios graduados que consideran la formación recibida como inadecuada. Las prácticas son, en muchos estudios propiamente profesionalizadores, una caricatura de lo que acontece en su práctica cotidiana, los procedimientos puramente teóricos y alejados de los condicionamientos reales, las ideas acerca de la función social y la cultura propia de la profesión inexistentes y

los conocimientos, la ciencia, están alejados de su aplicación práctica. Como señalara García Morente⁶ “porque enseña demasiada ciencia pura; (...) porque no les enseña bastante ciencia pura”. La ciencia que se transmite es demasiado especializada, incapaz de transmitir visiones sintéticas de conjunto. Una universidad, principal y fundamentalmente investigadora, desarrolla unos hábitos que frecuentemente chocan con lo que es la práctica cotidiana y, en esa medida, la ciencia es excesiva. Pero, desde otro punto de vista, esa ciencia es insuficiente puesto que no transmite un conjunto de experiencias y requerimientos que toda profesión exige.

¿Cómo se forman el profesor o la profesora que quieran profesionalizar? En Estados Unidos es muy frecuente recibir la Pregunta: ¿Antes de ser profesor universitario, qué hacía? Cuando, como en el caso de la mayoría del profesorado español, se responde que una vez licenciado siempre se ha permanecido vinculado a la universidad, su cara de incredulidad y sorpresa es mayúscula. Un artículo aparecido en la prensa asturiana con motivo de la reinauguración de la Escuela Superior de Ingenieros Industriales trataba de poner de manifiesto los límites que la universidad presenta como institución profesionalizadora. En primer lugar, señalaba el articulista la contradicción que para él se daba entre el modelo de organización que hoy tiene la universidad española y el que pide la formación de profesionales. “Para nadie es un secreto que la universidad funciona mal en muchos aspectos. Las últimas modificaciones introducidas en su organización básica son una auténtica catástrofe. La creación de los departamentos ha hecho perder personalidad a las facultades y escuelas técnicas, rompiendo el concepto de centro y de carrera universitaria, teniendo que crear unas titulaciones no vinculadas a un sistema docente ubicado en unos edificios concretos, con equipo de profesores conjuntados y formados en un determinado campo de

⁶ GARCÍA MORENTE, M. “El ideal universitario”, en *Obras Completas II (1937-1942)*, p. 8. Barcelona, Anthropos y Fundación Caja Madrid, 1996.

actividad y dotados de un sentido profesional.”⁷ Estas palabras expresan el sentir y la posición de muchos profesionales, de no pocos sectores sociales y de un buen número de profesores y profesoras universitarios. Piensan que una universidad volcada en la investigación no ayuda a profesionalizar, que se debería volver a una estructura académica centrada en las facultades y escuelas profesionalizadoras.

Más adelante el comentarista añadía una segunda razón por la que la universidad se ve incapacitada para cumplir plenamente esta función. “En la universidad se dan títulos a unos profesionales que a su vez pasan a enseñar a las siguientes generaciones sin ningún contacto con la realidad exterior de las empresas, ni con las actividades propias de un licenciado o ingeniero... No debería estar permitida la docencia sin acreditar de forma fehaciente haber trabajado en empresas u organismos, ajenas al sistema docente, precisamente en las materias a impartir.”⁸ Puede parecer excesivo y, seguramente, lo es, pero ciertamente señala unos límites que tienen mucho de ciertos y reales. La contratación de profesores asociados con experiencia profesional es demasiado excepcional y el hecho de que en algunos estudios (medicina y derecho) se dé una mayor presencia profesional no parece un modelo generalizable.

La universidad, al menos la española, tiene serias dificultades para cumplir esta función profesionalizadora. Se podrán proponer soluciones o remedios diversos, como aumentar el tiempo de prácticas en ámbitos extrauniversitarios, reducir la carga teórica y el número de materias, contratar mayor número de profesionales, etc. Todo ello estará muy bien, pero algunas dificultades parecen insalvables. Es más, pensamos que no deben ser salvadas. Una universidad que fuera capaz de profesionalizar completamente dejaría, probablemente, de ser “universidad”. Cuanto más se profesionalice más se descompondrá la universidad en unidades

⁷ MAZÓN CORTINA, F., “Veinte años después”, en *La Nueva España*. Oviedo, octubre, 1998

⁸ *Ibidem*

independientes, desconectadas entre sí. Llevado al límite, cada escuela, cada facultad sería en sí misma única y la universidad dejaría de ser universal, integradora.

¿Qué caracterizaría a esa universidad profesionalizadora? La limitación y pobreza de su modelo de relación con la ciencia, con el saber. No debe olvidarse que la existencia de estudios profesionales en la universidad tiene sentido en la medida que los saberes que se enseñen guarden relación con la ciencia, con la teoría. En sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, *praxis*, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos científicos. El profesional no es el que alcanza un conocimiento por el ejercicio de unas prácticas, no es un oficio, una *poiesis*. El modelo profesional desarrolla un conocimiento interesado, un conocimiento prendido de la utilidad más o menos inmediata. Enormemente práctico, pero se olvida del conocimiento desinteresado, del conocimiento no aplicable, de la especulación pura, de la creación libre que tan necesaria es en toda sociedad. De ahí la mucha y poca ciencia de García Morente.

Este modelo, en muchos de sus rasgos, sigue estando presente y, como nos muestra el artículo del periódico citado, sigue generando tensión. A la universidad se le va a seguir demandando que forme profesionales y así debe hacerlo, pero nunca podrá ser enteramente “profesional”. Ese punto de tensión se expande por toda la estructura y coloca al profesorado, no pocas veces, ante el dilema de qué hacer, a qué aspectos atender, a qué atenerse.

El profesorado con un perfil fuertemente profesionalizado tiende a desarrollar un modelo didáctico en el que se da siempre una relación jerárquica: el profesional que sabe frente al aprendiz; caben las relaciones maestro-discípulo, de participación, pero son el resultado de una concesión, de un modo personal de ser. El modelo en sí pide jerarquía, rigor en los procedimientos e itinerarios cerrados. La optatividad, libre configuración, renovación de materias, flexibilidad curricular, etc., no parecen posibles y,

con frecuencia, son vistos como elementos de distracción, innovaciones innecesarias y modernismo inútiles que provienen de gentes que no saben en qué consiste la profesión.

El alumno “perfectamente socializado” también presentará un perfil característico, de modo que será difícil percibirlo a poco que se trate con él. Se podrá decir que esto ya no se da o que, de darse, tiene un carácter puramente residual. Que nadie reivindica estas posiciones. Que puede que quede alguna supervivencia de esta naturaleza pero que esto ya se ha superado. Pero son muchos los datos que se podrían aportar para mostrar su activa supervivencia. En el ámbito puramente pedagógico, Latinoamérica, España y Portugal dan cuenta de numerosos ejemplos.

2.2.3 El modelo científico o investigador

Este modelo es sin duda el que más claramente se percibe, con el que se está más identificado, el que se considera realmente universitario. A él le cabe el mérito de haber despertado a la universidad del tedio y la rutina en que reposó durante siglos. La revolución científica, el nacimiento de la ciencia, dejó a las universidades muy fuera de juego y éstas vivieron claramente de espaldas a ella. La universidad alemana de finales del XVIII recuperó el ideal investigador y con él se produjo el renacer universitario.

Este modelo de universidad se ha potenciado en España y en buena parte de Latinoamérica por muy diversos caminos y se debe reconocer que la universidad ha salido fortalecida. La misión de la universidad en este modelo es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una universidad primeramente investigadora, después docente. Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el Estado le proporcione los recursos y ayudas necesarias.

Ahora bien, este modelo no está exento de tensiones, peligros y contradicciones. La continua proliferación de especialidades, de áreas y

subáreas de investigación, proceso sin duda imparable y necesario, no deja de encerrar en sí mismo algunos peligros. Una universidad superespecializada, que sea incapaz de integrar en unidades orgánicas superiores esa especialización, es una universidad en trance de desaparecer. Y su desaparición provendría del hecho de pulverizar y destrozarse la razón de ser de la universidad, el núcleo vertebrador de la cultura misma: la radical e indisoluble unidad del ser humano.

La especialización no atenta sólo contra la unidad entre los distintos centros, como en el modelo profesional, sino que fracciona a la institución en grupos minúsculos que luchan denodadamente entre sí por alcanzar recursos siempre escasos, obtener reconocimientos, acumular alumnos, etc.

Como tal, es un modelo estresante para el profesorado que se ve en la obligación de ser “siempre” un investigador brillante, cuando se sabe que es muy difícil serlo alguna vez. Lo que produce, como es bien sabido, toda una gama de trucos y recursos para superar el trance. Esta necesidad de investigar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado es la pérdida de interés por la docencia y todo lo que está relacionado con ella, que hace olvidar la razón de ser de la universidad, los alumnos. Pero no es éste el único efecto perverso, con ser quizá el más importante, una investigación altamente competitiva puede permitir el desarrollo de tipos humanos muy alejados del ideal humanístico que sirve de fundamento a la universidad. Seres humanos unidimensionales, faltos de madurez afectiva y social, son el resultado de cierto tipo de trabajo intelectual.

Didácticamente el modelo es muy complicado y arriesgado. La necesidad de transmitir lo último, lo que está en el límite del conocimiento en un campo determinado, hace que la inseguridad de los docentes aumente. Con frecuencia se da la sensación de no conocer con precisión los contenidos que se están abordando, de no poseer la necesaria “intuición” que es

exigible a todo docente. No hace mucho un amigo y colega, profesor de matemáticas, me contaba la siguiente anécdota: En uno de los pasillos de su facultad, una mañana, se había tropezado con un compañero que se quejaba de lo poco que sabían sus alumnos. Como prueba de ello le relata lo siguiente: “Hoy, cuando he terminado de explicar, un alumno me ha dicho que no entendía unas cosas. Se las he vuelto a explicar y seguía sin entenderlas. Se las vuelvo a explicar, las entiendo yo, y él sigue sin entenderlas. Esto es un desastre”. Más allá de la anécdota, lo que ésta pone de manifiesto es lo complejo que resulta desde este modelo el acto didáctico. A veces, la diferencia entre lo que sabe el profesor y lo que debe aprender el alumno es tan estrecha que la necesaria asistencia que debe prestar el docente no se produce.

El modelo, llevado a su extremo, produce en el alumnado efectos no deseables:

- a) *Creación de una competencia insana e innecesaria.* Los alumnos y alumnas perciben con claridad la competencia entre el profesorado y los grupos. Se ven, en muchos casos, abocados a tomar partido y entrar en guerras que carecen de todo sentido. El aprendizaje se concibe como una lucha en solitario en la que no cabe la cooperación y la ayuda. Ocultar fuentes, apuntes o cualquier otro elemento que ayude a los demás a resolver las Preguntas que se formulan se convierte en una práctica demasiado habitual.
- b) *Visión de la ciencia y el conocimiento parcelada, segmentada e inconexa.* Cada materia aparece como una isla separada por un inmenso mar del resto de las materias. Son una agregación de códigos que resultan intraducibles los unos a los otros, lo que produce una sensación de permanente incompetencia y de volver a empezar continuamente.

- c) *Déficit cultural*. Producto de esa agregación de códigos y súper especialización es la pérdida de una visión integrada de su campo de conocimiento y de la necesaria capacidad de poderlos poner en relación con otros campos.
- d) *Unidimensionalidad vital, etc.*

El modelo en sí plantea un problema pedagógico de primer orden: crear síntesis de conocimiento que permitan integrar a la persona e integrarse en la persona humana, lo que clásicamente se ha llamado *ser culto*. El saber culto no se opone al saber especializado. El saber culto pretende superar la meticulosidad del saber especializado mediante la exactitud. El profesor investigador se suele encontrar muchas veces con dificultades didácticas, no por desconocer especialmente los procesos instruccionales, sino por carecer de las referencias culturales, sociales y humanas necesarias.

2.2.4 El modelo educativo

No ha pertenecido a la tradición latina y sólo en las últimas décadas algunos elementos de ella se han incorporado con mayor o menor fortuna. No se puede decir que haya ejercido una influencia de modo directo, en todo caso, indirectamente a través de la imagen que se forma al momento de visitar universidades en las que el modelo está presente o por medio de los relatos que en distinto formato se han ofrecido del mismo. Su representación más próxima se encuentra en las universidades inglesas. García Morente lo define como “una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir”.⁹ No se organizan en torno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejan de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

⁹ GARCÍA MORENTE, M. “La Autonomía Universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid”, en *Obras Completas I*, p. 150

El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación. El trabajo tutorial es el eje de la acción, de una acción tutorial que poco tiene que ver, como se sabe, con la “tutoría” de la actual universidad española. En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia.

Al modelo se le ha acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador, no comprometido, diletante, etc. Muchas críticas son justas y atinadas, pero lo que importa destacar aquí es que buena parte de las virtudes que siempre se han atribuido a la universidad están aquí encarnadas: trabajo personal, afán desinteresado por saber, sentido profundo de lo humano, búsqueda de la excelencia, etc.

Ésta no es la universidad española, ni la italiana, ni tampoco la francesa, alemana y la de toda Latinoamérica. No lo es por muchas razones que no deben entenderse como razones por las que haya que sentirse culpables. Es un modelo difícil de recrear, puesto que no se da el contrato social e histórico que permitió su existencia. Los alumnos llegan hoy a la universidad socializados en muchos comportamientos que antes adquirirían en ella. No se pretende reivindicar el modelo, tan sólo se pretende señalar su existencia y mostrar sus virtudes.

2.3 Modelos de universidad y formación del profesorado

Los modelos que se han presentado en sus rasgos más esquemáticos son irreductibles entre sí. No cabe una síntesis o posición sincrética que, triturando las aristas que cada uno de ellos presenta, dé como resultado un modelo integrado. Todos y cada uno valoran y entienden la ciencia de modo distinto, encierran una relación distinta con la sociedad, proponen roles

distintos al profesorado y al alumnado. Llevados al límite, terminan por aniquilar y disolver la universidad en un conjunto de prácticas distintas y aisladas entre sí.

En la labor de formar, de dar buena forma, en el ser humano deben confluír aspectos positivos que cada modelo encierra. Esencialmente, tres: saber, saber hacer y querer hacer. Conocimiento e inteligencia, eficacia y eficiencia en la acción y responsabilidad y compromiso. Estas tres notas son exigibles a todo profesional docente, pero ello no debe permitir concluir que es posible un único modelo. Si lo que se ha venido afirmando es cierto, en cualquier universidad a la que se dirija la mirada se encontrara, dependiendo del centro, de su historia y tradición, del tipo de estudios, etc., profesorado en el que predomina un modelo u otro. Profesores y profesoras que, en función del contexto de su actividad, adoptan una u otra perspectiva e, incluso, prácticas contradictorias.

Por ello, al proponer modelos de formación del profesorado universitario, se hará necesario precisar las relaciones que el modelo guarda con cada una de las estructuras señaladas, aceptando, siempre, que es posible la existencia de formas diversas de ser docente universitario y todas ellas válidas a condición de que cumplan algunos requisitos que se señalaran:

- a) *Partir del querer hacer y del saber culto.* Querer hacer es básicamente un compromiso deontológico, una llamada a la responsabilidad y al compromiso. El profesor universitario se ocupa de crear y hacer llegar a la sociedad unos bienes preciados que deben utilizarse del modo adecuado. El profesional tiene el compromiso, con la sociedad que lo forma, de devolver el bien que recibe. El profundo sentido moral que tiene toda profesión difícilmente puede hacerse realidad si las personas encargadas de formarlos no encarnan en buena medida esos valores. El profesor universitario tiene un compromiso de búsqueda de la verdad,

como dijera Aristóteles, *soy amigo de Platón pero más de la verdad*. La búsqueda no termina nunca y ese compromiso de búsqueda incluye el de formarse y actualizarse para dar respuesta adecuada a lo que en cada momento la sociedad le demande. Saber culto es una exigencia derivada del compromiso que se acaba de señalar. Por muy adultos que sean los alumnos, la obligación de religarlos al mundo, de hacerles surgir los afectos y compromisos necesarios con el saber que detentan, de ubicarlos en su dominio facilitándoles una visión sintética y orgánica del saber que van encarnar y de su práctica, es condición del docente universitario. A esa condición se le da el nombre, siguiendo a G. Morente, de saber culto, de saber arraigado, hecho carne y espíritu, saber vivo y vivificante.

- b) *Buscar desarrollar con claridad las dimensiones de saber y del saber hacer*. Una vez que se cumple el primer requisito, este segundo es también necesario. Un buen profesor o profesora domina su saber y las aplicaciones profesionales que caben de él. Se trata de mostrar el camino y facilitar la capacidad de hacerse Preguntas acerca de qué y cómo.
- c) *Desarrollar el ser humano hacia una plenitud dentro de su contexto*. La capacidad orientadora es exigible a todo docente universitario. Se enseña para la vida y en una sociedad y contexto dado. La apertura a la sociedad es absolutamente necesaria.

Si se cumplen estas tres condiciones, se puede establecer la pregunta de cómo formar a un profesional docente universitario. Al contestar a esta pregunta hay que recordar la posición que se ha mantenido: el profesor de universidad es una clase especial de científico, estudioso o creador. Un científico que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y la reflexión, y a la publicación de resultados. Un científico, estudioso o creador cuyo sentido primordial es la divulgación a la sociedad del conocimiento general de su disciplina a través de la formación de las nuevas

generaciones. Es un científico a quien se le paga, fundamentalmente, por dar clase. Lo que la sociedad espera es que sepa transmitir, del modo más adecuado y actualizado, sus conocimientos, aquellos que constituyen el eje de su actuación. Con frecuencia se oye decir que tal o cual docente podrá saber mucho pero que enseña mal y, si esto ocurre, produce irritación, enfado y decepción: "Sería preferible que no supiese tanto pero que enseñase mejor". Pero si bien ésta es una demanda social muy vinculada a los elementos más próximos a la recepción del servicio, desde otras instancias sociales lo que parece demandársele es una gran capacidad investigación y de creación.

En el profesional docente universitario aparecen, pues, dos polos: conocimientos avanzados y destreza para transmitirlos. Sobre estos dos puntos de apoyo pueden darse variedades o modelos distintos. Se dará el caso de ser más investigador, más profesionalizador, más centrado en las labores orientadoras, etc., en función de rasgos personales, contextuales, organizacionales, etc. Por otro, la propia historia académica del docente le llevará a potenciar unos aspectos u otros. El profesorado universitario, como cualquier otro profesional, está sometido a continuos cambios y transformaciones, que debidamente organizados producirán un desarrollo personal y específico.

Desde el punto de vista de la docencia, las tareas propias del profesorado universitario no difieren mucho de las de otros niveles educativos. Se trata, esencialmente, de profesionales dedicados a la enseñanza que buscan que sus alumnos y alumnas aprendan. En ese proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez se está haciendo más patente la necesidad de gestionarlo desde la perspectiva de patrones de calidad. La exigencia de calidad en la docencia implica incluir otros ámbitos diferentes a la propia aula donde se está con el grupo de alumnos y abandonar prácticas de riguroso individualismo. La actividad docente no se reduce a la interacción directa con los alumnos, sino que se extiende a un conjunto amplio de

actividades pre y postactivas (planificación de los procesos instruccionales, diseño de materiales curriculares, coordinación de esfuerzos, planificación de nuevos procesos tecnológicos, tutorías, evaluación de las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos, etc.) que han de llevarse a cabo si se quiere asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Los conocimientos y destrezas que debe reunir el profesor no se limitan, por consiguiente, a la interacción directa con los alumnos. En este sentido, la evaluación de la docencia universitaria no debe restringirse a la enseñanza interactiva, aunque, durante muchos años, la mayor parte de las evaluaciones efectuadas se hayan centrado en esta modalidad.

Junto a la función docente, el profesorado universitario también destaca por su especial dedicación a la investigación. Se trata de especialistas al más alto nivel en una disciplina científica, lo que conlleva la capacidad y hábitos investigadores que le permitan profundizar en el campo de conocimiento específico al que destina sus esfuerzos investigadores. La idea básica que parece sostener este entramado es que la dedicación a la investigación va a redundar en claro beneficio de sus alumnos. Las relaciones entre producción de conocimientos y comunicación de los mismos se supone que es fluida, pero como ya se indicó, esa relación no está tan clara. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que las relaciones entre productividad científica y eficacia docente son débiles (Aparicio, 1991). Gibbs (2001) señala con precisión este aspecto y recuerda que, citando como fuente el Programa de Evaluación de la Investigación en el Reino Unido, la mayoría de los profesores universitarios no son investigadores activos. En torno al binomio formación profesional-investigación en la educación universitaria hay un rico debate abierto, como acertadamente pone de relieve Medina Rubio (1996,145):"La batalla entre investigación y especialización profesional está todavía sin resolver. Por mucho que se insista en la necesidad funcional de distinguir las, de organizarlas mediante recursos y medios humanos propios, adecuadamente seleccionados y entrenados para llevarlas a cabo, siempre se vuelve a replantearlas en

términos de predominio. Y, desafortunadamente, así continuará sucediendo mientras la sociedad y los órganos de poder no estén realmente decididos a clarificar los supuestos de que parten los fines que persiguen”.

2.3.1 ¿Cómo abordar la formación del profesorado universitario?

Al momento de afrontar esta cuestión se plantean distintas vías. Desde la perspectiva de la calidad del docente y de su evaluación, seguramente aflorará ese conjunto difuso y amplio de la formación personal de cada docente. Si se sitúa el análisis en el plano más institucional o de conjunto, la búsqueda de esa calidad llevará a resaltar todos aquellos aspectos que tienen más relacionados con la gestión de la docencia y los planes institucionales para alcanzarla. Si se atiende al aspecto de la deseable conexión entre los conocimientos y áreas del saber para no perder la necesaria unidad del ser humano, surgirían todas las cuestiones relativas a la formación continua del profesorado en ámbitos no relacionados con su parcela de conocimiento y de docencia.

Desde la primera perspectiva, todo plan o proyecto de formación docente debe partir de la necesaria evaluación del profesorado. Una evaluación centrada en la búsqueda de la calidad y la excelencia, y que se oriente claramente a la mejora. Desde esta perspectiva las dificultades que deben vencerse son diversas. Una, de especial importancia, es superar la resistencia y los miedos que impiden a muchos profesores y profesoras tomar conciencia de la necesidad de formarse como docentes. La mayoría del profesorado universitario se ha socializado en una concepción profesional centrada en el dominio de los conocimientos de su especialidad. A través de sus distintas experiencias académicas como alumnos y alumnas de distintos niveles educativos, perciben que ser profesor universitario es dominar un conocimiento de alto nivel, que difícilmente está al alcance del común de los mortales y que la posesión de esos conocimientos es el requisito esencial y único para enseñar. Prendido de esta concepción se da

otro supuesto básico obtenido, también, de su experiencia: *seré un buen profesor si evito hacer algunas cosas que conmigo hicieron mal*. Para un porcentaje elevado del profesorado en esto se resumen su concepción pedagógica. Una concepción centrada, única y exclusivamente, en el sujeto que enseña, que no tiene en cuenta ni a los sujetos que aprenden, ni al resto de colegas que enseñan; su práctica es enteramente individualizada. Éxito y fracaso son factores puramente personales.

Una segunda dificultad, que parece importante destacar, es el potencial peligro de derivar, sin más, los proyectos de formación del proceso de evaluación. Diseñarlos de este modo conlleva el riesgo de convertirlos en planes técnicos asistenciales. Se le da a cada profesor un repertorio de ayudas en función de las carencias observadas. Operar de este modo tiene un sinnúmero de dificultades y se cometen no pocos errores. El profesor José Manuel Esteve (1995,1996 y 1997) ha llevado a cabo diversas investigaciones que muestran claramente estos problemas: desarrollo de conductas ansiológicas, mejoras circunscritas a situaciones concretas (grupo de alumnos, asignatura específica, momento concreto, etc.); cualquier cambio en las mismas reproduce nuevamente la necesidad, refuerzo de concepciones individualistas, aislamiento docente, olvido del sujeto que aprende, etc.

Otras dificultades también importantes serían: motivar para el cambio, grado de implicación y aceptación del proceso, sistema de reconocimientos, etc.

En general, las evaluaciones que se están llevando a cabo están muy centradas en las labores del aula, y se olvidan muchas otras actividades que, como ya se mencionó, son importantes. La evaluación, y, con ella, los planes de formación docente deben contemplar, al menos, las siguientes dimensiones: la clase, la tutoría, la potenciación del trabajo individual del estudiante, el trabajo cooperativo entre iguales, las prácticas, el prácticum y el desarrollo curricular. La optimización de la actividad docente del

profesorado debe abordarse como mínimo, pues, en estas siete dimensiones. Tales dimensiones reflejan en sentido estricto lo que podría entenderse por la actividad lectiva del profesorado, aspecto éste que en una universidad como la actual debe reformularse, incorporando elementos como los relativos a la tutoría, las prácticas y los trabajos de los estudiantes directamente relacionados con la docencia impartida. Pero además, una universidad como la actual exige que el profesorado sea diestro y, por tanto, esté formado en el desempeño de tareas como las siguientes:

- a) Diseño de materiales curriculares: textos guía, hipertextos, tutoriales interactivos, etc.
- b) Orientación y tutorización del estudiante a lo largo de la carrera.
- c) Evaluación de las actividades de aprendizaje desarrolladas por el estudiante.

El diseño de acciones orientadas a la formación del profesorado en los ámbitos que se han señalado no debe ser único ni uniforme. Debe integrar elementos del contexto en el que el profesorado ejerce sus funciones docentes, debe tener en cuenta la experiencia del profesorado, novel o senior, y debe generar dinámicas de trabajo cooperativo entre el profesorado de una misma disciplina o titulación. La formación del profesorado, al igual que la evaluación de su actividad docente, debe catalizar positivamente la ilusión por la mejora de su tarea. Deben contribuir a que reflexionen y analicen críticamente sus costumbres docentes, y modifiquen aquellas que dificultan el logro de sus objetivos. Así, la primera fase de un plan de formación del profesorado debe consistir en un ejercicio de auto evaluación de su propia actividad. En el caso del profesorado de nueva o reciente incorporación, esta primera fase debe integrar además de la auto evaluación un informe propio en el que se haga constar las situaciones en las que se encuentra más o menos cómodos en su actuación en clase y en los diferentes ámbitos de su actividad como docente.

Otra de las consideraciones fundamentales que deben presidir la propuesta de acciones de formación del profesorado es la identificación de objetivos terminales de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes materias o asignaturas, así como la reflexión sobre el proceso de evaluación de los citados aprendizajes. Plantearse la reflexión sobre estas cuestiones es abordar uno de los problemas clave de la formación universitaria hoy. Cuando el profesorado identifica con claridad los objetivos de aprendizaje que pretende que sus alumnos logren, es más capaz de reflexionar de forma sistemática y potente sobre sus actividades docentes. La auto evaluación de la actividad docente del profesorado a la que se hacía referencia y la identificación de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes son dos condiciones necesarias aunque no suficientes para iniciar de forma adecuada un programa de formación del profesorado.

Llegados a este punto, bueno será ocuparse ahora de la perspectiva institucional. Si lo que se ha venido diciendo acerca de la formación del profesorado tiene algún sentido, estos planes de formación deben tener un cierto carácter institucional. No debe tratarse de una oferta genérica que, de modo más o menos actualizada, se ofrezca cada año en una universidad. Los planes de formación que se diseñen tienen que estar integrados en un plan de formación que, con carácter institucional y con el objetivo de alcanzar la excelencia docente, se aprueben por la institución. De este modo, los planes obedecerán a una propuesta de mejora de la institución que contemple no sólo las necesidades de cada sujeto que enseña, sino también las preferencias y objetivos que corporativamente se buscan. Se considera que es absolutamente necesario que se aborde esta doble perspectiva sujeto-institución, si se quiere evitar que el profesorado no se sienta vinculado a la propuesta, de un lado, y que los objetivos de la institución no se alcancen, de otro.

En relación con los formadores de tal propuesta, se pueden considerar tres categorías diferentes. En primer lugar, el experto en pedagogía o psicología

en procesos de aprendizaje o educación de personas adultas. En segundo lugar, el experto en la docencia del área de conocimiento específica del profesorado en formación. En tercer lugar, un asesor o varios, según el caso, que dinamice los procesos de trabajo cooperativo e interacción entre iguales que puedan desarrollar el profesorado que participe.

Tomando en consideración lo que se acaba de señalar, se entenderá que en la medida de lo posible las acciones de formación del profesorado orientadas a aquellos que son estables deberán desarrollarse por expertos en la docencia de la disciplina, que gocen de suficiente autoridad moral para actuar como asesores y dinamizadores de grupos de trabajo entre iguales. Los especialistas en aprendizaje, evaluación y Educación Superior general deberán centrar su atención en asesorar a los expertos en la docencia de las diferentes disciplinas con el fin de que la actuación de estos últimos pudiera también mejorarse en aquellas cuestiones en las que no han recibido una formación pedagógica o psicológica específica.

En relación con el profesorado no estable se puede plantear una modalidad mixta en la que el especialista en pedagogía o psicología y el experto en la docencia de la disciplina colaboren reservándose cada uno de ellos el ámbito de formación más afín. Difícilmente se puede contribuir a formar un buen profesor universitario en un área concreta sin contar con el experto en docencia en esa área o sin contar con el experto en evaluación de los aprendizajes, o con el experto en diseños de materiales multimedia de autoaprendizaje, que no necesariamente pertenecerán al área específica de la que se este tratando.

El carácter obligatorio o voluntario de los programas de formación puede variar en función de la tipología del profesorado al que va dirigida y el tipo de contenidos que trate. En el caso del profesorado no estable y en el de aquellos que no hayan obtenido una evaluación favorable de su actividad docente, los programas, orientados a mejorar su actuación en clase, y los

sistemas de evaluación de los aprendizajes, pueden ser obligatorios. En los restantes casos el carácter de los cursos debe ser voluntario o a petición de aquellos grupos de profesorado que lo soliciten. Convendría que estos programas obedeciesen a un proceso de toma de decisión colectiva en Departamentos y Centros, y que estuvieran integrados en los planes institucionales de calidad. Esto último deberá conllevar unas dotaciones presupuestarias y unos incentivos o reconocimientos.

La promoción de planes de evaluación de la docencia del profesorado junto con las acciones antes descritas son condiciones necesarias aunque no suficientes para el logro de los objetivos que todo plan de formación del profesorado persigue en la universidad. Sin esta preocupación por la calidad y la evaluación de la actividad docente, los programas de formación del profesorado pueden quedar reducidos a una simple oferta de cursos que se ven como un trámite administrativo que se debe cubrir para alcanzar una determinada posición o superar una evaluación negativa, sin que con ello se produzca ninguna mejora en la docencia, ni se alcance la necesaria satisfacción profesional que es la que permite que los cambios se consoliden.

En este proceso de formación continua del profesorado debe contemplarse una tercera dimensión, como se indicó al inicio de esta sección, la que hace referencia a la formación en ámbitos no relacionados directamente con el área de conocimiento ni con la docencia que cada profesor y profesora desempeñan. La universidad debe ofrecer, y el profesorado voluntariamente debe poder beneficiarse de, acciones formativas a cargo de profesorado de otras áreas de conocimiento diseñadas y orientadas a incrementar la densidad cultural y científica como ciudadanos y profesionales destacados en una sociedad compleja como la nuestra. La misión de la universidad está precisamente vinculada a ese carácter de universalidad de la dimensión humana y que exige no olvidar esa alta dimensión política que tiene encomendada.

Los profesores universitarios tienen y han tenido una larga trayectoria solitaria de formación y, en no pocos casos, de investigación. Esta tradición tiene como resultado un proceso de aprendizaje lento e inadecuado, gran cantidad de esfuerzo y tiempo innecesariamente invertidos y unos resultados con frecuencia pobres. Es posible afrontar esta problemática de un modo menos traumático y más eficaz. Se ha generado un conjunto de conocimientos y experiencias que hacen posible que las cosas no sean así. A continuación se presentan algunas reflexiones con relación a esta problemática centradas en dos momentos: el profesor que comienza y el que tiene experiencia, si bien antes se harán algunas consideraciones en torno a los modelos de formación que pueden seguirse para alcanzar un desarrollo profesional de los docentes universitarios y que han servido de base para elaborar la propuesta que se presenta.

2.4 El desarrollo profesional del docente: diversos modelos

A lo largo de esta exposición se ha ido asumiendo de forma expresa, las menos, o implícita, las más, supuestos acerca de qué se entiende por formación de docentes universitarios; bueno será ahora explicitar un poco esa posición antes de hablar de la formación inicial y continua del profesorado.

Con carácter general se puede decir que el desarrollo profesional del profesor universitario debe incidir en todas las dimensiones que presenta su perfil profesional. Esas dimensiones son básicamente tres: docente, investigadora y de gestión, a las que cabe añadir la proyección de la actividad más allá del marco de una universidad concreta y la capacidad de captar recursos y organizarlos (*business*). En lo que sigue se hablara del desarrollo de la primera de las dimensiones, sin que ello suponga

desatender las otras, pero se considera que es importante insistir en esta primera por el abandono en que ha vivido y por la centralidad de la misma.

Se entiende por desarrollo profesional docente todo el conjunto de actividades sistemáticamente realizadas con el objetivo de mejorar la práctica del pensamiento, los conocimientos y destrezas profesionales, así como de actitudes relacionadas con el quehacer educativo en la universidad.

A pesar de que el presente trabajo de investigación es sobre la Profesionalización Docente en el área de las Ingenierías, este marco teórico se basa exclusivamente sobre la premisa del Desarrollo Profesional Docente; esta aparente discrepancia tiene una razón de ser, ya que se concibe la Profesionalización de la Docencia como un sentir, un pensar, un vivir del docente universitario. El docente universitario debe de ver su labor docente como una profesión, por lo tanto es una percepción personal, individual y no colectivo. Si se quisieran estudiar estos sentimientos se tendría que hacer desde el punto de vista psicológico que se sale del marco de esta investigación, más sin embargo se hace un esfuerzo consignando algunas variables investigadas que caracterizan este concepto.¹⁰

Se plantea un axioma, que si el desarrollo profesional docente, que es un programa institucional está bien planificado y ejecutado, llevará indudablemente a la Profesionalización de los Docentes en el nivel superior. De ahí que, en este trabajo se hará referencia siempre al Desarrollo Profesional Docente. En el afán de investigar el pensar de los docentes de ingeniería en relación al Desarrollo Profesional Docente, se clasificaron cuatro aspectos relevantes, siendo estos:

- a) Estabilidad Laboral
- b) Políticas de Desarrollo Profesional Docente

¹⁰ Planteamiento retomado de los debates al interior del Módulo de Desarrollo Profesional Docente, en el seno de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior en su 1ª. generación

- c) Desarrollo Profesional Docente
- d) Actitud hacia la docencia

Todas las actividades formativas en el proceso de Desarrollo Profesional Docente pueden realizarse desde distintos enfoques, que permiten hablar de pluralidad de modelos de formación y desarrollo profesional (Villar Angulo, 1993; Esteve Zarazaga, 1997). *Modelo de procesos de perfeccionamiento* (proceso-producto), *modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*, *modelo de indagación* (investigación-acción) y *modelo organizativo*.

Los distintos modelos mencionados comprenden desde lo individual a lo social, acentuando más una dimensión u otra en función de los supuestos de los que parten y del énfasis que ponga en unos u otros. El *Modelo de proceso de perfeccionamiento* trata de responder a las necesidades de formación detectadas individualmente por el docente (Villar Angulo, 1993). En este modelo se atiende al principio de la individualización: lo que es procedente para un profesor no tiene por qué ser adecuado para otro docente, y se aspira a ofrecer las alternativas suficientes para propiciar el propio desarrollo profesional.

Si, como se ha venido planteando, la evaluación de los docentes no se considera una simple información, más o menos detallada, sino el inicio real de un proceso de formación encaminado a la mejora de la práctica profesional, puede hablarse de un *Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*. En este modelo se entiende que el desarrollo profesional docente está ligado a su evaluación. Más que buscar mecanismos de control del profesorado o de crear una presión fiscalizadora de su quehacer cotidiano, se trata de evaluar a los profesores para orientarles hacia el perfeccionamiento profesional (Zabalza, 1990). Esto difícilmente puede realizarse con eficiencia si no se implica suficientemente al profesorado en

procesos motivadores y cooperativos, para que tal evaluación surja voluntariamente, de su propia iniciativa.

Cada vez es más frecuente encontrar trabajos de investigación, experiencias y propuestas que nos hablan de la necesidad de que el profesorado reflexione sobre su propia práctica (Fernández Pérez, 1999). Desde esta perspectiva se ofrece el *Modelo de indagación*, donde el docente es un sujeto que trata de desvelar en el ejercicio diario de su profesión las fuentes de su propio perfeccionamiento, mediante la observación, el planteamiento de problemas y la búsqueda incesante de respuestas a los mismos. Se trata de establecer un continuo entre investigación, innovación y formación (MEC, 1992). Dicho de otro modo, desde este modelo se fundamenta la formación del profesor universitario en la investigación sobre su práctica docente.

En la medida en que se pone el acento en los aspectos institucionales, no sólo personales, del desarrollo profesional, se puede aproximar al *Modelo organizativo*, (Schuttenberg, 1983; Villar Angulo, 1993). En la universidad del presente y del futuro próximo, el desarrollo profesional del profesorado ha de verse como una parte, sin duda esencial, del conjunto de elementos que propician la calidad total. Para este modelo no tiene sentido centrarse en el perfeccionamiento individual del profesor si no se atienden las condiciones de trabajo en la institución universitaria, si no se consideran las condiciones organizativas en las que el profesorado se desenvuelve diariamente, así como los objetivos, planes y proyectos que la propia institución se ha marcado. Desde este modelo se sugiere el cambio estructural y organizativo de la universidad, preocupándose muy especialmente de las relaciones de comunicación, participación, etc., de toda la comunidad universitaria y de la sociedad en la que se inserta.

Descritos los modelos, se aprecia que esta propuesta pretende ser, en cierto modo, un intento de síntesis más o menos integrador y superador de los límites que aparecen en cada modelo, a la vez que trata de conectar con esa

concepción nuclear que se ha rastreado como punto de encuentro o común denominador entre los distintos modelos de universidad. No puede haber desarrollo profesional sin centrarse en los profesores, en la detección de carencias y satisfacción de las mismas en cada profesor y profesora, en la persona que es cada profesor; pero tampoco se puede concebir en la universidad de estos días el desarrollo profesional de su profesorado al margen del crecimiento y desenvolvimiento de ella misma. Cualquiera de las dimensiones en que el profesorado se desarrolle está vinculado al propio desarrollo organizativo, al planteamiento eficaz de las cuestiones generales que ha de afrontar comúnmente la universidad. En este sentido, personas e institución han de crecer conjuntamente. Éste es el reto decisivo no sólo para la formación del profesorado, sino para la búsqueda efectiva de la excelencia en el nivel superior de educación (Astin, 1985).

Parece, pues, necesario relacionar el desarrollo del profesorado con el desarrollo de la institución. En los modelos de desarrollo profesional anteriormente señalados se pueden apreciar perspectivas diferentes: el modelo de proceso de perfeccionamiento tiene un carácter estrictamente personal, mientras que el modelo organizativo presenta un marcado enfoque institucional. En el modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, aun teniendo un talante claramente personal, se advierte una preocupación grupal y relativamente institucional, puesto que para su efectivo funcionamiento se precisa cierto nivel de cooperación entre los profesores, al menos entre grupos de ellos. El modelo de investigación, apunta, más o menos explícitamente, hacia el cambio de la vida universitaria desde los procesos reflexivos e investigadores que protagonice el profesorado.

Se trata de modelos de desarrollo profesional distintos, pero no necesariamente opuestos entre sí. No es ilusorio pensar en propuestas superadoras. La definición del modelo integrador que se propone se fundamenta en tres directrices fundamentales: a) el desarrollo profesional debe estar centrado en la práctica profesional del profesorado, porque

solamente así pueden desarrollarse realmente actitudes reflexivas y críticas respecto del propio quehacer docente; b) el desarrollo profesional debe surgir, en la medida de lo posible, de las iniciativas de los propios profesores, lo que obliga a crear condiciones favorables para que este objetivo se alcance; c) el desarrollo profesional demanda hoy actitudes y conductas cooperativas entre los profesores. En este campo, las unidades académicas universitarias, tienen mucho que decir en la medida que son las estructuras encargadas de la organización de la docencia y la investigación, pero no cabe duda que los centros, en tanto que gestionan los planes docentes, deben articular propuestas de mejora de la calidad docente que permitan una mejor definición de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Lo que hasta aquí se había propuesto y lo que a continuación se propone se fundamenta en este hipotético modelo integrador de las dimensiones individual y social, que no dejará de suscitar interrogantes y dudas en su aplicación, especialmente en determinadas titulaciones tradicionalmente alejadas de cualquier preocupación pedagógica.

2.5 La formación inicial

Entendida 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. Según del país, la universidad o los estudios a los que se haga referencia se podrá decir, sin miedo a exagerar, que tal práctica no existe. Ciertamente, en la universidad existe una práctica consolidada de formación inicial del profesorado en su dimensión investigadora, básicamente centrada en los estudios de doctorado. Muchos de los estudiantes de doctorado, especialmente los que los culminan con la defensa de su tesis, aspiran a integrarse como profesores o profesoras en la Educación Superior, pero no por ello suelen

tomar en consideración, al menos en esos momentos, la necesidad de formarse en su dimensión docente. La formación en las otras dimensiones no investigadora es muy escasa, asistemática y poco rigurosa (Gray y Hoy, 1989), si bien en los últimos años las investigaciones y experiencias en este campo de la formación inicial como docentes han aumentado de forma significativa con resultados no siempre convergentes (Cox, 1995; Neumann y Lindsay, 1996; Brew y Boud, 1977).

Pueden citarse, por lo general, cursos específicos de formación inicial destinados a quienes, una vez que han ingresado en el sistema de Educación Superior de forma permanente o interina, precisan perfeccionar destrezas de enseñanza o tutoriales. La duración y contenidos son muy variables, y van desde apenas una semana hasta el tiempo de un curso académico. Los cursos de mayor extensión en el tiempo se presentan por lo general en los países del norte de Europa, Australia y Nueva Zelanda (Fuglen, 1996; Ekman, 1996), en tanto que en Estados Unidos, Reino Unido o España su duración es habitualmente muy inferior. Su contenido es muy variable, pero, por lo general, están centrados en suministrar técnicas y métodos didácticos centrados exclusivamente en la actividad del aula. Con todo, se debe señalar que se da una preocupación creciente por estas cuestiones y, cada vez con mayor frecuencia, las agencias nacionales de acreditación toman en consideración estas cuestiones; éste es el caso de la recién fundada ANECA (Agencia Nacional Española para la Calidad y Acreditación) en España o de la SEDA (Staff and Educational Development Association) en Inglaterra. El valor o importancia de esta formación inicial ha sido valorado de modo distinto, pues si bien existen investigaciones que afirman su valor en el desempeño posterior de la docencia (Nasr et al., 1996), otras no han encontrado esta conexión (Goldschmid, 1991).

Como ocurre con otras instituciones, la universidad posee una tradición (si se prefiere, cultura) organizativa propia. Tradición que se presenta materializada en el espacio y en el tiempo (edificios, instrumentos, equipos,

recursos de todo tipo), pero también en una simbología peculiar (rituales, lenguaje, creencias, etc.). El profesor principiante, en la medida que es un aprendiz, pasa el primer año de su actividad profesional socializándose en la tradición y las formas organizativas de su universidad. Ciertamente, esta socialización parte de todo aquello que ha ido interiorizando en su época de estudiante, especialmente, en el doctorado, pero es en los primeros años, marcadamente en el primero, cuando empieza a ver la cosa de otro modo. Se produce una reorganización de su experiencia y nuevas relaciones y formas simbólicas aparecen ante él. Todo cobra un sentido nuevo por el poder con que se ve ungido y por la responsabilidad que adquiere. Puede que haya tenido experiencias previas como becario o ayudante, pero se trata de una experiencia muy limitada, ya que no ha tenido una responsabilidad plena en ninguna de las facetas de la docencia.

No se trata de un proceso pasivo, de asimilación de la crítica de conductas y creencias de la organización universitaria, sino de un proceso complejo plagado de contradicciones y donde comienza a asimilar valores y contravalores (Zeichner y Gore, 1990). Las dificultades con las que se enfrenta el profesor novel se sitúan en diversos campos y niveles. Unas tienen que ver con ese aprendizaje de normas que supone siempre ingresar en una institución. El decano o decana del centro en que uno estudió y con el que se tuvo una relación como alumno, pasa de repente a ser alguien con el que se comparte un café. Otras tienen que ver con el papel como educadores: preparación de clases, relaciones con los alumnos, certificar las primeras notas, etc. Tampoco pueden olvidarse las que proceden del ámbito de la gestión docente en todas sus vertientes (Esteve Zarazaga et al., 1997; Gros y Romañá, 1995; Mingorance et al., 1993; Dunkin, 1990).

No es falso el afirmar que la falta de apoyo que recibe el profesor universitario cuando comienza su andadura es total. En muchas universidades no se duda en ofrecerles las asignaturas más complejas, con peores horarios, mayor número de alumnos. García del Dujo lo refleja de

forma clara: "(...) lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede".

Esta situación, que de un modo u otro sigue perviviendo en muchas universidades a lo largo y ancho del planeta, no tiene ya razón de ser. Las universidades que no afronten de un modo serio y responsable estos procesos corren el riesgo de fenecer en pocos años. Cada vez es más frecuente que surjan instituciones y organizaciones de todo tipo que compitan con la universidad por la formación y la acreditación superior. Organizaciones empresariales, corporaciones y otras organizaciones van ganando terreno a la universidad y, si ésta no sabe dar respuesta, su futuro se verá comprometido. En Europa la definición del espacio común de educación camina en la dirección de alcanzar la excelencia en todos sus niveles y ámbitos, y la docencia de calidad es un objetivo prioritario.

Si se trata de caracterizar el perfil del profesor universitario que se inicia, a tenor de lo que distintas investigaciones han aportado, se puede decir que se da un denominador común de carencias, y unas actitudes y preconcepciones también comunes. En general se sienten agobiados por el tiempo, piensan que no les es posible llevar adelante todas las tareas y, de un modo u otro, algunas de ellas se resienten y otras ni tan si quiera las vislumbran. El mayor tiempo lo consumen en la preparación de los contenidos de las clases, generalmente muy recargados y densos. Les aterra que no sea suficiente para llenar el tiempo de la clase y temen quedarse mudos. Con frecuencia se quedan en una mera introducción cuando deberían alcanzar diversos puntos importantes del tema, el tiempo se les escapa, los temas resultan desproporcionados en su extensión e importancia que se les concede y la fotocopiadora resulta el recurso para cumplir objetivos. Toda su actividad se centra en el proceso de enseñanza sin que les sea posible percibir la importancia de los procesos de

aprendizaje de los alumnos. La evaluación, la dinámica de la clase, la labor tutorial es también fuente de desasosiego e incertidumbre. Su respuesta está básicamente asociada a la socialización del rol que han ido interiorizando como alumnos.

Junto a esa falta de tiempo, que siempre señalan cuando se les pregunta por las dificultades que han encontrado en sus inicios, las carencias que con más frecuencia denuncian son: desconocimiento del contexto y del entorno docente que les impide vincularse y tomar protagonismo en la marcha de sus departamentos; dificultades para organizar los contenidos y estructurarlos de modo que se produzcan aprendizajes significativos en los alumnos; desconocimiento también de todo aquello que suponga dominio de técnicas de dinamización de grupos, habilidades de comunicación y estrategias de intervención, técnicas de motivación, evaluación, tecnologías y medios educativos, etc.

Se cree que la formación inicial que se diseñe debe partir de dos supuestos básicos:

1. *Necesidad de poner en duda las preconcepciones que incorporan.* Todo profesor novel presenta, en mayor o menor grado, una mentalidad naturalizada acerca de la instrucción: Todo universitario debe reproducir la imagen idealizada que de sí mismo como universitario tiene el profesor. Es decir, debe poner en duda los métodos con los que a él le han enseñado. Esto supone admitir que no sólo se aprende por ensayo y error; que existen mejores métodos para enseñar y para que los alumnos aprendan; y, lo que es muy importante, que se tienen conocimientos bien fundados de cómo hacerlo mejor.
2. *La formación más eficaz es la que parte de los propios departamentos.* Cada departamento debe diseñar un plan de incorporación de nuevos docentes. De este modo las cuestiones que

se abordan no están descontextualizadas de la acción concreta ni de la especificidad curricular. La creación de estos planes de formación específicos desencadena una dinámica de renovación y facilitan la creación de tradiciones (cultura) propias. Cuando defendemos estos planes específicos y propios, no estamos negando la posibilidad de que existan ofertas de cursos generales a los que puedan acudir los nuevos docentes, sino que éstos sean elementos complementarios a los que se puede recurrir dentro de esta planificación específica. En realidad, como se indica, parece necesario promover la creación de un órgano específico de coordinación e innovación docente que permita planificar y racionalizar esta oferta, dentro de los planes generales de calidad de cada universidad.

2.6 La formación de profesores experimentados

Todo lo anterior no puede ser posible o, si lo es, sus efectos son poco perdurables, si los profesores experimentados no entran a formar parte de esta dinámica. No se oculta que conseguir que profesores experimentados se asocien a planes de mejora docente no es fácil. Por lo general, con el paso del tiempo, muchos de los problemas, agobios y dudas se van superando, mejor o peor, y cada profesor se hace con unas rutinas que juzga adecuadas. Es evidente que la práctica es un elemento fundamental de aprendizaje, pero siempre y cuando se cumpla una condición: que se trate de una práctica reflexiva. Acumular una larga serie de malas prácticas no produce un solo ápice de bondad. Sólo desde los procesos reflexivos acerca de la acción es posible generar observaciones que permitan reorientar la acción hacia direcciones más adecuadas. Para que esta reflexión tenga un carácter más sistemático y productivo parece aconsejable que se ofrezca a los profesores la oportunidad de ponerse en contacto con experiencias innovadoras y se les dote de elementos teórico prácticos que

orienten esa reflexión. El profesor Esteve, de la Universidad de Málaga y especialista en temas de profesorado, suele contar, con cierta gracia, un experimento que en alguna ocasión ha puesto en práctica en el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica):

En una de las sesiones se encarga a unos de los alumnos o alumnas que prepare la explicación de un determinado punto de alguno de los programas de su especialidad. Días más tarde éste deberá exponer la cuestión a sus compañeros. Se le advierte de que la situación en aula será distinta de la habitual, que se trata de una situación experimental, que no se extrañe por nada de lo que ocurra. Para ese mismo día se ha invitado a un docente experimentado a que imparta la misma cuestión y también se le indica que la situación será especial. Ese día todos los alumnos del grupo reciben unas instrucciones precisas: deberán permanecer en absoluto silencio, sin moverse, ni reaccionar a ningún estímulo y con la cabeza cubierta con una bolsa de papel a la que se le ha practicado tres orificios, dos para ver y uno para respirar.

El profesor o la profesora experimentada acceden al aula, comienza su clase y a los pocos minutos se detiene. En esas condiciones le es imposible dar la clase y renuncia a continuar. Más tarde entra el alumno de CAP, comienza y termina su explicación sin tener el menor problema.

Después de esta narración, el profesor Esteve, entre otras consideraciones, concluye: la actitud de los alumnos de CAP no debe sorprendernos, lo sorprendente es que después de muchos años de docencia haya profesores y profesoras que se comporten como alumnos del CAP.

Éste es un buen ejemplo de cómo la experiencia no es por sí misma un factor de mejora. Un buen ejemplo de lo que se quiere señalar se encuentra con demasiada frecuencia en las facultades de pedagogía; suele explicarse a los alumnos cómo diseñar, implantar y llevar a cabo experiencias de

formación continua en las empresas y, sin embargo, esto no se da en sus propios centros.

A la hora de plantearse la formación con profesores experimentados, se cree que deben tomarse en consideración, entre otros posibles, tres aspectos que a juicio son fundamentales. Un primer aspecto es prestar atención a los cambios que se están produciendo en la actividad docente. Un segundo aspecto consiste en considerar la propia experiencia que éstos pueden aportar y potenciarla como factor de cambio. El tercero aspecto se centra en propiciar la creación y el desarrollo de espacios permanentes de encuentro y debate.

En el ámbito docente se considera que se están produciendo tres cambios muy relevantes e íntimamente conectados entre sí. De un lado, se está generalizando el modelo docente centroeuropeo centrado más en las actividades que los alumnos deben realizar que en los contenidos que los profesores deben transmitir. De otro, las acciones de orientación y tutoriales se refuerzan. Y, como instrumento de apoyo a todo ello, la introducción de nuevas tecnologías y el desarrollo y combinación de formas presenciales y no presenciales de enseñanza. Si los cambios señalados son ciertos, la formación de profesores experimentados deberá extenderse a cuatro grandes ámbitos:

- a) Atención y orientación al estudiante a lo largo de la carrera.
- b) Promoción de proyectos de innovación y calidad docente.
- c) Formación en recursos de diseño y desarrollo de planes docentes.
- d) Gestión e implementación de convenios relativos al desarrollo de actividades prácticas y prácticum de los alumnos.

Si un plan de formación docente a profesores experimentados quiere tener éxito, es necesario que sepa aprovechar la experiencia que éstos tienen y que, de ningún modo, lleguen a percibir ellos que nada tienen que decir en relación con esta problemática. Los profesores seniors pueden vincularse de

un modo muy activo si se sienten protagonistas del cambio que se quiere implementar; para ello es importante que se les consulte y asigne responsabilidades en la formación del profesorado novel. Labores de mentor o asesoría son especialmente útiles a este fin. Diversas investigaciones han mostrado la utilidad de este tipo de estrategias y poder dinamizador de las mismas (Fink, 1985). Con frecuencia los profesores que se inician ayudan a los más experimentados a comprender algunos cambios que se están produciendo y les ayudan a vencer también resistencias frente a la introducción de nuevas propuestas innovadoras. Por su parte, los profesores seniors permiten a los menos experimentados que éstos no se agobien con muchas de las funciones que tienen asignadas y les ayudan a tomar decisiones realistas en torno a las problemáticas que se les plantean.

Para que esta dinámica de mejora y búsqueda de la calidad no se agote y decaiga pronto, es importante que se generen foros permanentes, abiertos al debate y al intercambio de experiencias. No hay nada que convenza más de la conveniencia y posibilidad de un cambio que ver cómo otros lo han conseguido. Para ello es necesario que la organización del currículo en los departamentos se haga de forma más participativa y debatida; que en cada universidad se establezcan mecanismos de encuentro para el debate y comunicación de experiencias, cada vez más abiertos a las perspectivas transnacionales, y que toda esta actividad tenga la financiación y reconocimiento debidos. Si la mejora como docente no es valorada para la promoción de la carrera docente, el profesorado seguirá pensando en dedicarse a la investigación en sus materias pero no a su actividad nuclear.

Análisis de Resultados

CAPÍTULO 3

El conocimiento es uno de los pocos bienes que crece a medida que se lo comparte

Análisis de resultados

3.1 Contexto en el que se da el objeto de estudio

El Departamento de Ingeniería de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, inicialmente nace atendiendo las especialidades de Física, Matemática y las asignaturas propias de las diferentes carreras de Ingeniería en sus dos primeros años básicos, teniendo los alumnos en esa época que trasladarse a San Salvador para proseguir sus estudios en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura. Lo anterior se daba prácticamente desde la fundación de esta casa de estudios como CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE.

Posteriormente a finales de la década de los 80 el Departamento de Ingeniería se separa de las especialidades de Física y Matemática y comienza a atender exclusivamente las asignaturas propias de sus carreras. En ese momento se permite que los docentes por afinidad o por inclinación profesional se asocien a alguno de los tres nuevos departamentos que se crearon. Lo anterior permitió que el docente adscrito al Departamento de Ingeniería tuviese una mayor identificación con las carreras de Ingeniería y casi la totalidad eran ingenieros en las especialidades de Ingeniería Civil, Industrial, Eléctrica, Mecánica, Química y también Arquitectura. El trabajo al interior del departamento comenzó a tomar otra dinámica mas orientada a pensar en el desarrollo mismo de las diferentes carreras. El tipo de relación que frecuentemente se establecía entre los docentes y los estudiantes en esta época era muy impersonal, autocrática y el docentes tenia una posición magistral, lo cual no permitía al estudiante una interacción en cuanto a los contenidos mismo de las asignaturas como al aspecto social.

Ya en la década de los 90 se empieza a valorar la posibilidad de completar alguna de las carreras de Ingeniería que hasta esa fecha solo atendían los

años comunes o sea los dos primeros años de todas las especialidades. De tal manera que se presento el proyecto de apertura del tercer año de Ingeniería Civil para lo cual se contó con la disposición y el apoyo de todo el cuerpo docente del Departamento asumiendo una responsabilidad académica mayor a la que tenían obligación para poder de esa manera impartir las asignaturas que correspondían a ese año adicional, lo anterior en un primer momento funciono en cuanto a la operacionalización de la carrera, no así con el reconocimiento institucional hacia el esfuerzo realizado por los académicos, ya que al finalizar ese tercer año y querer proponer el cuarto año de ingeniería civil, con nuevo personal se tuvo como respuesta oficial de que se asumiera mas compromiso del que se tenia hasta el momento, sin reconocimiento alguno y sin el ofrecimiento de nuevas contrataciones para solventar los compromisos que implicaba otro año de la carrera. Paralelamente a lo anterior se empezó a generar una inquietud en el gremio estudiantil y los padres de familia, al grado que para no abortar el entusiasmo y la posibilidad de poder completar la carrera de Ingeniería Civil, en una Asamblea de Padres de Familia se tomo la decisión de crear la Sociedad de Padres de Familia del Departamento de Ingeniería de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, con el compromiso de aportar una cuota social que serviría para solventar el pago de docentes necesarios para completar la carrera de Ingeniera Civil. Lo anterior permitió contratar personal externo en concepto de hora clase que vino a cubrir la necesidad antes apuntada. En ese sentido se dio dentro del Departamento un flujo de profesionales con un desempeño laboral no exclusivamente docente y que vinieron a complementar los cuadros técnicos necesarios en las carreras de Ingeniería. En esta época, se fue percibiendo una mayor apertura de pensamiento del sector docente hacia el estudiantil, motivado en parte por la mayor presencia de otros profesionales con mentalidades menos rígidas y también se empezó a generar dentro del cuerpo docente la inquietud de una formación continua.

Cuando se estaba finalizando la carrera de Ingeniería Civil y luego de evaluar la estabilidad en la gestión económica que generaba la Sociedad de Padres se siguió con la complementación de la carrera de Ingeniería Industrial y se hizo la gestión para iniciar la Ingeniería de Sistemas Informáticos, que en ese momento no existía en la Facultad. Debido a la naturaleza del respaldo económico para complementar estas carreras se dio el fenómeno de una gran cantidad de docentes bajo el concepto hora clase, que no tenían mucha presencia académica dentro del Departamento, solamente cumplían con la responsabilidad laboral de impartir la asignatura para la cual eran contratados. Eso indudablemente generó dentro del Departamento cierto grado de descoordinación en el manejo y seguimiento de los planes de estudio de las carreras ya que por el hecho de no poder contar con una planta docente a tiempo completo la coordinación entre los diferentes años en cuanto a contenidos, perfiles deseados, saberes técnicos se hacía mucho más difícil. De igual manera la dificultad en cuanto a recursos técnicos tanto humanos como materiales que la carrera de Sistemas demandó y las trabas administrativas al interior de la misma Universidad contribuyeron a crear dificultades adicionales al buen desarrollo de la misma.

Lo anterior se ha ido solventando en la medida que los docentes contratados, muchos de ellos por ser exalumnos, tanto de esta facultad como de la Unidad Central, han ido comprometiendo su tiempo y aportando más de lo que un hora clase está obligado a entregar, incorporándose en comisiones de trabajo, en proceso de grado, en aspectos administrativos, que le podrían competir solo a personal a tiempo completo. Este hecho hace que la actividad dentro del departamento por ser en principio un compromiso de voluntades en muchos de los docentes, se perciba un clima de cooperación, de respeto, de camaradería, lo que lo vuelve un Departamento poco conflictivo, proactivo, con un alto grado de responsabilidad de sus miembros al asumir sus funciones, respetuoso a la jerarquía y con el

propósito de formar profesionales capaces académicamente, con una buena dosis de humanismo y con capacidad para insertarse en el mercado laboral.

De alguna manera el hecho de estar completando y creando carreras en el ambiente de la Universidad de El Salvador, no ha sido una tarea fácil y ha requerido una buena dosis de gestión, que en un primer momento se planteó como prioridad la complementación de las tres carreras antes mencionadas. Situación que en un momento obligó a sacrificar otros aspectos como por ejemplo la parte técnica de las carreras, la profesionalización de los docentes del Departamento de Ingeniería y la poca organización estudiantil.

En los últimos años ya con las carreras completadas, se inició el proceso de cubrir las deficiencias detectadas en el área técnica, por ejemplo en talleres, laboratorios y centros de cómputo, así como también en procesos de formación docente y estudiantil. Se potenció la organización estudiantil, logrando conformar la Sociedad de Estudiantes de Ingeniería con una mentalidad de velar por el aspecto académico y manteniendo una estrecha relación y buena armonía con el personal docente y con la jefatura del departamento, de tal manera que en forma conjunta se han realizado una serie de eventos como por ejemplo congresos, jornadas de capacitación, talleres y se ha podido promover la participación de alumnos en congresos internacionales.

Recientemente, a finales de 2004, el Consejo Superior Universitario ha aprobado la creación de la carrera de Arquitectura en este Departamento, además se está trabajando para presentar el proyecto del Diplomado en Gestión Ambiental. De esta manera el nombre del departamento también se actualiza a partir de este mes y será llamado Departamento de Ingeniería y Arquitectura, teniendo como oferta académica las carreras completas de Ingeniería Civil, Industrial, de Sistemas Informáticos, la apertura de la

carrera de Arquitectura y los dos años de las carreras de Ingeniería Eléctrica, Mecánica y Química.

El proceso que se ha descrito anteriormente ha permitido que la demanda estudiantil en el Departamento de Ingeniería, que en un inicio cuando las carreras no estaban completas no se sobrepasaban los 80 alumnos en su totalidad, haya cambiado y en la actualidad se tiene una demanda de nuevo ingreso de más de 600 alumnos anuales. También la planta docente, en un principio con las carreras incompletas era de un promedio de 15 docentes, en la actualidad exista un cuerpo docente cercano a los 50 profesionales. En cuanto a la organización se está trabajando de igual manera en el proyecto de convertir el Departamento en Escuela, el cual fue presentado a Junta Directiva para su aprobación y respectiva legalización.

Una información muy importante es la que registra el Autoestudio Institucional de la Facultad¹¹, en relación al total de docentes y tipos de contratación que actualmente laboran de forma permanente en la Facultad, en ella se muestra el número de docentes que actualmente tienen el grado de Maestría siendo en su totalidad aproximadamente un 20 %, lo que refleja la todavía escasa formación en el área de posgrados.

DOCENTES SEGÚN GRADO ACADÉMICO, TIPO DE CONTRATACION												
GRADO ACADÉMICO	CICLO I						CICLO II					
	T. COMPLETO		T. PARCIAL		HORA - CLASE		T. COMPLETO		T. PARCIAL		HORA - CLASE	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
POST GRADO												
DOCTORADO	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
MAESTRIA	14	2	4	0	0	0	14	2	4	0	0	0
UNIVERSITARIOS												
DOCTORADO	0	0	9	2	0	0	0	0	37	7	0	0
LICENCIATURA	71	11	33	14	8	9	72	12	36	14	8	9
INGENIERIA	10	2	6	0	1	0	13	3	16	4	2	0
ARQUITECTURA	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0
TECNICOS												
TECNICO	1	0	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0
PROFESORADO	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0
TECNOLOGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	96	16	55	16	11	9	101	18	96	27	11	9

Tabla 3.1 Detalle de docentes de la Facultad, en el 2004

¹¹ Autoestudio Institucional de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente del 2004

Puede verse de igual manera que en el área de Ingeniería de 18 profesionales solamente un 10 % de ellos tienen formación de posgrado.

También es de hacer notar que hasta el inicio de esta Maestría, todas las formaciones de los profesionales docentes de ingeniería eran en áreas técnicas de su especialidad y ninguno en el Desarrollo Profesional como Docente.

La anterior situación se está modificando en el grado de que 3 docentes del departamento están egresados de la Maestría en Profesionalización Docente en su primera generación.

Actualmente hay otros 2 docentes en la Segunda Generación de la misma Maestría en Docencia, hay 1 docente en la Maestría en Métodos de Investigación y hay 2 docentes en la Maestría en Finanzas. Situación similar a la anteriormente descrita se presenta en otros departamentos de esta Facultad.

3.2 Metodología

El método que se utilizó en esta investigación no es exclusivamente de un tipo. Se podría decir que dos son los métodos empleados: El Método Cuantitativo y el Cualitativo.

El primero fue utilizado para concluir algunos temas que necesitaban de generalizaciones y, de alguna manera, tener ideas porcentuales de ellas. Se pensó que este Método no podía ser descartado, se necesitaba de él. Sin embargo, todos los resultados importantes y fundamentales de esta investigación fueron obtenidos a partir del Método Cualitativo.

El Método Cualitativo es el que se utilizó principalmente durante esta investigación, los resultados más importantes se obtuvieron con este Método. Pero: ¿Por qué se utilizó este Método? ¿Cuáles son las razones que llevaron a adoptarlo? ¿Qué ventajas ofrecía? ¿Se obtendrían resultados más realistas? Se verán ahora algunas respuestas a estas interrogantes:

- a) La Metodología Cualitativa permite rescatar de las personas (en este caso los Docentes) toda su rica experiencia, su sentir respecto a todo lo que ocurre a su alrededor y sobre todo su opinión con respecto a lo que se investiga. No se queda simplemente en lo cuantitativo, sino que va más lejos de lo que se puede observar.
- b) En esta investigación interesaba conocer sobre la Profesionalización del Docente de Ingeniería en esta Facultad y lo que ellos piensan al respecto. Para obtener la información sobre todo esto se tenía que utilizar herramientas que solamente las proporcionan la Metodología Cualitativa, algunas de las cuales son: Entrevistas, Diálogos y Narraciones.
- c) En este caso la Metodología Cualitativa se ajustaba porque el grupo investigador cumple a la vez los roles de observadores y participantes. Es decir, no era ajeno a lo que se investigaba y por tanto se jugaba el rol de investigadores-investigados.
- d) Se comprobó que a través de los diálogos y entrevistas con los compañeros de trabajo (Docentes del Departamento de Ingeniería de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente) se obtuvo una información más realista y sincera sobre el tema que se investigaba; la confianza que se tiene con ellos permitió todo esto.
- e) El Desarrollo Profesional Docente es un fenómeno social y por lo tanto la Metodología Cualitativa ofrece diseños ideales para entender e interpretar dichos fenómenos.

- f) Interesa poner más énfasis a lo profundo de los resultados y no tanto su generalización.

De acuerdo al Marco Teórico planteado, el paradigma que más se adapta a este trabajo de investigación es el Etnográfico Educativo, ya que cumple con las características de este modelo según Cook y Reichardt¹², que en su libro establecen: " Entre los elementos básicos de la investigación etnográfica figuran: a) un acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias al problema de la investigación; b) una intensa implicación del investigador en el entorno social que esta siendo estudiado, como observador y en diferentes grados como participante; c) el empleo de múltiples técnicas de investigación intensiva, insistiendo en la investigación participante y en las entrevistas con informantes claves; d) una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que les prestan quienes habitan en ese entorno social; e) un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones estructurales o ecológicas entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional; f) un producto de investigación en forma escrita-una etnografía- que interprete los acontecimientos conforme a las líneas anteriormente indicadas y describa el entorno con detalles suficientemente vivos para que el lector sepá los que es estar ahí ..."

3.3 Tamaño de Muestra

La muestra con que se trabajó fue tomada, como era de esperarse, del Departamento de Ingeniería de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente; este fué el universo poblacional.

¹² Cook y Reichardt, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, pag 172-173, Editorial Morata, S.A., 1986

Este departamento cuenta con 40 docentes laborando, de los cuales 18 son permanentes y 22 están contratados de forma interina.

A continuación se detalla las características de los 18 docentes permanentes:

Especialidad	Número	Tiempo de Contratación
Ingeniería Civil	7	7 Tiempo Completo
Ingeniería Industrial	4	2 Tiempo Completo 2 Cuarto de Tiempo
Ingeniería Mecánica	2	2 Tiempo Completo
Ingeniería Eléctrica	1	1 Tiempo Completo
Ingeniería Electromecánica	1	1 Tiempo Completo
Ingeniería Química	1	1 Teimpo Completo
Arquitectura	1	1 Tiempo Completo
Licenciatura en Matemática	1	1 Tiempo Completo

Tabla 3.2 Características de docentes permanentes del Departamento de Ingeniería

De igual manera se detallan las características de los 22 docentes interinos:

Especialidad	Número	Tiempo de Contratación
Ingeniería Industrial	10	3 Tiempo Completo 1 Medio Tiempo 6 Cuarto de Tiempo
Ingeniería de Sistemas Informáticos	6	2 Tiempo Completo 2 Medio Tiempo 2 Cuarto de Tiempo
Arquitectura	2	1 Medio Tiempo 1 Cuarto de Tiempo

Ingeniería Civil	1	1 Cuarto de Tiempo
Ingeniería Agronómica	1	1 Medio Tiempo
Licenciatura en Contaduría Pública	1	1 Medio Tiempo
Ingeniería Mecánica	1	1 Medio Tiempo

Tabla 3.3 Características de docentes interinos del Departamento de Ingeniería

El tamaño de la muestra que se tomó fue de 18 docentes (45 % del universo poblacional) los cuales se distribuyeron así:

Especialidad	Número	Tiempo de Contratación	Tipo de Contratación
Ingeniería Industrial	6	2 Tiempo Completo 2 Medio Tiempo 2 Cuarto de Tiempo	2 Permanentes 4 Interinos
Ingeniería Civil	4	3Tiempo Completo 1 Cuarto de Tiempo	3 Permanentes 1 Interino
Ingeniería de Sistemas Informáticos	3	1 Tiempo Completo 1 Medio Tiempo 1 Cuarto de Tiempo	3 Interinos
Ingeniería Eléctrica	1	1 Tiempo Completo	1 Permanente
Ingeniería Electromecánica	1	1 Tiempo Completo	1 Permanente
Ingeniería Mecánica	1	1 Tiempo Completo	1 Permanente

Arquitectura	1	1	Tiempo Completo	1 Permanente
Licenciatura en Matemática	1	1	Tiempo Completo	1 Permanente

Tabla 3.4 Tamaño y descripción de la muestra

3.4 Análisis de encuestas

Con el fin de lograr conocer algunos elementos en relación al Desarrollo Profesional Docente, y con el auxilio de instrumentos como encuestas y entrevistas, se obtuvieron una serie de elementos muy importantes que se presentan a continuación.

Se clasificaron cuatro aspectos relevantes, los cuales son:

- a) Estabilidad Laboral
- b) Políticas de Desarrollo Profesional Docente
- c) Desarrollo Profesional Docente
- d) Actitud hacia la Docencia

En el desarrollo de cada uno de los aspectos, en cada Pregunta de la encuesta se establece un Comentario de la misma y al final de la serie de Preguntas que corresponde a cada aspecto se detallan algunas conclusiones del producto del análisis de las mismas.

De igual manera los aspectos relevantes que se recogieron en las entrevistas sirvieron para poder tener una visión mas clara alrededor de lo que la encuesta auscultaba y se utilizó para poder establecer las conclusiones y recomendaciones de cada aspecto.

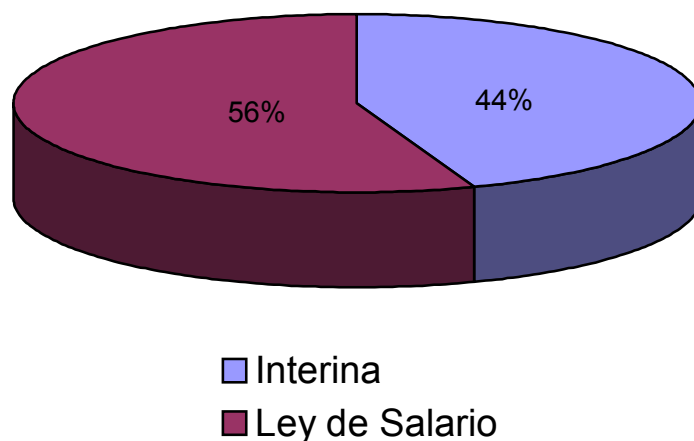
A continuación se hace un desarrollo primeramente de los resultados que se obtuvieron de las encuestas y posteriormente de las situaciones que se plantearon en las entrevistas.

3.4.1 Estabilidad laboral

Este es uno de los aspectos que de forma indirecta contribuyen a crear las condiciones necesarias para poder desarrollar un proceso de formación docente continuado y pertinente: como es la contratación, cual es el conocimiento de sus derechos y del que tienen las autoridades y además como el estímulo vía salario puede también complementar esa estabilidad.

Pregunta N°1

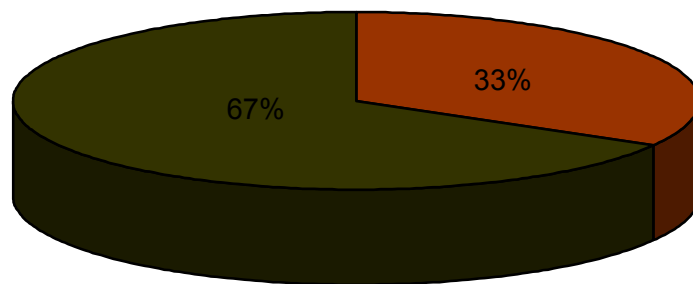
Esta Pregunta está referida al tipo de contratación que el entrevistado tiene.



Comentario: Esta parte está referida a la forma en que los miembros de la muestra están contratados. Hay predominio de la ley de salario.

Pregunta N°2

¿Conoce las leyes que protegen sus derechos como trabajador de la Docencia?

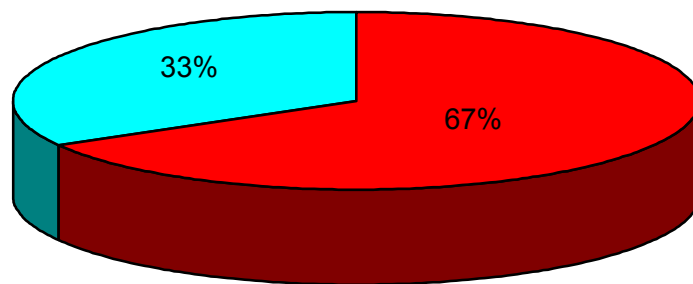


■ Si
■ No

Comentario: Se pudo observar, por medio de esta Pregunta y lo que manifiestan los encuestados, que solamente la tercera parte de la población docente del Departamento de Ingeniería de esta Facultad conoce las leyes que los protegen como trabajadores de la Docencia.

Pregunta N°3

Respecto a las autoridades que rigen la institución: ¿Considera que respetan sus derechos como trabajador?

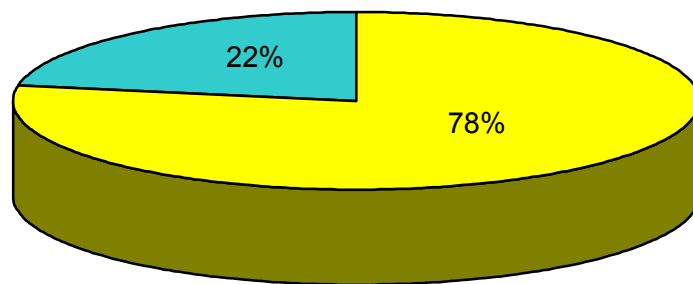


■ Si
■ No

Comentario: Lo que los Docentes de Ingeniería creen respecto a que sus derechos son respetados por parte de las autoridades están distribuidos así: Las dos terceras partes perciben que son respetados; la otra tercera parte, no.

Pregunta N°4

¿Considera que en su lugar de trabajo existen las condiciones de estabilidad laboral para desarrollar su Carrera Profesional como Docente?

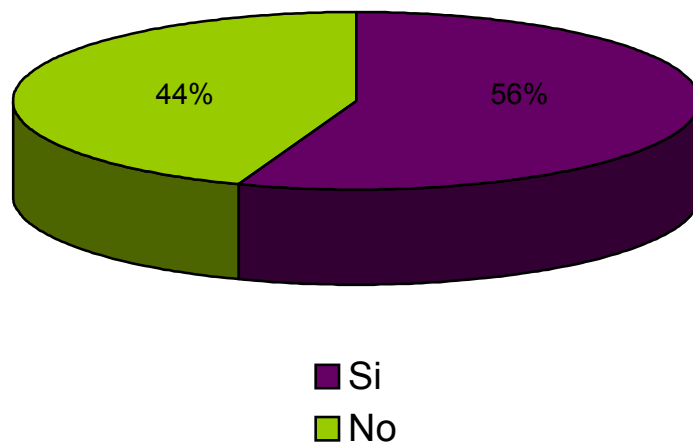


■ Si
■ No

Comentario: En cuanto a la estabilidad laboral para lograr una Profesionalización en la Docencia se tienen los resultados siguientes: Los Docentes de Ingeniería creen en un 78% que sí la hay; el otro 22% cree que no existe. Es decir, más de las tres cuartas partes del sector creen que existe estabilidad laboral para una Profesionalización de la Docencia.

Pregunta N°5

Respecto al salario que recibe: ¿Considera que es adecuado a su desempeño?



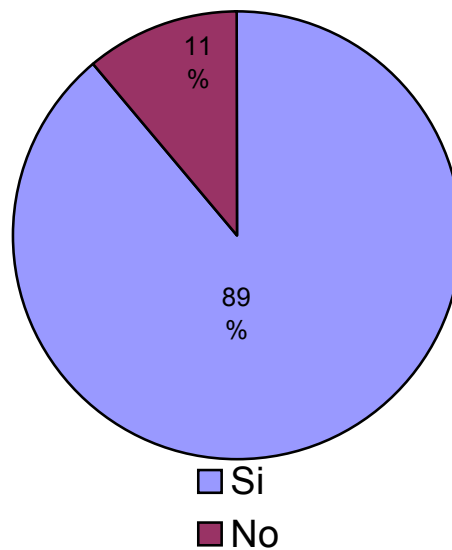
Comentario: Los Docentes de Ingeniería consideran en un 56% que su salario es adecuado a su desempeño. El resto, el 44%, consideran que no. Se podría decir que casi la mitad del sector Docente en Ingeniería considera su salario adecuado, la otra mitad no.

3.4.2 Políticas de desarrollo profesional docente

Acá en este aspecto se trato de percibir en que nivel esta el conocimiento de la comunidad universitaria acerca de los esfuerzos institucionales tendientes a su formación como docente. Si se da cuenta y conoce al detalle como se manejan los procesos de acreditación y respaldo de sus formaciones.

Pregunta N°1

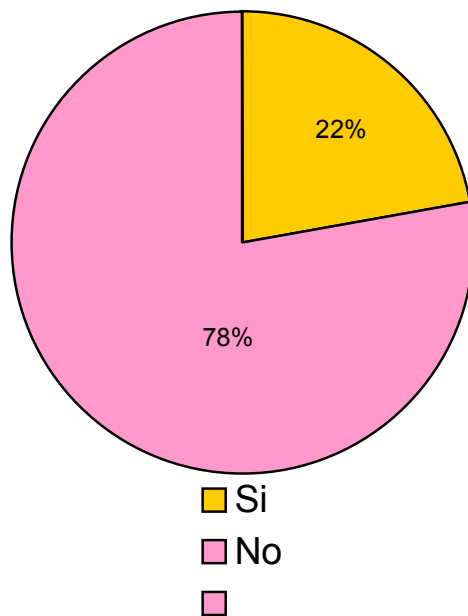
La institución: ¿Imparte Capacitación Docente a los Profesores?



Comentario: Los Docentes de Ingeniería perciben en un 89% que la institución les brinda Capacitación Docente. Mientras que el 11% perciben que no.

Pregunta N°2

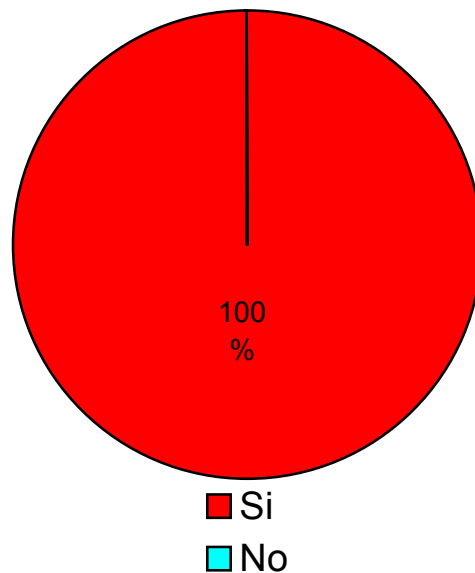
¿Conoce UD. si la institución promueve políticas de Desarrollo Profesional Docente?



Comentario: Esta Pregunta es una que se considera bastante clave, debido a que de acuerdo a lo que manifiestan los Docentes de Ingeniería (78%), no conocen Políticas de Desarrollo Profesional Docente promovidas por la institución. Es decir el crecimiento que se impulsa se percibe que no es planificado y tampoco direccionado. El 22% restante si manifestó que conoce dichas políticas.

Pregunta N°3

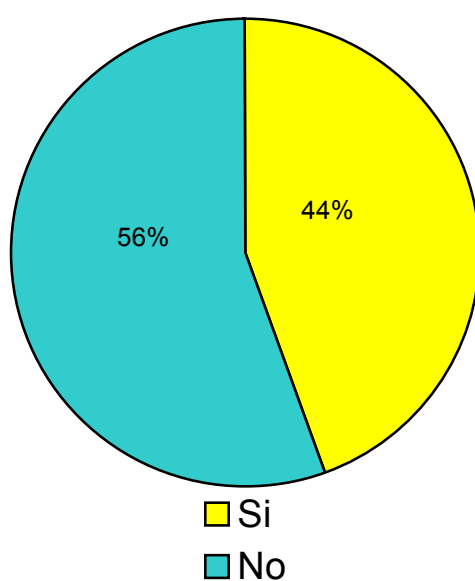
¿Cree ud. que la institución debe propiciar la Capacitación en el campo Docente y Profesional?



Comentario: Esta Pregunta, como es de esperarse, tiene una respuesta obvia: El 100% de los Docentes de Ingeniería considera que si debe propiciarse el Desarrollo en el campo Docente y Profesional.

Pregunta N°4

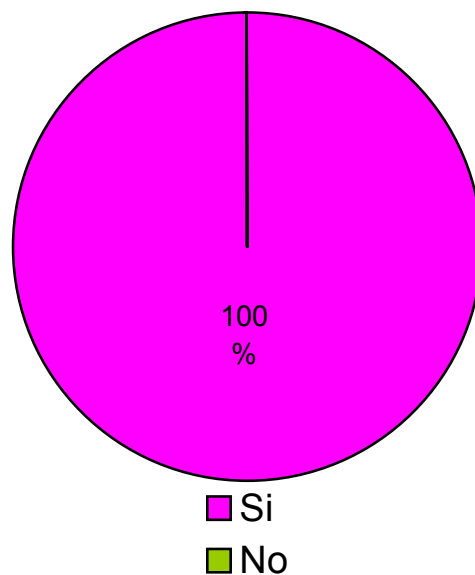
¿Considera adecuadas las capacitaciones que ofrece la institución?



Comentario: Respecto a la Pregunta de lo adecuado o pertinente de las Capacitaciones ofertadas por la institución se puede decir que existe casi un “empate”. El 56% opina que no son adecuadas y el 44% dicen que sí.

Pregunta N°5

¿Considera ud. conveniente que exista en la institución una Unidad Administrativa que Planifique y Ordene el Desarrollo Profesional Docente?



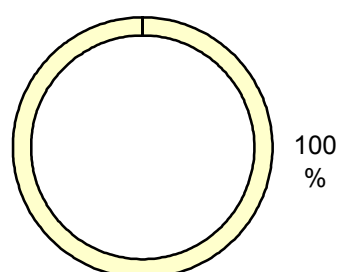
Comentario: Esta Pregunta, al igual que la n° 2, es bastante clave y de suma importancia. En ella se pregunta un aspecto de la Formación Profesional Docente del cual se carece y es de un ordenamiento y planificación general. La pregunta fue respondida afirmativamente (100%) y se podría decir que existe la necesidad de una Unidad Administrativa que planifique y ordene el Desarrollo Profesional Docente.

3.4.3 Desarrollo profesional docente

Con este aspecto se trato de indagar sobre el detalle de formaciones recibidas, en que áreas se desarrollaron las mismas y si estas ayudaban a perfilar un mejor posicionamiento escalafonario; además conocer en cuanto a costos de las formaciones recibidas por los docentes.

Pregunta N°1

¿Ha recibido Capacitación Docente?

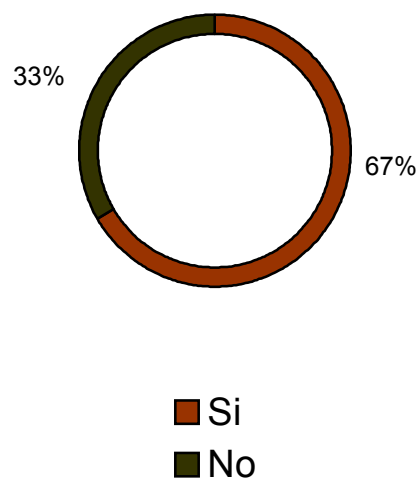


□ Si
■ No

Comentario: De acuerdo a este resultado todo el personal encuestado ha recibido capacitación Docente. Como un dato adicional se tiene que los participantes de esta encuesta manifestaron haber recibido entre una y cinco capacitaciones.

Pregunta N°2

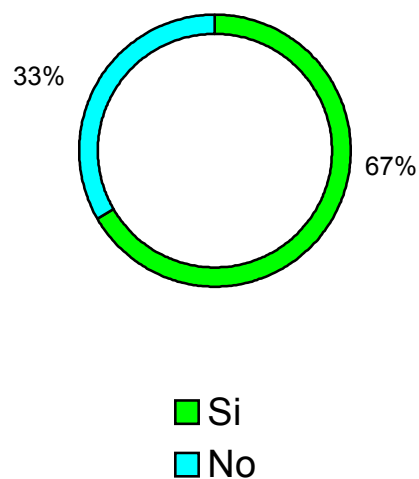
¿Ha recibido en la institución algún tipo de Capacitación en su campo Profesional?



Comentario: En el caso de las capacitaciones de especialidades cambia la situación: Manifiesta la tercera parte de los docentes no haber recibido capacitación en su especialidad; mientras las dos terceras partes restantes si dice haberla recibido. Quienes recibieron este tipo de capacitación dicen haber recibido entre una y cuatro.

Pregunta N°3

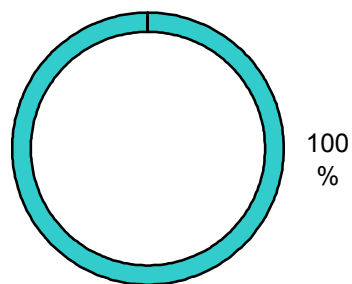
¿Conoce ud. si las Capacitaciones que ha recibido serán contempladas para efecto de Promoción?



Comentario: Esta Pregunta hace referencia específica al Escalafón Docente de la Universidad. Las dos terceras partes del sector docente creen que las capacitaciones si se tomarán en cuenta en las promociones, manifiestan que el Escalafón lo establece; la tercera parte restante dice que no se tomará en cuenta.

Pregunta N°4

¿Recibió alguna formación en Docencia antes de iniciarse como Profesor de Ingeniería?

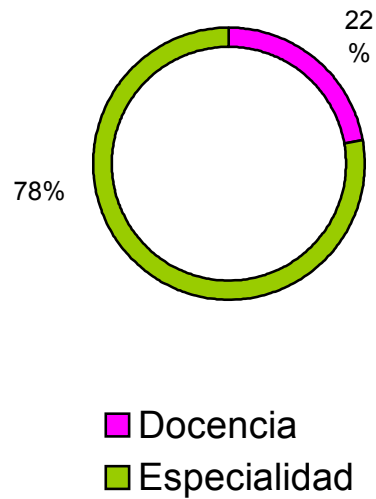


■ Si
■ No

Comentario: Este resultado es uno de las carencias que padece la Universidad: No existe formación inicial para sus docentes. El 100% del sector docente ha manifestado que no recibió formación docente antes de iniciarse como docente en Ingeniería.

Pregunta N°5

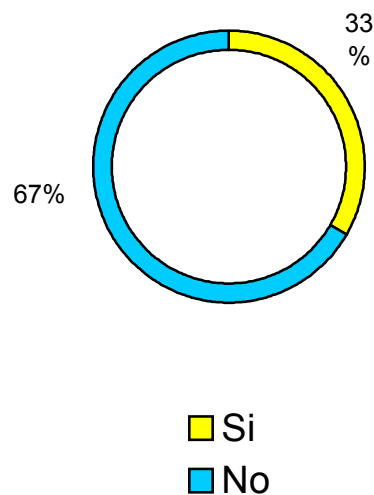
¿En qué áreas le interesaría más Capacitarse?



Comentario: Aquí se puede observar que gran parte del sector docente en Ingeniería tiene interés en las capacitaciones de sus especialidades (78%). Solamente un 22% manifiesta su interés en capacitación en la docencia.

Pregunta N°6

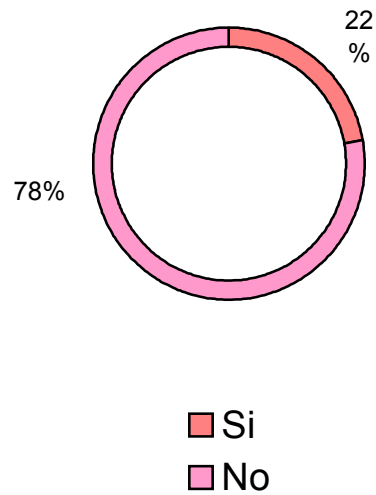
¿Conoce ud. si existen estímulos o promociones escalafonarias como resultado de su Capacitación Docente o de su Formación Profesional?



Comentario: Esta Pregunta, para fines de aclaración, no está referida al Escalafón. Se pregunta respecto a lo que ha ocurrido hasta el momento: Las dos terceras partes manifiestan que no han existido estímulos o promociones escalafonarias producto de las capacitaciones; la otra tercera parte opina lo contrario.

Pregunta N°7

Si existen Capacitaciones en la institución, ¿Han sido gratuitas?



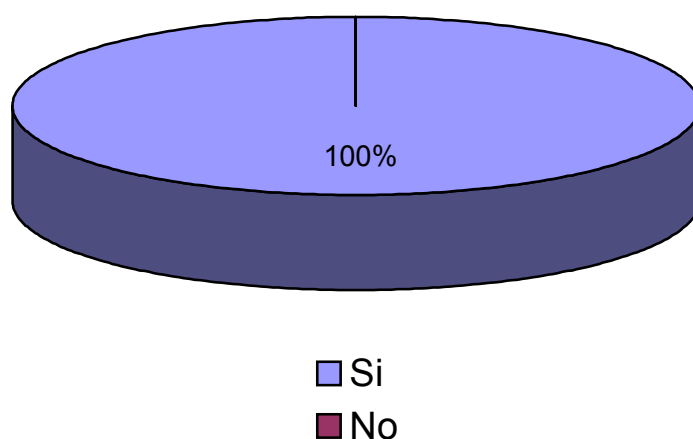
Comentario: Por lo manifestado por el sector Docente se deduce lo siguiente: Gran parte de las Capacitaciones son pagadas, muy pocas son gratuitas.

3.4.4 Actitud hacia la docencia

Conocer la identificación del docente con su profesión, el grado de realización personal por lo que hace y conocer como el percibe que la sociedad a su vez percibe su labor docente eran algunos de los elementos que este aspecto permitió conocer.

Pregunta N°1

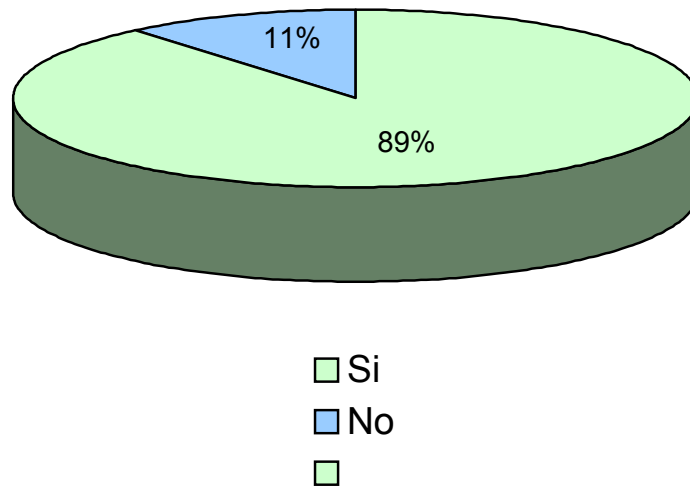
¿Considera su labor docente importante?



Comentario: Esta Pregunta tiene bastante importancia en la Profesionalización de la Docencia, se refiere principalmente a la actitud que tiene el docente respecto a su labor. La totalidad de los docentes encuestados manifiestan que su labor es importante.

Pregunta N°2

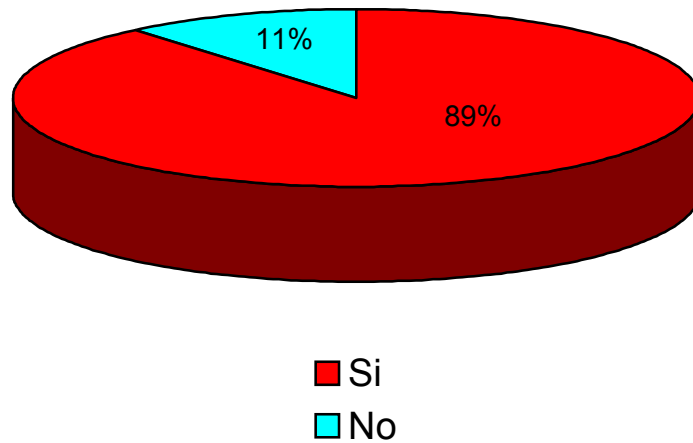
¿Le gusta su trabajo como docente?



Comentario: Al igual que la pregunta anterior, ésta tiene bastante importancia. El 89% de los encuestados dicen que les gusta su trabajo como docente; solamente el 11% manifiesta lo contrario.

Pregunta N°3

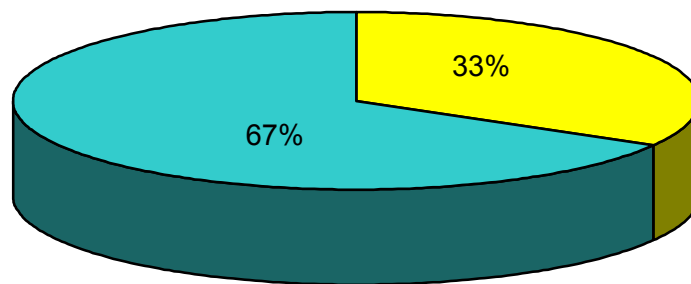
¿Cree ud. que la sociedad considera importante su trabajo como docente?



Comentario: Se les preguntó a los docentes sobre lo que ellos creen que la sociedad considera respecto a su labor educadora: El 89% de los docentes creen que la sociedad considera importante su trabajo; el 11% restante no.

Pregunta N°4

En caso de encontrar una mejor perspectiva de trabajo, ¿Dejaría la Docencia?

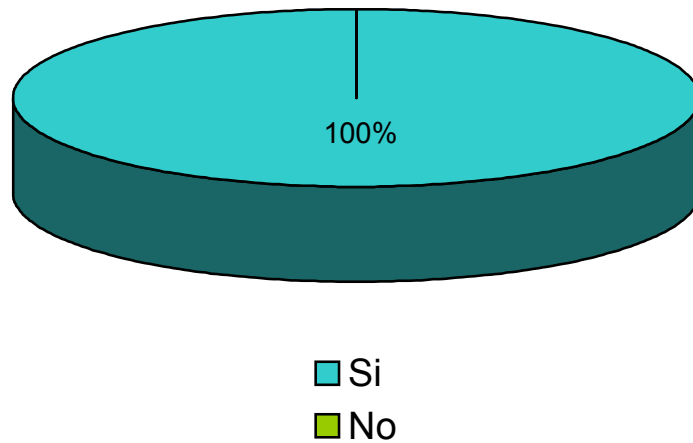


■ Si
■ No

Comentario: Las dos terceras partes de los docentes manifiestan que no dejarían la docencia aún cuando tuvieran una mejor perspectiva de trabajo; la tercera parte dijo que sí dejaría la docencia en caso de una oportunidad mejor de trabajo.

Pregunta N°5

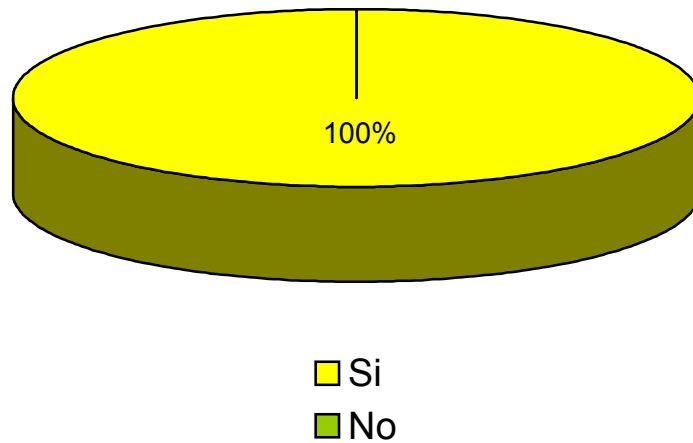
¿Considera ud. que su labor educativa la realiza eficientemente?



Comentario: Esta pregunta está referida a lo que los docentes perciben sobre la eficiencia de su trabajo: El 100% manifestó que considera o cree que su labor la realiza en forma eficiente; ninguno dijo lo contrario.

Pregunta N°6

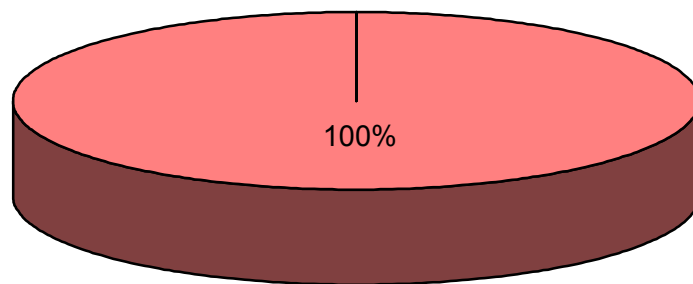
¿Cree ud. que puede mejorar su labor educativa?



Comentario: Aún cuando el total de los docentes encuestados creen que su labor la realiza eficientemente, también consideran que pueden mejorar. El 100% de los docentes consideran que pueden mejorar su labor.

Pregunta N°7

Como docente de Ingeniería: ¿Considera importante su Formación Profesional Docente?



■ Si
■ No

Comentario: La totalidad de los profesores de Ingeniería considera importante la Formación Docente para la labor que realizan.

3.5 Entrevistas

En una forma simultánea a la encuesta realizada anteriormente se hizo una entrevista, el objetivo de todo esto fue investigar más profundamente algunos aspectos que consideramos de suma importancia en el Desarrollo Profesional Docente.

Esta entrevista tiene algunas características bastante particulares, las cuales se quieren compartir con todos los lectores de esta investigación:

- a) Esta entrevista se realizó a profesionales que son compañeros de trabajo de este grupo de investigación. Con ellos existe bastante acercamiento y confianza, algunos de ellos han sido incluso alumnos. Esto se juzgo como una ventaja, ¿Por qué? Bueno, esta confianza no dejó oculto aspectos que se trataban de investigar y de esa manera se pudieron constatar.
- b) El equipo de investigación también formó parte de los investigados, pues como miembros del Departamento de Ingeniería se tenían propias opiniones sobre los asuntos que se investigaban. La investigación ha sido hecha en un momento bastante crucial para la Universidad de El Salvador; muchos proyectos (como el escalafón Docente) que antes parecían “utópicos” hoy son casi una realidad, todo esto en alguna medida incide en la mentalidad del profesional Docente.

Primera pregunta

Esta primera Pregunta lleva el objetivo principal de investigar que concepto de Desarrollo Profesional Docente manejan los Docentes. Se pensó que esto es de suma importancia porque muchas actitudes están relacionadas a lo que se cree. La Pregunta es:

¿Sabe ud. qué es el Desarrollo Profesional Docente?

Esta Pregunta tuvo como respuesta, casi unánimemente, de que el Desarrollo Profesional Docente son los cursos de capacitación que se están impartiendo en la Facultad; existe una vinculación total entre el Desarrollo Profesional Docente y los cursos de capacitación. Se piensa que entre mayor número de cursos se lleven habrá más Desarrollo Profesional. También se focaliza bastante en las capacitaciones en el área pedagógica específicamente.

Segunda pregunta

La segunda Pregunta que se formuló llevaba como objetivo el investigar la forma en que los Docentes obtienen la información sobre los cursos de capacitación que se van a impartir en la Facultad durante todo el año. La Pregunta que se planteó fue:

¿Cómo se da cuenta ud. sobre los cursos de capacitación que se van a impartir en la Facultad?

Esta Pregunta tuvo principalmente dos respuestas que predominaron: La primera es que se dan cuenta de los cursos de capacitación por el medio verbal, es decir de persona a persona o como suele decirse popularmente “en corrillos”; la segunda, y más predominante que la primera, es que se dan cuenta por medio de invitaciones enviadas al Departamento por las autoridades.

Tercera pregunta

La tercera Pregunta que se planteó durante la entrevista llevo el objetivo de investigar si los Docentes conocen de la existencia de una Política, por parte de la Facultad, sobre Desarrollo Profesional Docente. La Pregunta que se planteó fue:

¿Conoce ud. sobre las Políticas de Desarrollo Profesional Docente que impulsa la Facultad?

Esta Pregunta tuvo una respuesta casi unánime, la cual fue que se tiene desconocimiento sobre dicha Política. Manifiestan que no saben de la

existencia de una Política sobre Desarrollo Profesional Docente por parte de la Facultad. Se aclara que no se niega la existencia de una Política, sino que no la conocen.

Cuarta pregunta

La cuarta Pregunta estuvo referida a como perciben los Docentes la proliferación de los cursos de capacitación y el ordenamiento de todo esto.

La Pregunta planteada fue:

¿Cree ud. que la forma en que están multiplicándose los cursos de capacitación es adecuada? ¿Cree que se está haciendo en una forma ordenada?

Esta Pregunta tuvo una respuesta bastante predominante: Los cursos de capacitación están multiplicándose un tanto desordenada, se percibe que no existe una sistematización de todos los cursos que se van a impartir y, por lo tanto, se crea un poco de anarquía en el proceso de Desarrollo Profesional Docente.

3.6 Valoración de Resultados

En esta Facultad, existen las condiciones de estabilidad laboral para un Desarrollo Profesional Docente adecuado. Se percibe que las autoridades respetan los derechos laborales, condición que genera confianza en el sector docente y propicia un ambiente favorable para impulsar los programas de formación al cuerpo de académicos.

En cuanto a las políticas de Desarrollo Profesional Docente, se considera, que es todavía una debilidad el que no haya suficiente difusión de ellas, existe ausencia de medios para lograr una promoción sistemática y adecuada hacia la comunidad docente de esta Facultad.

El Desarrollo Profesional Docente ha iniciado en el Departamento de Ingeniería y se percibe que de igual manera en toda la institución. El sector

docente ha manifestado haber recibido al menos un curso de formación pedagógica, lo cual se interpreta como un cambio de actitud y mentalidad en un sector tradicionalmente apático a las formaciones docentes; sin embargo, se considera que debe potenciarse la capacitación en las áreas técnicas especializadas, ya que la formación de estudiantes de ingeniería así lo demanda . La docencia ya no se percibe como un trabajo de segunda y circunstancial, sino que como una profesión.

Lo expuesto en el párrafo anterior queda evidenciado en lo importante que para el sector docente es su trabajo.

Otro aspecto que cabe destacar es que debe trabajarse, desde una perspectiva institucional, en una visión de Desarrollo Profesional Docente propia de la Facultad, ya que las nuevas generaciones de docentes deben insertarse en un proceso de desarrollo que actualmente está en marcha. También, a la par de todo esto, hay que dar respuesta al reclamo de un ordenamiento de este proceso, el cuál ha crecido vertiginosamente.

Sistema de Desarrollo Profesional Docente

CAPÍTULO 4

El conocimiento es uno de los pocos bienes que crece a medida que se lo comparte

Sistema de desarrollo profesional docente

4.1 Introducción

Se ha mencionado con mucha insistencia la importancia de los procesos de Desarrollo Profesional Docente, de igual manera ha quedado evidenciada la ausencia de una unidad de gestión administrativa de tales procesos. Lo anterior motivo a este grupo de investigación en potenciar una propuesta que pudiera aportar a nuestra Facultad de una herramienta mecanizada que contribuyera a sistematizar los procedimientos administrativos en que se involucran en este proceso. De esta manera se busco el apoyo de profesionales en el área de Sistemas Informáticos para que se pudiera dar forma a un instrumento informático que sirva como herramienta para este fin. Es así como con el aporte del Ing. Alexander Calderón, se pudieron plasmar algunas ideas y las inquietudes percibidas por el sector docente y como un aporte tangible de este grupo de investigación se presenta un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que se concibe como un conjunto de procesos donde la formación permanente de docentes se considera como fundamental; para la generación de prácticas educativas institucionales y en el aula, en continuo mejoramiento.

Dicho sistema se propone dinamizarlo en una Unidad especial como apoyo a los organismos de gobiernos de esta Facultad, así como a los diferentes Departamentos Académicos.

4.2 Descripción del Software

El software desarrollado como un aporte socialmente útil de esta investigación tiene la función específica de ser una herramienta de apoyo para la unidad que se encargue de administrar el Desarrollo Profesional Docente en esta Facultad. Trata de llevar un control sobre todos los

participantes en el proceso de formaciones como son: los alumnos en formación (que en este caso son los docentes de la facultad), los consultores (facilitadores), los temas de formación, las acreditaciones, los datos por departamento, la elaboración e impresión de reportes diversos, el detalle estadístico de diferentes indicadores pertinentes al aspecto de formaciones educativas.

El software esta organizado en el formato de menú y botones que utiliza el Sistema Operativo Windows y que permite para cada opción ir desplegando una serie de alternativas relacionadas, los elementos que en el caso del Sistema DESAPRO (Sistema Informático para el Desarrollo Profesional Docente) aparecen en el menú son:

- a) Docentes: agregar, modificar, listar la planta docente, imprimir certificados parciales y globales de formaciones recibidas.
- b) Departamentos: agregar, modificar y ver la planta docente por departamento
- c) Consultores: agregar, modificar, asignar temas, temas de formación, plantillas
- d) Formaciones: agregar, modificar, imprimir, modificar, planificar
- e) Bases de datos: exportar datos, importar formación, exportar a consultor
- f) Reportes: informe de consultores, reporte de planta de personal, informe de formación, temas de formaciones, reporte de planificación
- g) Estadísticas: docentes formados por temas, consultores y formaciones, frecuencia de temas, participantes formados por departamento, horas de formación
- h) Ayuda: créditos, manual del usuario

Se muestra a continuación una imagen del Sistema DESAPRO funcionando, donde se puede apreciar el sistema de menú a que se hace referencia en el

párrafo anterior, así como también se muestra un formato de certificación que está lista para poderse imprimir.



Fig.4.1 Imagen del DESAPRO funcionando, con una certificación de muestra

4.3 Administración del proceso

En la Facultad se han venido realizando diferentes capacitaciones tanto institucionales como por parte de los diferentes Departamentos y la información pertinente de estas tiene las siguientes dificultades:

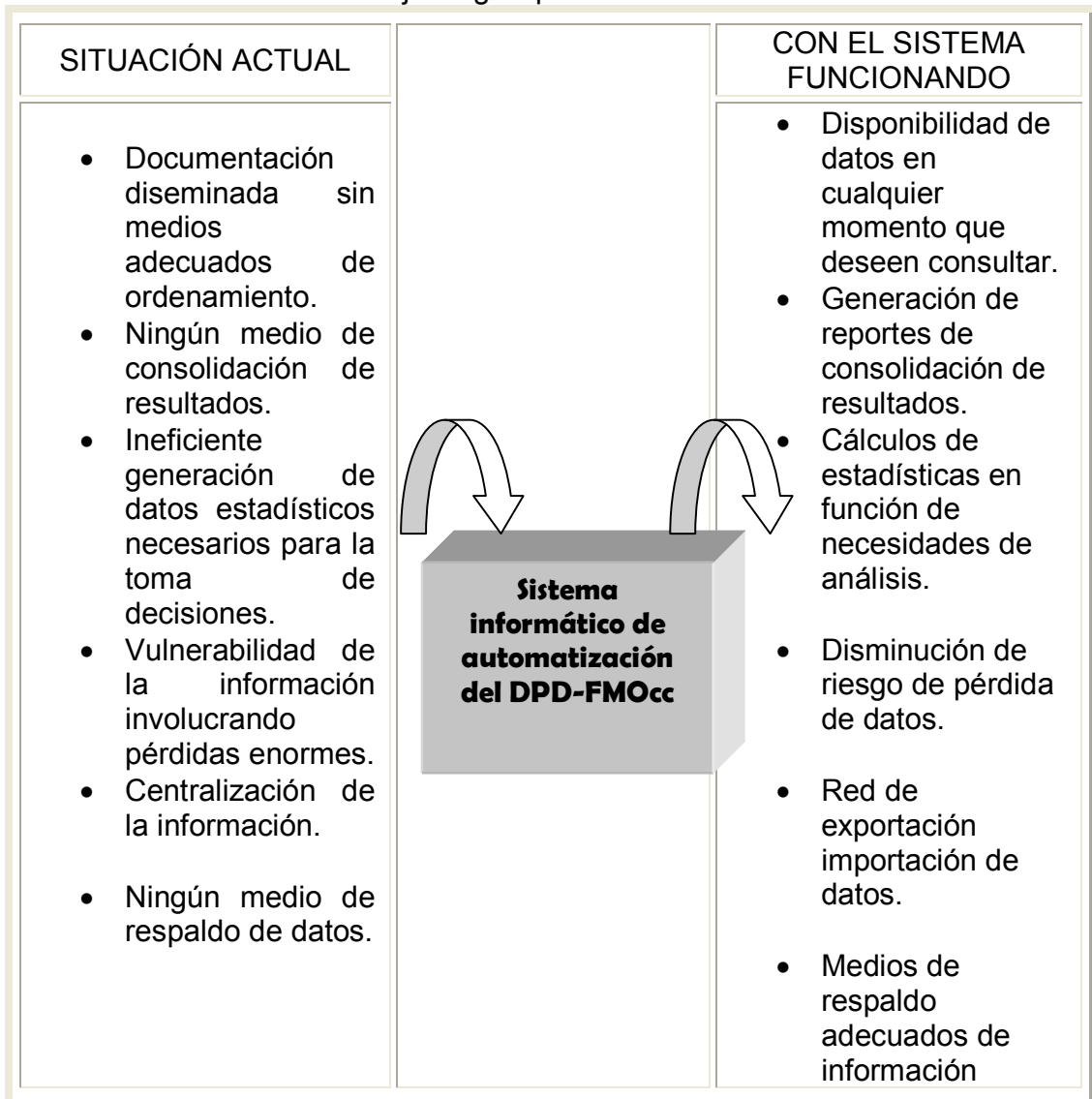
- a) Se encuentra en papel y/o en disquete
- b) Los disquete que contiene la información no tienen un formato estándar, sino que algunos están en formato .doc, .xls, .bmp en su mayoría.
- c) Los diferentes Departamentos no conocen en detalle la información de capacitaciones recibidas por sus docentes.
- d) No hay medios de clasificación de modalidades sobre temáticas impartidas.
- e) No existen diseñados reportes de consolidados de información.

- f) No pueden manejar datos estadísticos que auxilien en la toma de dediciones.
- g) Falta de continuidad sobre los temas impartidos, esto debido a que no hay un registro eficiente que permita el seguimiento a los temas.

4.4 Solución esperada

Lo que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se plantea resolver:

Método de la “Caja Negra” para el desarrollo del sistema



4.5 Justificación

Son las soluciones informáticas sobre todo las diseñadas a la medida medios efectivos para la automatización de procesos y tareas que albergan muchos datos, procesos, usuarios, etc.

Actualmente en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente se realiza periódicamente muchas capacitaciones a lo largo del cada año, tales capacitaciones enriquecen y forman a los docentes que intervienen en el proceso de educación superior de nuestro país.

Tal información curricular de formación docente se encuentra actualmente diseminada, dispersa, sin uniformidad, no estructurada, de forma que dificulta el manejo de los datos y el poder generar información de consulta se vuelve un proceso lento.

Por tal motivo es que diseñar e implementar un sistema informático que venga a solucionar tal problema, sería no solamente innovador sino necesario, además del hecho de que nuestro propio recurso formado viene a ser solución para necesidades tecnológicas del país.

4.6 Factibilidad económica

Esta factibilidad tiene por objetivo dar a conocer si es aceptable realizar el proyecto, comparando los costos y beneficios de sistema contra los costos y beneficios del proceso realizado actualmente.

El sistema de automatización propuesto brinda un enorme ahorro, primero en el sentido de poder generar reportes de forma inmediata para la toma de decisiones, como primer caso se tienen las repeticiones de temáticas de capacitación.

Dentro de las enormes viabilidades que tiene el proyecto de automatización es el hecho del mínimo valor de costo que posee para la Facultad. Sin embargo se han cuantificado los costos totales que involucra el proyecto los que son citados a continuación

Costos iniciales

Licencia de Visual Fox Pro 7.0	\$223.00
Programación y licencia de software a la medida	\$2,000.00
Capacitación a usuarios	\$115.00
Impresión de manuales	\$30.00
Compra de equipo de cómputo 1 PC	\$700.00
	\$3,068.00

Costos de operación mensual

Energía eléctrica	\$10.00
Depreciación de equipo	\$10.00
Contratación de un Técnico	\$450.00
Mantenimiento preventivo	\$20.00
Consumibles	\$7.00
	\$497.00

Al analizar el proyecto para un periodo de un año estos son los costos de la implantación o puesta en marcha del mismo.

Costos iniciales	\$3,068.00
Costos de operación x 12 meses	\$5,964.00
Costo total	\$9,032.00

4.7 Factibilidad técnica

La Factibilidad Técnica demuestra si el sistema propuesto tendrá éxito al momento de la implantación y operación. Esto se hace considerando la disponibilidad de los recursos existentes en términos de hardware y software y los conocimientos técnicos del personal disponible para administrar el sistema.

Se han analizado en este sentido los siguientes aspectos:

- a) Se tiene actualmente un montaje de red que facilitará significativamente el uso del sistema.
- b) El lenguaje de programación se acopla a la plataforma del sistema operativo Windows XP.

Conclusiones y Recomendaciones

CAPÍTULO

5

**El conocimiento es
uno de los pocos
bienes que crece a
medida que se lo
comparte**

Conclusiones y recomendaciones

5.1 Introducción

Las siguientes Preguntas permitieron caracterizar y ubicar el nivel de profesionalización docente en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente:

- 1) ¿Cuáles son los elementos fundamentales que definen una profesionalización de la docencia superior?

Tal como se plantea en el desarrollo del documento se han caracterizado cuatro aspectos fundamentales:

- a) Estabilidad Laboral
- b) Políticas Institucionales de Desarrollo Profesional Docente
- c) Desarrollo Profesional Docente
- d) Actitud hacia la docencia

- 2) ¿Qué carga académica es la adecuada para un buen desarrollo profesional docente?

A pesar que se cuestionó al respecto tanto en la encuesta como en la entrevista, ningún docente establece un número de horas que a su juicio es la adecuada, parece ser que no lo consideran relevante o que la carga actual la consideran adecuada.

- 3) ¿Qué predisposición existe al desarrollo profesional docente?

En la mayoría de los casos el docente responde positivamente, lamentando en el caso de Ingeniería que no se contemplen políticas de capacitación en las áreas técnicas de las especialidades, y que si se han dado algunas han sido a título personal de los interesados y buscando oportunidades en otras instituciones.

4) ¿Cómo debe ser la formación continua para que un docente mantenga un nivel aceptable de profesionalización? ¿Qué estrategias operativizar?

Como su nombre lo dice debe de obedecer a un proceso y no a un suceso. Debe de sistematizarse y también estar en consonancia con las estrategias institucionales a ese fin. Debe de ir siempre en busca de mejorar los niveles alcanzados y complementar las formaciones que en las diferentes especialidades hagan falta para ejercer la Profesión Docente en el campo que compete.

5) ¿Qué nivel salarial debe percibir un profesor universitario para lograr y mantener una profesionalización docente?

Al momento de hacer la consulta solo existía una expectativa en cuanto a las posibilidades salariales, y es por eso que esta interrogante debe de ubicarse en los momentos actuales donde si se considera que con los niveles salariales alcanzados y los propuestos, el personal académico esta en la condición de ofrecer mas de si y la institución de pedir mejores resultados y un mayor compromiso con la Universidad de El Salvador.

6) ¿Cómo evaluar el nivel de docente?

Se considera que el aporte que este grupo de investigación presenta, específicamente en cuanto al Sistema Informático que permita Sistematizar el proceso de Desarrollo Profesional Docente, permitirá a las autoridades de esta Facultad contar con un instrumento ágil, fiable y eficiente para poder llevar sistemáticamente un control y recopilación de información que permitan aportar elementos valiosos al momento de evaluar el proceso.

5.2 Conclusiones y recomendaciones de resultados

A continuación se detallan una serie de observaciones y recomendaciones que fueron entresacadas de las encuestas y entrevistas que se realizaron. Se pueden enumerar las siguientes:

- a) No existe, se podría decir que en una forma generalizada, un conocimiento de los derechos que le asisten como un trabajador de la Docencia. Se percibe que esto es una debilidad del Trabajador de la Docencia y que, a causa de ello, se vuelve un sector un tanto vulnerable.
- b) A pesar de lo manifestado anteriormente, hay una percepción, por parte de gran número Docentes, de que sus Derechos como trabajador son respetados por parte de las autoridades. Se cree que esto genera un ambiente bastante favorable para un Desarrollo Profesional Docente adecuado, un ambiente positivo que motiva seguir adelante en la Profesionalización de la Docencia.
- c) En cuanto al salario recibido por el servicio prestado, los Docentes están divididos casi al 50% en cuanto a lo adecuado o no de lo percibido (esto al momento de la entrevista Noviembre/2004). Este elemento es un tanto desfavorable al Desarrollo Profesional Docente, porque conlleva desmotivación a un genuino impulso en la Profesionalización de la Docencia. Aunque es justo decir que existe un esfuerzo bastante grande por parte de las autoridades a solventar esta situación y se han logrado buenos resultados.
- d) Una cantidad bastante considerable de los Docentes manifiestan que la institución sí les imparte capacitación, aunque casi la mitad de ellos también expresan que no son adecuadas dichas capacitaciones. Se percibe que no hay equilibrio entre las capacitaciones en Docencia y las de Especialidades, hay predominio de las primeras sobre las segundas.

- e) Una parte importante de este trabajo está referido a investigar si existe, por parte de la institución, una Política de Desarrollo Profesional Docente y si ésta es promovida adecuadamente para conocimiento de la comunidad académica. Casi las dos terceras partes de los Docentes manifiestan no conocer de una Política de Desarrollo Profesional Docente Institucional, creen que no existe. El equipo de investigación si cree que existe, aunque no ha sido promocionado en forma adecuada, pues hay mucho desconocimiento de él. Otro hecho manifestado por los Docentes es el crecimiento, que no se puede negar, un tanto caótico respecto a las capacitaciones ofertadas, no han sido planificadas ni direccionadas adecuadamente. Todo esto lleva a plantear la necesidad palpable de un ordenamiento en este Desarrollo vertiginoso que se tiene y que promete aumentar conforme transcurre el tiempo.
- f) En algo que coincidió la totalidad de los Docentes (incluyendo al equipo investigador) es que debe crearse en nuestra Facultad una Unidad Administrativa que:
- (1) Planifique todo lo referente a Desarrollo Profesional Docente. Por supuesto, debe tener como base la Política que la institución tiene al respecto.
 - (2) Promocione las Políticas de Desarrollo Profesional Docente institucionales; principalmente debe ir dirigida a la comunidad académica.
 - (3) Ordene el Desarrollo Profesional Docente de cada miembro de la comunidad universitaria y la no universitaria también. Hasta el momento, como se ha mencionado anteriormente, no ha existido sistematización, lo cual nos lleva a un crecimiento desordenado y anárquico.
- g) Se podría decir que la nueva generación de profesores universitarios ha entrado en una nueva etapa: El Desarrollo Profesional Docente en la vida de los Docentes Universitarios. A través de este trabajo se ha

corroborado esta nueva visión (el 100% de entrevistados manifiesta haber recibido algún tipo de capacitación). Aún cuando se señalará que todavía existe un desequilibrio entre capacitaciones docentes y de especialidades, se prevé que conforme transcurra el desarrollo irá sucediendo el equilibrio.

- h) La generalidad de los Docentes tienen la certeza de que las capacitaciones se vuelven en punto de evaluación en las promociones escalafonarias; aún cuando la mayor parte observa que hasta el momento no han sido tomadas en cuenta. Se ha de señalar también que se corre el riesgo de que las capacitaciones se vuelvan una “manzana codiciada” únicamente por el fin promocional, dejando de lado la verdadera naturaleza que deben tener.
- i) Un aspecto negativo de la profesión Docente Universitaria es la ausencia de una formación inicial. Esta ha sido una debilidad que se ha tenido desde hace mucho tiempo, desde siempre se cree. Se piensa que esto representa un problema que se tiene que superar institucionalmente, esto puede lograrse diseñando Políticas claras y eficientes de ingreso a la docencia universitaria.
- j) En cuanto a la gratuidad de las capacitaciones es obvio que la mayoría son pagadas. Para que haya oportunidad para toda la comunidad es necesario el orden y el control de la Profesionalización Docente de cada miembro universitario.
- k) Se percibe, en función de las diversas capacitaciones en las que se ve involucrada la comunidad docente de esta Facultad y que el proyecto de Desarrollo Profesional Docente, como tal, se ha iniciado en esta casa de estudios. Teniendo que afinar aspectos organizativos y administrativos para obtener los resultados esperados.
- l) Se considera sumamente importante la actitud que el docente tiene frente a su labor. En el presente trabajo se ha logrado investigar algunos parámetros que hacen referencia a ello. Por lo manifestado por los docentes se puede decir que los profesores, en general,

consideran su labor importante; es decir tienen en gran estima su trabajo. Este es un punto bastante favorable al Desarrollo Profesional Docente porque existe autoestima en el docente y no hay una sensación de subestimación respecto a lo que realiza, por lo tanto es un ambiente favorable.

- m) Gran parte de los docentes dice que su labor les gusta (89%) y solamente una pequeña parte (11%) manifiesta lo contrario. Este punto, al igual que el anterior, es bastante favorable al Desarrollo Profesional Docente porque existe en el profesor universitario una actitud positiva y receptiva a todos los cambios que la época demanda. En pocas palabras se puede decir que la docencia se vuelve fascinante y en una experiencia interesante y placentera para quien la realiza con gusto. Igualmente los docentes tienen una percepción positiva respecto a lo que la sociedad considera sobre la importancia de su trabajo.
- n) La totalidad de los docentes dicen que realizan una labor eficiente, pero al mismo tiempo manifiestan que pueden mejorar. Este hecho deja entrever que en los docentes existe una receptividad positiva respecto a los cambios que la época exige; por tanto, se considera que una Política de Desarrollo Profesional Docente se vera vigorizada con todo este ambiente. Habrá una atmósfera favorable para cualquier Desarrollo Profesional Docente y, supuestamente, la hostilidad al cambio será mínima.
- o) El hecho de pertenecer a una carrera técnica (Ingeniería) no resta importancia a la formación como docente. Lo anterior es lo que manifiestan los docentes del área de Ingeniería, ellos recalcan la importancia de la formación profesional docente y no la desestiman como generalmente se cree.
- p) El Desarrollo Profesional Docente está muy sujeto a los cursos de capacitación que se imparten en nuestra Facultad, se considera que es una visión un tanto limitada de lo que debería ser un Desarrollo

Profesional Docente. Una recomendación al respecto es que se debería trabajar más por establecer en la mentalidad de toda la comunidad de docentes un concepto amplio de lo que es un Desarrollo Profesional Docente, que implique un fuerte dinamismo en todo el quehacer y una alta autoestima en la propia personalidad como Docente Universitario. Aunque se ha de manifestar que los cursos de capacitación son fundamentales y juegan un rol preponderante en el Desarrollo Profesional Docente.

- q) Los Docentes entrevistados han manifestado que se enteran de los cursos de capacitación verbalmente (de persona a persona) o por medio de notas enviadas a los Departamentos. Se considera que lo anterior está bien, pero para darle un carácter formal, serio y académico debe existir una Unidad Administrativa que tuviera entre sus principales funciones el de planificar, promover y ordenar todo lo relacionado con el Desarrollo Profesional Docente; esto ya se mencionó anteriormente. En esta Unidad debe haber acceso para toda aquella persona interesada en el Desarrollo Profesional Docente y las Políticas Institucionales al respecto.

Bibliografía

1. Introducción a la Investigación y Evaluación Educativa
Patrick B. Scott
Programas Latinoamericanos en Educación
2. Documentos del Módulo No.7 de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior (Mayo-Julio de 2003)
Maestro Balmore Pacheco
3. Metodología de la Investigación
Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio
Editorial McGraw Hill
2ª. Edición
4. Las formas elementales de la vida religiosa.
E Durkheim
Madrid, Akal, 1992, p. 1. (Original publicado en 1912.)
5. Artículo “La Autonomía Universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid” (M. García Morente)
Publicado en diciembre de 1919 en La Lectura. Revista de Ciencias y Artes, n. · 228
6. El ideal universitario
M García Morente
Obras Completas II (1937-1942), p. 8.
Barcelona, Anthropos y Fundación Caja Madrid, 1996
7. Autoestudio Institucional de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente
2004
8. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación
Cook y Reichardt
Editorial Morata, S.A., 1986

AneXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRIA EN PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA SUPERIOR



Encuesta Dirigida a Docentes del Area de las Ingenierías

Objetivo: La presente información servirá de soporte para el análisis referente a las condiciones del Desarrollo Profesional Docente en las Universidades de la Zona Occidental de El Salvador.

Institución: _____

Fecha : _____

Sexo: Masculino Femenino Edad: _____

Estado Civil :

Soltero Casado Divorciado Viudo Acompañado

Grado Académico : _____ Especialidad:

1. Cuántos años de experiencia docente tiene usted ?

1 – 5

5 – 10

> 10

2. Su tipo de Contratación es:

Por ley de Salario Permanente Eventual

Por Contrato Interina

3. Conoce las leyes que protegen sus derechos como trabajador de la docencia

Si No

4. Respecto a las autoridades que rigen en su institución, Considera que respetan sus derechos como trabajador ?

Si No

5. Considera usted que en su lugar de trabajo existen las condiciones de estabilidad laboral para desarrollar su Carrera Profesional como Docente?

Si No

6. Respecto al salario que usted recibe, lo considera adecuado a su desempeño ?

Si No

7. Su Universidad imparte Capacitación Docente a los Profesores?

Si No

8. Conoce usted, si su Universidad promueve políticas de Desarrollo Profesional Docente ?

Si No

9. Usted ha recibido Capacitación docente ?

Si No

Si es afirmativo Cuantas ? _____

10. Ha recibido en su institución, algún tipo de capacitación en su campo profesional técnico?

Si No

Si es afirmativo Cuantas ? _____

11. Cree usted que su Universidad debe propiciar la Capacitación en el Campo Docente y Profesional ?

Si No

12. Considera adecuadas las capacitaciones que ofrece su Universidad?

Si No

13. Considera conveniente que existiera en su Universidad una Unidad Administrativa que Planifique y Ordene el Desarrollo Profesional Docente?

Si No

14. Según su criterio, en su lugar de trabajo, el clima laboral es:

Satisfactorio Medianamente Insatisfactorio

15. Su institución le dota de Herramientas Docentes adecuadas?

Satisfactorio Medianamente Insatisfactorio

Mencione de cuales Herramientas le dota:

- Yeso y borrador
- Plumones
- Computadora
- Proyector Multimedia
- Proyector de Acetatos
- Transporte
- Papel
- Lapicero y Lápiz

16. Usted considera su labor docente importante?

Si No

Por qué ? _____

17. Se siente usted realizado con su Trabajo como Docente?

Si No

18. Cree que su labor es reconocida en su Universidad ?

Si No

19. Conoce usted si las capacitaciones que ha recibido serán contempladas para efecto de Promoción?

Si No

20. Considera usted que la sociedad considera importante su trabajo como docente ?

Si No

21. La Universidad se preocupa por su salud mental ?

Si No

22. La Universidad se preocupa por su salud física ?

Si No

23. La Universidad se preocupa por su condición económica ?

Si No

24. Si encuentra otra perspectiva de trabajo dejaría la docencia ?

Si No

25. Considera usted que realiza una labor técnico-educativa eficiente ?

Si No

26. Cree que puede usted mejorar su labor técnico-pedagógica ?

Si No

27. Como profesional docente de las áreas de Ingeniería como considera la Formación en Docencia para la labor que realiza:

Muy importante Necesaria Irrelevante

28. En cuanto a posibilidades de formación docente, cual o cuales son las áreas que más le interesan:

Pedagogía

Didáctica

Nuevas Tecnologías

Técnicas Grupales

Otras _____

29. Como docente de Ingeniería considera importante su Formación Profesional como Docente ?

Si No

Por qué ? _____

30. Recibió alguna formación en Docencia antes de iniciarse como Docente de Ingeniería ?

Si No

Si es afirmativo Cuál ? _____

31. En qué áreas le interesaría mas capacitarse ?

Docencia

Areas de mi especialidad

Superación personal

32. Su Universidad imparte sistemáticamente Capacitación Docente a sus Docentes ?

Si No

33. Conoce usted si existen estímulos o promociones escalafonarias como resultado de su Capacitación Docente o de su Formación Profesional ?

Si No

34. Si existe Capacitación docente en su Universidad, es esta gratuita para usted ?

Si No

ANEXO 2

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
MAESTRIA EN PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA SUPERIOR



Entrevista Dirigida a Docentes del Area de las Ingenierías

GUIA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA LOS DOCENTES

OBJETIVO. Recopilar información sobre el perfil, rol y desempeño docente, del personal académico del Departamento de Ingeniería.

- 1.- ¿ Sabe usted que es el Desarrollo Profesional Docente?
- 2.- ¿ Cómo se da cuenta ud. sobre los cursos de capacitación que se van a impartir en la Facultad?
- 3.- ¿ Conoce ud. sobre las Políticas de Desarrollo Profesional Docente que impulsa la Facultad?
- 4.- ¿ Cree ud. que la forma en que están multiplicándose los cursos de capacitación es adecuada? ¿Cree que se está haciendo en una forma ordenada?
- 5.- ¿ Qué carga académica es la adecuada para un buen desarrollo profesional docente?
- 6.- ¿ Qué predisposición existe al desarrollo profesional docente?
- 7.- ¿ Cómo debe ser la formación continua para que un docente mantenga un nivel aceptable de profesionalización? ¿Qué estrategias operativizar?

8.- ¿ Qué nivel salarial debe percibir un profesor universitario para lograr y mantener una profesionalización docente?

9.- ¿ Cómo evaluar el nivel de docente?

ANEXO 3

Manual de usuario



Se Autoriza el uso de este producto a:

Propietario:

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Como trabajo de graduación para optar a

la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Desarrollador Ing. Ernesto Alexander Calderon Peraza

Tel: (-) 434-0186

Tabla de contenido

Introducción	118
Instalación del software	120
Configuración del acceso a datos	121
Seguridad y usuarios.	123
Creación de usuarios	124
Registros de información básica	125
Agregar Departamentos	<u>12</u>
Registro de consultores.....	127
Registro de temas de formaciones.....	128
Asignación de temas a consultores.....	129
Registro de formaciones realizadas.....	131
Digitando el informe de evaluación en el sistema	132
Importando la información de la plantilla de Excel	137
Generación de certificado de formación	141
Consolidado de formación docente.....	142
Planificación de formaciones	143
Exportación de datos	144
Copia de plantilla a consultor.....	146
Búsqueda y filtraje de información	147
Buscar Departamento	147
Buscar Consultor.....	148
Buscar Docente.....	149
Buscar Formación Docente	149
Generación de Reportes	150
Informe de Consultores	150
Reporte de planta de personal	151
Consolidado de formación.....	151
Diploma de formación	152
Informe de formación	153

Temas de formaciones	154
Reporte de planificación	156
Informes Estadísticos	156
Docentes formados por temas	157
Consultores y formaciones	157
Participantes formados por Departamento	158
Horas de formación	158
Configuraciones	158
Nombre y firma autorizada	158
Configuración de constancia de consolidado de formaciones.....	159
Modalidades de temas y sedes	161
Soporte técnico	161

Introducción

Desde ya hace varios años que en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador se vienen brindando formaciones docentes en diferentes áreas del conocimiento y en diferentes modalidades, algunas de ellas como un esfuerzo de los mismos Departamentos Docentes y otras como una política institucional.

Todo el proceso de formaciones ha venido generando cantidad de información que año tras año alcanza mayores volúmenes y que se encuentra diseminada en diferentes unidades académicas, en consecuencia el manejo a través de medios manuales se vuelve ineficiente e ineficaz pues por mencionar un aspecto la generación de consultas y reportes es un proceso que consumiría mucho tiempo de trabajo tanto para el que las elabora como para el que las solicite.

Dentro de los aspectos de Administración eficiente de los Procesos que involucra el Desarrollo Profesional Docente, se plantea como una herramienta que permitirá la modernización y la mejora del servicio, el desarrollo del presente software denominado *Desapro* seudónimo de Software de Control de Desarrollo Profesional Docente, el cual es un sistema informático que automatiza el manejo de información de los Procesos de Desarrollo Profesional Docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

Esta iniciativa de desarrollo tecnológico surge como una respuesta a las inquietudes sondeadas en el proceso de investigación que realizó el grupo de investigación de esta Maestría, y es un aporte Socialmente Util realizado como parte del trabajo de Posgrado de la Universidad de El Salvador, demostrando que en nuestro país existe la capacidad para crear soluciones informáticas eficaces, que no somos solamente consumidores de

software potenciales sino que actualmente se cuenta con la capacidad creadora necesaria.

Un principio básico en el diseño de un sistema informático es que *el software se adapta al sistema utilizado en la institución* y no lo contrario, este software se clasifica como *software a la medida* y a sido creado sobre la base de un estudio realizado sobre las actividades y necesidades en cuanto al manejo de los procesos de Desarrollo Profesional Docente, con lo que la solución informática se integra y adapta fácilmente dentro de la institución.

El creador de esta aplicación informática es el Ing. Ernesto Alexander Calderón Peraza, recientemente egresado de la Universidad de El Salvador y que con los aportes e ideas del grupo de investigación generó el proyecto de desarrollo de un sistema informático para la automatización de los procesos de administración del Desarrollo Profesional Docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.

El sistema Desapro realiza las gestiones de administración y registro de la información en realación al Desarrollo Profesional Docente diseñado e implementado para nuestra Facultad, este manual de usuario expone las principales temáticas necesarias para la utilización de la aplicación, software el cual en su diseño involucra una interfaz agradable y sencilla facilitando el uso y la interacción con el mismo.

Para cualquier duda o soporte puede consultarse a:

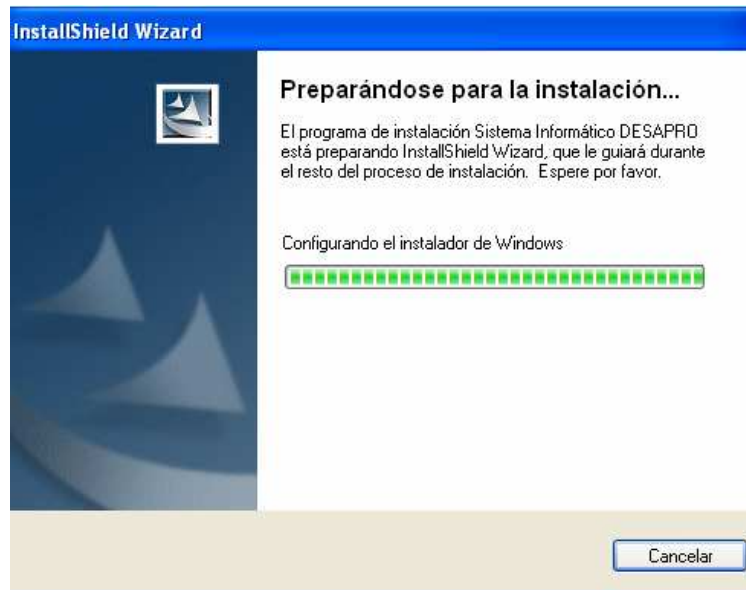
Ernesto Alexander Calderón Peraza

calderonperaza@yahoo.com

Teléfono: 2-434-0186

Instalación del software

La instalación del sistema Desapro es muy sencilla, basta con introducir el disco de instalación en la unidad de CD-Rom, y de forma automática se iniciará el programa que lo guiará por todo el proceso de instalación de una manera agradable.



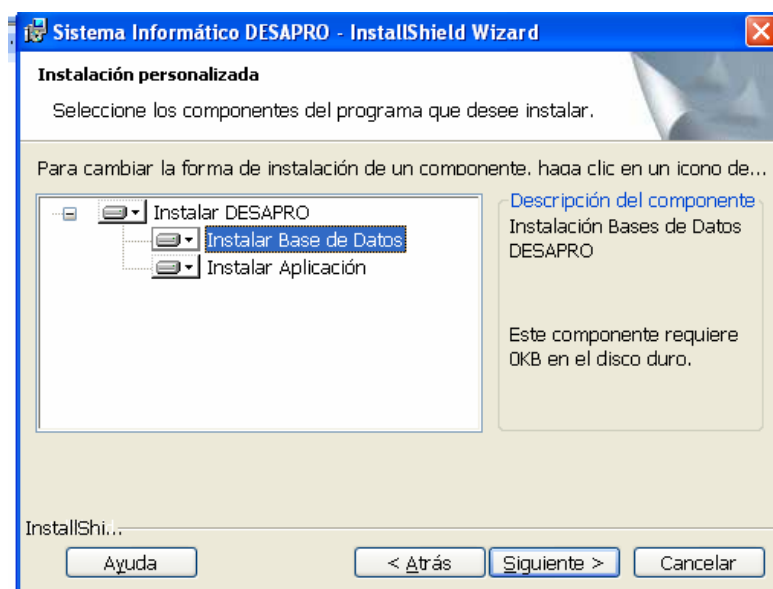
El asistente de instalación le dará la bienvenida al proceso, luego deberá de seleccionar las opciones de instalación, las cuales son:

- Instalar Base de Datos
- Instalar Aplicación

La instalación de la base de datos debe hacerse únicamente en el servidor de datos.

Instalar aplicación es la opción que debe de elegir si desea instalar el software Desapro en una computadora, en este caso es recomendable no instalar la base de datos.

Para desactivar alguna de las opciones de instalación basta con hacer clic sobre una de ellas y elegir la opción de “este componente no estará disponible”.



Luego el asistente iniciará la copia de archivos en el disco duro local del ordenador, al finalizar el proceso se mostrará el mensaje de instalación finalizada con éxito con lo que se completará el proceso de instalación.

Configuración del acceso a datos

La configuración del origen de datos ODBC es sencilla en primer lugar tenemos que tener el software del controlador o driver para Visual FoxPro, este se encuentra instalado por defecto por lo que no tenemos ningún problema, entonces abrimos el dentro de panel de control orígenes de datos ODBC y configuramos nuestro origen como ilustra la figura haciendo clic en el botón agregar.

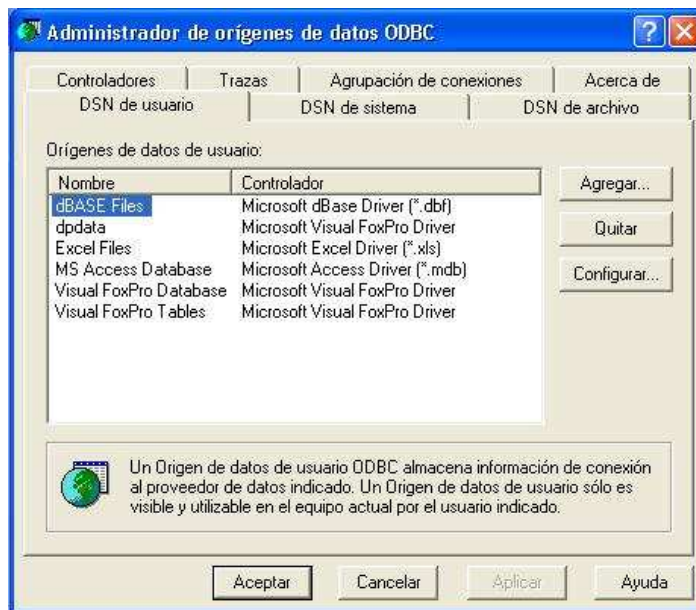


Figura 13.
Administrador origen de datos ODBC.

Al hacer clic en el botón agregar se abrirá un asistente en el cual el primer paso es seleccionar el driver adecuado, en nuestro caso seleccionaremos el driver *Microsoft Visual FoxPro Driver* con lo que luego configuraremos el nombre del origen de datos, la descripción del mismo, el tipo de base de datos y la ruta donde esta almacena la base de datos a la que deseamos acceder tal como se ilustra en la figura:



Figura 14.
Configuración origen de datos ODBC.

Un origen de datos remoto es generalmente un servidor remoto para el que ha instalado un controlador ODBC y establecido un nombre de origen de datos ODBC en nuestro caso *dpdata*.

Seguridad y usuarios.

Ingreso al sistema:

Cuando se ejecuta el software lo primero que realiza es una identificación y autenticación de usuario, para lo cual muestra una ventana en la que debe seleccionar el nombre de usuario y escribir la contraseña luego hacer clic en el botón “aceptar”.



Como se observa en la figura en la selección del usuario debemos hacer clic en el cuadro combinado *usuario*, luego hacer clic en el cuadro *contraseña*, después para ingresar al sistema hacer clic en el botón *aceptar* si la contraseña no es correcta se mostrará un mensaje de advertencia. El botón salir cancelará la ejecución de la aplicación y nos sacará de la misma.

Cuando el sistema se ejecuta por primera vez solamente posee dos usuarios: *Administrador* y *docente*, la contraseña de administrador es **admin** y la del usuario docente es el mismo nombre del usuario.

Creación de usuarios

La aplicación restringe el ingreso a la misma si la contraseña es incorrecta por lo que debe de conocer un usuario y contraseña para iniciar la aplicación, para poder crear usuarios primero se debe comprender los tipos de usuarios según los perfiles establecidos los cuales definen la accesibilidad que posee dicho usuario.

TIPIFICACIÓN DE USUARIOS

Admin

Asesor

Digitador

Docente

Admin: Es el usuario tipo administrador, este usuario tiene acceso a todos los recursos de la aplicación.

Asesor: Es el segundo en la jerarquía de privilegios, este posee menores privilegios que el usuario admin. Asesor no posee acceso a administración de datos, y esta orientado al perfil de Consultor Pedagógico de la institución, conteniendo acceso a lo que dicho perfil de puesto necesita.

Digitador: Este tipo de usuario esta orientado a los digitadores de la aplicación pues permite el acceso a digitar formaciones, digitar temas, digitar consultores, digitar departamentos. Es justo el perfil que necesita una persona con las funciones de digitador de la información para el sistema.

Para poder crear usuarios en el sistema primero tenemos que ingresar al mismo desde un usuario con privilegios de administrador, luego de ingresar elegir la opción *usuarios y contraseñas* del menú archivo.

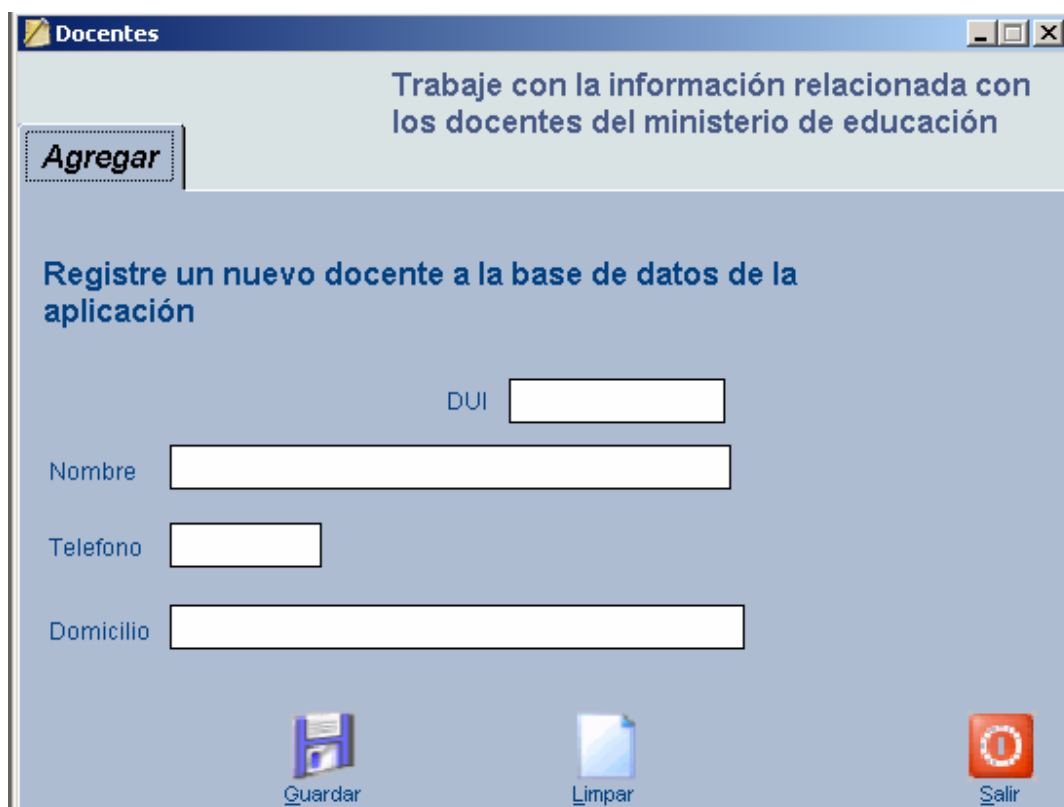
Para la creación de un usuario escriba el nombre del usuario que desea agregar, elija el tipo de usuario según el perfil que quiera asignarle y digite la contraseña que utilizará este usuario. Luego de hacer todo lo anterior haga clic en el botón agregar para registrar al nuevo usuario, observe como se visualiza el nuevo usuario en la lista de usuarios registrados.

Si desea eliminar algún usuario seleccione dicho usuario de la lista de usuarios, y luego haga clic en el botón quitar que aparece justo debajo del botón agregar.

Registros de información básica

Registro de docentes:

Existe diferente información de los datos generales de un docente dentro de la FMO, pero la aplicación registra los que para ella son necesarios, de tal modo que se puede almacenar el DUI, nombre, teléfono y domicilio.



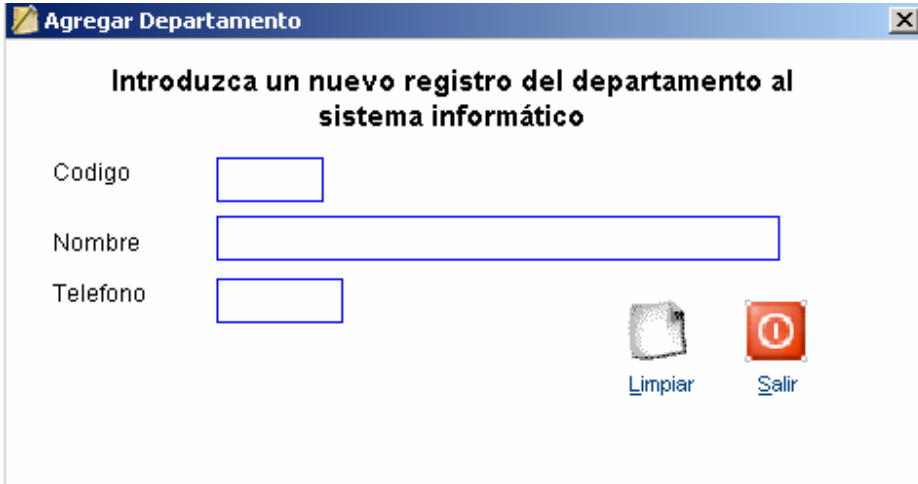
The screenshot shows a web application window titled "Docentes". The main heading reads "Trabaje con la información relacionada con los docentes del ministerio de educación". A button labeled "Agregar" is visible. Below this, the instruction "Registre un nuevo docente a la base de datos de la aplicación" is displayed. The form contains four input fields: "DUI", "Nombre", "Telefono", and "Domicilio". At the bottom of the form, there are three buttons: "Guardar" (represented by a floppy disk icon), "Limpiar" (represented by a document icon), and "Salir" (represented by a red stop sign icon).

La figura XX muestra la ventana de agregar docente, para lo cual digite el DUI, Nombre (compuesto por los nombres más los apellidos ejemplo: Ernesto Alexander Calderón), domicilio, teléfono. Como datos que no pueden faltar están el DUI y el nombre completo del docente por lo que si faltan estos datos no se podrá registrar el nuevo docente; los demás datos son opcionales.

El botón guardar permite poder registrar en el sistema al nuevo docente, si falta algún tipo de información no se podrá guardar al docente. El botón limpiar deja en blanco todos los datos que se hayan escrito.

Agregar Departamentos

El sistema podrá llevar el registro de todos los departamentos académicos y administrativos de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, a los cuales se les asignará un código de identificación. Y el sistema permite registrar nuevos departamentos. Para tal efecto se dispone la opción *Agregar Departamento* del menú Departamentos, lo cual se muestra en la ventana Agregar Departamento.




Agregar Departamento


Introduzca un nuevo registro del departamento al sistema informático

Codigo

Nombre

Telefono

 Limpiar

 Salir

Como elementos indispensables para poder registrar el centro escolar están: código, nombre y teléfono pueden digitarse como quedar en blanco al

momento de registrar un centro escolar. Luego de digitar los datos del departamento para poder agregarlo haga clic en el botón *Agregar*, el botón limpiar deja todos los controles en blanco para que pueda digitar libremente. Tome en cuenta que no podrá registrar un departamento que ya se encuentra registrado, de tal forma que el sistema no permite agregar un código de departamento.

Registro de consultores

Un consultor es un ente capacitado para poder brindar una formación profesional, todos los consultores deben registrarse y asignárseles temas, del menú *Consultores* elija la opción *Agregar*. Con lo que se abre la ventana *Agregar consultor*.



The screenshot shows a window titled "Agregar consultores" with a blue header bar. On the left side, there is an image of a wooden pencil holder containing several pencils. The main area of the window contains the following text and form elements:

Digite la información del consultor para agregarla al sistema.

Tipo:

Empresa:

Facilitador:

Dirección:

Teléfono:

Fax:

Año:

At the bottom right of the form area, there are two buttons: "Limpiar" (represented by a trash can icon) and "Salir" (represented by a red square icon with a white circle).

Tipos de consultores: Dicho atributo posee tres valores de dominio: *Empresa Nacional*, *Individual Nacional* e *Internacional*. Si el consultor es individual nacional no se muestra la caja para digitar la empresa porque esta no es necesaria; para los otros tipos de consultores se podrá digitar el nombre de la empresa y el facilitador en cuestión que se desea registrar. Existe información referente al consultor que no puede faltar como lo es el tipo

nombre de la empresa y del facilitador, pues esta es indispensable en la identificación del consultor, para agregarlo solamente debemos de dar clic en el botón agregar.

En el sentido de facilitar la digitación de consultores del tipo de empresa nacional, después de agregar un consultor de este tipo se mantiene tanto el tipo de consultor y el nombre de la empresa para que solo digite el facilitador.

El botón agregar permite poder registrar el consultor digitado en el sistema; el botón limpiar deja en blanco todos los controles disponibles para que se digite la información.

Registro de temas de formaciones

En el proceso de organizar la Administración del Desarrollo Profesional Docente dentro de los iniciales está el registro de los temas de formaciones que se han identificado, esto en el proceso de identificación de necesidades y deficiencias del sistema de educación superior, estos temas deben registrarse en el sistema y la manera es muy sencilla.

Para acceder a la ventana de registro de temas haga clic en la opción *Temas de formación* del menú *Consultores*.



El proceso de registro de temas es muy sencillo, la ventana de registro de temas de formación contiene una lista con todos los temas registrados en el sistema, para agregar un tema basta escribirlo en el cuadro introduzca nombre del tema, al terminarlo de digitar haga clic en el botón agregar botón para registrarlo en el sistema y dicho tema aparecerá en la lista que muestra todos los temas registrados.

Para eliminar uno de los temas selecciónelo de la lista que visualiza los temas haciendo clic sobre el tema en cuestión, luego haga clic en el botón eliminar, lo que borrará el tema de los registros de la aplicación.

Asignación de temas a consultores

Es de suma importancia que a los consultores registrados se les asigne temas, pues en el proceso de registro de formaciones es necesario que este proceso este completo, para asignarle temas a los consultores elija dentro del menú *consultor* la opción *Asignar Temas de formación*, con lo que se abrirá la siguiente ventana.



La ventana de asignación de temas a consultores tiene las siguientes partes:

- Consultor: Se encuentra ubicada en la parte superior de la ventana, en esta área se debe seleccionar el consultor y el facilitador al cual se le desea asignar temas de formación, el combo “tipo” sirve para filtrar la lista que contiene los nombres de los consultores. Luego de filtrar según el tipo de consultor, se visualiza en la lista y se elige en la lista de consultores el consultor en cuestión del cual se quiere procesar temas.
- Temas asignados: En el momento que seleccionamos uno de los consultores, en la parte inferior izquierda de la ventana se visualizan los temas que tiene asignados dicho consultor, al seleccionar uno de ellos observamos que se habilita el botón quitar con el cual podemos eliminar la asignación de dicho tema al consultor.
- Temas disponibles: en la parte inferior derecha de la ventana se encuentran listados todos los temas disponibles para formaciones, los cuales pueden ser asignados a los docentes, estos temas pueden editarse tal como fue expuesto en la sección *registro de temas de formaciones*.

Para poder asignar un tema a un consultor primero se debe seleccionar el consultor y el facilitador al cual quiere asignar tema, luego de ello se visualizan los temas que dicho facilitador tiene asignados, si no tiene temas asignados la lista se muestra vacía. Para asignar un tema lo seleccionamos de la lista de temas disponibles haciendo clic con el ratón, al hacerlo se muestra activo el botón “agregar”, con el cual agregamos el tema seleccionado al facilitador en cuestión de tal forma que es asignado y la lista de temas asignados muestra ahora el tema agregado.

Para realizar el proceso contrario o sea quitar alguno de los temas que ya se asignaron a un facilitador utilizamos la misma ventana, y

seleccionamos el consultor con lo que se visualizan los temas asignados al mismo, entonces al escoger uno de los temas estipulados se habilita el botón *quitar* con el cual removemos el tema en cuestión del facilitador.

Registro de formaciones realizadas

El proceso de registro de formaciones se puede realizar de dos formas:

Digitando el informe de evaluación en el sistema.

Importando y leyendo la información de la plantilla de Excel.

Ambos procesos buscan recolectar la información referente al desarrollo de una formación académica realizada por la Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Tal información también está contenida en el informe de evaluación entregado por los consultores.

Dentro de los aspectos que se registran están aspectos referentes a la formación en sí, como los datos del consultor que imparte el seminario, la modalidad en la cual se impartió, la sede, fechas de inicio y finalización, recursos audiovisuales utilizados, recursos electrónicos empleados, número de horas que duró la formación y un comentario.

Además se almacena información referente a los participantes de la formación, como lo es su nombre, número único de identificación, departamento al cual pertenece, número de horas de participación y la valorización realizada por el consultor.

Es importante destacar que el sistema en lo referente al tema y consultor que participa en la formación es estricto, en el sentido que no se puede registrar una formación si el tema impartido no ha sido asignado previamente al consultor. Sin embargo con los participantes es diferente pues no es necesario que un docente esté previamente registrado en el

sistema para que se registre, cuando digitamos un docente que no esta previamente en el sistema la aplicación lo agrega de forma automática ahorrando trabajo para el digitador, esto siempre y cuando la información del docente este completa.

Asimismo con el registro de planta de personal, en el proceso de registro de la formación profesional también se almacena la relación de pertenencia de un docente con un departamento, la cual nos sirve para poder almacenar la planta de personal de una determinado departamento. Esto nos reduce el trabajo de entrar en la opción *planta de personal* del menú *Departamentos* en la que se agrega cada uno de los docentes que conforman la planta de personal de cada departamento.

Digitando el informe de evaluación en el sistema

El proceso de digitación de las formaciones realizadas con anterioridad, ha de realizarse utilizando la opción *Agregar formación* del menú *Formaciones* el cual abrirá la ventana de registro del informe de evaluación el cual se observa en la siguiente figura:

The screenshot shows a software interface for entering evaluation data. The title bar reads "DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE INFORME DE EVALUACIÓN". The interface is divided into several sections:

- Top Section:** Contains dropdown menus for "Tipo de Consultor" (set to "Empresa Nacional"), "Facilitador", and "Temática principal". It also has a text field for "Empresa:" and a dropdown for "Modalidad". A numeric field for "N° de horas del evento" is set to "0.0".
- Middle Section:** Includes a "Sede del evento:" dropdown, a "Periodo de ejecución:" section with "Del:" and "Al:" date pickers (both set to "20/09/2004"), and a "Comentario" text area.
- Bottom Section:** Features two buttons for "Recursos utilizados:" and "Material audiovisual utilizado:". Below these is a table with columns: "Nombre del participante", "DUI", "Departamento", "Horas", and "Valorización". The table contains several rows with "0.0" in the "Horas" column. At the bottom are checkboxes for "CE común" and "Valorización SOBRESALIENTE para todos", along with buttons for "Buscar CE", "Limpiar", "Agregar", and "Salir".

La parte superior de la ventana se refiere a los datos generales de la formación impartida, y la parte inferior a los participantes de dicha formación.

En primera instancia se debe elegir los datos referentes al consultor:

Tipo de consultor: al seleccionar una de las opciones para el consultor como lo es Empresa Nacional, Individual Nacional e Internacional. Si por ejemplo elegimos en tipo Empresa Nacional el espacio empresa se actualizará para mostrarnos las empresas disponibles.

Empresa: esta opción no esta disponible para consultores de tipo Individual Nacional, en ella se visualizan las diferentes empresas registradas para ser elegidas, al hacerlo el campo facilitador se actualiza mostrando los correspondientes a la empresa seleccionada.

Facilitador: dependiendo de las elecciones anteriores en tipo de consultor y en empresa, así serán los contenidos mostrados por este campo de tal manera que se deberá optar por alguno de los mostrados en dicho control.

Tema: en el momento de optar por un facilitador el atributo tema mostrará únicamente los temas que dicho facilitador tiene asignados, si el tema en cuestión que se desea digitar no aparece significa que antes es necesario que se realice la correspondiente asignación de tema en la opción correspondiente.

Modalidad: Esta se refiere a la modalidad en cuestión con la que fue impartida la formación, por ejemplo: Seminario, taller, círculo de estudio, etc. Dichas opciones de modalidades pueden ser modificadas en el menú *Archivo* al optar por *Modalidades*.

Número de horas: Este dato es importante, pues cada una de las formaciones tiene una cantidad de horas establecidas, además si se desea asignar a todos los participantes esta cantidad de horas puede hacer clic en el botón contiguo al campo número de horas. Este valor puede almacenar un decimal.

Periodo de ejecución: Tanto la fecha de inicio como la fecha de finalización de la formación se almacenan, utilizando un tipo de control fecha combinado con calendario, con este control puede digitar la fecha escribiendo directamente en los valores numéricos del control con el formato DD/MM/AAAA que corresponde a día, mes y año, también puede hacer clic en la flecha para que se despliegue un calendario en el cual puede buscar y elegir la fecha en cuestión.

Sede del evento: se refiere al lugar físico donde se impartió la formación, como por ejemplo la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, la Unidad

Central u otra institución donde se desarrolle. La flecha de la derecha muestra con facilidad algunas sedes registradas previamente.

Biblioteca de recursos utilizados: guarda un vínculo o enlace con la ubicación de recursos electrónicos empleados en dicha formación, como presentaciones, archivos de documentos, etc. Los que deben guardarse antes en el disco duro del cual se almacena la ruta para llegar a los mismos, al elegir esta opción se abre una ventana que nos permite buscar los archivos y guardar sus vínculos.

Material Audiovisual Utilizado: al hacer clic en esta opción se verá una ventana en la que podemos listar separando por comas los diferentes recursos empleados como por ejemplo carteles, yeso, pizarra acrílica, proyector multimedia, etc.

Comentario: También esta un espacio para cualquier comentario adicional que se desee realizar de la formación.

Luego de completar la información general de la formación se pasa al detalle de los participantes de dicha capacitación de los que guarda lo siguiente:

Nombre del participante: contiene el nombre en cuestión del participante de la formación en el formato de nombres más apellidos, se debe digitar respetando la ortografía y peculiaridades de muchos nombres.

Documento único de identidad: se refiere al número de DUI del participante, este valor es opcional, pues existen formaciones en las cuales no se reportaba este valor, por lo que se puede prescindir del mismo.

Departamento: Es el código del departamento al que pertenece el docente en esta formación, para facilitar digitaciones en las que todos los docente pertenecen al mismo departamento, en la parte inferior izquierda puede buscar un departamento por diferentes medios de filtraje y asignarlo a todos los participantes chequeando el cuadro respectivo.

Horas: número de horas en las que participó el docente mencionado, este puede ser menor o igual que el número de horas prevista en la formación de forma general pero no puede ser mayor que la misma, el botón ubicado a la derecha del número de horas general permite poder asignar a todos los participantes en número de horas general.

Valorización: es la especulación evaluativo del desempeño exteriorizado por el docente participante en la formación, puede tomar valores de sobresaliente, aceptable y deficiente. Para mejorar el tiempo de digitación de este atributo se dispone en la parte inferior izquierda de un cuadro que al chequearlo coloca Sobresaliente para todos los participantes.

Una vez completados todos los datos para guardar y agregar dicha formación al sistema, es necesario hacer clic en el botón de la parte inferior derecha denominado *Agregar* el cual registra la formación, si falta algún tipo de información no se podrá guardar y se enviará un mensaje, si la formación se registra de forma exitosa la ventana se limpiará por completo para que se pueda digitar la siguiente formación.

Es muy importante tener cuidado, si se esta en el proceso de digitación masiva de los informes de evaluación, porque muchos de estos albergan en varias páginas la misma formación, por lo que en el sistema deben registrarse como eso como una sola formación, en la que se incluyan los participantes de cada una de las páginas, y no como formaciones repetidas en datos generales.

El botón limpiar deja en blanco todos los controles para que se inicie el proceso de digitación de formación.

Importando la información de la plantilla de Excel

Dentro de los aspectos novedosos es el hecho que para iniciar la implantación del software y su utilización no se requiere de un engorroso proceso de digitación previo, pues se ha diseñado una modalidad con la cual es posible comenzar a registrar las formaciones pedagógicas de forma inmediata.

Esta consiste en la preparación de una plantilla en Microsoft Excel la cual será dada a cada uno de los consultores , dicha plantilla contiene de forma estructurada el mismo informe de evaluación, de manera que dicha información se registrará en el sistema con lo que se contará con esas facilidades del software.

Para la lectura del archivo de Excel se dispone una interfaz sencilla en la que únicamente se elige el archivo a leer y se cargan los datos de la misma forma y en la misma interfaz vista anteriormente en la digitación de los informes de evaluación, por lo que para el usuario no significa nuevos procedimientos.

La plantilla tiene la siguiente estructura:

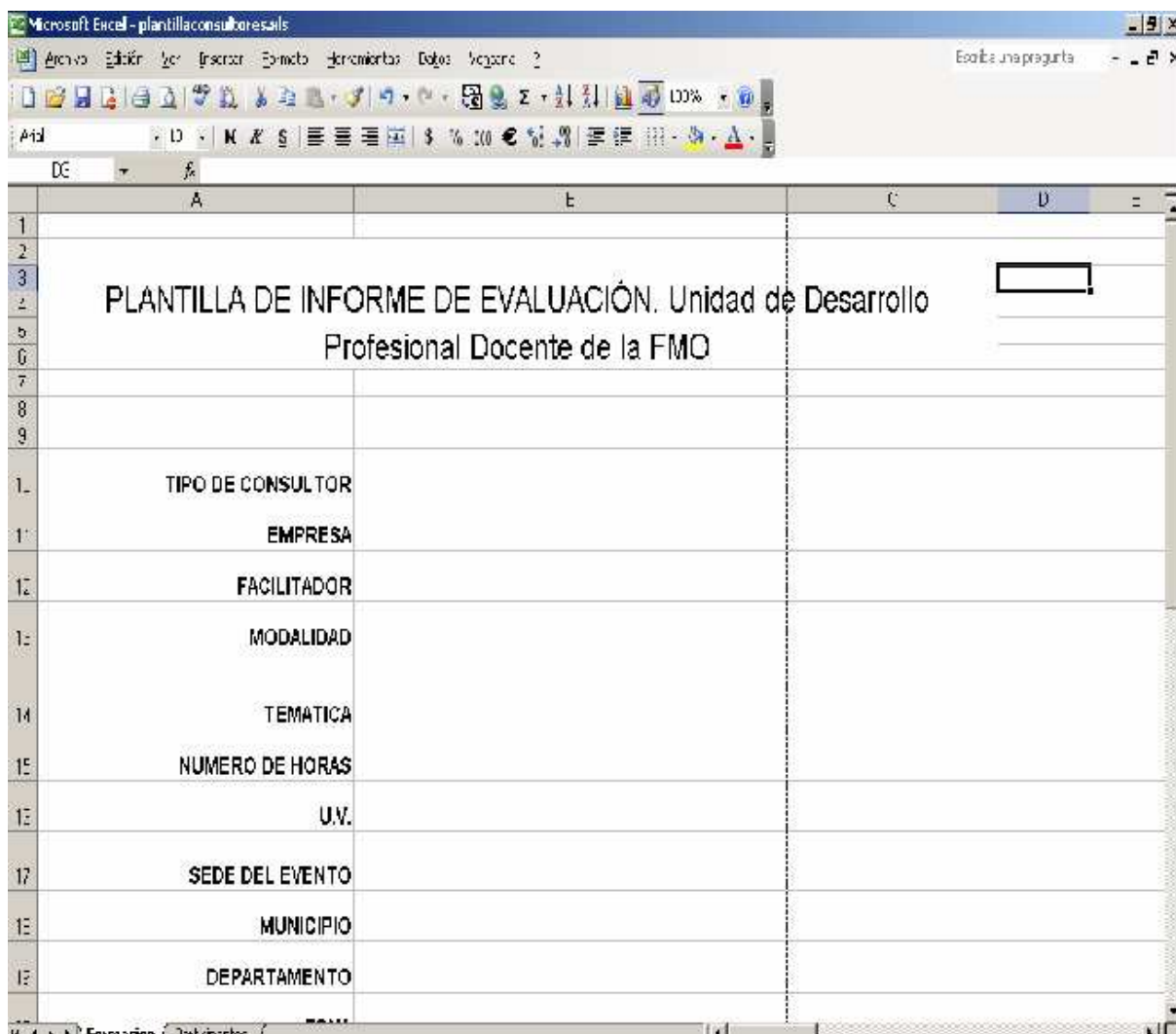
Hoja de calculo *formación*: esta contiene la información general de la formación, el tipo de consultor, facilitador, tema, fecha de inicio, fecha de finalización,etc.

Hoja de calculo *participantes*: en ella se detallan los participantes de la formación donde se guardan los siguientes datos: código del departamento, DUI, Nombre completo del docente, número de horas y valorización.

Para facilitar su uso se brindan comentarios explicativos en cada uno de los campos, donde con acercar el ratón a un campo se visualiza la explicación alusiva a la información referida al campo, descripciones que se han hecho en el apartado *digitando el informe de evaluación en el sistema*.

El hecho de utilizar una plantilla de Microsoft Excel es por la estandarización que tiene dicho programa de hoja de cálculo, lo que facilita la lectura del mismo y el procesamiento de los datos. Con la ventaja de dicho archivo podrá ser enviado por correo electrónico, en medios flexibles, medios extraíbles, etc.

A continuación se visualiza la hoja de cálculo *formación* con la información que debe digitarse la cual es sencilla de entender.



La hoja muestra los datos necesarios de los participantes, en este caso por tener contacto directo el consultor con los docentes dicha información se espera que sea completada en su totalidad, y tiene una división de ventana de manera que si se digitan muchos estudiantes el encabezado de la hoja se mantiene firme sin moverse, con lo que cuando se digite la información se mantienen un aspecto visual constante.

A continuación se muestra la hoja de cálculo participantes de la plantilla.

The image shows a Microsoft Excel window titled "Microsoft Excel - plantillaconsultores.xls". The spreadsheet has columns A through F and rows 1 through 18. Row 8 is the header row with the following content:

	A	B	C	D	E	F
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8	Codigo Centro Educativo					
9		DUI	Nombre completo		Horas	Valorización
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						

Para poder registrar dicha formación desde la aplicación se accede a la opción *Importar* del menú *Formaciones* o desde el menú *Archivo*. Y se visualiza la ventana en la que se busca y elige el archivo .xls

Para abrir mencionada plantilla se hace clic en el botón *Abrir* visualizando la siguiente ventana.



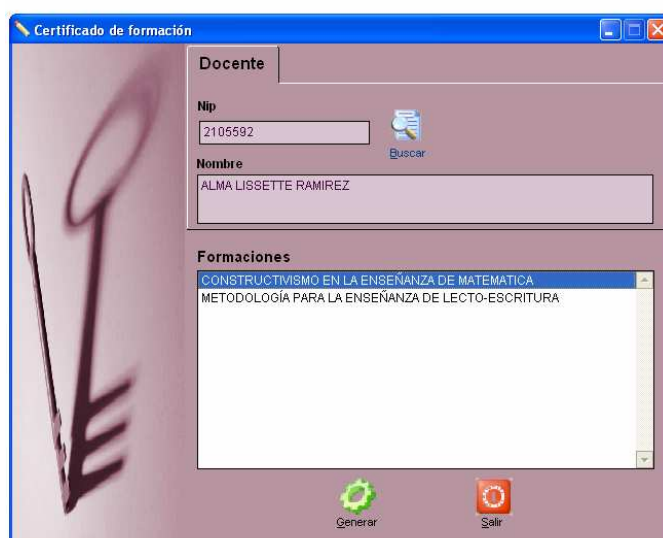
Para cargar la plantilla basta con hacer clic en el botón *cargar* con lo que se abrirá la ventana de digitación del informe de evaluación del apartado anterior, por lo que no se estará usando una interfaz a la cual ya se esta acostumbrado.

Para finalizar el proceso se hará clic en el botón agregar, lo que guardará la formación. Teniendo en cuenta las restricciones en consultores en el sentido de que estén registrados y tengan temas asignados, pues de lo contrario no se podrá registrar la formación porque debe mantener la misma integridad que si se estuviera digitando directamente desde el sistema.

Generación de certificado de formación

Una vez registradas las formaciones profesionales es posible poder generar la visualización e impresión de un certificado o diploma de la formación en la que se ha participado.

Esta tarea se facilita pues para realizarla primero se debe visualizar para cada docente cuales son las formaciones que ha recibido, para tal efecto se dispone del menú *Docentes* y de la opción *Certificado* o también desde el menú *Formaciones* con la opción *Diploma de formación*, a través de este se abre la ventana *certificado de formación* que se visualiza a continuación.



La ventana muestra dos partes la referente al docente, y la lista con las formaciones recibidas.

El botón buscar permite abrir la ventana *buscar docente* con la que realizan filtrajes y búsquedas de docentes en base a criterios como el Documento único de identidad y el nombre del mismo.

En el momento de seleccionar un docente la lista formaciones se actualiza mostrando todas las formaciones que dicho docente tiene registradas en el sistema, en la que se detallan el tema de la formación y la fecha en la que se realizó la formación.

Para generar el diploma o certificado de dicha formación docente se hace por medio del botón *Diploma* el que se encarga de mostrar en pantalla una vista previa del certificado en cuestión, antes de ello debe hacer clic en una de las formaciones para seleccionarla, a continuación se muestra una figura con un diploma de formación.

Consolidado de formación docente

Uno de los objetivos principales del sistema es la generación de un informe consolidado de formaciones docentes el cual muestre todas las formaciones que un profesional docente ha recibido en el transcurso de su desempeño laboral en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Para tal efecto se dispone de la opción *Consolidado de formación docente* tanto en el menú *Docentes* como también en *Reportes*.

Al elegir dicha opción se mostrará la ventana buscar docente, en la que se busca y selecciona el docente del que se generará el informe de

consolidado, luego se observa la vista previa del informe el cual puede imprimirse.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
UNIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL
CONSTANCIA DE FORMACIÓN

El Centro de Desarrollo Profesional Docente región occidental HACE
CONSTAR QUE el docente:

ELISEO MELENDEZ

DUI: 1111111111

Ha participado en las siguientes formaciones que el Ministerio de Educación de la república de El Salvador ha desarrollado y en las cuales se ha desempeñado de forma activa y completa.
Detalladas a continuación:

N	Tema de formación	Modalidad	Horas	Fecha	
				Inicio	Fin
1	FORTALECIMIENTO DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	TALLER	5.0	2009/2004	2009/2004

Para los usos que se estimen convenientes se extiende la presente constancia el día 29 de Abril de 2005

F. _____
Lic. Jorge Mauricio Rivera
Decano de la Facultad
Multidisciplinaria de Occidente

Planificación de formaciones

La planificación permite la programación de formaciones antes que se impartan, de manera que puede asignarse consultores, temas, sedes con las fechas programadas, además esa planificación puede imprimirse, de modo que los docentes y centros escolares puedan de forma anticipada darse cuenta de las formaciones que se proyecta impartir, esta opción esta disponible en el menú *formaciones* en la parte *planificación*.

Exportación de datos

La aplicación dispone de un asistente de exportación de datos el que puede usarse para extraer información de la base de datos del sistema y moverla a medios externos en diferentes formatos.

Dentro de los formatos de exportación están:

Hoja de cálculo de Microsoft Excel.

Texto separado por tabulaciones.

Formato XML

Tabla libre de Microsoft Visual Foxpro.

A continuación se describe las opciones y los pasos a seguir para la exportación de datos.

Seleccione la tabla y los campos que desea exportar, este proceso es sencillo pues visualiza los distintos campos y puede agregarlos utilizando los botones para agregarlos.



Luego se elige el formato del archivo a generar, el nombre y ruta donde se guardará el archivo.

El asistente muestra el resumen de las acciones a realizar para efectuarlas, para completar la exportación se hace clic en el botón finalizar.

Se observa el mensaje de exportación finalizada, y el archivo y ruta se guarda en el formato especificado, completando así la exportación.



Copia de plantilla a consultor

Antes se mencionó y describió la plantilla de consultores en la cual digitarán los informes de evaluación para luego cargarlos en el sistema, la ventana *Exportar a consultor* disponible en el menú *Archivo* y en el menú *Base de Datos*.



Desde esta ventana puede copiar fácilmente el archivo de plantilla para el consultor así como visualizarlo. El botón Abrir permite la visualización de la plantilla teniendo como único requisito contar con Microsoft Excel instalado en el ordenador.

La opción copiar realiza la acción de realizar una copia del archivo de plantilla no sin antes haber seleccionado la ruta donde se desea guardar mencionado fichero.

Búsqueda y filtraje de información

En la aplicación se hace uso de diferentes ventanas de búsqueda de información como búsqueda de docentes, formaciones, departamentos, etc.

A continuación se describe el uso de las distintas opciones de búsqueda.

Buscar Departamento

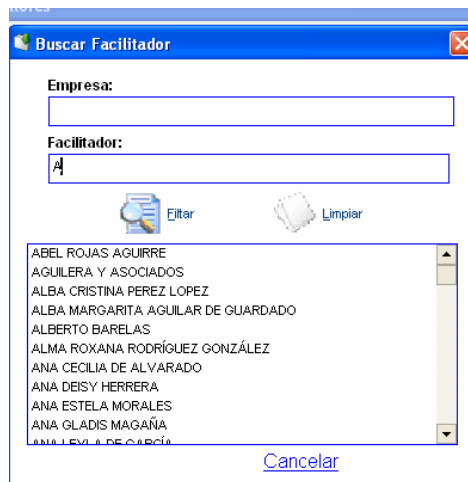
Código	Nombre
10407	C.E. COLONIA SANTA LEONOR
10153	C.E. HERMOGENES ALBANES LEONOR

Esta ventana permite realizar búsquedas de departamentos en base a distintos criterios como nombre del departamento y código.

El botón limpiar deja la ventana en la condición inicial que tenía la primera vez que la visualizamos, o sea sin ningún filtro activo.

Se puede entonces seleccionar el Departamento deseado y luego hacer clic en el botón Aceptar, si deseamos cancelar la operación utilizamos el botón Cancelar.

Buscar Consultor



Esta ventana permite filtrar consultores ya sea por el nombre de la empresa a la cual pertenecen y el nombre de facilitador en cuestión, para aplicar el filtro deseado se hace clic en el botón filtrar, y para dejar la ventana en la condición inicial el botón limpiar. Una vez elegido el facilitador se hace clic en el botón Aceptar para hacer efectiva la selección.

Buscar Docente

NIP:	Nombre:
0103612	ALBA LUZ ALARCON DE LORENZANA
2107676	ALBA LUZ RODRÍGUEZ MORALES
2105592	ALMA LISSETTE RAMIREZ
1801037	ANA ELIZABETH MONTERROSA
1502727	ANA ELIZABETH MONTERROSA
1916106	ANA EVELYN PARADA DE PARADA
1914588	ANA EVELYN POLANCO
0105609	ANA LIDIA ANGELES SALAZAR
2203993	ANA MARÍA SÁNCHEZ

La búsqueda de docente puede realizarse por dos criterios por el nombre del docente y por el número único de identidad, las características de esta ventana son similares a las anteriores, por lo que su utilización es muy sencilla.

Buscar Formación Docente

Permite poder visualizar y filtrar las diferentes formaciones que han sido impartidas y que estan registradas en el sistema. Las búsquedas pueden hacerse basándose en varios criterios como:

Modalidad de formaciones

Tema

Fecha de inicio

Facilitador

Departamento

Las características del filtraje son similares a las otras ventanas de búsqueda pues se realizan filtrajes aproximados en los valores iniciales, a excepción del filtraje por fecha la cual se realiza de forma exacta.

Mantiene la característica de poder filtrar por varios criterios, para aplicar las búsquedas se hace clic en el botón *Filtrar* de modo que la cuadrícula mostrará las coincidencias encontradas.

Para quitar la aplicación de los filtros se dispone del botón *Limpiar* el cual deja la ventana en la forma inicial que tenía.

La cuadrícula que muestra los resultados de la búsqueda permite el poder desplazarse y visualizar los diferentes campos de las formaciones encontradas, inclusive si uno de ellos se ve parcialmente es posible modificar el ancho de la columna para visualizarlo completamente.

Al encontrar la formación deseada debemos elegirla haciendo clic en ella, y luego pulsar el botón aceptar para hacer efectiva la búsqueda.

Generación de Reportes

El software denominado Desapro genera una diversidad de reportes, dentro de ellos tenemos los siguientes, estos reportes pueden accederse desde el menú reportes.

Informe de Consultores

Este informe muestra el listado de consultores registrados en el sistema, permitiendo optar por generar el informe de consultores individuales, empresas e internacionales. Mostrando la información de nombres, teléfono, dirección, etc. De gran importancia para el Ministerio de Educación.

A continuación se muestra en informe ya generado.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
UNIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL
INFORME DE CONSULTORES

Tipo INDIVIDUAL NACIONAL

Facilitador	Direccion	Telefono	Fax
BALMORE PACHECO			
JUAN PICARDO			
SIMON ZELAYA			
VICTOR FUENTES	San Salvador		

Reporte de planta de personal

Este reporte consiste en listar todos los docentes que se tiene referencia laboran en un determinado departamento, obviamente para ello se necesita seleccionar el departamento del cual se listará la planta de personal en proceso de formación, para este fin se invoca la ventana de buscar docente descrita anteriormente.

Consolidado de formación

Este informe es en la clasificación de importancia de los informes solicitados por la Unidad de Desarrollo Profesional Docente el más importante, pues hace una consolidación de todas las formaciones que un docente ha recibido.

La generación es sencilla, después de elegir la opción de consolidado de formación se visualiza la ventana de buscar docente para buscar el docente del que se generará el consolidado, y luego se observa una vista previa del mismo para poderse imprimir.

A continuación se observa un consolidado de formación generado por la aplicación.

 UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE UNIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL CONSTANCIA DE FORMACIÓN					
La Unidad de Desarrollo Profesional Docente de esta Facultad HACE CONSTAR QUE el docente:					
MARIO ENRIQUEZ AVALOS DUI: 36525415742					
Ha participado en las siguientes formaciones que la Facultad Multidisciplinaria de Occidente ha desarrollado y en las cuales se ha desempeñado de forma activa y completa. Siendo estas:					
N	Tema de formación	Modalidad	Horas	Fecha	
1	LINGUISTICA LATINA	SEMINARIO	5.0	20/09/2005	21/09/2005
2	PEDAGOGIA	TALLER	20.0	20/10/2005	21/10/2005
Para los usos que se estimen convenientes se extiende la presente constancia el día 29 de Junio de 2005					
F. _____ Lic. Jorge Mauricio Rivera Decano					

Diploma de formación

Para generar un diploma de alguna de las formaciones que un docente ha recibido ya sea como reposición de un extravió o como emisión del Centro de Desarrollo Profesional existe esta opción, similar a la generación del certificado de formación, en la que se visualiza la misma ventana, en la que se elige el docente y se muestran sus formaciones para luego optar por una generando el diploma respectivo.

A continuación se muestra el resultado de la generación de dicho diploma.



Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Unidad de Desarrollo Profesional Docente

Carta de Certificación

La Universidad de El Salvador, a través de la Unidad de Desarrollo Profesional Docente, certifica que:

MAURICIO ERNESTO GARCIA EGUIZABAC

Del

DEPARTAMENTO DE FISICA

Participó en la formación sobre:

LIDERAZGO

Con una duración de 2.0 horas,

del 20 de Septiembre de 2005

al 20 de Septiembre de 2005

Dado en Santa Ana, a los 29 días del mes de
Junio de 2005

Lic. Jorge Mauricio Rivera
Decano

Informe de formación

Para visualizar o plasmar de forma impresa los datos referentes a una formación realizada, se cuenta con este informe que muestra los datos referentes a la formación en sí, y la información de los participantes.

Dicho informe es similar al informe de evaluación que entregan los consultores.

La forma de generarlos es sencilla desde el menú formaciones puede acceder a esta opción, para la generación del informe se visualiza primero la ventana de buscar formación, la cual sirve para filtrar y seleccionar la formación de la que se desea generar el informe.

Observe ahora el resultado de la generación del informe de formación con datos reales del sistema.

 UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE UNIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL INFORME DE FORMACION PROFESIONAL						
Codigo	05001	Modalidad	SEMINARIO			
Tema	LINGUISTICA LATINA					
Sede	UES FMO					
Municipio		Departamento:		Zona:		Distrito:
Inicio	20/09/2005	Fin	21/09/2005	N° de Horas	5.0	Unidades Valorativas
Consultor	SERVIDEL					
Facilitador	HUGO LINDO					
Material						
PARTICIPANTES						
N	Nombre del participante	NIP	Centro Educativo	Cargo	Horas	Val
1	MARIO ENRIQUEZ AVALOS	365254157	DEPARTAMENTO DE IDIOMAS	C	5.0	S

Temas de formaciones

El informe de temas de formaciones expone y muestra mencionados tópicos desde tres criterios o clasificaciones como son:

Temas impartidos por año

Temas asignados a consultores

Temas registrados

Temas impartidos por año

Cuando se desea la impresión del listado de temas que han sido dados en un año determinado por ejemplo el dos mil tres, esta opción soluciona tal situación, para la generación basta con seleccionar el año del cual se generará el informe y se visualizará la vista previa con el informe. A continuación se muestra el resultado de la consulta.



**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
UNIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL
TEMAS IMPARTIDOS POR AÑO**

AÑO: 2005

LIDERAZGO

LINGÜÍSTICA LATINA

PEDAGOGÍA

PROGRAMACION DE C

Temas asignados a consultores

Para el estudio y análisis de asignación temática a consultores y otras causas, es indispensable este informe, en el que puede observarse en la figura la asignación de temas que han tenido los consultores en años anteriores, así como la asignación de temas que poseen registrados actualmente en el sistema.

Son dos modalidades para este informe, si el informe es sobre un año anterior, basta con seleccionar el año sobre el cual se genera el informe, y el resultado se ve de forma inmediata.

Temas registrados

El informe mostrado a continuación contiene el listado de temas que en el sistema se encuentran registrados como opciones para formaciones docentes, los temas están ordenados alfabéticamente para facilitar su lectura.

Reporte de planificación

Dicho reporte muestra las distintas planificaciones de formaciones que se han ingresado al sistema, con el objetivo de ser analizadas o de ser promovidas y anunciadas.

Se visualiza el tema, la sede las fechas y otros datos indispensables en la identificación de una formación. Este reporte es accesible desde el usuario docente, facilitando la consulta del mismo sobre formaciones a realizarse a corto y mediano plazo.

Informes Estadísticos

Este tipo de informes son sumamente necesarios para la orientación de decisiones, pues reflejan información de recuentos de forma rápida en el momento oportuno. Para la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, es una ventaja la posibilidad de contar con la generación de tales informes es de forma rápida y confiable.

Para la generación de estos informes es necesario la selección de un año determinado sobre el cual se trabajará, para tal efecto se dispone de una ventana en la que se elige el año.



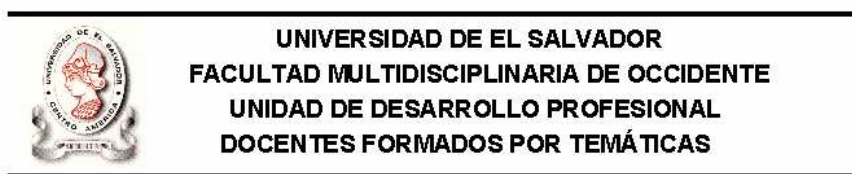
En la ventana se observa la sencillez en la que basta hacer clic en la flecha y elegir uno de los años para luego generar el informe. Esta ventana es común para todos los informes estadísticos.

A continuación se citan los diferentes informes estadísticos:

Docentes formados por temas

Lista para cada tema impartido la cantidad de docentes que se han formado en el año seleccionado, permitiendo ver la priorización de un tema o la carga del mismo.

Observe a continuación el resultado de dicho informe con datos reales basados en formaciones digitadas del año dos mil uno.



AÑO: 2005

Temas	Docentes
LINGUISTICA LATINA	1
PEDAGOGÍA	1
PROGRAMACION DE C	1
LIDERAZGO	1

Consultores y formaciones

Este informe muestra para cada consultor cual ha sido la carga asignada en el año seleccionado, es un informe importante para el proceso de asignación de carga a consultores y para orientar una proyección histórica sobre el trabajo dado a empresas consultoras y a consultores individuales.

Participantes formados por Departamento

Este informe muestra para un determinado departamento cuales han sido los docentes objetivo de formaciones realizadas por la Facultad.

Horas de formación

Este informe muestra para cada docente el número de horas de formación que ha recibido, además calcula el promedio de horas que ha recibido un docente, el valor mínimo y el valor máximo. Tal informe puede servir para orientar las políticas en el sentido de la formación profesional y del impacto que están recibiendo los docentes.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
UNIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL

HORAS DE FORMACION A DOCENTES

AÑO: 2005

Nombres	N horas	U.V.
CARLOS ARTURO RUANO SALAZAR	20.0	0
MARIO ENRIQUEZ AVALOS	25.0	0
MAURICIO ERNESTO GARCIA EGUIZABAL	2.0	0

	N horas	U.V.
Total de formaciones:	47.0	0
Promedio de Formaciones:	11.7	0
Valor mínimo:	2.0	0
Valor Máximo:	20.0	0

Configuraciones

Nombre y firma autorizada

Dentro de las configuraciones del sistema en primer lugar esta el nombre y firma de la persona legalmente en la capacidad de autorizar los documentos y constancias generadas por la aplicación.

Por ejemplo la firma del consolidado de formaciones de un docente, el cual contiene la autorización del Decano de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Por el hecho de que este puesto tiende a cambiar con el correr del tiempo y las nuevas gestiones, tal autorización es de forma dinámica.

Desde la opción *Firma Autorizada* que se encuentra en el menú *archivo* disponible para usuarios de tipo administrador, permite el poder modificar el nombre de la persona y el puesto del autorizador.

The screenshot shows a web form with a blue header bar containing the text "Persona que autoriza". Below the header, the main content area has a light green background and contains the following elements:

- Instructional text: "Defina la firma autorizada para las certificaciones y constancias."
- Form field "Autoriza:" with the value "Lic. Jorge Mauricio Rivera".
- Form field "Puesto:" with the value "Decano".
- A "Salir" button located in the bottom right corner.

Observe que fácilmente puede modificar el nombre y el puesto de la persona que autoriza, de forma predeterminada el nombre del autorizador es Lic. Jorge Mauricio Rivera cuyo puesto es el Decano de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, si por ejemplo la formación se diera por un departamento o que exista un nuevo decano, la opción puede cambiar hacia la nueva persona que ocuparía el puesto.

Configuración de constancia de consolidado de formaciones.

El principal documento emitido es el consolidado de formaciones docentes, dicho documento contiene el resumen de todas las formaciones que un docente a recibido a través del tiempo por desarrollo profesional, esa opción permite poder modificar la redacción que va a contener mencionada constancia.

Son dos los elementos que se calculan como parte propia de la constancia los datos del docente y el resumen de formaciones.

Configuración de constancia

La Unidad de Desarrollo Profesional Docente de esta Facultad HACE CONSTAR QUE el docente:

JUAN ANTONIO ZAMAYOA CARCAMO
NIP: 235478 DUI:2541236-02

Ha participado en las siguientes formaciones que la Facultad Multidisciplinaria de Occidente ha desarrollado y en las cuales se ha desempeñado de forma activa y completa. Siendo estas:

DETALLE DE LA FORMACIÓN

Para los usos que se estimen convenientes se extiende la presente constancia el día:

29 de June de 2005 en la ciudad de Santa Ana

Salir

Al observar la figura es claro que dentro de los elementos modificables están el texto antes del nombre del docente, el texto justo después del DUI del docente y por último el texto debajo del resumen o detalle de la formación antes de la fecha.

Desde acá puede hacer las modificaciones respectivas y para guardar los cambios basta con hacer clic en el botón guardar y se aplicarán los cambios.

Modalidades de temas y sedes

Estas son configuraciones sencillas que se observan en las ventanas de digitación e importación de formaciones, se encuentran en el menú archivo de la aplicación siempre en un usuario administrador.

Modalidades de temas: Permite poner a disposición para ahorrar el tiempo de digitación existen modalidades ya registradas como *Seminario, Taller, circulo de estudio, etc.*

Sedes: incluye nuevas sedes de formaciones.

Soporte técnico

Puede contactar soporte técnico directamente con los autores del software, lo que permite auxiliar de forma efectiva, para ello se dispone a continuación nombre y direcciones disponibles, con la facilidad de que la persona que brinda el soporte reside en la misma ciudad donde se ha implantado este software.

Ernesto Alexander Calderón Peraza

Correo electrónico: calderonperaza@yahoo.com

Dirección: Colonia Río Zarco Primera Etapa Grupo 16 casa 16 Santa Ana.

Teléfono: 2-434-0186