

# EFECTO DE LOS CURSOS DE FORMACION PEDAGOGICA EN LA PRACTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

*El caso  
de la Universidad  
Autónoma de Aguascalientes*

Laura E. Padilla González  
Mtra. en Investigación en Ciencias del Hombre  
Ma. Dolores Ramírez Gordillo  
Mtra. en Investigación en Ciencias del Hombre  
Felipe Martínez Rizo  
Lic. en Sociología

## 1.- Presentación del estudio

Hablar de la formación de profesores en la Educación Superior es hablar de mucho más que de formación pedagógica; sin embargo, en Latinoamérica, y en concreto en México, la formación de los profesores se ha orientado o bien a la formación en el área de conocimiento o bien a la formación en aspectos pedagógicos. Por tanto, evaluar los efectos de la formación pedagógica es abarcar uno de los aspectos centrales de la formación de profesores universitarios que se ha desarrollado en nuestro país.

Desde su fundación en 1973, la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha impartido cursos de formación pedagógica para sus profesores, haciéndolo al principio en forma de cursos sueltos, luego con una Maestría en Educación Superior y después, a partir de 1983, con el Diploma de Especialidad en Docencia.

La formación pedagógica que ofrece la UAA se basa en dos aspectos centrales: El primero se refiere a que este tipo de formación puede contribuir a mejorar la calidad académica de la institución al tener profesores más capacitados; no se ofrece la formación pedagógica porque esté de moda, sino porque existe un convencimiento real de su eficacia, que parte también de una concepción amplia que ve a esta formación más allá de la mera tecnología didáctica. El segundo aspecto es la preocupación por responder a las necesidades de formación de los profesores de la institución; por lo que las reformas que se han hecho en este campo se han dirigido a ello.

Sin embargo, el creer firmemente en el hecho de que la formación pedagógica que responde a necesidades concretas de los profesores conlleva una mejora de la práctica docente, no implica que ésta realmente se dé. Se requiere de una evaluación precisa de los resultados para conocer qué aspectos de los programas son mejores; para qué tipos de profesores son más adecuados qué cosas; qué modalidades curriculares son más efectivas; qué aprenden los profesores y cómo implementan lo que aprenden.

Este estudio, de carácter exploratorio, trató de encontrar respuesta a sólo algunas de estas preguntas para adquirir un conocimiento más preciso y consistente de los efectos de la formación pedagógica en la calidad de la enseñanza, esperando que los resultados retroalimenten los esfuerzos que en este campo realiza la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

En los siguientes apartados se presenta, en primer lugar, una serie de consideraciones sobre las características de la formación de profesores en el nivel de Educación Superior, identificadas a través de la revisión bibliográfica; y en segundo lugar los resultados obtenidos en la investigación.

## 2.- Consideraciones generales sobre la formación de profesores en Educación Superior

La formación de profesores en la Educación Superior no es un fenómeno reciente, pero dada la situación prevaleciente a partir de los años sesentas se han multiplicado los esfuerzos en este sentido y por tanto se ha generado la necesidad de sistematizarla y formalizarla. De hecho, en la mayoría de las instituciones de educación postsecundaria existen programas estructurados de formación que se orientan a profesores en servicio.

Los programas de formación de profesores se consideran indispensables incluso en un contexto de profesorado estable, motivado y de calidad aceptable, ya que de alguna manera se puede propiciar el desarrollo integral del profesorado para una mejor realización de sus funciones, lo que en última instancia es el objetivo central que alienta la diversidad de programas que se encuentran en este campo.

Las diversas propuestas de formación de profesores pueden llegar a formularse de una manera integral tomando en cuenta cuatro aspectos: el desarrollo instruccional, el desarrollo en el dominio de la materia, el desarrollo personal y el desarrollo organizacional. Actualmente son pocos los programas que atienden estos cuatro aspectos, especialmente en Latinoamérica, pero se espera que en la medida en que cada institución educativa alcance el nivel que le permita una implementación de este tipo buscará atenderlos, estableciendo un mejor equilibrio e interacción de estos aspectos en el desarrollo del profesorado.

Se hace evidente que los programas que han tenido un mayor impacto en el desarrollo del profesorado son los que se han implementado por iniciativa de la propia institución y no por instancias ajenas, lo cual no quiere decir que estas últimas no deban intervenir, sino que el imponer un programa por decreto que no responde a las necesidades de la institución tiene menor impacto. El papel de estas instituciones puede ser el de apoyar las propuestas cuando sean consistentes y factibles. Por otra parte, las propuestas

institucionales más exitosas parecen ser las que toman en cuenta a los profesores involucrados, para su diseño, implementación y evaluación.

Es importante señalar que no existen criterios claros para definir cuando un programa ha sido exitoso o no, ya que a pesar de la multiplicidad de programas existen muy pocas evaluaciones de sus logros. Puesto que el presente estudio se orienta a la evaluación de un programa de formación pedagógica para profesores universitarios, se tratará de profundizar al respecto.

## **2.1- Resultados de las evaluaciones de los programas de formación de profesores**

Las evaluaciones realizadas difieren según se hayan realizado en países desarrollados o en Latinoamérica, pero para ambos contextos puede afirmarse que a pesar de que la formación de recursos humanos tiende a considerarse como una función institucional estructurada en las universidades, no existe una evaluación sistemática de la actividad; se pasa de un optimismo ingenuo a un escepticismo crítico sin tomar en cuenta la complejidad real y los múltiples matices que pueden considerarse dentro de la evaluación.

En los estudios evaluativos que se identificaron se han encontrado elementos que pueden corresponder a la institución, al programa, o a los profesores (Cfr. Garibay de S., B. 1983; Hirsch, A. 1983; Blackburn, 1980; Lindquist, 1987; Dunkin, 1983; Burns, 1987; Good, 1987; Main, 1985; Mathis, 1982; Trent, 1983; Yarges, 1982). Estos elementos han resultado significativos en la evolución y efectos que los programas en cuestión han tenido. Se presenta a continuación una síntesis de los elementos encontrados, aunque en los estudios se presentan interrelacionados, para fines ilustrativos se presentarán por separado.

### **2.1.1.- Elementos correspondientes al programa**

No se vinculan con el desarrollo organizacional de la institución, sino que se enfocan más a la formación en el área de conocimiento, en el área pedagógica, o en ambas, constituyendo esto una solución parcial a la cuestión del desarrollo del profesorado y a la problemática que tiene que hacer frente. Están aislados del desarrollo institucional.

En ocasiones atienden a problemas inmediatos, en otras se desvinculan de la realidad de los profesores, encontrándose en ambos casos dificultad para integrar aspectos teóricos y prácticos.

En la mayoría de las veces se ofrecen sin tomar en cuenta las características de los profesores p.e. si son de nuevo ingreso, tienen experiencia o están por retirarse; o el área de conocimiento a que pertenecen.

En Latinoamérica se critica que estos programas se centran demasiado en la Metodología de la Enseñanza o en la Tecnología Educativa y que carecen de un marco filosófico que las fundamente; sin embargo, en ocasiones se encuentra que más bien son pluralistas y tratan de responder a una necesidad de manera pragmática.

### **2.1.2.- Elementos correspondientes a la institución**

Gran parte de las iniciativas de estos programas surgen de arriba hacia abajo, es decir, se imponen a los profesores centralmente, ya sea desde una agencia internacional, un organismo gubernamental o la propia institución; no se toma en cuenta a los profesores ni en el diseño ni en la evaluación de los programas.

Falta de infraestructura para la implementación del programa, la cual se manifiesta en la falta de personal calificado para dar capacitación, falta de tiempo de los profesores involucrados en el programa, falta de seguimiento de los profesores participantes, etc.

Falta de incentivos a los profesores para que participen, aunque también se presenta una situación problemática cuando la participación de los profesores en estos programas se asocia con cuestiones escalafonarias.

### **2.1.3.- Elementos correspondientes a los profesores**

La participación de los profesores no ha sido la esperada, en ocasiones no puede identificarse si la motivación para participar se relaciona con la obligatoriedad, los criterios de selección y promoción de los profesores y los efectos remunerativos de esto, o más bien con el interés por mejorar la práctica docente o la simple curiosidad.

Resistencia al cambio en los docentes. En una investigación realizada por Moreno (1980) se encontró que aunque los profesores hubieran adquirido elementos teóricos, metodológicos y técnicos, no los utilizaban en su práctica docente. Se obtiene el conocimiento, pero no la capacidad personal y afectiva para efectuar un cambio.

Los profesores participantes en los cursos se comportan de la misma forma que critican a los estudiantes.

Las actividades tendientes al desarrollo del profesorado son más buscadas por los profesores jóvenes y por las mujeres. En el mismo estudio (Blackburn 1980) se encontró que los profesores opinan que ellos no consideran necesario participar en los programas, pero sus colegas sí los necesitan.

Después de la presentación de esta serie de resultados, se puede percibir la multiplicidad de factores que entran en juego para que un programa de formación de profesores sea exitoso. Se puede afirmar también que el efecto de los programas de formación de profesores se hace patente en la calidad misma del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **3.- Modelo evaluativo utilizado en la investigación**

Las actividades de formación de profesores en aspectos pedagógicos se orientan a proporcionar ciertos aprendizajes que permitirán mejorar la calidad de la enseñanza impartida, lo que a su vez repercutirá en la calidad del aprendizaje de los alumnos quienes podrán entonces realizar una práctica profesional competente. El siguiente esquema permite ver cómo sería un acercamiento que contemplara los elementos mencionados (Cfr. Martínez R., F: 1987:5)



Actividades de formación de profesores desarrolladas. Aprendizaje alcanzado por los profesores-alumnos (nuevos conocimientos, habilidades, actitudes). Mejoras en la calidad de la enseñanza impartida. Aprendizaje alcanzado por los alumnos (conocimientos, habilidades, actitudes). Práctica profesional de los egresados en función de las necesidades de la sociedad.

2 4 6 8

Características y prácticas de los profesores-alumnos. Condicionamientos del entorno. Condicionamiento del entorno institucional en cuanto al ejercicio docente de los profesores capacitados. Características de la institución. Características y prácticas de los alumnos, etc. Diversos condicionamientos del ejercicio profesional de los egresados.

El proceso descrito en el esquema anterior, da cabida a una multiplicidad de variables que interactúan entre sí, y trata de dar cuenta de la compleja realidad que esto representa. Sin embargo un acercamiento de este tipo que pudiera controlar adecuadamente las variables intervinientes en los elementos 2, 4, 6 y 8 del esquema, es poco factible de realizar en una situación real, pero permite, reduciéndolo, una consideración de los aspectos más relevantes del problema.

Con base pues en tal esquema se delimitó el enfoque evaluativo seguido en este estudio, que comprende la relación 1-3-5 del mismo, controlando algunas variables de los bloques 2 y 4.

**4.- Fase cuantitativa del estudio**  
**4.1.- Descripción de la muestra**

La muestra de profesores se conformó de la siguiente manera: se procedió a recabar toda la información posible acerca de los profesores numerarios de la Universidad (datos generales, evaluación de alumnos, jefes de departamento y decanos, etc.) dividiéndolos en dos grupos: los que habían tomado por lo menos un curso dentro del Diploma de Especialidad en Docencia (grupo 1) y los que no lo habían hecho (grupo 2) y se registraron los datos pertinentes.

Para el grupo 1 la población identificada fue de 315 profesores a los cuales se les distribuyó un cuestionario, el cual fue contestado por 165 profesores, lo que constituye el 53% de la población, considerándose esto como una muestra representativa.

Si se toma en cuenta la dedicación, la muestra quedó conformada por el 62% de los profesores de dedicación exclusiva, el 55% de dedicación parcial, y el 47% de asignatura.

Considerándola por Centros la proporción de profesores en la muestra varía entre 17.5% que es la más alta

(Artes y Humanidades) y 9% la más baja (Económico Administrativo). (Los Centros restantes: Agropecuario, Biomédico, Básico, Tecnológico y Enseñanza Media se sitúan dentro de este rango).

Por lo que se refiere a los profesores del grupo 2, la población identificada fue de 283 profesores, la muestra se constituyó con 137, lo que representa el 56% de la población.

La distribución de la muestra considerando la dedicación es la siguiente: 45% son profesores de dedicación exclusiva, 25% de dedicación parcial y 59% de asignatura.

Por Centros, el porcentaje mayor de participación corresponde al de Artes y Humanidades (18%) y el menor al Agropecuario (7%).

**4.2.- Análisis de los Resultados**

En el análisis de la información se destacó la importancia de ciertas variables, que influyen en la participación de los profesores en el DED como en los efectos de esta participación en la práctica docente, valorados estos últimos a partir de la evaluación que los alumnos hacen del desempeño del profesor en el aula.

Aquí cabe aclarar que la práctica docente del profesor se entiende como el conjunto de actividades que el profesor realiza en el aula para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las variables que parecen destacar su influencia para que los profesores participen o no en el DED son: dedicación, antigüedad, edad, sexo y escolaridad. Estas variables se sometieron a un análisis de asociación, a través de diferentes coeficientes, entre ellos el coeficiente chi cuadrada para poder establecer si las diferencias observadas en los grupos son significativas o pudieron obtenerse por efectos del azar. Los resultados se presentan en el cuadro siguiente:

Variables	Coef. de c.	Phi	Tau-C y sign	Lambda	D. Sommers	Chi Cuadr.	Prob.
Dedicación	.376	.406		.357		23.35	.000
Sexo	.235	.240		.086		7.7	.005
Edad	.275		.302 .0002	.200	.242	12.33	.002
Antigüedad	.305		.318 .0001	.271	.269	15.49	.0004
Escolaridad	.254		.011 .449	.128	.007	10.33	.034

Con base en estos resultados se puede caracterizar al grupo de profesores que participa en el DED, de la siguiente manera: son más profesores de tiempo que de asignatura, cuentan en promedio con menor edad y antigüedad, están comenzando en la docencia, y proporcionalmente participan más mujeres que hombres.

Una vez que se identificaron las variables que hacen la diferencia entre los dos grupos de profesores, se procedió a buscar si existe una diferencia en la evaluación que los alumnos hacen del desempeño de los profesores en ambos grupos.

Esta evaluación se obtuvo de diferentes maneras: una es la evaluación realizada en el primer semestre de 1984 cuando apenas iniciaba el DED, otra es la evaluación que los mismos profesores tienen en el segundo semestre de 1987, que fue la última evaluación que se registró y la tercera es el promedio general de todas las evaluaciones registradas para cada profesor.

Se realizó una prueba de la diferencia de medias, con la prueba t de student, obteniéndose los siguientes resultados:

**T DE STUDENT PARA GRUPOS INDEPENDIENTES  
DIFERENCIAS ENTRE LA EVALUACION DE LOS GRUPOS DE PROFESORES QUE HAN PARTICIPADO  
O NO EN EL DED PARA DIFERENTES MOMENTOS**

	X (1)	X (2)	t	gl	prob.	F	sign.
Eval. 84.1	24.28	26.00	-1.86	146	.065	1.04	.887
Eval. 87.2	26.14	27.02	.97	122	.334	1.99	.003
Prom. Gral.	24.77	25.59	-1.22	116	.223	2.29	.000

- (1) Grupo de profesores que ha participado en cursos.  
(2) Grupo de profesores que no ha participado en cursos.

Se obtuvo también la prueba de la diferencia de medias para grupos relacionados, dentro de cada grupo de profesores para establecer si en el cambio que se da entre

1984 y 1987, en la media de evaluación de los mismos sujetos, es estadísticamente significativo. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro:

**T DE STUDENT PARA GRUPOS RELACIONADOS  
DIFERENCIAS ENTRE LA EVALUACION DE 1984 Y 1987 PARA CADA GRUPO DE PROFESORES**

	X84-1	X 87-2	r	prob.	t	gl	prob.
1	24.284	26.148	.327	.003	-2.8	80	.006
2	26.00	27.028	.538	.000	-1.49	69	.141

- 1 Profesores que han participado en el DED.  
2 Profesores que no han participado en el DED.



Cuando se analizan los resultados obtenidos en la primera aplicación de la prueba t, se tiene que tanto en 1984 como en 1987 la media de las evaluaciones es mayor en el grupo de profesores que no ha participado en el DED, aunque en 1984 la diferencia entre los grupos es estadísticamente significativa, con una  $t=1.86$  y  $p=.065$ , mientras que en 1987 la  $t$  es más pequeña ( $-.97$ ) y no es estadísticamente significativa ( $p=.33$ ); en otras palabras, es más probable que en 1987 la diferencia de los grupos se deba al azar, la misma tendencia se identifica al considerar el promedio general de evaluación. Lo anterior puede indicar que de 1984 a 1987 disminuyó la diferencia entre los grupos dejando de ser estadísticamente significativa.

Por otra parte, al analizar los resultados obtenidos para cada grupo de profesores en 1984 y en 1987 se tiene que la media de evaluación de los profesores que han participado en el DED aumentó significativamente durante este período ( $t=2.8$ ,  $p=.006$ ), mientras que la media de los profesores que no participaron aumentó, pero ésta no resultó estadísticamente significativa ( $t=1.48$ ,  $p=.141$ ).

Los resultados anteriores hacen suponer que la participación en el DED puede tener un efecto en la práctica docente de los profesores, estimando éste a partir de la evaluación que de la misma hacen los alumnos. No se piensa que sea un efecto grande o aislado; y por lo mismo, para una valoración más precisa de éste, se consideró necesario realizar un análisis multivariado de los resultados, tomando en cuenta las variables que tuvieron significación en los análisis bivariados.

En primer término se realizó un análisis factorial de

varianza, incluyendo las siguientes variables: participación o no en el DED, edad, antigüedad, dedicación y sexo; y como variable dependiente, en un primer momento la evaluación de los profesores en 1984, y en un segundo momento la evaluación de los profesores en 1987.

En cuanto al valor general de F, para ambos momentos es significativo, aunque en 1987 es ligeramente mayor que en 1984 (2.49 y 1.77 respectivamente); el nivel de significación es más fuerte también en 1987 (.003) que en 1984 (.045).

Considerando los efectos principales, el valor global de F y su significación se comportan de manera similar a la F general, sin embargo al analizar el papel de cada variable se tiene que sólo la participación en el DED, y la antigüedad resultaron significativas en los dos momentos de la evaluación, con un similar comportamiento de la F; la dedicación sólo resultó significativa en 1987.

Con base en estos resultados se puede afirmar que las variables independientes que interactúan significativamente con la variable dependiente son: dedicación (dedic), antigüedad (antig) y participación en el DED (DED), y que esta presencia no se da por efectos del azar.

Una vez observado esto, se decidió realizar el mismo tipo de análisis, dejando sólo las variables mencionadas arriba con la finalidad de obtener los efectos de interacción.

A continuación se presenta un cuadro comparativo donde se resaltan los efectos significativos en los dos momentos de la evaluación.

#### ANALISIS FACTORIAL DE VARIANZA EFECTOS PRINCIPALES

		General	Global	DED	Antig.	Dedic.
1984	F	3.14	3.16	3.56	3.43	2.74
	Sign.	.004	.027	.061	.061	.100
1987	F	4.47	6.55	4.57	2.73	16.69
	Sign.	.000	.000	.034	.100	.000
Efectos de interacción de dos variables						
		Global	DED/Antig	DED/Dedic	Antig/Dedic	
1984	F	4.17	.95	9.05	.356	
	Sign.	.007	.088	.003	.552	
1987	F	3.87	8.30	3.22	.074	
	Sign.	.011	.005	.075	.0786	

Los resultados de la interacción de tercer orden aunque se obtuvieron, no resultaron significativos.

Observando los datos anteriores se puede ver que la F general es significativa para ambos momentos aunque el nivel es más alto en 1987, lo que confirma los resultados del análisis anterior.

En cuanto a los efectos principales, la F global y su significación siguen la misma tendencia de la F general. Considerando cada variable en particular, en 1984, sólo la dedicación tiene un nivel poco significativo, aumentando considerablemente en 1987.

Por lo que se refiere a los efectos de interacción de segundo orden, la F global es significativa en ambos momentos, aunque es más alto el nivel en 1984. Cuando la antigüedad y la dedicación interactúan con la participación en el DED resultan significativos en ambos momentos, pero cuando interactúan entre sí no lo son.

Los resultados obtenidos no modifican lo que de alguna manera se desprende ya del análisis de varianza inicial, antes bien lo confirman, esto es, que la dedicación, la antigüedad y la participación en el DED están relacionados con la evaluación que hace el alumno de la práctica docente del profesor. Las implicaciones de esto se comentan en las conclusiones del estudio.

Para enriquecer los resultados obtenidos hasta aquí, se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple, el cual confirma estos resultados.

### 5.- Fase cualitativa de la investigación

Una vez realizado el trabajo cuantitativo se decidió explorar a profundizar, de manera cualitativa, algunos aspectos que se consideró podían dar más luz acerca de si los cursos de Formación Docente tomados por los profesores tienen algún efecto en la práctica docente, lo cual es el aspecto central de este trabajo.

La selección de los casos a estudiar (\*) se hizo con base en dos criterios: el promedio de la evaluación semestral hecha por los alumnos acerca del desempeño docente, y la participación o no en los cursos del Diploma. Distribuyéndose de la siguiente manera:

#### PARTICIPACION EN CURSOS

EVALUACION	PARTICIPACION EN CURSOS		Total
	si	no	
alta	2	2	4
baja	3	1	4
Total	5	3	8



Una vez hecha la selección, se decidió utilizar como técnica de investigación la observación en el aula y la entrevista. Se planearon seis observaciones a cada profesor con dos grupos diferentes, y 4 entrevistas. Para las observaciones se acordó utilizar tres técnicas diferentes: una no estructurada y dos estructuradas (FIAC y OSKAR).

Los comentarios que se hacen a los resultados se presentan de acuerdo con los aspectos considerados en el enfoque adoptado en este estudio.

#### Actividades de formación de profesores:

Se detectó que existe una necesidad sentida en los profesores por formarse en la especialidad, siendo difícil esto porque no se ofrece sistemáticamente dentro de la institución. Lo anterior no quiere decir que no consideren importante la formación pedagógica, pues todos en mayor o menor medida la consideran indispensable.

La participación de los profesores en programas de formación pedagógica se ve incluida por una diversidad de aspectos tales como: facilidad institucional para participar, la manera de organizar los cursos en cuanto a horarios, capacidad de los profesores que los imparten, diversidad de opciones, nivel de exigencia, supervisión del desarrollo del curso, material de apoyo; entre otros.

La obligatoriedad para participar es señalada en algunos casos como positiva y en otros como negativa. Se ha encontrado también una preferencia de los profesores por cursos de carácter muy práctico.

#### Características y prácticas de los profesores-alumnos:

La motivación para la formación docente está relacionada con la actitud del profesor, es decir, si un profesor tiene una apertura hacia los contenidos de un curso y siente que le pueden ser de utilidad, capta más elementos y los maneja en su práctica.



Se detecta también que en la motivación interfiere el tipo de dedicación del profesor ya que si éste tiene otras actividades fuera de la Universidad no se dedica de la misma manera a la docencia de quienes cuentan con dedicación exclusiva o parcial de tiempo completo.

#### *Aprendizajes alcanzados por los profesores alumnos:*

El tipo de aprendizaje logrado por los profesores va a depender del número, tipo de cursos, y manera de implementarlos por el profesor que los imparte; aunque es conveniente señalar que un profesor que imparte la misma materia puede ser valorado por unos profesores como excelente, y por otros como pésimo.

Los profesores que han participado en el DED manifiestan que han adquirido diversas habilidades para su práctica docente, pero se destaca que los profesores que han cursado completo el DED manifiestan no sólo esto sino que ha cambiado su enfoque o concepción de la educación y que esto ha repercutido hasta en su vida personal y familiar.

Es importante mencionar que tanto en la observación realizada como en la evaluación de los alumnos se detecta que los profesores que han participado en el DED manejan mejor el programa y los aspectos de retroalimentación.

actividad laboral, tienen un poco más de experiencia docente y han tomado más cursos de actualización. Podría pensarse en que el hecho de sólo dedicarse a la docencia, motiva a los profesores a superarse y que los otros profesores por tener intereses divididos no se dedican tan a fondo a ella.

La motivación para la docencia parece hacer también la diferencia entre estos profesores, ya que los bien evaluados, desde su inicio en esta actividad tenían una alta motivación hacia ella y la buscaron intencionalmente, mientras que en los otros casos, su arribo a la docencia es un tanto azaroso.

#### *Mejoras en la calidad de la enseñanza:*

Tomando en cuenta lo que los profesores manifiestan, la práctica docente de los que han tomado cursos ha mejorado; los que no lo han hecho opinan que de haberlos tomado su práctica sería mejor. Es importante destacar que los profesores valoran en primer término la experiencia adquirida en su práctica como un elemento básico para haber mejorado como docentes.

Casi todos los profesores, al describir su evolución como docentes se definen como inseguros y rígidos al principio de su práctica, cosa que han superado debido, en gran parte a la propia experiencia docente; aunque los profesores que han participado en el DED manifiestan que los cursos les fueron de utilidad para superar esta situación de inseguridad inicial al enfrentarse al grupo.

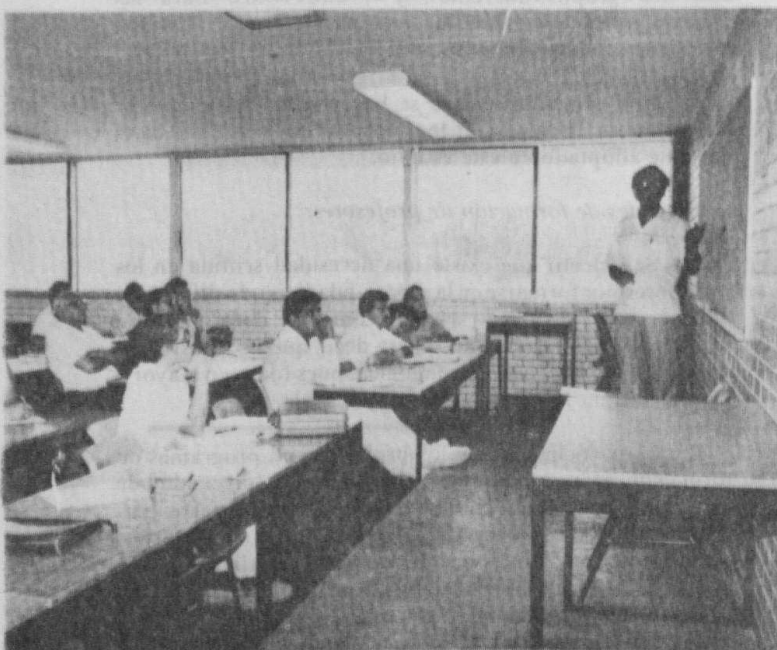
Se puede decir entonces que la práctica docente sí mejora con la experiencia. Esto no se contrapone con lo expresado en la fundamentación teórica donde se afirma que las mejoras en la práctica docente no siguen una línea ascendente, sino más bien una curva, ya que en esta fase del estudio no se contó con profesores que tuvieran bastantes años en la docencia como para ver si la línea comienza a descender.

Como comentario final se manifiesta que el hecho de que las diferencias importantes se encuentren entre los profesores evaluados alto y los evaluados bajo, era de esperarse dada la selección de los casos en estudio; pero esto no quiere decir que la participación en el DED sea ineficaz o que no influya en la práctica docente de los profesores. Lo anterior no puede deducirse de los resultados obtenidos, ya que para poder hacerlo se requeriría que el estudio hubiese sido longitudinal, es decir, que hubiera permitido conocer la situación de cada docente antes de su participación en el DED y su evolución después de ella.

#### **6.- Conclusiones finales**

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, es posible afirmar que existe evidencia empírica para apoyar la hipótesis de que los cursos de formación pedagógica mejoran la práctica docente de los profesores de educación superior, teniendo presente que en esta situación interactúan otras variables importantes como la dedicación y la antigüedad de los profesores.

Se ha encontrado que los profesores que se dedican de tiempo completo a la docencia tienen mayor



Por último, otro aspecto que se logra en los cursos, es la interacción y relación con otros profesores así como compartir la problemática del quehacer docente.

#### *Condicionamientos del Entorno:*

No se han encontrado diferencias consistentes entre los profesores que han participado en el DED y los que no lo han hecho; éstas se encuentran más bien entre los profesores evaluados alto y los evaluados bajo; los primeros tienden a ser de dedicación exclusiva y por tanto no se dedican a otra

disponibilidad para la participación en este tipo de cursos y esto también puede relacionarse con una mejor evaluación de su desempeño docente por parte de los alumnos, siendo ésta un indicador de la efectividad de la práctica docente del profesor, aunque en ambos casos influyen factores motivacionales.

En cuanto a la antigüedad, los resultados nos indican que los profesores con menos antigüedad son los que han participado más en el DED. En el estudio cualitativo se encontró que los profesores al inicio de la docencia se sentían inseguros. Es probable que busquen en este tipo de cursos elementos que les ayuden a superarla. Con respecto a los profesores con mayor antigüedad podría pensarse que sus requerimientos de formación son más especializados y que los cursos no responden a éstos por lo que deberían organizarse otro tipo de actividades para el desarrollo del profesorado de acuerdo a su antigüedad.

Otra variable que distingue a los dos grupos de profesores es el sexo. Proporcionalmente participan más las mujeres que los hombres, aunque aquí no pudo estimarse diferencia en cuanto a la práctica docente de hombres y mujeres debido al número reducido de ellas en la muestra.

Es importante destacar que estadísticamente, el efecto de los cursos de formación pedagógica en la práctica docente de los profesores no es de gran magnitud; pero cualitativamente puede representar grandes cambios, como de hecho lo manifiestan algunos profesores que cursaron completo el DED, en el sentido de haber cambiado su concepto de la educación y del hombre, teniendo repercusiones hasta en su vida personal.

El acercamiento al problema de estudio se vio limitado por la falta de criterios e indicadores de evaluación que se hubieran aplicado y obtenido simultáneamente con el desarrollo del Diploma de Especialidad en Docencia. Aún así, y con los indicadores disponibles en el momento de la investigación, se han encontrado resultados positivos derivados del DED en la práctica docente de los profesores y se han obtenido ciertos conocimientos de la manera como esto se da.

Con lo anterior no se afirma que la formación pedagógica sea la panacea en la Excelencia Académica de la Educación Superior, y que sirva por igual a todos los profesores, sólo se evidencia la existencia de un medio más, que permite mejorar en algo la práctica docente y que por lo mismo estamos obligados a mejorar para que su influencia sea más positiva.

## BIBLIOGRAFIA

- 1.- BURNS G.P. "Faculty" in Knowless A.S. ed. *The International Encyclopedia of Higher Education*, San Francisco, Jossey Bass, 1987, Vol. 4, pp 1613-1623.
- 2.- DUNKIN, M.J. "Research on teaching in Higher Education" in Wittrock, M. *Third Handbook of Research teaching*, Chicago, Rand McNally, 1983, pp. 754-777.
- 3.- GARIBAY DE SORIA, B. "Estado actual de la discusión sobre la capacitación de profesores universitarios en servicio en América Latina y el Caribe" en *Docencia*, Vol. II (Sept.-Dic. 1983) No. 3 pp. 1-25.
- 4.- GOOD A.M. Y WILBURN M. "Higher Education: Faculty Development" in Husen T. y Postlethwaite T.S.N. eds. *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, Vol 4 pp. 2208-2212.
- 5.- HIRSCH ADLER A. "Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país" en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XLVI(1984) No. 1, pp. 67-91.
- 6.- KULIK J.A. Y MCKEACHIE N.J. "The evaluation of teachers in Higher Education" in Kerlinger F.N. ed. *Review of Research in Education*, No. 3 (1975) pp. 210-240.
- 7.- LINDQUIST J., "Profesional Development" in Chickering A.W. *The Modern American College* San Francisco, Jossey Bass, 1981.
- 8.- MAIN A.N. "Higher Education: Faculty Training for Teaching" in Husen T. y Postlethwaite T.S.N. ed. *International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1985, Vol 4 pp. 2212-2216.
- 9.- MARTINEZ RIZO F., "Evaluación y prospectiva en la formación de profesores" en *Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios*, UNAM-SEP-ANUIES, México, 1987, pp. 1-20.
- 10.- MATHIS, B.C. "Faculty Development", in Mitzel, H.E. ed. *Encyclopedia of Education Research*, 5th ed. London, Free-Press, 1982, Vol. 2 pp. 646-655.
- 11.- TRENT J.W. Y COHEN A.M. "Research on teaching in Higher Education", in Travers R.M.W. ed., *Second Handbook of Research on teaching*, Chicago, Rand Mc Nally, C. Co., 1973, pp. 997-1070.
- 12.- YARGES, S.L. "In-service teacher education" in Mitzel, H.E. ed. *Encyclopedia of Educational Research*, 5th Ed. London, Free-Press, 1982, Vol. 2 pp. 883-889.