



Revista iberoamericana de educación superior

ISSN: 2007-2872

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Lavooy, Vanina; Bouvet, Raquel-Inés; Rodríguez-Gómez, Jaime
Características útiles de un programa para el desarrollo docente, según profesores universitarios
Revista iberoamericana de educación superior, vol. XIII, núm. 37, 2022, pp. 175-192
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2022.37.1310>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299176372010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Características útiles de un programa para el desarrollo docente, según profesores universitarios

Vanina Lavooy, Raquel-Inés Bouvet y Jaime Rodríguez-Gómez

RESUMEN

Este trabajo busca identificar aspectos de un programa de desarrollo docente percibidos por profesores universitarios como útiles para su crecimiento docente. La propuesta de capacitación pedagógico-didáctica consistió en una serie de eventos de participación voluntaria desarrollados durante un semestre académico en una universidad mexicana. Mediante metodología cualitativa, se generaron categorías a partir del análisis de dos fuentes: respuestas inmediatas y escritas en las que los profesores evaluaban los aspectos que consideraban útiles de cada evento de capacitación al que asistieron, y breves entrevistas realizadas un mes después del evento. Como resultado, se presentan cinco categorías que enuncian las características de los eventos de capacitación consideradas útiles: obtener ideas prácticas, obtener sustento teórico, contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia, aplicar la temática en estudio durante el evento, e intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con colegas. Tales resultados tienen similitud con los de estudios realizados en Norteamérica, Europa, Asia y países nórdicos.

Palabras clave: profesores universitarios, competencias docentes, actualización docente, eventos académicos, desarrollo del profesor, México.

Vanina Lavooy

vanilavooy@gmail.com

Argentina. Doctora en Gestión Curricular, Universidad de Montemorelos, México. Directora de la Coordinación de Proyectos y Acreditación de Carreras, Universidad Adventista del Plata, Argentina. Temas de investigación: desarrollo docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8933-1716>.

Raquel-Inés Bouvet

rkorniej@um.edu.mx

Argentina. PhD Curriculum and Instruction, Andrews University. Vicerrectora académica, Universidad de Montemorelos, México. Temas de investigación: didáctica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6521-2280>.

Jaime Rodríguez-Gómez

coord.citec@iunis.edu.mx

Mexicano. Doctor en Currículo e Instrucción, Universidad de Montemorelos, México. Director de la Coordinación de Proyectos y Acreditación de Carreras, Universidad Adventista del Plata, Argentina. Temas de investigación: estilos de aprendizaje, enseñanza con tecnología, formación docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4761-140X>.



Características úteis de um programa para o desenvolvimento docente, segundo professores universitários

RESUMO

Este trabalho busca identificar aspectos de um programa de desenvolvimento docente percebidos por professores universitários como úteis para o seu crescimento docente. A proposta de formação pedagógico-didática consistiu em uma série de eventos de participação voluntária desenvolvidos durante um semestre acadêmico em uma universidade mexicana. Mediante metodologia qualitativa, se geraram categorias a partir da análise de duas fontes: respostas imediatas e escritas nas que os professores avaliavam os aspectos que consideravam úteis de cada evento de formação ao que presenciaram, e breves entrevistas realizadas um mês depois do evento. Como resultado, se apresentam cinco categorias que enunciam as características dos eventos de formação consideradas úteis: obter ideias práticas, obter sustentação teórica, contar com espaço para a reflexão e toma de consciência, aplicar a temática em estudo durante o evento, e trocar conhecimentos, ideias e experiências com colegas. Tais resultados têm semelhança com os de estudos realizados na América do Norte, Europa, Ásia e países nórdicos.

Palavras chave: professores universitários, competências docentes, atualização docente, eventos académicos, desenvolvimento do professor, México.

Useful characteristics of a teacher development program, according to university professors

ABSTRACT

This paper aims to identify aspects of a teacher development program as perceived by university professors as useful for their development as teachers. The pedagogical-didactic training proposal consisted of a series of voluntary participation events that took place during an academic semester at a Mexican university. Using qualitative methodology, categories were generated from the analysis of two sources: immediate and written responses in which professors evaluated the aspects they considered useful in each training event they attended, and brief interviews conducted one month after the event. As a result, five categories are presented that enunciate the characteristics of the training events considered useful: they served to obtain practical ideas and theoretical support, they built a space for reflection and awareness, they helped to implement the subject matter under study during the event, and offered a place for exchanging knowledge, ideas and experiences with colleagues. These results are similar to those of studies carried out in North America, Europe, Asia and Nordic countries.

Key words: university professors, teaching competencies, teacher updating, academic events, teacher development, Mexico.

Recepción: 21/06/21. **Aprobación:** 22/09/21.

Introducción

Desde 1950 aproximadamente, el rol del profesor universitario ha venido renovándose, aunque no sin ciertas dificultades (Hodgson y Wilkerson, 2014; McQuiggan, 2012). La sociedad y el sistema educativo han tomado conciencia de que la función docente es al menos tan importante como otras que desempeña el profesor en la universidad, y que el desarrollo profesional en el área docente requiere tiempos y espacios que favorezcan dicho crecimiento.

Roxå y Mårtensson (2017) explican que el área de profesionales especialistas en desarrollo docente se encuentra en rápido crecimiento. Esto debido a que administradores y especialistas en desarrollo docente necesitan identificar los aspectos más eficaces de los programas de desarrollo docente para poder ayudar a los profesores a reflexionar y cuestionar sus creencias acerca de la enseñanza (McQuiggan, 2012; Benavides y López, 2020). De allí que este trabajo busque identificar, desde la perspectiva del docente, cuáles son los aspectos de un programa de desarrollo que le resultan útiles para su crecimiento.

En un principio, la capacitación ofrecida a los profesionales para su desarrollo docente estaba muy ligada a la especialización en su disciplina. Progresivamente se fueron abriendo investigaciones que buscaban comprender el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Veenman, 1984) e incentivar a los profesores a contar con herramientas didácticas que los ayudaran en su desempeño, creando cursos y programas para desarrollar la enseñanza. El foco fue cambiando luego hacia el aprendizaje de los estudiantes. Al notar que se difundían las capacitaciones para el desarrollo docente, se buscó identificar si los programas de desarrollo profesional eran efectivos para modificar concepciones y prácticas de los profesores, así como para el aprendizaje de los estudiantes (Hodgson y Wilkerson, 2014). Ya se cuenta con suficientes evidencias para afirmar que los programas de desarrollo docente producen un impacto positivo (Trigwell, 2013).

Los estudios de las necesidades de desarrollo que presentan los profesores universitarios suelen centrarse especialmente en las de los profesores noveles, que son quienes manifiestan tener más necesidad de aprender a ser competentes (Benedito *et al.*, 2001; Goh *et al.*, 2017); pero estudios de profesores con experiencia mostraron que los docentes en las distintas etapas de su carrera necesitan crecer en sus competencias (Benedito *et al.*, 2001; Fraser *et al.*, 2010; Scarbecz *et al.*, 2011) y desarrollarse en estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de evaluación, planificación de la enseñanza y tutoría (Jato *et al.*, 2014).

Durante los últimos 20 años se han realizado diversas investigaciones en Europa, en los países nórdicos, en Norteamérica y también en países asiáticos. Éstas se enfocaron en identificar qué características deben tener los programas de desarrollo docente para ser efectivos al responder a las necesidades de un aprendiz adulto. Así, se siguen perfeccionando las teorías del cambio que ya se esbozaban en los años cincuenta, para incentivarlo, tanto a nivel de necesidades individuales como institucionales. Si el contexto del departamento o la institución es favorable para acompañar el desarrollo del docente y éste puede poner en práctica nuevos niveles de sus competencias y reflexionar acerca de ello (Hodgson y Wilkerson, 2014; McQuiggan, 2012; Scarbecz *et al.*, 2011; Stes y Van Petegem, 2011), se benefician ambos: profesor e institución. De hecho, el cambio a nivel institucional es el que ejerce el mayor impacto en la mejora de la docencia (Zabalza *et al.*, 2014).

También el grupo de colegas se considera de gran importancia para impulsar y mantener el interés por el desarrollo docente. El intercambio con colegas favorece el aprendizaje mutuo. Las relaciones personales de confianza con otros, así como lo compartido en el grupo de trabajo, producen modificaciones en el desarrollo docente a nivel individual y de carrera o facultad (Roxå y Mårtensson, 2013; Simon y Pleschová, 2013; Sorinola *et al.*, 2015).



Por otra parte, Zabalza *et al.* (2014) mencionan que la efectividad de un programa no sólo depende de éste y del contexto institucional, sino también de factores personales del docente que inciden con fuerza (como la capacidad de tomar decisiones apropiadas, las actitudes y las oportunidades que haya tenido en contextos competitivos y en momentos específicos).

Ahora, siendo que existe diversidad de aspectos implicados en lograr que una propuesta de desarrollo docente sea de utilidad, ya que esto puede depender del contexto y de los destinatarios: ¿Qué aspectos perciben como útiles para su desarrollo profesional los profesores universitarios que participan de una determinada propuesta?

La organización de las propuestas o capacitaciones para el desarrollo docente son muy variadas desde sus inicios. De Ketele (2003) había investigado al respecto, clasificando las ofertas en 10 tipos diferentes. Actualmente, además de los tradicionales cursos presenciales de variada duración, se suman las propuestas en línea (McQuiggan, 2012). La tendencia actual es que los programas integren el trabajo sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores, el desarrollo de sus competencias en manejo de estrategias generales y específicas, así como de acción en situaciones áulicas (Stes y Van Petegem, 2013).

Varios estudios coincidieron en concluir que los cambios en la práctica docente llevan tiempo; que no alcanza con ser parte de un programa de desarrollo para lograr la transferencia de la teoría a la práctica de los conceptos aprendidos (Karm *et al.*, 2013; Norton *et al.*, 2013; Stes y Van Petegem, 2013). Esta transferencia requiere un proceso de reflexión que no todos los profesores logran por sí mismos en poco tiempo. Vinculado a ello están los resultados de la investigación de Norton *et al.* (2013) en el Reino Unido. Ellos concluyeron que la participación en programas de desarrollo docente parece mejorar las creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Pero también mencionaron que “hay

una interrelación de variables institucionales, departamentales y personales que hacen que los profesores sientan difícil poner en práctica lo aprendido” (Norton *et al.*, 2013: 194), especialmente en el área de la evaluación. Simon y Pleschová (2013) mencionan que los programas largos, según la mayoría de las evidencias, son más efectivos, aunque tienen otras limitaciones; y que son distintos los aspectos que se valoran de los cursos cortos.

Un estudio ya clásico en relación con el tiempo necesario para que haya modificaciones en los profesores fue realizado en Helsinki con 200 profesores categorizados en cuatro grupos, según el porcentaje de entrenamiento pedagógico realizado. Encontró que las mejoras en los enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje y en la autoeficacia docente se producían al alcanzar al menos un año de capacitación pedagógica (Postareff y Nevgi, 2007). Los resultados mostraron que los profesores que llevaban poco tiempo de capacitación tenían medias menores a quienes no habían recibido formación pedagógica, en sus enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje y en su autoeficacia. Lo explicaron considerando que quien no tiene ningún tipo de formación pedagógica no es consciente de que hay otras maneras efectivas de ejercer la docencia. Cuando se produce tal descubrimiento, el profesor ya no considera que su enseñanza esté tan enfocada en los estudiantes, y también se considera menos capaz de hacer bien su trabajo.

Algunos autores mencionaron que todavía hay lagunas en el conocimiento acerca del impacto de los programas de desarrollo docente y de los elementos que los hacen efectivos (Pleschová y Simon, 2013; Stes y Van Petegem, 2013). También perdura la necesidad de analizar el tiempo que toma a los profesores transferir lo aprendido en las capacitaciones a su práctica cotidiana (Karm *et al.*, 2013; Norton *et al.*, 2013; Stes y Van Petegem, 2013).

El trabajo que originó este artículo buscó contribuir al desafío de alcanzar “el equilibrio entre la

necesidad prescriptiva” que urge a los líderes institucionales al proponer programas de desarrollo docente que redunden en resultados de aprendizaje y la “necesidad sentida” por los profesores (Benedito *et al.*, 2001: 3) de que la propuesta los ayude a crecer profesionalmente. Siendo que éstos tienen sus propias percepciones acerca de lo que les resulta útil de una propuesta, aquí se busca indagar en tales percepciones.

El marco del estudio está dado por un cambio en los planes de estudio de una universidad mexicana privada, la Universidad de Montemorelos (UM), que busca enfatizar en el desarrollo de competencias en los estudiantes. Dicho objetivo requiere, por lo tanto, que los profesores cuenten con las competencias docentes necesarias para ofrecer propuestas pedagógicas acordes a los objetivos buscados. Para estimular y acompañar a los profesores en el desarrollo profesional que les permitiera alcanzar ciertas competencias docentes mínimas requeridas, la institución generó una propuesta de desarrollo docente de participación voluntaria.

La iniciativa de esta propuesta de capacitación para el desarrollo docente, como todo proyecto, genera una serie de interrogantes acerca de su eficacia. Entre otras: ¿Cómo perciben los profesores la propuesta ofrecida por la institución para el desarrollo de sus competencias docentes? Este artículo analiza la evaluación que realizan los profesores de los eventos a los que asistieron voluntariamente durante un semestre académico. Esto permitirá identificar características que sería útil considerar al diseñar futuras propuestas que apunten al desarrollo docente.

Metodología

En este estudio se trabajó con un enfoque mixto, utilizando el método interpretativo básico para el abordaje cualitativo, así como análisis de frecuencia. Según Ary *et al.* (2010), el método interpretativo básico se limita a describir e interpretar la experiencia.

Propuesta institucional de desarrollo docente

No es el objetivo central de este trabajo presentar exhaustivamente todos los componentes de la propuesta institucional diseñada para favorecer el desarrollo docente. Sin embargo, considerando que sería difícil comprender las valoraciones de los profesores que opinaron al respecto, se presenta a continuación una breve descripción de los eventos ofrecidos a los profesores.

Durante los meses de enero a junio de 2018, la UM realizó una serie de eventos de participación voluntaria que podrían caracterizarse dentro de los niveles de formalización primero y segundo, propuestos por De Ketele (2003). Según tal autora, cuando se trabaja con “jornadas pedagógicas” no obligatorias, en su variedad de formatos (conferencia, presentación y debate de experiencias pedagógicas, trabajo en grupos pequeños para resolver problemas, talleres) y contenidos, sin evaluación de resultados, la propuesta corresponde a un primer nivel de formalización. Y un segundo nivel de formalización en la formación se encuentra cuando la institución realiza un diagnóstico de necesidades de formación y ofrece un programa acorde con ellas, identificando en los docentes no sólo intereses, sino desempeño y recursos disponibles.

Los formatos de los eventos fueron variados: talleres, seminarios y simulaciones, entre otros. Buscaban ofrecer posibilidades de desarrollo en las competencias requeridas como mínimo para el perfil docente que la universidad busca y estimula (Universidad de Montemorelos, 2017). Respondieron tanto a necesidades percibidas por la administración de la universidad, como por el propio cuerpo docente que había realizado un autodiagnóstico de sus competencias. A continuación, se presenta brevemente cada una de las áreas de competencia a las que se apuntaba y los eventos propios de ellas que estuvieron a disposición de los profesores durante el semestre en cuestión.



- *Investigación.* Taller de iniciación a la investigación y Feria de investigación en la que presentaron sus proyectos los docentes que ya estuvieran trabajando en alguno. Objetivos básicos de la Feria: a) estimular a quienes aún no investigaban, al enterarse de lo que hacen sus colegas y cómo lo hacen y b) potenciar a investigadores y proyectos en marcha, al enriquecerse mediante el contacto con otros investigadores e identificar potenciales trabajos interdisciplinarios o en equipos colaborativos.
- *Conocimiento pedagógico-didáctico.* Seminario acerca de principios pedagógico-didácticos; seminario acerca de las leyes que caracterizan la mente y le posibilitan el aprendizaje.
- *Tutoría académica.* Taller en que los profesores analizaron qué información necesitan manejar (y dónde obtenerla) para acompañar a los estudiantes en su proyecto educativo y practicaron cómo ofrecer lo que un estudiante necesita en tres momentos: a) cuando es candidato a cierta carrera, b) durante su proceso de matriculación y c) durante el transcurso de su carrera. Luego del taller hubo dos instancias de simulación de tutoría, cuyo objetivo era practicar entre colegas cómo tutelar a estudiantes en distintas situaciones. Para estas instancias, se elaboraron escalas de valoración que permitieron a los profesores realimentar mutuamente su desempeño.
- *Estrategias didácticas inductivas y colaborativas.* Un taller de tres horas de duración para cada una de cinco estrategias didácticas que se espera que los profesores utilicen de modo pertinente al implementar el nuevo plan de estudios. Tales estrategias fueron: resolución de problemas, estudio de casos, simulación, aprendizaje-servicio y aprendizaje por experiencia. Los propósitos de estos talleres fueron: a) ofrecer la oportunidad de que los profesores vivencien (transiten) la estrategia

en estudio; b) inducir en los profesores el análisis del sustento teórico-práctico de la estrategia en estudio; c) brindar un espacio para que los profesores ensayen modos de planificar y practicar la estrategia o teoría en cuestión, obteniendo orientaciones y oportunidad de intercambiar con colegas, y d) incentivar a los profesores a transferir a conciencia lo ejercitado, en su desempeño docente.

La estructura de cada taller siguió estos momentos: a) Inicio: los asistentes participaron de una experiencia en la que se puso en práctica la estrategia en estudio. Si eso no era posible por las características de la estrategia, observaron o escucharon una experiencia que la ejemplificó. b) Desarrollo: los profesores asistentes fueron guiados a identificar las fases o etapas recorridas por ellos mismos durante el inicio (que caracterizan la estrategia estudiada), a analizar los fundamentos teóricos de la misma, y a planificar/ensayar entre colegas cómo utilizarla debidamente. c) Cierre: los asistentes participaron de algún tipo de *feedback* o puesta en común de lo trabajado; se realizó una síntesis, señalando acciones necesarias para implementar en el corto plazo al menos algunos de los aspectos estudiados, y completaron una breve encuesta analizando lo que les generó el taller.

Aproximadamente 15 días después de cada taller, se realizó una instancia de intercambio y acompañamiento, en formato simulación (de una hora y cuarto de duración). Una por cada estrategia de enseñanza abordada en los talleres que las precedieron. Su propósito era brindar a los profesores un espacio de encuentro en el que pudieran compartir con sus colegas cómo pensaban implementar la estrategia de enseñanza y aprendizaje en una asignatura a su cargo. Mediante escalas de valoración específicas y breves diseñadas al efecto, los profesores trabajaron en pequeños grupos en los que podían evaluar si la propuesta planificada por ellos mismos o por un colega respondía a las características propias de la estrategia

en cuestión y brindarse realimentación que permitiera mejorar lo planificado (si fuera necesario).

También, durante los meses de enero a mayo, se desarrollaron otros eventos, como espacios de reflexión llamados *Ágora docente*, concebidos como encuentros de intercambio acerca de buenas prácticas docentes y microtalleres para el manejo de recursos tecnológicos.

Evaluación de eventos

La evaluación de eventos realizados por la UM para fomentar el desarrollo de competencias docentes consistió en identificar la valoración que estos merecieron a quienes participaron en los mismos. Se realizó de dos maneras:

- Solicitando una realimentación inmediata de los profesores en cuanto a la utilidad de los eventos (mediante un formulario electrónico breve y anónimo).
- Realizando posteriormente breves entrevistas a algunos de los asistentes a distintos eventos, para identificar qué recordaban de esos eventos un mes o más después de transcurridos.

Posteriormente se procedió a la categorización abierta de las respuestas de los participantes a cada uno de los eventos evaluados, mediante un *software* para el análisis cualitativo (Atlas.ti 8). En este proceso se observaron patrones, identificando elementos considerados favorables por parte de los docentes. Se buscó que las categorías fueran amplias para reunir citas de distintas personas, pero que también tuvieran la especificidad necesaria como para diferenciar aspectos que pudieran ser sutiles y aportaran a los fines de identificar elementos que los profesores consideran valiosos de las capacitaciones. Más de un mes después de la primera categorización, se revisó nuevamente la asignación de categorías, reubicando las citas que parecían ajustarse mejor a otra. Dos investigadores intervinieron en esta tarea.

También se categorizaron las respuestas obtenidas en las entrevistas acerca de lo que los profesores recordaban de los eventos a los que habían asistido. Las notas de las entrevistas, registradas en planilla de Excel, luego se capturaron mediante el programa Atlas.ti, para analizar lo que los profesores habían recordado y asignarles categorías, que fueron también revisadas.

Resultados

Aproximadamente 150 profesores de la universidad participaron de los eventos opcionales ofrecidos durante el semestre en estudio. Dichos eventos tuvieron una asistencia de entre 6 y 108 profesores cada uno. Los eventos con formato simulación fueron los que tuvieron menor asistencia. En cuanto a las realimentaciones obtenidas, se consiguieron entre cuatro y 83, según el evento, como puede verse en la tabla 1.

Características útiles y aplicables de los eventos

Las categorías creadas para sintetizar lo que los profesores consideraron útil y aplicable a su tarea docente de los distintos eventos, fueron 13 en total. Debido a razones de espacio, se han escogido para comparar aquí las cinco categorías que tuvieron mayor frecuencia en cuanto a las referencias que comprendían, razón que las coloca también en un lugar destacado al momento de interpretar y discutir los resultados. Podrá verse en la penúltima fila de la tabla 2 que estas cinco categorías tuvieron entre 74 y 352 personas representadas en la totalidad de los eventos, mientras que las restantes categorías que aquí no se presentan tuvieron entre 4 y 24 personas representadas en los distintos eventos realizados. Las cinco categorías con mayor frecuencia son las siguientes:

- *Obtener ideas prácticas (OIP)*. Se utiliza para las referencias que rescatan aspectos que se asociaron como útiles para emplear o replicar en su



Tabla 1. Distribución de frecuencias de asistencia de profesores y de realimentaciones obtenidas en cada evento

Eventos realizados	Número de asistentes	Número de realimentaciones
Taller de estrategia de integración de cosmovisión	108	83
Feria de investigación	+100	26
Seminario de leyes de la mente	53	52
Microtaller servicio de referencias	46	33
Taller de resolución de problemas (ABP)	44	41
Taller de tutoría	43	39
Simulación de tutoría	43	38
Taller de simulación	43	30
Seminario de principios pedagógico-didácticos	38	27
Taller aprendizaje por experiencia	36	27
Taller de investigación	32	27
Taller de estudio de casos	29	23
Ágora docente 2	28	23
Taller aprendizaje-servicio	24	17
Simulación de ABP	16	13
Microtaller uso de plataforma Moodle	16	12
Ágora docente 1	15	13
Microtaller ProQuest	12	4
Simulación aprendizaje por experiencia	10	8
Simulación aprendizaje-servicio	10	9
Simulación de simulación	6	6

Fuente: elaboración propia.

ejercicio docente y/o profesional e, incluso, el hecho de generar sus propias ideas durante el encuentro. Incluye la interiorización de cómo se deben desarrollar las etapas de las estrategias didácticas. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son los siguientes: “lo más útil del evento fueron las ideas para mantenernos actualizados y bien capacitados

profesionalmente” (sujeto 11, Ágora 1), “lo más útil del evento fue el aplicar una práctica de simulación que pueda ser grabada en video” (sujeto 20, Taller de simulación), “el ABP [aprendizaje basado en problemas] respetando todas las etapas” (sujeto 9, Taller de ABP).

- *Obtener sustento teórico (OST).* Abarca los aportes que destacan la información obtenida en el

Tabla 2. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores consideraron útil y aplicable, por categoría y evento

<i>Evento</i>	<i>OIP</i>	<i>OST</i>	<i>ERC</i>	<i>ATE</i>	<i>IIE</i>
Taller de estrategias de integración de cosmovisión	72	16	32	18	7
Seminario de leyes de la mente	16	53	17	7	-
Taller de tutoría	41	28	2	11	3
Taller de resolución de problemas (ABP)	26	19	14	12	-
Microtaller servicio de referencias	17	23	3	8	-
Simulación de tutoría	24	14	9	19	4
Taller de estudio de casos	29	6	5	6	1
Taller de investigación	22	7	4	-	-
Ágora docente 2	22	-	10	-	18
Taller de aprendizaje por experiencia	19	8	7	10	1
Ágora docente 1	17	6	8	-	-
Seminario de principios pedagógico-didácticos	13	12	12	4	1
Taller de aprendizaje-servicio	13	8	2	3	4
Taller de simulación	13	7	5	25	-
Feria de investigación	8	4	-	-	17
Microtaller uso de plataforma Moodle	-	10	4	9	-
Simulación de ABP	-	-	3	-	10
Simulación de aprendizaje-servicio	-	-	3	1	4
Simulación de aprendizaje por experiencia	-	1	2	2	3
Simulación de simulación	-	1	4	2	1
Microtaller ProQuest	-	7	-	-	-
Total de personas por categoría	352	230	146	137	74
Total de eventos por categoría	15	18	19	15	13

Fuente: elaboración propia.

encuentro, el análisis del sustento teórico de las estrategias didácticas o de los asuntos pedagógicos abordados, e incluso, la relación entre la teoría y la práctica a nivel de comprensión conceptual y operacional (qué debo hacer y por qué debo hacerlo de esta manera). Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son: “lo más útil del evento fue entender

los procesos de aprendizaje y cómo el profesor puede usarlos” (sujeto 6, Seminario taller leyes de la mente), “lo más útil del evento fue conocer otra base de datos diferente a EBSCO” (sujeto 1, Microtaller *ProQuest*), “lo más útil del evento fue tener más claro el proceso de atención al estudiante de la universidad” (sujeto 11, Taller de tutoría).



- *Contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (ERC).* Incluye las referencias que muestran un encuentro que favoreció o propició la reflexión, el análisis, la metacognición acerca de las temáticas abordadas y del propio desempeño al momento de ponerlas en práctica. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son: “lo más útil del evento fue mostrarme que sé muy poco sobre Zotero y sus utilidades” (sujeto 23, Microtaller Servicio de referencia), “la importancia del *debriefing*” (sujeto 2, Simulación de aprendizaje por experiencia), “es llevar al alumno a identificar necesidades del paciente, reflexionar” (sujeto 9, Simulación de ApS [aprendizaje-servicio]).
- *Aplicar la temática durante el evento (ATE).* Se refiere especialmente a vivir la experiencia de poner en práctica la estrategia o herramienta en estudio durante el evento. Incluye hacer prácticas para familiarizarse con ellas. Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son: “lo más útil del evento fue aplicar la experiencia de manera real por medio de la campaña” (sujeto 22, Taller de aprendizaje por experiencia), “lo más útil del evento fue reestructurar mi estrategia sugerida” (sujeto 6, Simulación de simulación), “montar mi curso presencial en la plataforma *Moodle*” (sujeto 5, Microtaller uso de plataforma *Moodle*).
- *Intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (IIE).* Se incluyeron aquí las referencias de los profesores a los que el evento les dio la oportunidad para escuchar a otros profesores, aprender de ellos (ya fueran de su área o de otras) y compartir sus propias prácticas o reflexiones con otros. También se incluyeron todas las referencias a la participación activa y a la interacción (siempre y cuando no se aludiera explícitamente al trabajo grupal, que se consideró como otra categoría). Algunos ejemplos de citas comprendidas en esta categoría son: “lo

más útil del evento fue aprender de lo investigado y expuesto por colegas” (sujeto 21, Feria de investigación), “lo más útil del evento fue el intercambio de puntos de vista” (sujeto 5, simulación de ABP), “lo más útil del evento fue discutir e intercambiar ideas sobre esta metodología con los otros colegas” (sujeto 10, taller de ApS).

El grado de representación de las categorías antes mencionadas fue alto, señalando los aspectos sobresalientes que los profesores destacaron como útiles de los eventos y aplicables a su tarea docente. La cantidad de citas que se pudo vincular con estas categorías son: obtener ideas prácticas (n=352), obtener sustento teórico (n=230), contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (n=146), aplicar la temática durante el evento (n=137), intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (n=74) (ver tabla 2).

Vale mencionar que cada profesor era libre de incluir en su apreciación todo aquello que considerara pertinente, por lo que del aporte de un profesor podían extraerse varias ideas, propias incluso de distintas categorías. Y esto así, para cada uno de los eventos realizados. Por eso no tendría sentido buscar un porcentaje de representación.

Si se considera la cantidad de eventos en que apareció cada categoría (fueron 21 eventos durante el semestre), también pueden notarse en la tabla 2 que las mismas cinco son las que más se reiteran, pero en otro orden: contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (n=19 eventos), obtener sustento teórico (n=18 eventos), obtener ideas prácticas (n=15 eventos), aplicar la temática durante el evento (n=15 eventos), intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (n=13 eventos).

Estas categorías más señaladas por los profesores coinciden con los objetivos que se habían propuesto para los talleres. Obtener ideas prácticas es una categoría directamente relacionada con el objetivo: incentivar a los profesores a transferir a conciencia lo ejercitado en su desempeño docente. El objetivo de

inducir en los profesores el análisis del sustento teórico-práctico de la estrategia en estudio se asocia con la categoría obtener sustento teórico y también con contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia. Brindar un espacio para que los profesores ensayen modos de planificar y practicar la estrategia o teoría en cuestión, obteniendo orientaciones y en oportunidad de intercambiar con colegas, es un objetivo relacionado con la categoría intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas. Y el objetivo de ofrecer la oportunidad de que los profesores vivencien la estrategia en estudio condice con la categoría aplicar la temática durante el evento.

En la mayoría de los eventos se ve que una de estas cinco categorías predomina sobre las demás. Cuando la cantidad de citas se acerca al número de realimentaciones obtenidas en el evento, es muy probable que haya co-ocurrencia entre al menos dos categorías (ver tabla 2); es decir, que las citas impliquen más de una categorización. Podría suponerse que estas cinco categorías se relacionan entre sí, potenciando su utilidad.

Obtener ideas prácticas se infiere que es de sumo interés para los profesores, considerando que tuvo el mayor número de referencias en comparación con las demás. Por otro lado, las frecuencias colocaron en segundo lugar la valoración de los profesores a obtener sustento teórico. Es importante verificar que le encuentran utilidad a contar con el sustento teórico correspondiente a las prácticas educativas. Podría suponerse que esto es así cuando la teoría sostiene los aspectos que consideran aplicables. Tal relación parece verse en lo que el sujeto 3 consideró aplicable para su tarea docente, luego del Seminario taller de leyes de la mente: “comprender que no todos los alumnos aprenden igual. Me desafía implementar el modelo en las clases para asegurar el aprendizaje de los alumnos”. Por otra parte, haber vivido ciertas experiencias en el evento del que participaron —ya sean estrategias o actividades didácticas— ofrece ideas que es posible transferir a otras situaciones y brinda la oportunidad de analizar el fundamento

teórico de las mismas. A su vez, analizar la teoría es una oportunidad para reflexionar; el comprender las razones, la importancia y la manera de proceder abre la posibilidad, e incluso la necesidad, de comprometerse con una determinada forma de actuar. Esa vinculación podría inferirse en el aporte del sujeto 20, respecto de lo útil del Seminario de principios pedagógico-didácticos: “nos puso a pensar y nos abrió los ojos para ver un mar de posibilidades”. Ese espacio de reflexión es más grato y se ve enriquecido cuando hay un intercambio entre colegas, que potencia los aprendizajes individuales. De este modo podría explicarse cómo están estrechamente vinculados estos aspectos que los profesores consideraron útiles de los eventos realizados. Puede verse, por ejemplo, cómo unió algunos aspectos el sujeto 20 (Ágora 2), al completar la frase “lo más útil del evento fue: la ilustración de los sombreros, participar activamente y escuchar ejemplos de la práctica real”. Algo similar presentó ante la misma frase el sujeto 22, en el mismo evento: “interacción, material didáctico colorido y económico, reconocimiento de los profesores elegidos por los alumnos y permitirles compartir sus experiencias para tomar de ellas la esencia y mejorar o adaptar a mi estilo docente para el beneficio del estudiante y nuestro también”.

Recuerdos del evento, tiempo después del mismo

Con el objetivo de averiguar qué aspecto/s de los eventos realizados para incentivar el desarrollo docente resultaron significativos para los profesores, se realizó una entrevista muy breve a algunos de los asistentes a distintos eventos. Esta entrevista se realizó habiendo transcurrido al menos un mes del evento en cuestión, considerando que la curva del olvido para ese entonces ya habría borrado todo aprendizaje explícito no repasado (Ebbinghaus, 1885, citado en Vélez Flores, 2015), y permaneciendo aquel que hubiera sido muy significativo o el que fue utilizado posteriormente. Se entrevistó a un



total de 45 profesores, obteniendo 88 breves informes. El muestreo fue no probabilístico intencional, pues estuvo basado en la accesibilidad de los docentes en determinados horarios, pero cuidando que estuvieran representadas las distintas facultades de la institución. La mayoría de las personas respondió preguntas acerca de más de un evento a los que había concurrido.

El análisis de respuestas a la pregunta “¿qué recuerda del evento?” permitió obtener nueve categorías, que pueden verse en la tabla 3. Se presentan a continuación las cinco categorías que incluyeron más de diez referencias cada una, por considerarse de mayor peso al identificar características de los eventos de capacitación que son de utilidad para el desarrollo docente. Se presentan ordenadas desde la que tuvo mayor frecuencia de aparición a la que tuvo menos.

- *Información analizada o idea que le resultó nueva.* Tuvo 36 referencias (ver tabla 3). Los profesores recordaron especialmente ciertas ideas que pueden poner en práctica y, en general, al presentarlas estaban muy ligadas a algún aspecto teórico que las sostiene o explica. Comprender una teoría vinculada a su aspecto práctico parece ser un aprendizaje que perdura en el tiempo. El sujeto 3 menciona etapas recorridas al vivenciar una estrategia de aprendizaje y analizarla: un problema, un diagnóstico o ver a los destinatarios implicados (en el taller de aprendizaje por experiencia). En ciertos casos, una idea que resultó novedosa persiste en el recuerdo, aunque en ocasiones no parece estar completa o el profesor no evidencia haber conectado cómo aplicarla. Por ejemplo, el sujeto 67 recuerda que se mencionaron los días de la semana en el seminario taller de leyes de la mente, pero no evidencia recordar qué era lo importante o interesante de esa idea.
- *La estrategia o algunas actividades realizadas.* Tuvo 32 referencias (ver tabla 3). Esto señalaría también la fuerza que posee para un aprendizaje perdurable, el verse implicado en una acción, hecho que queda reflejado en los detalles que algunos profesores aportaron de lo que ellos habían hecho en el evento: el sujeto 78 recordó las discusiones que había tenido con su grupo en torno a un tema específico (taller de ABP); el sujeto 80 recuerda lo que produjeron en su grupo y cómo lo presentaron a la clase (taller de aprendizaje por experiencia), y el sujeto 86 recordó el proyecto de otra profesora y cómo se lo “criticó” para ayudarla a transformarlo en aprendizaje-servicio, propio de la carrera en que se desempeñaba tal colega. También mencionó que pudo compartir su proyecto y recibir realimentación de los compañeros (simulación de ApS).
- *Conclusiones que obtuvo a partir del evento.* Fueron 17 referencias para esta categoría (ver tabla 3). Aunque esta categoría está bastante menos representada que las dos anteriores, todavía puede verse el peso que tienen en el recuerdo, a través del tiempo, las asociaciones y análisis que la propia persona establece a partir de un contenido visto, generando determinadas valoraciones o conclusiones. Por lo categórico de sus afirmaciones, parecería ser que algunos profesores no se vuelven a plantear si las conclusiones a las que llegaron son ciertas o si hay alternativas de solución para los aspectos que consideran complejos. Por ejemplo, el sujeto 73 mencionó que le parece difícil aplicar estas estrategias en sus materias, que considera muy teóricas (taller de aprendizaje por experiencia); el sujeto 42 considera que estas estrategias no son del todo adecuadas para grupos numerosos; además, opina que los estudiantes de cursos básicos necesitan que el experto les comparta el conocimiento organizado

primero, para luego usar el tipo de estrategia estudiada (taller de ABP), y el sujeto 23 precisó que estaba tratando de aplicar algunas cosas, “encuadrándose dentro del periodo del semestre en el que estamos” (seminario taller de leyes de la mente). Al preguntársele si no había considerado que todas las etapas vistas podían aplicarse para cada tema de la asignatura, o incluso para cada clase, mencionó que no había entendido esas posibilidades. Por contraste, otros profesores sacaron conclusiones que los llevaron a generar ideas y mostrarse abiertos para ver si estaban yendo “por buen camino”: al sujeto 24 le pareció positivo que los estudiantes puedan, además de aprender contenidos académicos y su aplicación, sensibilizarse ante las necesidades de los demás y aportar desde su profesión. Aunque los ejemplos dados en el taller no fueron de su área, él fue anotando una idea que tuvo para aplicar en una de sus asignaturas. Luego del taller, recurrió a bibliografía para revisar las etapas de la estrategia estudiada, y mejoró la

planificación que había comenzado (taller de ApS). Estas conclusiones personales no necesariamente son certeras, pero evidentemente inciden en las acciones de las personas y en el modo en que las llevan a cabo.

- *Las emociones o percepciones que generó el evento al profesor asistente.* Abarcó 13 referencias (ver tabla 3). Separar lo emocional de lo cognitivo o conductual es muy difícil, aunque el ser humano tenga la tendencia a suponer que en un ámbito profesional prima lo cognitivo. Las referencias encontradas llevan a señalar que, a partir de sus percepciones, varios profesores dejaron ver un componente emocional que perdura en su recuerdo. Un ejemplo claro es de una persona que se expresó asociando un tipo de evento con determinadas emociones, puesto que además de explicitar que disfrutó el encuentro concreto del que se le preguntaba, expresó que los Ágora docente en sí le parecen espacios para compartir con otros, aprender y disfrutar; que en ellos se relaja (sujeto 36, Ágora 2).

Tabla 3. Distribución de frecuencias de respuestas acerca de lo que los profesores recuerdan del evento, por categoría

<i>Recuerda del evento</i>	<i>f</i>
Información analizada o idea que le resultó nueva	36
La estrategia o algunas actividades realizadas	32
Conclusiones que obtuvo a partir del evento	17
Las emociones o percepciones que le generó	13
Asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional	11

Fuente: elaboración propia.



- *Asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional.* Abarcó 11 referencias (ver tabla 3). Estos eventos en que se analizan temáticas pedagógicas evidentemente son una oportunidad para que los profesores reflexionen acerca de su propia práctica e identifiquen similitudes entre ella y las estrategias o aspectos presentados en los eventos. De hecho, ése es el objetivo último de tales encuentros. En ciertas referencias, este elemento podría encender una alerta, puesto que el profesor parece haberse quedado solamente en la similitud de algo dicho o realizado durante el encuentro con su práctica actual, sin avanzar en la búsqueda de qué aspectos podría mejorar en ese sentido o qué otros conceptos están relacionados con él, para poder mejorar su propia práctica. Tal parece suceder en estos casos: el sujeto 10 explica que le resultó familiar lo realizado, porque en ingeniería hacen bastante diagnóstico, pero no parece haber comparado en qué se asemeja o diferencia ese concepto en su contexto profesional y en el de la estrategia pedagógica (taller de ApS). Por otra parte, hay profesores que, al asociar lo estudiado con su práctica profesional, descubren áreas de oportunidad para mejorar su práctica; por ejemplo, el sujeto 47, refiriéndose al taller de ABP, menciona que él desde su área estaba acostumbrado a trabajar con esta estrategia (resolución de problemas), pero que en el taller le llamaron la atención algunos aspectos referidos a las etapas que es necesario realizar: despertar el interés de los estudiantes, buscando potenciar el trabajo colaborativo (él lo proponía de modo individual).

Interpretación, discusión y conclusiones

Para iniciar este último apartado, vale la pena comparar las categorías obtenidas de la realimentación inmediata a los eventos y de las entrevistas realizadas

un mes o más después de cada uno de ellos. Obtener ideas prácticas y obtener sustento teórico habían sido las categorías más representadas en las realimentaciones inmediatas de los eventos. Sin embargo, un mes o más después del evento, parecería ser que ese sustento teórico perduraba en el recuerdo si estuvo asociado con alguna idea práctica de cómo opera en la profesión. Esto siendo que también la categoría más representada a partir de las entrevistas realizadas fue la de contenido, información analizada o idea que le resultó nueva.

En la realimentación inmediata había aparecido en tercer lugar la categoría contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia, cuyo concepto de base coincide con emergentes de las entrevistas, categorizados como conclusiones que obtuvo a partir del evento y asociaciones que hizo con su práctica docente o área profesional. Todas estas categorías indicarían que los eventos fueron un espacio en el que los profesores tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de determinadas prácticas pedagógicas y compararlas con las suyas propias, lo que favorece asumir una posición personal al respecto.

Aplicar la temática durante el evento había aparecido en cuarto lugar en las realimentaciones inmediatas. Se puede vincular con la categoría de las entrevistas referida a que los profesores recordaban la estrategia o algunas actividades realizadas. Se nota cómo, en el momento, los profesores habían valorado la vivencia o experiencia en que se vieron inmersos en el encuentro y la fuerte impresión que esto les deja como para seguir recordándola un mes o más después.

En las realimentaciones inmediatas, el quinto lugar en cuanto a lo que los profesores habían considerado útil del evento fue para la categoría intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas. Esta categoría no apareció explícitamente en las entrevistas posteriores, salvo en dos de ellas. Pero que no haya aparecido explícita esa idea como para incluirla en la categoría no significa que haya estado ausente. El hecho de haber trabajado

junto con los colegas en las propuestas de los eventos está presente en los profesores, siendo que sus narrativas, por ejemplo, presentaban en plural algunos de sus recuerdos (por ejemplo: “discutimos acerca de...”, “hicimos una propuesta para...”). Pero debido a que no era el punto que los profesores destacaron en la idea compartida, sino que se concentraron en la producción lograda o el análisis que les generó, no se consideró el intercambio con colegas como el punto destacable para la categorización.

Por último, puede señalarse que en las entrevistas apareció una categoría referida a que el profesor recordaba las emociones o percepciones que le generó. No había algo similar en las realimentaciones inmediatas, por lo que podría señalarse que este rasgo aparece explícitamente recién en la memoria “a largo plazo”. Parecería ser que los eventos dejan una impresión general de tipo emocional reductible, incluso, a agrado o disgusto. Sería interesante estudiar si esto tiene alguna incidencia en las decisiones acerca de si continuar esforzándose en aprender o implementar lo que se estudió en eventos que dejaron una u otra huella en la persona.

Identificar características de los programas que favorecen el desarrollo docente es valioso para planificar otros programas (o en otros contextos) y que estos sean eficaces, decía McQuiggan (2012). A su vez, Benavides y López (2020) señalaban que las propuestas de formación del profesorado deberían adecuarse a la rapidez de los cambios, que es una característica del contexto social y educativo actual.

En cuanto a las características que aportan a la motivación y el compromiso de los profesores en los programas de desarrollo docente, Sorinola *et al.* (2015) identificaron el aprendizaje participativo, caracterizado por el intercambio entre los profesores, las experiencias prácticas y la reflexión acerca de la práctica. A su vez, Hodgson y Wilkerson (2014) mencionaban como características que favorecen la efectividad, incluir en los programas el aprendizaje experiencial, brindar realimentación a los profesores,

favorecer “relaciones efectivas entre compañeros y colegas”, velar por “intervenciones bien diseñadas siguiendo los principios de enseñanza y aprendizaje, y el uso de diversidad de métodos educativos” (Hodgson y Wilkerson, 2014: 497). Con tales conclusiones coincide el presente estudio, puesto que los profesores, en su realimentación inmediata a los eventos para el desarrollo docente, también valoraron la aplicación de la temática durante el evento; el espacio para intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas; obtener ideas prácticas y sustento teórico; contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia; categorías que pueden equipararse a las características citadas por Hodgson y Wilkerson. Además, en las entrevistas realizadas más de un mes después del evento, los profesores volvieron a mencionar que recordaban la información o alguna idea que les resultó nueva, las actividades realizadas y también la realimentación obtenida, además de otros aspectos.

Algunos profesores mencionaron que les resultó útil tener encuentros en los que pudieron intercambiar experiencias con colegas de otras áreas. En cuanto a este aspecto, hay estudios que apoyan dos posturas: están los que encontraron que los programas que abordan el desarrollo docente de modo disciplinar son más efectivos que aquellos que trabajan de modo general o para destinatarios de diversas disciplinas (Chalmers y Gardiner, 2015) y los que no encontraron diferencias en ese sentido (Stes y Van Petegem, 2013). Evidentemente, las dos opciones son complementarias, beneficiando cada una a algún grupo de académicos.

En síntesis, entre las conclusiones de este estudio se pueden mencionar: las características que los profesores consideraron más útiles de los eventos realizados por la institución para favorecer su desarrollo docente fueron las siguientes: obtener ideas prácticas, obtener sustento teórico, contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia, aplicar la temática en estudio durante el evento e intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas. Esto se



Características útiles de un programa para el desarrollo docente...

Vanina Lavooy, Raquel-Inés Bouvet y Jaime Rodríguez-Gómez / pp. 175-192

vio reflejado tanto en la cantidad de citas comprendidas en las categorías surgidas, como en la cantidad de eventos en las que estuvieron representadas. Los recuerdos que conservan los profesores entrevistados un mes o más después del evento al que asistieron, mostraron cinco categorías como las más representadas: la información analizada o una idea que les resultó nueva; la estrategia o algunas actividades realizadas; conclusiones que obtuvieron a partir del

evento; las emociones o percepciones que les generó, y las asociaciones que hicieron con su práctica docente o área profesional.

Aunque los hallazgos y las conclusiones de este estudio no sean generalizables, pueden ser una fuente de reflexión útil para quienes se encargan de diseñar programas de desarrollo docente y de estimular a profesores universitarios a su autosuperación en el ámbito profesional docente. ■

Referencias

- Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs, Christine Sorensen y Asghar Razavieh (2010), *Introduction to research in education* (8a ed.), Belmont, CA, Wadsworth Cengage Learning.
- Benavides, Carlos y Nelly López (2020), “Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario”, *Educación y Educadores*, vol. 23, núm. 1, pp. 71-88, DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4> [Consulta: mayo de 2021].
- Benedito Antolí, Vicente, Francisco Imbernón Muñoz y Beatriz Féliz Rodríguez (2001), “Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-24.
- Chalmers, Denise y Di Gardiner (2015), “The measurement and impact of university teacher development programs”, *Educator*, vol. 51, núm. 1, pp. 53-80, DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.655> [Consulta: noviembre de 2018].
- De Ketele, Jean-Marie (2003), “La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras”, *Revista de Educación*, núm. 331, pp. 143-169.
- Fraser, Kim, David Gosling y Mary Sorcinelli (2010), “Conceptualizing evolving models of educational development”, *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 122, pp. 49-58, DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.397> [Consulta: noviembre de 2018].
- Goh, Pauline, Qismullah Yusuf y Kung Wong (2017), “Lived experience: perceptions of competency of novice teachers”, *International Journal of Instruction*, vol. 10, núm. 1, pp. 20-36.
- Hodgson, Carol y LuAnn Wilkerson (2014), “Faculty development for teaching improvement”, en Y. Steinert (ed.), *Faculty development in the health professions*, Dordrecht, Holanda, Springer Netherlands, pp. 29-52, DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_2 [Consulta: noviembre de 2018].
- Jato Seijas, Elisa, María Amalia Muñoz Cadavid y Beatriz García Antelo (2014), “Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde los programas de formación docente”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 4, pp. 203-229, <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5621> [Consulta: marzo de 2017].
- Karm, Mari, Marvi Remmik y Anu Haamer (2013), “Combining international experience with the local context: Designing and improving instructional development in a post-soviet setting”, en E. Simon y G. Pleschová (eds.), *Teacher development in higher education: existing programs, program impact, and future trends*, Nueva York, Routledge, pp. 86-104.
- McQuiggan, Carol (2012), “Faculty development for online teaching as a catalyst for change”, *Online Learning*, vol. 16, núm. 2, DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v16i2.258> [Consulta: noviembre de 2018].
- Norton, Lin, Bill Norton y Lee Shannon (2013), “The impact of UK university teaching programmes on lecturers’ assessment practice: a case for pedagogical action research”, en E. Simon y G. Pleschová (eds.), *Teacher development in higher education: existing programs, program impact, and future trends*, Nueva York, Routledge, pp. 191-212.
- Pleschová, Gabriela y Eszter Simon (2013), “What we know and fail to know about the impact of teacher development”, en E. Simon y G. Pleschová (eds.), *Teacher development in higher education: existing programs, program impact, and future trends*, Nueva York, Routledge, pp. 1-18.
- Postareff, Lisa, Sari Lindblom Ylänne y Anne Nevgi (2007), “The effect of pedagogical training on teaching in higher education”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 5, pp. 557-571, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013> [Consulta: noviembre de 2018].
- Roxå, Torgny y Katarina Mårtensson (2017), “Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery supressing them?”, *International Journal for Academic Development*, vol. 22, núm. 2, pp. 95-105, DOI: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883> [Consulta: noviembre de 2018].



- Roxå, Torgny y Katarina Mårtensson (2013), "How effects from teacher-training of academic teachers propagate into the meso level and beyond", en E. Simon y G. Pleschová (eds.), *Teacher development in higher education: existing programs, program impact, and future trends*, Nueva York, Routledge, pp. 213-233.
- Scarbecz, Mark, Cynthia Russell, Robert Shreve, Melissa Robinson y Cheryl Scheid (2011), "Faculty development to improve teaching at a Health Sciences Center: a needs assessment", *Journal of Dental Education*, vol. 75, núm. 2, pp. 145-159.
- Simon, Eszter y Gabriela Pleschová (2013), "Creating successful teacher development programmes", en E. Simon y G. Pleschová (eds.), *Teacher development in higher education: existing programs, program impact, and future trends*, Nueva York, Routledge, pp. 274-298.
- Sorinola, Olanrewaju, Jill Thistlethwaite, David Davies y Ed Peile (2015), "Faculty development for educators: a realist evaluation", *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, vol. 20, núm. 2, pp. 385-401, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9534-4> [Consulta: noviembre de 2017].
- Stes, Ann y Peter Van Petegem (2013), "Instructional development for university teachers: causes of impact and practical implications", en E. Simon y G. Pleschová (eds.), *Teacher development in higher education: existing programs, program impact, and future trends*, Nueva York, Routledge, pp. 234-256.
- Stes, Ann y Peter Van Petegem (2011), "Instructional development for early career academics: An overview of impact", *Educational Research*, vol. 53, núm. 4, pp. 459-474, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625156> [Consulta: julio de 2018].
- Trigwell, Keith (2013), "Evaluating the impact of university teaching development programmes: Methodologies that ask why there is an impact", en E. Simon y G. Pleschová (eds.), *Teacher development in higher education: existing programs, program impact, and future trends*, Nueva York, Routledge, pp. 257-273.
- Universidad de Morelos (2017), *Plan institucional de desarrollo 2016-2021, Compromiso educativo*, Morelos, México.
- Veenman, Simon (1984), "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178, DOI: 10.3102/00346543054002143 [Consulta: abril de 2017].
- Vélez Flores, Miguel Antonio (2015), "Impacto de las tecnologías de la información en la docencia en educación superior" (Tesis doctoral), Universidad de León, León, España, <<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6019/Tesis%20de%20Miguel%20V%C3%A9lez.PDF?sequence=1>> [Consulta: octubre de 2018].
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel, Alfonso Cid Sabucedo y Felipe Trillo Alonso (2014), "Formación docente del profesorado universitario: el difícil tránsito a los enfoques institucionales", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 72, núm. 257, pp. 39-54.

Cómo citar este artículo:

Lavooy, Vanina, Raquel-Inés Bouvet, Jaime Rodríguez-Gómez (2022), "Características útiles de un programa para el desarrollo docente, según profesores universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIII, núm. 37, pp. 175-192, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1310> [Consulta: fecha de última consulta].