

Formación pedagógica en profesores universitarios no licenciados

Pedagogical training in unlicensed university professors

PRADA, Raúl¹
 GAMBOA, Audin A.²
 HERNÁNDEZ, César A.³

Resumen

El presente artículo de investigación se deriva del proceso de formación de maestros ofrecido por el Diplomado en Docencia y Didáctica que promueve la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de una universidad pública en Colombia, que tiene por objetivo la conceptualización sobre la Educación, Pedagogía, Didáctica y Evaluación en profesionales con formación diferente a la docente. El estudio se enmarcó en el paradigma cuantitativo – descriptivo y se aplicaron cuestionarios en línea a 123 profesionales de diferentes áreas del conocimiento. Los resultados permiten identificar los aportes que hacen cada uno de los módulos en los profesionales, pero se resalta como necesidad de cambio la incorporación de horarios de trabajo alternativo.

Palabras clave: didáctica, educación superior, pedagogía, práctica pedagógica,

Abstract

This research article is derived from the teacher training process offered by the Diploma in Teaching and Didactics promoted by the Faculty of Education, Arts and Humanities of a public university in Colombia, whose objective is the conceptualization of Education, Pedagogy, Didactics and Evaluation in professionals with different training than the teacher. The study was framed in the quantitative - descriptive paradigm and online questionnaires were applied to 123 professionals from different areas of knowledge. The results allow identifying the contributions made by each of the modules in the professionals, but the incorporation of alternative work schedules is highlighted as a need for change.

key words: didactic, higher education, Pedagogical, pedagogy practice.

1. Introducción

En muchos países de la parte sur del continente americano se observan diversas problemáticas que con el paso del tiempo (muchas décadas) aún persisten como necesidades y que demandan de los actuales gobiernos su atención en busca de una solución para así garantizar una mejor calidad de vida en sus habitantes. Algunos

¹ Docente Investigador. Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Departamento Ciencias Sociales, Humanas e Idiomas. Universidad Francisco de Paula Santander. raulprada@ufps.edu.co

² Docente Investigador. Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Departamento Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multimedia. Universidad Francisco de Paula Santander. audingambo@ufps.edu.co

³ Docente Investigador. Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Departamento Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multimedia. Universidad Francisco de Paula Santander. cesaraugusto@ufps.edu.co

aspectos que requiere solución serían: a) garantizar el acceso a educación de calidad a todos sus habitantes, desde la formación preescolar hasta como mínimo la media vocacional en donde el adolescente adquiera las competencias mínimas para alcanzar un desempeño adecuado en la educación superior o en el trabajo; b) capacitar a los docentes y adecuar las instituciones educativas en infraestructura para la atención a los escolares con necesidades educativas especiales; c) modernizar las instituciones educativas para garantizar el acceso a información de calidad por medio del uso de las TIC de forma que se logre responder a las crecientes necesidades del mundo globalizado, garantizando la equidad social y la integración cultural tal como lo afirma (Vaillant, 2005).

En el párrafo anterior se hace especial énfasis en la importancia de la educación como generador de cambio a nivel social, en este sentido se retoma lo afirmado por Villalobos y Pedroza (2009) “mayor inversión en capital humano implica mayor desarrollo económico, lo que presupone en ver la educación como la fuente de formación de capital humano” (p. 274). Luego es de reconocer el desafío que se desprende del acto de enseñar, que implica contar con docentes calificados que promuevan en su proceso pedagógico el desarrollo de las potencialidades observadas y el descubrimiento de aquellas que se encuentran ocultas en sus estudiantes. Surge la inquietud, ¿cuáles son las capacidades que un docente debe tener? ¿esas cualidades deberán ser siempre las mismas? O ¿ellas deben ajustar a los cambios de la sociedad? Responder a estos cuestionamientos no resulta tan simple como parece, pero en lo que sí coinciden diversos autores (Carr, 1990; Martínez y Amador, 2010; Vaillant, 2010) es que la escuela, los docentes y el proceso de enseñanza, no podrán sobrevivir si no se transforman.

Parte de la transformación que se exige al proceso educativo, han sido jalonada por los avances tecnológicos, que han permitido al estudiante su acceso a un mar de información rompiendo ese imaginario de que se aprendía sólo en la escuela y que la verdad absoluta la tenía el docente. Cada día se hace más común el contar con estudiantes que cuestionen a sus docentes respecto a la información que se aborda en el aula. Esta situación demanda de una actitud docente en la que debe orientar y acompañar a su estudiante en el proceso de validación de la calidad y veracidad de la información que revisa; de esta forma se hace una sinergia que aporta muchos beneficios al proceso educativo, entre la experiencia del docente y el avanzado nivel de dominio que poseen los estudiantes sobre los diversos recursos TIC.

1.1. Los retos de la educación

Tal como se resalta en Vaillant (2010) “tres temas se plantean cada vez con más fuerza: la integración cultural y la cohesión social, el acceso a las tecnologías y la educación ciudadana” (p. 116). La integración cultural y la cohesión social se relacionan inicialmente con los mecanismos de inclusión y exclusión en la sociedad, para luego analizar cómo ellos influyen y moldean las percepciones y conductas de las personas ante una sociedad. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL (2016), define *inclusión* como una forma ampliada de integración, siendo este un componente fundamental en el análisis de la cohesión social. Luego se esperaría que el sistema educativo genere los espacios de integración social en donde interactúen en un mismo espacio físico estudiantes de diversos estratos socioeconómicos y así romper las brechas que tanto daño le hacen a la sociedad.

Por otra parte, los avances tecnológicos han propiciado una nueva competencia docente que se ha descuidado en los procesos de capacitación y que los estudiantes la poseen a un adecuado nivel, pero con limitaciones de acceso. Luego se podría afirmar que los docentes demandan de la denominada alfabetización tecnológica, que debe venir acompañada de un proceso de implementación pedagógica y didáctica en la que se promueva el aprovechamiento óptimo de los recursos tecnológicos en pro de mejores prácticas educativas (Area, 2010; Fainholc, Nervi, Romero y Halal, 2013; Vence, 2014; Escorcía-Oyola y Jaimes, 2015); y por otra parte, los países

en vía de desarrollo tienen una gran desventaja en cuanto al acceso a las tecnologías, por ejemplo, según informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE (2007) en Estados Unidos por cada computadora utilizada en el proceso de enseñanza hay de 4 a 5 estudiantes, y a medida que va descendiendo por el continente va aumentando hasta llegar a 50 estudiantes por computadora, evidenciando con ello el creciente déficit en el acceso a los avances tecnológicos.

1.2. Calidad de la Educación Superior

Para Castaño-Duque y García-Serna (2012), el tema de la calidad ha llegado al sector educativo a partir del ámbito empresarial principalmente de empresas prestadoras de servicio o de empresas de producción, en donde mediante la estandarización de procesos se busca ofrecer servicios eficientes o productos que garanticen su funcionalidad al usuario. En este sentido desde el Ministerio de Educación Nacional se han creado diversos organismos de control dotados de la regulación suficiente para garantizar el ofrecimiento de una educación de calidad, pero surge el interrogante ¿qué se entiende por calidad de la educación superior? Para dar una aproximación a la posible respuesta se citan algunas definiciones proporcionadas a lo largo del tiempo.

Tabla 1
Aproximación al concepto de Calidad en la Educación Superior

Autor	Aporte
Arredondo (1992)	El concepto de la calidad de la educación es un concepto relativo, social e históricamente determinado. La educación es un proceso que al estar a la par con otros fenómenos sociales es complejo y no se produce sólo en el aula.
De Miguel, Rodríguez, y Ginés (1991)	La calidad educativa es un concepto multidireccional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas, en tanta que afecta a su acepción así: Calidad como excepción, Calidad como perfección, Calidad como adecuación de propósitos, Calidad como producto económico, Calidad como transformación y cambio.
De la Orden (1999)	En una institución educativa de calidad se debe considerar la condición de entrada del estudiante y su rendimiento inicial, para a partir de diversas actividades académicas, promover que todos alcancen logros cada vez a mayor nivel.
Municio (2004)	La calidad de la educación supone la coherencia de cada componente con todos los demás.
López (2006)	En realidad, la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidades y resultados, a su eficiencia y costo, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes.
Garbanzo (2007)	Expresa que el concepto de calidad es relativamente reciente en la literatura pedagógica, concepto que se veía en el asado de una forma más cuantitativa, vinculándose especialmente con lo económico y lo social.
Autor	Aporte
Bernasconi (2009)	Afirma que la calidad de la educación superior no puede medirse en términos absolutos, porque depende de los objetivos que la institución se haya planteado, que por estar inmersa en un contexto social dicha idea de calidad no podría llegar a ser universal.
CINDA (2009)	La calidad se puede definir como el grado de ajuste de las acciones de una institución para poner en marcha las orientaciones que emanan desde su misión y propósitos institucionales.
Ardila (2011)	Define la calidad en educación, como la capacidad que tienen las instituciones educativas para lograr que sus estudiantes alcancen resultados académicos de calidad independientemente de su origen social.

Elaboración propia

Por lo mencionado anteriormente, la calidad de la educación no puede verse en términos absolutos, y esto es debido en gran medida a su pertinencia social, entendida como la mediación del impacto social que se desprende de una institución (Gamboa, 2016) desde el punto de vista de volumen de matrículas, áreas de conocimiento abordadas, programas ofertados, su vínculo con el sector productivo y las transformaciones que su accionar trae a la sociedad.

El tema de la calidad de la educación superior es tan complejo que podría verse desde varias aristas, por ejemplo, se podría pensar en las diversas políticas para generarla o en las posibles estrategias para asegurarla o en las posibles técnicas para evaluarla de forma objetiva o en el método necesario para acreditarla. Finalmente, y a manera de conclusión, se podría retomar lo afirmado por Ardila (2011):

La problemática de la calidad en Educación Superior en Colombia emerge de la incapacidad por parte de la comunidad educativa e instancias gubernamentales para afrontar los retos que le imponen la evolución en los fenómenos sociales, económicos, culturales científicos y políticos y su incidencia en el desarrollo educativo internacional, nacional, local y regional (p. 47).

1.3. La formación pedagógica del profesor universitario

En la sección anterior se resaltó la importancia de ofrecer educación de calidad en las instituciones de educación superior, pero para alcanzar esta meta se requiere de la articulación de esfuerzos de todas las partes implicadas y en ese engranaje, el docente juega un papel preponderante ya que sobre él recae el éxito del aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias investigativas en sus estudiantes, entre muchas otras funciones a desarrollar (Lago, Gamboa y Montes, 2014). Pero para garantizar el entendimiento de conceptos y su aplicación en la resolución de problemas cotidianos, se requiere de un docente que esté constantemente actualizando sus competencias pedagógicas ya que el dominar los conceptos propios de la formación disciplinar no garantiza el dominio del saber pedagógico o didáctico que, al ser aplicado en el proceso de enseñanza, crea las condiciones ideales para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes (Ibarra, 2009).

Lo anterior pone de manifiesto las tensiones que se han lidiado en los últimos cuarenta años entre los que consideran que la formación de los docentes debe hacerse fundamentada en un alto dominio de las ciencias y que en consecuencia, el sólo dominio del saber disciplinar forma el criterio para enseñarlas; de otra parte, están los que consideran que la base fundamental de la enseñanza es la pedagogía y la didáctica, luego el sólo dominio de un conocimiento científico o técnico no proporciona las habilidades ni las destrezas que provee la inteligencia pedagógica a la práctica educativa (Gómez, 2007; Yániz, 2008; Rubio y Mendoza, 2018).

Es en este escenario en el que toma importancia el Diplomado en Docencia y Didáctica, dado que está orientado a profesionales que nunca se han desempeñado como docentes pero que desean en su futuro próximo desear ejercer funciones de docencia en el ámbito de la educación superior. Por medio del diplomado se pretende proporcionar el dominio de la pedagogía revisando sus vertientes epistemológica, didáctica y tecnológica con la intención de consolidar en los futuros docentes las habilidades necesarias para ejercer su rol de instrucción.

2. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se recurre a la clasificación proporcionada por Hernández, Fernández y Baptista (2010), en el que se afirma que en el enfoque cuantitativo se utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar las preguntas de investigación, luego se adoptó un enfoque cuantitativo a nivel descriptivo correlacional con diseño de trabajo de campo en dónde los informantes fueron la fuente primaria.

2.1. Población y muestra

La población estaba integrada por la totalidad de profesionales que se matricularon durante los años 2018 y 2019 en el Diplomado en Docencia y Didáctica. Se clasifica como una población finita dado que en todos sus grupos se matricularon y graduaron un total de 123 profesionales. Se intentó recolectar la información de la totalidad de los matriculados para lo cual se diseñó un cuestionario en línea y que fue enviado a las cuentas de correo electrónico de cada uno de los participantes, considerando una ventana de tiempo de tres meses para el diligenciamiento del instrumento. Periodo en el cual semanalmente se les enviaban correos invitándoles a diligenciar el cuestionario. Finalizado el tiempo se obtuvo respuesta por parte de 68 graduados representando el 55% del tamaño de la población.

2.2. Instrumento

Para la recolección de los datos se recurrió al cuestionario como instrumento de trabajo dado que es el procedimiento clásico en las ciencias sociales, tal como lo resalta García (2003) es un conjunto de preguntas (normalmente de varios tipos: abiertas o cerradas) que permite consultar una amplia población de forma rápida y económica. Los ítems se agruparon en dos categorías: a) Perfil sociodemográfico del encuestado en el que se consideran aspectos como el género, la edad, estado civil, área de formación de pregrado, máximo nivel de escolaridad y sus características laborales actuales; b) Evaluación de impacto del Diplomado en el que se indagaron diversos aspectos antes y después de realizado el Diplomado en Docencia y Didáctica, centrados principalmente en el dominio de las habilidades pedagógicas propias de la labor docente. Se recurrió al Juicio de Expertos como medio para la validación del instrumento, integrado por dos docentes del diplomado, un egresado y un pedagogo con amplia experiencia en estrategias pedagógicas.

2.3. Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos se procedió inicialmente a descargar en un archivo de Excel las respuestas suministradas por cada informante. Posteriormente los datos fueron exportados a un archivo de SPSS para la creación de la data y la generación de resultados. Se adopta el nivel descriptivo de análisis de los datos, por lo cual se analizan de forma independiente diversos aspectos y finalmente se buscan posibles correlaciones entre las opciones de respuesta en los diversos ítems del cuestionario.

3. Resultados y Discusión

Los resultados se presentan en función de la clasificación de los ítems que integran el cuestionario aplicado.

3.1. Perfil Sociodemográfico

Se destaca que aproximadamente el 53% de los informantes son de género femenino con las siguientes características predominantes: de condición civil solteras con edades entre 20 y 35 años, con formación de pregrado afín a Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Sociales y Humanas, con un ligero predominio de estudios posgraduales a nivel de especialización. Más de la mitad de ellas se encuentran actualmente laborando en empresas privadas mediante prestación de servicios profesionales.

En lo que respecta al género masculino que alcanza el 38% de los informantes, se destacan como aspectos representativos que son hombres solteros menores a 35 años, principalmente con título profesional en ingeniería y algunos con estudios de posgrado; el 23% de ellos laboran en empresas tanto privadas como públicas, contando con contratos a cierto término de tiempo y con las prestaciones sociales de ley.

Tabla 2
Características sociodemográficas de los informantes

Variable analizada	Opciones de respuesta	Género			Total
		Femenino	Masculino	Prefiero no decirlo	
Edad	De 20 a 35 años	33,8%	27,9%	5,9%	67,6%
	De 36 a 50 años	19,1%	7,4%	2,9%	29,4%
	51 años o más		2,9%		2,9%
Estado Civil	Soltero(a)	30,9%	25,0%	8,8%	64,7%
	Casado(a)	16,2%	4,4%		20,6%
	Unión libre	4,4%	2,9%		7,4%
	Separado(a)	1,5%	4,4%		5,9%
	Viudo(a)		1,5%		1,5%
Area de formación en pregrado	Agronomía, Veterinaria y Afines	2,9%	2,9%	4,4%	10,3%
	Bellas artes		1,5%		1,5%
	Ciencias de la Educación	2,9%	1,5%	1,5%	5,9%
	Ciencias de la Salud	7,4%	1,5%		8,8%
	Ciencias Sociales y Humanas	13,2%	5,9%		19,1%
	Economía, Administración y Afines	8,8%	7,4%		16,2%
	Ingeniería, Arquitectura y Afines	17,6%	17,6%	2,9%	38,2%
Nivel máximo de escolaridad alcanzado	Formación profesional sin título	1,5%	2,9%	4,4%	8,8%
	Título profesional	22,1%	17,6%	2,9%	42,6%
	Especialización	23,5%	8,8%		32,4%
	Maestría	5,9%	8,8%	1,5%	16,2%
¿Está trabajando actualmente?	Sí	36,8%	23,5%	2,9%	63,2%
	No	16,2%	14,7%	5,9%	36,8%
Tipo de empresa en la que labora	Pública	10,3%	8,8%	1,5%	20,6%
	Privada	22,1%	13,2%	1,5%	36,8%
	Mixta	1,5%			1,5%
	Independiente	1,5%	2,9%		4,4%
	No tengo empleo	17,6%	13,2%	5,9%	36,8%
Tipo de contrato	A término indefinido	11,8%	10,3%		22,1%
	A término fijo	8,8%	8,8%	2,9%	20,6%
	Prestación de Servicios	14,7%	4,4%		19,1%
	No tengo empleo	17,6%	14,7%	5,9%	38,2%
Total		52,9%	38,2%	8,8%	100,0%

Elaboración propia

Al comparar las características observadas respecto al género se encuentran similitudes en cuanto a la edad, estado civil y condición laboral, aunque se podría resaltar que, en el grupo de informantes, las mujeres están mejor preparadas académicamente que los hombres, pero sus condiciones laborales son de cierta forma menos valoradas. Lo anterior coincide con las conclusiones mencionadas en los trabajos de (Castaño, Iglesias, Mañas, y Sánchez, 1999; Saracostti, 2006; Flóres, Dos, Braga, Gomes, Silva, y Almeida, 2017), en donde se resaltan las desigualdades de género en el campo laboral.

Tabla 3
Tabla de contingencia sobre experiencia docente del informante

En ¿qué nivel de escolaridad se ha desempeñado como docente?						
Antes de matricularse en el diplomado, ¿se había desempeñado como docente?	<i>Básica Primaria</i>	<i>Básica Secundaria</i>	<i>Media Vocacional</i>	<i>Educación Superior</i>	<i>Nunca he sido docente</i>	Total
<i>Sí</i>	10,3%	13,2%	4,4%	7,4%	1,5%	36,8%
<i>No</i>	4,4%	2,9%		1,5%	54,4%	63,2%
Total	14,7%	16,2%	4,4%	8,8%	55,9%	100,0%

Elaboración propia

La Tabla 2 permite identificar que, del grupo de informantes, aproximadamente el 37% de ellos manifiestan el haber desempeñado funciones docentes principalmente en los diversos grados de la Educación Básica y Media, en algún momento de sus vidas. Así mismo, se identificó que aproximadamente el 8% de los informantes manifestaron nunca haber trabajado como docentes antes de inscribirse en el diplomado, pero afirman que si han tenido experiencia en diversos niveles educativos; lo que a simple vista podría ser una inconsistencia en la respuesta, se convierte en una oportunidad de mejora, ya que ellos afirman que tuvieron algunas horas de clase pero que renunciaron de forma anticipada porque no se sentían preparados para tal responsabilidad y que ello ha sido la principal motivación para matricularse en el diplomado. Tal como lo afirma Vaillant (2010), existe un conjunto de capacidades docentes intervinientes en el proceso de enseñanza para garantizar el aprendizaje del estudiante, pero el desarrollo de dichas capacidades docentes debe recaer en las instituciones educativas que las fomenten y apoyen para así garantizar una buena enseñanza; con lo anterior se reafirma el objetivo del Diplomado en Docencia y Didáctica como un mecanismo de actualización y desarrollo de habilidades pedagógicas.

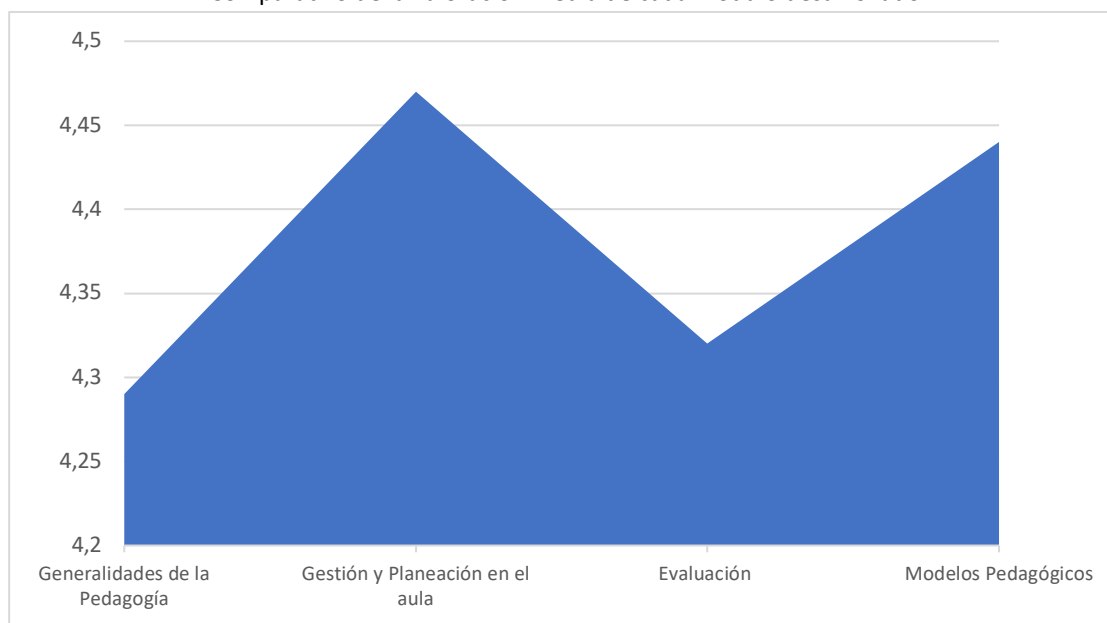
3.2. Evaluación de Impacto del Diplomado

Como ya se mencionó las Facultades de Educación deben asumir la responsabilidad de la cualificación de los profesionales que van a ingresar a laborar como docentes en la Educación Superior, por ello un primer aspecto que interesaba indagar en los informantes era **¿Cuál fue su principal motivación para matricularse en el Diplomado en Docencia y Didáctica?** A partir de esta pregunta se clasificaron las respuestas en cuatro categorías las cuales se mencionan según su grado de influencia: el 52% lo realizaron para cumplir el requisito exigido en caso de ingresar como docente catedrático, es decir, hacen el diplomado con el fin de ampliar su campo laboral; le sigue, un 37% quienes afirman que su mayor motivación para matricularse, ha sido para adquirir una adecuada fundamentación teórica en el campo de la educación y poder desarrollar de forma correcta sus habilidades como docente; un 7% afirman tener la vocación docente, que han realizado algunas actividades de forma empírica y sin mucho fundamento teórico, por ello, desean complementar dicha vocación y finalmente, el 4% restante resaltan que es necesario estar actualizados en cuanto a las habilidades pedagógicas y por ello ingresan al diplomado, viéndolo como un medio de capacitación y cualificación docente. En los trabajos de Spengler, Egidi y Craveri (2007) y Espinosa (2014) se hace énfasis en las actuales exigencias de un mundo globalizado en constante dinamismo, que requieren la adquisición de determinadas competencias, tanto en estudiantes como en docentes. Competencias destacadas a nivel interpersonal, de comunicación, metodológicas, tecnológicas y evaluativas, lo que invita a la inmediata revisión, actualización y perfeccionamiento del actuar docente por medio de la reflexión sobre su propia práctica pedagógica. Por ello, se hace necesario que en desarrollo de los diversos

módulos del diplomado los docentes tutores intenten sensibilizar a los participantes sobre la responsabilidad que implica la labor docente en todo proceso de formación académica.

A continuación, se les pidió a los informantes que valorarán la importancia de los módulos desarrollados en el diplomado en una escala de cero a cinco. La Figura 1 permite resaltar que, en opinión de los informantes, todos los módulos son adecuados, pero hacen especial énfasis en la importancia que le proporcionan los módulos asociados con el desarrollo de las habilidades pedagógicas, la administración de recursos y la fundamentación teórica de las formas de enseñanza. Así mismo, se evidencia en el proceso evaluativo cierto desinterés por su reflexión, cuando debería ser el aspecto más importante puesto que el proceso mismo de evaluación y sus formas de aplicación son tan importantes como las formas de enseñar (Cruz y Quiñones, 2012; Talanquer, 2015).

Figura 1
Comparativo de la valoración media de cada módulo desarrollado



Posteriormente, se indaga en los informantes si con el desarrollo de cada uno de los módulos del diplomado se logró llenar las expectativas que tenían al inicio del mismo, resaltando que el 93% de ellos manifestaron su satisfacción ante el trabajo realizado resaltando como aspectos positivos: a) la calidad humana y profesional del grupo de docentes tutores; b) los contenidos abordados y las habilidades pedagógicas desarrolladas; c) la integración de saberes que se alcanzó en las actividades promovidas debido a la diversidad de profesiones presentes en el grupo, siendo un ejemplo claro de trabajo en equipo y la interdisciplinariedad de saberes que se puede desarrollar en el aula (Gómez y Ruiz, 2018) a partir de una adecuada planeación docente. El 7% de los informantes que se mostraron inconformes con el trabajo realizado en el diplomado concentran sus reclamos en el horario de trabajo propuesto, sugieren que el diplomado dure más días, pero con una intensidad diaria mucho menor lo que podría generar espacios de mayor participación por parte de los estudiantes matriculados en el mismo. En este aspecto, Zarzar (1983) resalta la importancia de generar los espacios de tiempo entre clase y clase con el fin de permitirle al estudiante analizar conceptos y/o procesos para así al momento de la siguiente clase poder aclarar todas las dudas que surjan al respecto, pero este ejercicio de reflexión difícilmente se da en curso intensivos o de presencialidad concentrada.

Finalmente, al indagar en el grupo de informantes sobre el campo de aplicación de los saberes adquiridos durante el diplomado, en los diversos aspectos o dimensiones de sus vidas, se menciona que pasados al menos cinco meses de su finalización, el 85% afirman que los han aplicado en su entorno familiar con el proceso de acompañamiento en la realización de tareas con sus hijos, mientras que el 95% afirman haberlos implementado en su campo laboral (pero no como docentes) en el desempeño de su profesión, con sus equipos de trabajo, en los procesos de instrucción que lideran redundando en mejores indicadores de productividad y calidad del ambiente laboral. El trabajo de Mercado y Rockwell (1988), presenta una reflexión sobre la conceptualización del contexto institucional o escolar, resaltando que la labor de transformación docente no sólo afecta el entorno próximo del aula de clase y sus estudiantes, sino que, por el contrario, se debe trascender al contexto en el que está inmersa la institución educativa, de tal forma que responda a las expectativas sociales que se tienen del proceso educativo. (Montes, Romero, y Gamboa, 2017).

4. Conclusiones

Desde la perspectiva propuesta para el cumplimiento de los objetivos trazados en el Diplomado en Docencia y Didáctica, se podría afirmar que los participantes del mismo manifiestan que los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas, les han sido de utilidad tanto en su vida familiar como profesional, así aún no se estén desempeñando como docentes. Manifiestan que ven en cada espacio de sus vidas un escenario de instrucción, de formación y de aprendizaje, sus instrucciones son más claras y están más atentos a escuchar las necesidades y dudas de los demás.

Respecto a los módulos vistos consideran como valiosos aquellos en los que se hizo la revisión epistemológica de las diversas corrientes pedagógicas y en el que trabajaron las competencias didácticas en el aula. Resulta preocupante el hecho de que siguen viendo las prácticas evaluativas desde el enfoque tradicional en que fueron formados, ya que no aceptan diversidad de estilos de evaluación y mucho menos, la evaluación por competencias o bajo el formato de las Pruebas Saber Pro.

Referencias bibliográficas

- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y desarrollo social*, 5(2), 44-55. doi:<https://doi.org/10.18359/reds.842>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de educación*, (352), 77-97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Arredondo, V. (1992). *Conceptualización y estrategias para mejorar la educación superior*. Recuperado de http://publicaciones.anui.es/pdfs/revista/Revista83_S1A2ES.pdf
- Bernasconi, A. (2009). *Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves?*. Conferencia presentada en la VII jornada universitaria: calidad de los aprendizajes y formación universitaria, desafíos y estrategias, Uruguay.
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 3-11.
- Castaño, C., Iglesias, C., Mañas, E., y Sánchez, M. (1999). *Diferencia o discriminación: La situación de las mujeres españolas en el mercado de trabajo y el impacto de las tecnologías de la información*. Madrid, España: Consejo Económico y Social.

- Castaño-Duque, G., y García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA. (2009). Proyecto ALFA "Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad". En *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria*. Universia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Panorama social de América Latina, 2015*. Santiago: Naciones Unidas.
- Cruz, F., y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.
- De la Orden, A. (1999). Evaluación y calidad en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 2(17), 571-579. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/122221/114861>
- De Miguel, F. M., Rodríguez, S., y Ginés, J. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Consejo de Universidades.
- Escorcía-Oyola, L., y Jaimes, C. (2015). Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes. *Educación y educadores*, 18(1), 137-152. doi:10.5294/edu.2015.18.1.8
- Espinosa, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619>
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, (38), 1-14. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>
- Flóres, E.; Dos, C.; Braga, D.; Gomes, R.; Silva, J. y Almeida, J. (2017). Determinantes de la empleabilidad: un estudio sobre el mercado laboral formal de Río Branco-Acre. *Revista Espacios*, 38(39), 23-35. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n39/a17v38n39p23.pdf>
- Gamboa, A. (2016). *Calidad de la educación superior: pretensiones y realidades institucionales*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Garbanzo, G. M. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), 11-27.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Gómez, I. M., y Ruiz, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: Nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza superior. *Pixel-Bit*, (52), 67-80. doi:10.12795/pixelbit.2018.i52.05
- Gómez, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Revista Educación y ciudad*, (12), 69-86. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/178/167>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc GrawHill.
- Ibarra, O. A. (2009). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿convergencia o divergencia? *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), 90-98. doi:<https://doi.org/10.25054/01240307.1094>

- Lago, D., Gamboa, A., y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 9(1), 157-170. doi:<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2006>
- López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudio de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Martínez, F. M., y Amador, L. V. (2010). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos educativos: Revista de educación*, (13), 83-98.
- Mercado, R., y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, (4), 65-78.
- Montes, A. J.; Romero, Z. y Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la educación básica en Colombia. *Revista Espacios*. 8(20), 26. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382027.html>
- Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 485-508.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris. Recuperado de <https://www.oecd.org/unitedstates/39722597.pdf>
- Rubio, D., & Mendoza, R. S. (2018). El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales. *Praxis & Saber*, 9(19), 19-39. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.4705>
- Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, (25), 243-259. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n25.261>
- Spengler, M., Egidi, L., y Craveri, A. (2007). *El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo*. Undécimas Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas. Rosario, Argentina. Recuperado de https://www.academia.edu/26643997/EL_NUEVO_PAPEL_DEL_DOCENTE_UNIVERSITARIO_EL_PROFESOR_COLECTIVO
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. Educación química. *Educación Química*, 26(3), 177-179. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. En A. Marchesi y M. Poggi, *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 113-128). Madrid: Pensamiento Iberoamericano.
- Vence, L. (2014). *Uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa todos a aprender del ministerio de educación de Colombia*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Villalobos, G., & Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 10(20), 273-306.

Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 6(1), 1-13.

doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>

Zarzar , C. (1983). Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal una experiencia de trabajo. *Revista Perfiles Educativos*, 1(20), 34-46.