



CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EL MODELO DE DOCENCIA A LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE BAJÍO

Teresa Gómez Tress
Universidad De La Salle Bajío

Gustavo Pérez Tarango
Universidad De La Salle Bajío

Mónica del Rocío Rodríguez Sánchez
Universidad De La Salle Bajío

Área temática: A.8) Procesos de Formación.

Línea temática: 2. Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes).

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

El presente trabajo comparte los resultados del reporte parcial de una investigación en curso realizada por las áreas de Formación Docente y Evaluación y Seguimiento Docente de la Universidad De La Salle Bajío, cuyo objetivo es identificar evidencia de la contribución del Nivel Básico del Programa de Formación en el Modelo de Docencia a la Práctica Docente, con la finalidad de generar nuevas estrategias de formación, evaluación y acompañamiento al docente en el contexto de la Universidad. Se presentan los resultados de la fase cuantitativa y de la fase cualitativa, tomando como referencia los niveles de evaluación de los programas formativos, propuestos por Kirkpatrick, D.L. (1994) y Guskey, R. T. (2002); las categorías de investigación y las áreas del Modelo de Docencia propio de la Universidad.

Palabras clave: formación docente, práctica docente, docencia universitaria, evaluación de programas, programas de capacitación.

Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de identificar las contribuciones que el Programa de Formación en el Modelo de Docencia (PFMD–Nivel Básico) ha brindado a la práctica docente de los maestros de Licenciatura en la Universidad De La Salle Bajío. El programa tiene quince años implementándose y el 50% de la población docente de la Universidad lo ha concluido. Existen evidencias cuantitativas favorables de la apreciación de los docentes respecto a esta estrategia pero el problema de investigación consiste en identificar las contribuciones específicas que el programa ha tenido en la práctica del docente universitario. El objetivo de esta investigación es identificar evidencia de la contribución del PFMD en la Práctica Docente en aula para generar recomendaciones que permitan desarrollar nuevas estrategias de formación, evaluación y acompañamiento a los maestros de la Universidad De La Salle Bajío.

Los resultados obtenidos hasta ahora responden a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de contribución describen los docentes participantes al término de los cursos de nivel básico recibidos?; 2. ¿Cómo se puede evidenciar la contribución del PFMD en la Práctica Docente a partir de la percepción del maestro participante?; y 3. ¿Qué relación tiene la evidencia obtenida con el objetivo del Nivel Básico del Programa? Estas preguntas se vincularon con la revisión del estado actual del conocimiento sobre la problemática a atender.

Los supuestos que se plantean en el presente trabajo, en congruencia con las preguntas de investigación, son los siguientes:

1. Si la percepción de los docentes es favorable de manera global respecto a que lo aprendido en los módulos contribuye con su práctica, entonces es posible determinar la forma concreta en que esto sucede, ya sea en la comprensión o conceptualización de su práctica, así como en la instrumentación didáctica.
2. El Programa de Formación en el Modelo de Docencia además de sus objetivos declarados colabora en el sentido de pertenencia a la comunidad y refuerza la identidad del docente universitario lasallista.
3. La evidencia identificada sobre la forma en que el PFMD contribuye a la mejora de la práctica docente puede relacionarse con las áreas de formación señaladas en el Modelo de Docencia: Espíritu y estilo lasallistas, Planeación del proceso aprendizaje-enseñanza, Proceso Aprendizaje-Enseñanza y evaluación del Aprendizaje.
4. La evidencia identificada sobre la forma en que el PFMD contribuye a la mejora de la práctica docente puede mostrar necesidades de capacitación no consideradas hasta ahora en el programa, o bien, estrategias aún no desarrolladas para satisfacerlas.

Desarrollo

Marco referencial

Se contrastaron seis experiencias de evaluación de programas de formación de profesores, en organismos e instituciones educativas, básicamente de nivel Medio Superior y Superior, a nivel nacional e internacional. Se revisaron también dos Modelos de evaluación de programas de formación: el de Kirkpatrick (1994) y el de Guskey (2002). A continuación, se sintetizan los fundamentos teóricos que orientan el desarrollo de esta investigación:

Los esfuerzos de formación tienen diversos niveles de complejidad y alcance. Unos se enmarcan en la estrategia de cursos independientes y de corta duración, más vinculados al concepto de capacitación (Herskovic y cols., 2012; Sáenz-Lozada, Cárdenas-Muñoz, y Rojas-Soto, 2010). Hay otras, que plantean esfuerzos formativos articulados de amplio alcance, asociados al concepto de formación y profesionalización (Correa, 2013; Fernández, D. M., 2013; Sal, M. y Rosas, M., 2010; Triviño, Sirhan, Moore y Montero, 2015; Medina, J., Jarauta, B., B. y Urquizu, S., C., 2005). Por último, los que se ubican en los programas de Maestría, que tienden a fortalecerse como vía de profesionalización del docente (García, 2015 y Nava-Gómez, G.N. y Reynoso-Jaime 2015). Muy pocos de los esfuerzos de formación reportados en estos estudios evalúan su contribución en las prácticas de los profesores, no solamente en el nivel de la reacción, relacionada con el agrado sino en el nivel de aprendizaje y transferencia a la práctica, implicando a los destinatarios, que son los estudiantes finalmente. En el caso de este estudio se pretende lograr la evaluación del PFMD en todos los niveles mencionados.

Se identificaron también diversos modelos para evaluar las experiencias de formación docente, entre los que se encuentra el propuesto por Kirkpatrick (1994), que establece cuatro niveles de evaluación de las acciones formativas:

1. Reacción: Efecto que tiene la acción formativa sobre los participantes y sus opiniones, su objetivo es evaluar el nivel de satisfacción de los usuarios con el PFMD.
2. Aprendizaje: Cambios internos en la capacidad personal, en este nivel se busca obtener evidencias e información que permitan saber si el docente identifica si se ha producido un aprendizaje y si éste podría ser transferido a las acciones cotidianas de la práctica.
3. Transferencia del aprendizaje/ Utilización: Identifica los cambios que se han producido en el desempeño del docente después de un programa formativo.
4. Impacto/ Aprendizaje de los estudiantes: Cambios, transformaciones y mejoras reflejados en la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje a partir de la práctica del docente que participó en una experiencia formativa.

Guskey (2002) retoma el modelo de Kirkpatrick en el contexto escolar agregando la dimensión de Organización, que refiere las condiciones de factibilidad que la institución brinda para que el docente transfiera lo aprendido en su experiencia formativa. El propósito de los esfuerzos formativos encaminados al desarrollo educativo implica transformar las prácticas de los profesores en el aula, el cambio en sus expectativas, actitudes y creencias, y el cambio en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El mismo autor señala que muchos de los programas de formación destinados al desarrollo profesional del profesor, están diseñados para lograr la aceptación, el compromiso y el entusiasmo de los maestros y administradores de la escuela más que para la real transformación de sus prácticas. Si bien es cierto que el cambio de la práctica docente tiene muchas fuentes y es complejo saber cómo es que ocurre, los estudios revelan que los maestros que tienen una percepción positiva de su labor y que “reconocen tener una influencia en sus estudiantes, logran cambios en el aprendizaje de los mismos (Guskey, 2002, p. 385)”.

Metodología

Se utilizó el enfoque mixto y un modelo secuencial (fase cuantitativa y cualitativa). Para efectos de la presente ponencia, el reporte parcial de investigación retoma los resultados de la fase cuantitativa y los resultados del grupo focal de la fase cualitativa. La población a investigar en la primera fase, se conformó por 183 maestros de Licenciatura, de distintos programas académicos, participando en 13 módulos del Nivel Básico del PFMD ofertados en el periodo de Invierno 2016-2017, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Se construyó un cuestionario con 19 ítems, 16 de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta, que derivaron una serie de comentarios que posteriormente se clasificaron para dar origen a las Categorías de investigación.

Se utilizó una escala Likert de cuatro niveles: 4. Totalmente de acuerdo; 3. De acuerdo; 2. En desacuerdo; 1. Totalmente en desacuerdo. Los reactivos exploran la percepción de la satisfacción sobre el curso, la experiencia significativa de aprendizaje, el sentido de pertenencia, el desempeño del facilitador y la detección de necesidades de formación, permitiendo la exploración de los niveles 1 y 2 de Kirkpatrick (1994). En la presente ponencia se referirán los resultados de los reactivos de las primeras tres dimensiones utilizando como técnica de análisis de datos la estadística descriptiva basada en frecuencias y medidas de tendencia central y de dispersión.

Conclusiones

Hallazgos

En cuanto a los resultados, considerando la escala de 1 a 4, de la primera dimensión, la percepción de satisfacción sobre los cursos reporta un promedio de 3.85 y una DE=0.14; La segunda explora la percepción de la experiencia significativa de aprendizaje derivada de los cursos, donde se alcanzó un promedio de 3.86 y una DE = 0.13. La tercera explora la percepción sobre el sentido de pertenencia derivada de los cursos,

misma que alcanzó un promedio de 3.82 y una $DE = 0.14$. Se manifiestan apreciaciones altas, favorables y homogéneas en cada una de las dimensiones y sus reactivos correspondientes, esto permite afirmar que, desde la apreciación de los maestros, lo aprendido en los módulos promueve el mejoramiento de su práctica, colabora en el sentido de pertenencia a la comunidad y refuerza la identidad del docente universitario lasallista.

El nivel de percepción de la satisfacción (Kirkpatrick, 1994) reportado por los docentes sobre el PFMD, si bien es muy favorable, no brinda evidencia de la naturaleza de la contribución de la formación en la práctica, pero los comentarios vertidos en las preguntas abiertas sí permitieron una categorización de las contribuciones del PFMD a la práctica docente. En este sentido, a partir del marco teórico y clasificando todos los comentarios de los ítems de respuesta abierta, con apoyo de ATLAS.ti, se realizó el análisis de la información, generándose 5 categorías sobre la contribución del Programa a la mejora de la práctica docente. A continuación se describen cada una de ellas.

1. **La cintribución conceptual.** Permite al docente, clarificar conceptualmente su práctica para mejorar su comprensión de la enseñanza universitaria.
2. **La contribución práctica-instrumental.** Permite al docente, trasferir sus conocimientos a la práctica para modificar y mejorar la interacción educativa con el estudiante.
3. **La constribución personal-contextual.** Permite al docente, reconocer en la experiencia formativa elementos que le aportan en la dimensión personal para el ejercicio docente en su contexto específico.
4. **La contribución a la identidad del docente universitario.** Se define como el ejercicio reflexivo de la tarea sustantiva de la docencia, orientada a la autonomía intelectual y ética para el desarrollo social. Enriquece el plano meramente disciplinar y se asume como docente en un plano formativo reconfigurando su saber pedagógico.
5. **La contribución respexto a la identidad institucional.** El ejercicio reflexivo de la tarea sustantiva de la docencia, orientada a la autonomía intelectual y moral que se inspira en los componentes de la filosofía institucional, generando un sentido de pertenencia.

Con base en estas contribuciones, se realizó un análisis que permitió el cruce de la siguiente información: el objetivo general del PFMD en su Nivel Básico, el objetivo de cada área del Programa, los comentarios que aportan evidencia de la mejora de la práctica al tener la experiencia formativa.

El análisis y sus elementos se apoyan de algunos gráficos, considerando cada una de las áreas que conforman el Programa, de manera breve estos son los hallazgos:

Área 1. Formación en el Espíritu y Estilo Lasallistas

Se evidencia que los módulos que pertenecen a esta área contribuyen con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual y la Institucional, ofreciendo al profesor un panorama general acerca del Modelo de Docencia y sus fundamentos. (Figura 1).

Área 2. Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza

Se evidencia que el objetivo del área y la experiencia formativa contribuye con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual, la Práctico-Instrumental y la Docencia Universitaria, pues identifica elementos para diseñar una propuesta de planeación didáctica desde su rol de mediador en el aprendizaje. (Figura 2).

Área 3. Proceso Aprendizaje-Enseñanza

Se evidencia que el área cumple con su objetivo y contribuye con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual y la Práctico-Instrumental, pues le permiten al maestro distinguir estrategias que facilitan el aprendizaje. (Figura 3).

Área 4. Evaluación del Aprendizaje

Se evidencia que se cumple el objetivo del área y contribuye con la práctica docente desde todas las categorías, especialmente la Conceptual y la Práctico-Instrumental, pues logra identificar los elementos que integran el proceso de evaluación del aprendizaje. (Figura 4).

Una vez realizado este análisis se dio paso a la fase cualitativa, donde recuperamos el discurso de viva voz de 12 docentes de diversas unidades académicas, correspondientes a las distintas áreas de conocimiento de la Universidad. Los resultados del grupo focal fueron organizados considerando las mismas categorías así como las áreas del PFMD, pero se suma un componente más que es el nivel del modelo de evaluación de programas de formación (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) pues se explora la forma en que el docente lo aplica en su práctica. En el discurso de los docentes se pudieron observar todos los rasgos de cada una de las categorías y compartimos algunos de ellos, así como la respectiva evidencia en el discurso de los docentes.

Categoría 1: Contribución Conceptual

Algunos de los rasgos de esta categoría son la reflexión sobre la práctica educativa, la consideración de ésta como “puesta en acción” derivada de una reflexión previa o la capacidad de reconocerse como un sujeto social que más que un transmisor y difusor, es un investigador y creador, como puede observarse en el siguiente caso:

“(…) te ayuda mucho a comprender a los muchachos y no sólo en el sentido de la relación maestro-alumno, aprendizaje, calificación y respuesta del aprendizaje en la parte técnica, sino al aprender a conocerlos y hacer tus propias estrategias dependiendo del tipo de alumno que te toca.” (Docente 4/FI).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) porque el docente aprecia haber realizado cambios en sus prácticas docentes a partir de los esfuerzos de capacitación y los relaciona con las siguientes áreas del Programa:

- a) Espíritu y Estilo Lasallistas, porque reconoce importante el conocimiento y comprensión del estudiante como persona en una relación, que primero es humana y por ello de aprendizaje: “(...) te ayuda mucho a comprender a los muchachos (...) aprender a conocerlos.”
- b) Proceso Aprendizaje-enseñanza, porque retoma la relación maestro-alumno como una relación humana en un contexto educativo, haciendo referencia al aprendizaje, la calificación y la respuesta del aprendizaje en la parte técnica, implicando la planeación centrada en el estudiante, “incluyendo estrategias dependiendo del tipo de alumno que te toca.”

Categoría 2: Contribución Práctico-Instrumental

Algunos de los rasgos de esta categoría como el identificar las habilidades que ha desarrollado o mejorado; el desplegar acciones antes, durante y después de la situación didáctica; y el tomar decisiones en la práctica docente, pueden ser observados en el siguiente caso:

“(...) somos profesionistas, no somos docentes, y creo que haber tomado el curso me ayudó un poquito más en eso que conocemos como las tablas de como pararte enfrente de los alumnos, como tener un poquito más de confianza en el sentido de que, los conocimientos que tenemos nosotros como profesionistas, guiados por algunas técnicas y algunos tips que realmente nos dan dentro de los cursos y sobre todo la experiencia de compartir las situaciones con otros maestros de diversas carreras en la resolución de algunos problemas, nos ayuda a tener un poquito más de formación y resolución de problemas inmediatos dentro del aula. (...) el tener que realizar una primera sesión de evaluación general del grupo para saber qué estrategias tienes que hacer, con qué tipo de gente estás trabajando o qué nivel de participación, de conocimientos, de adaptación, para poder marcar bien tus estrategias de cómo vas a trabajar con ellos, como va a ser mejor para tener un aprendizaje (...)”. (Docente 47FI).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje y se relaciona con las siguientes áreas del Programa:

- a) Proceso Aprendizaje-Enseñanza porque distingue el valor de las estrategias que facilitan el aprendizaje, donde reconoce la importancia de sus pares, para reforzar su tarea mediadora en el aprendizaje.
- b) Evaluación del aprendizaje porque explicita el valor de la evaluación diagnóstica para orientar la práctica docente.

Categoría 3: Contribución Personal Contextual

Uno de los rasgos de esta categoría como la capacidad del docente para reconocer su capacidad personal, puede ser observado en el siguiente caso:

“sí, cumple con una parte de lo básico porque sí nos ayuda a crecer como docentes (...) ya sé que tengo un control del grupo, sé que puedo manejar un grupo. Ya si me llaman de arquitectura me voy a arquitectura o donde me llamen ya voy porque ya no me da miedo llegar a un grupo porque ya lo hice y ya tengo ciertas bases para hacerlo.” (Docente 3/FI).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje y se relaciona con el área de Espíritu y Estilo Lasallistas, pues hace referencia claramente a la relación maestro-alumno, tema que se aborda específicamente en esa área desde los fundamentos filosóficos de nuestra institución. Es evidente que el docente ha logrado sentirse más seguro y de esta forma puede establecer un vínculo con el estudiante de facilitador del aprendizaje, como el mismo Modelo de Docencia lo señala.

Categoría 4: Contribución en la Identidad del docente universitario

Uno de los rasgos de esta categoría como es la importancia de la formación disciplinar y pedagógica permanente como facilitador del proceso aprendizaje-enseñanza, puede ser observado en el siguiente caso:

“(...) lo que me han dejado estos cursos, (...) es estructura, empiezo a familiarizarme con términos, ¿sí?, qué es una planeación, qué es un método, qué es... son muchas cosas, y me ha servido muchísimo, ¿sí?, y siento que he mejorado mucho como profesor, al grado de que me estoy inclinando más por estudiar... tengo una maestría (...) y tengo ganas de estudiar otra, pero no de arquitectura, quiero estudiar una maestría en pedagogía, ¿sí? Y cada vez siento que soy más profesor que arquitecto, me entusiasma mucho.” (Docente 5/F2).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje y el docente lo relaciona con el área de Planeación del proceso Aprendizaje-Enseñanza, pues identifica que una habilidad que está desarrollando se asocia con la planeación didáctica y la necesidad de considerar las estrategias pertinentes, lo cual puede observarse en la cita anterior.

Categoría 5: Contribución Identidad Institucional

Uno de los rasgos de esta categoría como es la importancia de la formación disciplinar y pedagógica permanente como el orientarse a la Misión de la Universidad, puede ser observado en el siguiente caso:

“(...) yo vengo de información completamente diferente, más enfocada a escuelas públicas (...) la diferencia es total (...) cuando empecé a tomar los cursos, en especial el de estilo lasallista, a mí me transformó honestamente, o sea, le empecé a agarrar un cariño muy especial a la escuela, a la idea de San Juan Bautista de la Salle y todo

lo que conlleva esa parte. Entonces definitivamente que el impacto que empecé a tener, no solamente en las clases de aquí en este semestre, si no las otras, sí tuvo un cambio de... de mejor, y siento que esa es la parte que a mí me tocó muy profundamente, que se reflejó obviamente en los alumnos, en la relación que tienen con ellos.” (Docente I/F2).

El discurso del docente se ubica en el nivel de Aprendizaje (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) y comienza a tocar el nivel de Transferencia del Aprendizaje (Kirkpatrick, 1994 y Guskey, 2002) porque reconoce los efectos de la capacitación reflejada en sus estudiantes.

Conclusiones

En el trayecto de la investigación se identifica evidencia de que la experiencia formativa del Nivel Básico contribuye con la práctica del docente en cinco categorías: conceptual, práctico-instrumental, personal-contextual, identidad del docente universitario e institucional. Esto es relevante porque retoman la centralidad de la persona, privilegiada en nuestro modelo educativo y se puede dar cuenta de que la formación docente es congruente con los planteamientos asociados al concepto de maestro lasallista. Dependiendo del objetivo del área a la que pertenecen los módulos, se observa que los comentarios se concentran en ciertas categorías. En el caso de los que pertenecen al área de Espíritu y Estilo Lasallistas la tendencia es hacia una contribución de la identidad institucional y conceptual; los módulos que forman parte del área de Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza, tienden a enfatizar la conceptual, la identidad del docente universitario y la práctico-instrumental; en el área de Proceso Aprendizaje-Enseñanza, pesa significativamente la contribución conceptual y práctico-instrumental; por último, en el área de Evaluación del Aprendizaje la tendencia se dirige a la contribución conceptual y práctico-instrumental. Podemos concluir que el objetivo del Programa se logra y como se corrobora en el discurso de los docentes, pero el alcance de la contribución es predominantemente en el nivel de Aprendizaje, es decir, que el maestro percibe haber realizado cambios en sus prácticas docentes a partir de los esfuerzos de capacitación. Las estrategias de investigación que actualmente desarrolla el equipo pretenden escalar la evaluación a los niveles de utilización e impacto en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual posee una notable relevancia científica y social del conocimiento en este ámbito pues existe poca investigación relacionada con la evaluación de los programas de Formación en el ámbito Universitario, especialmente los que llegan a identificar que estos esfuerzos formativos se relacionan con la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Tablas y figuras

Figura 1:

Área 1. Formación en el Espíritu y Estilo Lasallista Objetivo. Reconocer las características del Estilo Educativo Lasallista, para orientar la labor docente en función de la filosofía y el contexto institucional. Módulos: Inducción, Espíritu y Estilo Lasallistas, Fines de la Educación y Relación Maestro-Alumno.	Conceptual	1. Clarificación del estilo lasallista: elementos. 2. Reflexión sobre la labor docente: congruencia. 3. Comprensión del proyecto educativo lasallista: su origen, trascendencia, fundamentos y lógica asociativa.
	Práctico-instrumental	1. Inspiración-aspiración: "contribuye en su totalidad, (...) [para] ser un docente con espíritu y compromiso lasallista, sin dejar de lado mi meta de ayudar a mis alumnos a ser y convivir". "La información recibida me ayudará para ser portavoz con otros maestros e incluso con mis alumnos, además de poder implementarlo en mis clases."
	Personal-contextual	1. Intencionalidad personal: ayudar a los alumnos a ser y a convivir. 2. Pertenencia: sentirse apoyado por una Comunidad.
	Identidad docente universitaria	1. Reflexión sobre el significado de educar, no solo como un acto que implica contenidos, sino como formación integral. 2. Autoreconocimiento como docentes universitarios, a la par de su profesión de origen.
	Identidad Institucional	1. Reconocimiento de las características del Estilo Educativo Lasallista: mencionan elementos clave de la filosofía institucional y del quehacer de un maestro lasallista.

Figura 2:

Área 2. Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza Objetivo: Diseñar una propuesta de planeación didáctica, considerando la centralidad de los objetivos de aprendizaje y su función como mediador en el proceso de aprender. Módulos: Diseño de Objetivos de Aprendizaje y Planeación del Proceso Aprendizaje-Enseñanza.	Conceptual	1. Conciencia de su identidad docente: reconocen su fortaleza en su campo profesional, pero con mucho por aprender respecto a la docencia. 2. Identificación del valor de la mediación. 3. Reconocimiento del esfuerzo de formación docente que hace la Universidad.
	Práctico-instrumental	1. Reconocimiento de la planeación como "una herramienta básica y necesaria para trabajar", pues les permite "ser más claros y específicos en el planteamiento de la planeación del curso y su evaluación, englobando tanto la parte académica como la formación y el estilo lasallista y constituye una guía para el docente y el alumno".
	Personal-contextual	1. Manifestación del gran valor del encuentro. 2. Aprecio por la posibilidad de escuchar a sus pares de otros campos de conocimiento o nivel educativo.
	Identidad docente universitaria	1. Aprecio por la posibilidad de "analizar el trabajo como profesor y (...) las áreas de oportunidad de su Escuela o Facultad. 2. Expresión del participante como docente, no sólo como profesionistas.
	Identidad Institucional	1. Evidencia de que visualizan que la Planeación como un proceso que articula elementos didácticos en función a un modelo educativo, pero también a las diferentes tareas sustantivas e instancias de la universidad.

Figura 3:

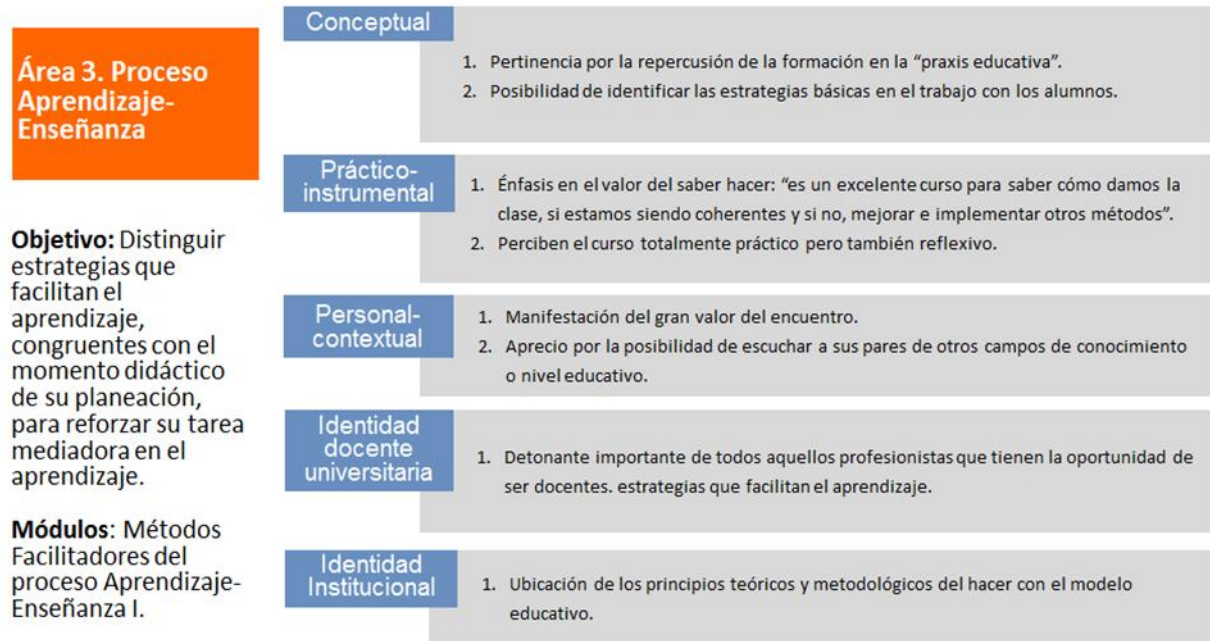
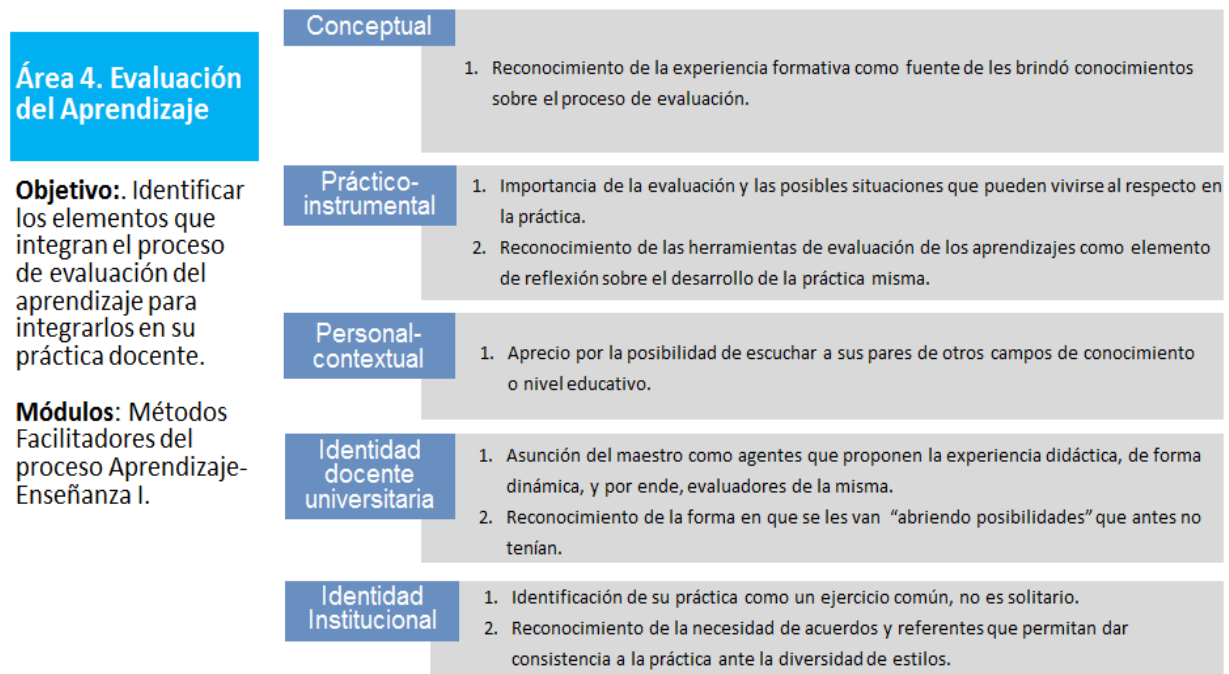


Figura 4:



Referencias

- Correa, S. L. (2013). Evaluación de un Programa de Capacitación Profesional de una Institución de Educación Superior de Puerto Rico. Nova Southeastern University. Recuperado el 3 de octubre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/QbPb3T>
- García, A. (2015). La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior en México. Revista Praxis Educativa, Vol.I9, N°1, 2 y 3. Universidad Nacional de la Pampa. Recuperado el 3 de octubre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/NemWae>
- Guskey, R. T. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and teaching: theory and practice, 8(3/4), 381-391. Recuperado el 10 de octubre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/8NTiFE>
- Herskovic, P., Miranda, T., Cortés, E., Delucchi, A., Gómez, P., Jiusán, A., Maida, A., Mendoza, L., Millán-Klusse, T. y Puxant, M. (2012) ¿Green haber cambiado los docentes un año después de un curso de docencia clínica? Scielo, Barcelona. Educ. méd. vol.15 no.3 Recuperado el 10 de octubre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/UMwvnR>
- Kirkpatrick, Donald L (2004). Evaluating Training Programs: the Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers (1994). Recuperado de <https://goo.gl/X2Z5tE>
- Medina, J., Jarauta, B., Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. Revista de Investigación Educativa, 2005, Vol. 23, n.º 1, págs. 205-238 Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://goo.gl/N2KdRZ>
- Nava-Gómez, G.N. y Reynoso-Jaime, Jenaro (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. Recuperado el 15 de noviembre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/4idc64>
- Sáenz-Lozada, M., Cárdenas-Muñoz, M. y Rojas-Soto, E. Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. Rev. Salud pública. 12 (3): 425-433, 2010. Escuela de Educación Médica. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de noviembre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/xzgx9U>
- Sal, M. y Rosas, M. (2010) El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y el nivel de satisfacción de los docentes en Lima Metropolitana, 2008-II. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. Recuperado el 4 de noviembre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/nWoHoR>
- Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P., Montero, L. (2011) Impacto de un programa de formación en docencia en una Escuela de Medicina. Rev Med Chile 2011; 139: 1508-1515. Escuela de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 4 de noviembre del 2016. Recuperado de <https://goo.gl/i2uhW2>