VNIVERSIDAD NACIONAL AVTONOMA DE MEXICO

PERFILES EDUCATIVOS

ISSN 0185-2698

Ramírez R., José Luis (1999)

"LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: RESULTADOS Y LIMITANTES"

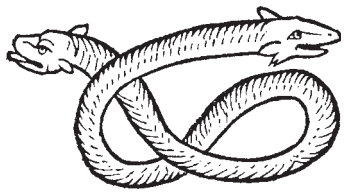
en Perfiles Educativos, Vol. 21 No. 85-86 pp. 104-125.

Centro de Estudios sobre la Universidad

iresie
Banco de Datos sobre Educación

Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes

*José Luis Ramírez R.***



Se reporta el diseño metodológico y los principales resultados de un estudio cuyo objetivo fue explorar el impacto que los programas de formación docente de índole pedagógica han tenido en sus participantes, así como los factores que han afectado su nivel de logros. El impacto positivo moderado en los participantes se expresó en su conceptuación y concientización respecto a la enseñanza y a sus papeles como docentes; sus motivaciones para ser mejores maestros; sus percepciones sobre los programas de formación, y en sus habilidades para diseñar programas. Se concluyó que el impacto potencial de los programas se ve afectado por el contexto social e institucional, por limitaciones de los programas, y por las condiciones laborales y las motivaciones de los participantes.

The study reported in this article explored the impact that teaching improvement programs have had on former participants, and the factors that have affected the success of these programs. The researcher designed a multimethodological approach that combined quantitative and qualitative sources of data. The study found that teaching improvement programs have had a positive moderate impact on former participants in their conceptualization and self-awareness about teaching and their teaching roles; on their motivations to become better professors; on their perceptions of the importance of pedagogical faculty development; and, on their course design abilities. This impact was found to be hindered by the context as to where the programs and teaching took and take place, by limitations within the programs, and by the working conditions and motivations of former participants.

INTRODUCCIÓN

Los programas de formación de docentes, entendidos como los esfuerzos y mecanismos institucionales destinados a ayudar a los académicos en su proceso permanente de crecimiento y renovación como personas en general y como profesionistas en particular,[1] empezaron a ser sistemáticamente implantados en un significativo número de universidades del mundo occidental a finales de los años sesenta y principios de los setenta (Centra, 1989; Falk-Nilsson, 1980; Gaff, 1979; Mack, 1983; Morales y McGinn, 1982; Schuster, 1990). En México, los primeros programas de formación de este tipo se iniciaron aproximadamente en las mismas fechas, como parte de una estrategia emergente de las universidades tendiente a formar a los maestros necesarios para atender la creciente matrícula en el nivel de la educación superior. Desde sus inicios hasta finales de los ochenta, el número de centros y acciones de formación docente, así como de participantes en los mismos, experimentó un crecimiento sostenido, y la orientación y el tipo de acontecimientos fueron objeto de cambios importantes (véase Ducoing *et al.*, 1993). Durante los noventa, pese a que la creación de nuevos centros y el apoyo otorgado para la formación docente, especialmente la de índole pedagógica, fueron drásticamente reducidos, la mayoría de los centros continuó funcionando.

La variedad de ángulos desde donde se ha estudiado la formación docente es también bastante amplia, lo que ha dado como resultado un creciente cuerpo de conocimientos sobre el tema en aspectos tales como las características de los programas, la orientación ideológica de los mismos, el prestigio de los centros de formación, la vitalidad y el desarrollo de los docentes y su evaluación, así como los resultados de los programas (Bland y Schmitz, 1990).

En lo referente a los resultados de dichos programas, se ha encontrado que quienes participan en programas de formación de docentes (PFD) obtienen diversos beneficios, tales como mayor concientización con respecto a sus prácticas e ideas de enseñanza, mayor conocimiento sobre procedimientos de enseñanza alternativos, y mayor motivación para alcanzar la excelencia en la enseñanza (Levinson-Rose y Menges, 1981).

Sin embargo, a pesar de los recursos humanos y financieros invertidos en los PFD y de que la mayoría de estos programas incluyen entre sus objetivos principales el de ayudar a los profesores universitarios para que mejoren sus habilidades docentes, existen pocos estudios empíricos a escala internacional —disponibles en las bases de datos especializadas en inglés y español— que documenten el impacto de los PFD en las prácticas de enseñanza.

En México se han efectuado diversas investigaciones sobre el tema. Entre los trabajos más interesantes destacan, en el ámbito nacional, los de Morales (1980), Hirsch (1983), y Chehaybar (1997); en el local es importante mencionar los trabajos de Esquivel y Chehaibar (1988), Weiss *et al.* (1990), Martí-

* *Versión ampliada de la ponencia presentada en el XXII Congreso Anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior, Miami, noviembre de 1998. Los datos completos, así como los cuestionarios mencionados, apéndices y análisis, se pueden solicitar al autor pues forman parte de su tesis doctoral.*

** *Profesor e investigador de la Universidad de Sonora (UNISON). Correo electrónico:* jlrmrz@golfo.uson.mx, o jramirez@campus.ruv.itesm.mx.

nez *et al.* (1991), Miguel (1997) y Bellido *et al.* (1997), enfocados a la evaluación de programas institucionales específicos. Sin embargo, con la excepción del trabajo de Martínez *et al.* (1991), no se detectaron —al igual que en el caso de otros países— reportes de estudios publicados que abordaran el problema del impacto de los programas de formación de docentes de carácter pedagógico en las prácticas de enseñanza de los profesores mexicanos, que hubiesen utilizado datos empíricos distintos a los proporcionados por los propios participantes y/o los administradores de los programas.

En suma, no se detectó en el contexto internacional, ni en el nivel nacional, suficiente información confiable que nos permita conocer, con un nivel aceptable de certeza, de qué manera y en qué grado los programas de formación han incidido en el desempeño docente de los egresados. Carecemos, en consecuencia, de elementos valiosos para la toma de decisiones con respecto al futuro y a la orientación de este tipo de programas.

El presente trabajo pretende coadyuvar en la generación de dichos elementos informativos; en la conformación de un esquema indagatorio que permita a los formadores de docentes evaluar los PFD, y en el enriquecimiento del campo teórico de la formación docente, mediante la descripción del diseño metodológico y los resultados principales de una investigación que tuvo como objetivo central determinar el impacto de los programas de formación y/o desarrollo pedagógico (PFDP) en las prácticas de enseñanza de los maestros universitarios, así como los factores que influyen en la implantación de los PFDP y en la puesta en práctica de lo estudiado en tales programas.

MARCO REFERENCIAL DEL ESTUDIO

A partir del modelo elaborado por Martínez *et al.* (1991) se diseñó, enriqueciendo dicho modelo con aportes de otros autores, un marco referencial que permitiese orientar la investigación. Dicho marco es representado en la figura 1.

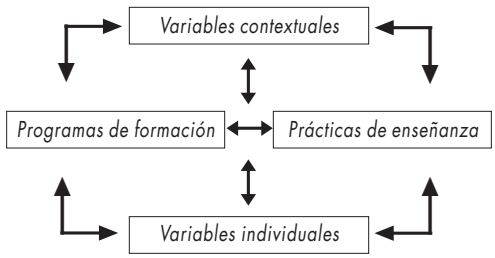


Figura 1. Representación gráfica del marco referencial del estudio

De acuerdo con dicho marco, el impacto de los PFD sobre las formas en que los participantes diseñan, conducen y evalúan sus cursos (prácticas de enseñanza) fue conceptuado como influido por: el contexto social e institucional (variables contextuales) donde los programas y las prácticas tienen lugar; las características y condiciones de quienes cursan los programas (variables individuales), y las características de los propios programas formativos (variables programáticas). Sin embargo, es importante señalar que tales influencias no fueron visualizadas como unidireccionales y/o exclusivas. Esto es, si bien se partió de reconocer que las variables contextuales, individuales, y

programáticas afectan los procesos de implantación de los PFD, así como las prácticas de enseñanza de los maestros, las propias prácticas y cada una de las variables afectan y son afectadas a su vez por las otras, como se pretende mostrar en la figura citada.

Dentro del mismo marco, las variables contextuales fueron organizadas en tres niveles: nacionales, institucionales y relacionadas con los centros de formación a cargo de los programas. Las variables individuales incluyeron los siguientes aspectos y características: demográficas, percepciones, preferencias, razones de ingreso a los programas de formación, necesidades y expectativas, metas y motivaciones. Las variables asociadas a los programas comprendieron los siguientes rubros: procesos (diseño, implantación y evaluación), propósitos y objetivos, orientación, contenidos, tiempos, y rangos de atención.[2]

METODOLOGÍA

Diseño metodológico y procedimientos para la recolección de datos

Para el estudio se utilizó un diseño de investigación multimetodológico en el que se emplearon diversos instrumentos para la recolección de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.

El levantamiento de los datos se realizó en la Universidad de Sonora (UNISON), la universidad pública más grande del estado de Sonora (México). La investigación se concentró en cuatro PFDP ofertados por la UNISON, tres de ellos a cargo de la Dirección de Desarrollo Académico y uno a cargo del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Los resultados, por tanto, se circunscriben a dichos programas y a los sujetos incluidos en el estudio.

El estudio abarcó a cuatro tipos de sujetos: autoridades de la institución, coordinadores de los PFDP, maestros y estudiantes.

Por autoridades se consideraron aquellas personas que tenían cargos de alto nivel en la UNISON en el momento en que se implantaron los programas de formación, y cuyas opiniones y acciones pudieron haber afectado positiva o negativamente a dichos programas o a las políticas relacionadas con la enseñanza y/o con los programas de formación, tanto en el contexto general como en el departamental. Las autoridades entrevistadas fueron el actual rector de la UNISON (1993-2001), el rector anterior (1989-1993), la secretaria del sindicato de maestros de la UNISON (1995-1997), el secretario anterior a ella (1991-1995), la subdirectora de la Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad (1993-1997) y el ex director de la misma dependencia (1992-1993). Estas personas fueron entrevistadas a fin de recabar información relacionada con las variables contextuales, tales como las metas, misión y valores de la universidad; el nivel de institucionalización del centro a cargo de la formación de docentes en la UNISON, y con la importancia dada a la formación de maestros y a la enseñanza.

Los coordinadores de los programas de formación fueron quienes en su momento estuvieron a cargo de los programas estudiados. Debido a su amplio conocimiento en relación con el tema de la investigación, a los coordinadores se les pidió información rela-

cionada con la mayoría de las variables incluidas en el estudio.

En cuanto a los maestros, se consideraron dos grupos: maestros que habían concluido uno o más de los programas de formación objeto de estudio y maestros que nunca habían participado en tales programas.

Los estudiantes incluidos en el estudio fueron aquellos cuyos maestros participaron en la segunda fase del estudio. A ellos se les solicitó información relacionada con el desempeño docente de sus profesores y sus opiniones acerca de algunos aspectos de los cursos.

La investigación se realizó en dos fases. En la primera fase se incluyeron 80 maestros: 40 ex participantes en los PFDP seleccionados y 40 no participantes. Para el grupo de ex participantes se seleccionaron 10 sujetos por programa, tratando de lograr la mayor variedad posible en cuanto a edad, género, adscripción disciplinar y departamental, categoría laboral, grado académico, y experiencia laboral y docente.[3] Cada participante seleccionó a su vez a un par académico, utilizando los parámetros anteriores, con la condición de que el participante seleccionado no hubiese cursado ninguno de los PFDP estudiados. Los datos fueron recolectados mediante dos cuestionarios. El primero de ellos fue aplicado a ambos grupos de maestros, y estuvo enfocado a caracterizar las prácticas de enseñanza actuales de los sujetos participantes en el estudio.

Las principales variables incluidas en este cuestionario estaban relacionadas con el contexto nacional e institucional en el cual se enmarcaba el trabajo y la formación docente, con las características y condiciones de trabajo de los sujetos, y con las prácticas de enseñanza de los participantes. El segundo cuestionario, aplicado sólo a los ex participantes en los programas de formación estudiados, tuvo como propósito recolectar información relacionada con las variables que se suponía podrían haber influenciado el proceso de implantación de los PFDP, con los factores que habían obstaculizado o propiciado la puesta en práctica de lo aprendido en los programas, y con las prácticas de enseñanza que tenían los participantes antes de ingresar a los programas.

En la segunda fase de la investigación participaron 16 sujetos seleccionados entre el grupo que participó en la primera fase: 2 ex participantes por programa y sus pares académicos. En esta fase se realizaron entrevistas a profundidad con los maestros escogidos, observaciones de clases impartidas por ellos, y entrevistas grupales con sus alumnos. Adicionalmente, se entrevistaron a las autoridades universitarias y a los coordinadores de los programas de formación incluidos en el estudio, y se analizaron múltiples documentos y escritos relacionados con las variables contextuales, con los programas de formación, y con los programas de materia de los maestros seleccionados.

Análisis de los datos

La principal estrategia para el análisis de los datos, como lo sugiere Yin (1989), se fundamentó en los aspectos conceptuales del estudio. Por lo tanto, el análisis se realizó conforme a las variables establecidas en el marco referencial y se efectuó en dos grandes fases, en correspondencia con cada una de las preguntas centrales de investigación.

Primera fase

En la primera fase se analizaron los datos tratando de responder a la primera pregunta de investigación, a saber: ¿Han afectado los PFDP las maneras como los participantes diseñan, conducen y evalúan sus clases? Esta fase se subdividió a su vez en las tres subfases que a continuación se describen:

Subfase 1. Participantes y no participantes

Se compararon los datos de los participantes con aquéllos de los no participantes, a fin de determinar si un grupo era diferente al otro, bajo la premisa de que si se detectaban diferencias, éstas podrían estar asociadas con los programas de formación. Para tal fin, se realizaron dos tipos de análisis: primero por tipos de datos, y segundo, a través de los tipos de datos. El análisis por tipos de datos fue dividido en análisis de datos cuantitativos y de datos cualitativos.

Para los datos cuantitativos, se calcularon estadísticas descriptivas básicas, tales como frecuencias y porcentajes, de acuerdo con las categorías de los sujetos: participantes y no participantes; primero en general, y luego por variables y subvariables, utilizando un programa computarizado (SPSS 6.1.2). A fin de detectar diferencias entre ambos grupos de sujetos, se elaboraron también varios índices y, con base en ellos, se sintetizaron las diferencias entre ambos grupos. Asimismo, se diseñaron indicadores para medir las prácticas de enseñanza de los sujetos.

Las diferencias estadísticas fueron evaluadas mediante dos tipos de pruebas. En todos los casos, las pruebas se condujeron a un nivel de significatividad, que fue determinada mediante pruebas de Xi cuadrada a las variables categóricas individuales. Para el caso de las variables compuestas o continuas, la significatividad estadística fue determinada mediante pruebas de muestras independientes del tipo t-student. Para este segundo tipo de prueba fue necesario decidir primero si la varianza de ambos grupos era igual, mediante la utilización de la prueba de Levene para la igualdad de varianzas. Una vez que se decidió en cada caso, se leyó la tabla de la prueba t-student para las medias a partir del siguiente criterio: si el valor de la significatividad de dos colas era mayor que 0.05, la conclusión era que las medias eran iguales (y por lo tanto no existía diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos), pero si el valor de la significatividad de dos colas era menor que 0.05, la conclusión era la opuesta, esto es, que las medias no eran iguales, y por lo tanto existía una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.

Los datos así procesados fueron sintetizados en tablas a partir de las cuales se condujeron los análisis preliminares de los datos. Los resultados de estos análisis preliminares fueron registrados en un cuadro sintético organizado por subvariables, a fin de comparar los datos con aquellos recolectados mediante los otros instrumentos.

Los datos cualitativos fueron analizados utilizando el análisis de contenidos como principal herramienta analítica. Durante las observaciones y las entrevistas, se empleó una técnica de análisis simultáneo, como la empleada por Becker y otros (1961) en su estudio

de la socialización profesional de los médicos. Las interpretaciones parciales fueron modificadas y refinadas con base en la emergencia de nuevos datos empíricos y los comentarios de los participantes acerca de las interpretaciones. El análisis de contenido se efectuó de acuerdo con las subvariables del estudio, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1984) para el análisis de datos.

Los datos procesados fueron primeramente compilados en varias tablas, donde los datos de cada participante fueron anotados al lado de los de su par académico. En algunas variables, se utilizó un visualizador de matrices, como el recomendado por Miles y Huberman (1984), para concentrar los segmentos de datos descriptivos organizados en torno a acontecimientos o experiencas específicas. La matriz presentaba las ideas centrales de las respuestas, dividiendo las de los participantes de las de los no participantes. Se realizó también el análisis de los documentos y los datos resultantes se concentraron en cuadros.

El siguiente paso consistió en organizar los datos por grupos (participantes y no participantes) en nuevas tablas y, finalmente, los datos fueron reducidos en tablas sintéticas donde los participantes fueron comparados con los no participantes por pares y por grupos, de acuerdo con las variables y subvariables.

El segundo tipo de análisis se condujo mediante tipos de datos (cuantitativos y cualitativos). Para ello se realizó un análisis de variables y subvariables por medio de métodos y tipos de datos, un tipo de triangulación sugerida por Denzin (1978). Los resultados fueron sintetizados en un esquema coherente.

Subfase 2. Prácticas e ideas actuales y pasadas de los participantes

En esta segunda subfase, se compararon los datos sobre las prácticas e ideas actuales de los participantes con aquellas previas a su participación en los programas de formación, a fin de determinar si las diferencias detectadas en las comparaciones previas entre participantes y no participantes podían ser atribuidas a los programas de formación, o al hecho de que los participantes ya de por sí enseñaban, pensaban y/o tenían las mismas actitudes que antes de ingresar a los programas y, por tanto, las diferencias encontradas en la primera comparación se debían a otros factores no relacionados con su participación en los programas de formación. Para alcanzar tal propósito, se empleó una mecánica similar a aquella seguida al comparar participantes con no participantes: los datos fueron analizados primero por tipos de datos (es decir, primero se analizaron por separado los datos cuantitativos y los datos cualitativos), y luego a través de tipos de datos (en un segundo momento se analizaron de manera cruzada los datos de acuerdo con las variables del estudio, independientemente de que dichos datos fuesen cuantitativos o cualitativos). Se calcularon frecuencias y porcentajes acerca de las prácticas e ideas pasadas de los ex participantes y posteriormente se compararon con sus ideas y prácticas presentes, primero en lo general y luego por variables y subvariables, y se construyeron cuadros especiales para orientar el análisis.

A fin de detectar las diferencias entre las ideas y las prácticas pasadas y actuales de los participantes, se cons-

truyeron varios índices y sobre esos índices se sintetizaron las características de ambos grupos. Asimismo, se diseñaron varios índices basados en los diferentes aspectos explorados en las preguntas del cuestionario aplicado, a fin de medir las prácticas de enseñanza de los sujetos.

La significatividad estadística fue evaluada mediante tres tipos de pruebas. Cada prueba fue seleccionada considerando las características de las variables (su escala de medición) y de las muestras (tamaño y dependencia o relaciones entre muestras). En todos los casos, las pruebas se condujeron al nivel de significatividad. Para las variables dicotómicas, la significatividad fue determinada mediante la prueba de McNemar. Para las variables compuestas o continuas, la significatividad estadística fue determinada mediante el uso de la prueba de t-student para muestras pareadas y la prueba de Wilcoxon.

Para analizar los datos cualitativos recolectados mediante las entrevistas, se utilizó el análisis de contenidos como principal herramienta analítica, siguiendo pasos similares a los utilizados en la primera subfase. Los datos procesados fueron primeramente recopilados en diversas tablas sintéticas, donde los datos relacionados con las antiguas prácticas de cada participante fueron presentados junto a aquellos de las prácticas actuales. Después de este tipo de compilación, los datos fueron organizados en general de acuerdo con las prácticas pasadas y presentes, y finalmente los datos se redujeron a esquemas sintéticos, donde las prácticas pasadas y actuales de los participantes fueron comparadas por sujetos y por grupos, de acuerdo con las variables y subvariables del estudio.

Una vez que concluyó el análisis de ambos tipos de datos, se realizó un análisis a través de los tipos de datos, esta vez triangulando ambos tipos de análisis y sus interpretaciones parciales en un esquema coherente.

Subfase 3. Respuesta a la primera pregunta de investigación

Una vez concluidas las subfases previas, se condujo un análisis final, pero esta vez organizando los análisis preliminares, analizándolos con mayor detalle y delimitando las categorías finales y sus variables. Con esas bases, se desarrolló el análisis final de los datos intentando responder a la primera pregunta de investigación.

Segunda fase

En la segunda fase se pretendió responder la siguiente pregunta: ¿Qué factores han tenido alguna influencia en los resultados potenciales de los programas de formación? O bien: ¿Por qué se han tenido determinados niveles de éxito o fracaso en la implantación de los programas formativos? Esta fase, a su vez, se subdividió en cuatro subfases. Las tres primeras correspondieron a las tres variables que, de acuerdo con el marco conceptual, se asociaban con el impacto de los programas, a saber: contextuales, individuales y relacionadas con los programas. En la última subfase, el análisis se concentró en responder de manera integral, con base en los análisis preliminares, a la segunda pregunta de investigación.

Subfase 1. Factores relacionados con el contexto

Los datos acerca de estos factores fueron analizados de acuerdo con los niveles enunciados en el marco referencial, a saber, nacionales, institucionales y relacionados con los programas. Los datos acerca de cada nivel fueron a su vez revisados en dos dimensiones temporales: la pasada, a fin de determinar los factores que podrían haber influenciado la implantación de los programas bajo estudio, y la dimensión presente, a fin de entender los factores que podrían haber influenciado la puesta en práctica de lo que se aprendió en los programas. Como en la primera fase, se condujeron dos tipos de análisis: primero por tipos de datos y posteriormente a través de los datos. Para los datos cuantitativos se calcularon estadísticas descriptivas básicas. La significatividad estadística fue determinada siguiendo los mismos procedimientos de la primera fase. Los datos cualitativos fueron seleccionados de acuerdo con las subvariables del estudio y las estrategias recomendadas por Miles y Hubberman (1984), utilizando el análisis de contenido como principal herramienta analítica.

El segundo tipo de análisis fue conducido a través de los tipos de datos, siguiendo procedimientos similares a aquellos descritos en la primera fase.

Subfase 2. Factores relacionados con los individuos

Debido a lo pequeño de la población y por ende de la muestra, no fue posible conducir un análisis sistemático de los datos cuantitativos acerca de estos factores. Por lo tanto, el análisis de los datos se condujo sólo con los datos cualitativos, utilizando el análisis de contenidos como la única herramienta analítica. Las categorías utilizadas para el análisis emergieron de los propios datos.

Subfase 3. Factores relacionados con los programas

Los datos acerca de estos factores fueron analizados primero por programas y posteriormente a través de los programas, de acuerdo con las variables enunciadas en el marco referencial. Como en la mayoría de las subfases previas, se condujeron dos tipos de análisis: primero por tipos de datos y posteriormente mediante tipos de datos. Para los datos cuantitativos relacionados con los programas, se determinaron estadísticas descriptivas básicas tanto en general como por cada programa. Debido al tamaño de la población y de la muestra, no fue posible determinar la significatividad estadística de los hallazgos por programas. Los datos cualitativos fueron analizados de acuerdo con las variables del marco referencial y las sugerencias de Miles y Hubberman (1984).

El segundo tipo de análisis fue conducido a través de diversos tipos de datos, siguiendo procedimientos similares a aquellos ya descritos en la primera fase.

Subfase 4. Respuesta a la segunda pregunta de investigación

La fase final de análisis fue realizada intentando responder a la segunda pregunta de investigación (es decir, qué factores han tenido alguna influencia en los

resultados potenciales de los programas de formación), a partir de los análisis preliminares previos.

RESULTADOS

La presentación de los resultados estará organizada en dos grandes segmentos, y se tratará en cada uno de ellos de responder a las preguntas centrales de investigación.

Es importante señalar que en el trabajo original la presentación de los datos es mucho más extensa y detallada, sin embargo aquí, por razones de espacio, presentaremos de manera resumida sólo los hallazgos centrales, omitiendo las particularidades de los datos numéricos y presentando los hallazgos en un estilo eminentemente narrativo, donde aparentemente no hay distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Para un tratamiento más específico, consultar Ramírez (1997a).

Ahora bien, ¿han afectado los PFDP las maneras en que los participantes diseñan, conducen y evalúan sus cursos?

El análisis de los datos sugiere que, después de su participación en los programas de formación, los egresados han experimentado cambios importantes con relación a las formas como diseñaban y/o planeaban sus cursos, pero sólo tuvieron cambios menores en sus estrategias de enseñanza y en sus prácticas evaluativas. El análisis de los datos también sugiere que la participación en los programas formativos estudiados se relaciona positivamente con otros cambios de los egresados en aspectos tales como sus conceptos acerca de la docencia y sus papeles, y sus percepciones y actitudes hacia la enseñanza y hacia la formación de profesores.

En los siguientes párrafos se discute con mayor detalle cada uno de los hallazgos principales relacionados con la primera pregunta de investigación.

1. Después de su participación en los programas de formación analizados, los egresados demostraron contar con mejores habilidades para el diseño de los programas de sus cursos que aquellas que tenían antes de ingresar a los programas.

Aun cuando no se encontraron diferencias cuantitativas significativas entre ex participantes y no participantes respecto a las variables vinculadas con el diseño de cursos, el análisis de una muestra de sus programas de materia actuales evidenció la existencia de diferencias importantes entre un grupo de sujetos y el otro en la mayoría de las variables. También se encontraron diferencias significativas (cuantitativas y cualitativas) entre las prácticas previas a su participación en los programas de formación y las actuales en casi todas las variables, y la mayoría de los egresados reportó haber desarrollado mejores habilidades para la planeación y el diseño de cursos, como resultado de su participación en los programas formativos. En función de los hallazgos anteriores, es razonable argumentar que la participación en los programas de formación estudiados ha tenido un efecto claro y conciso en las formas como los egresados diseñan y planean los programas de los cursos a su cargo. La razón central que explica por qué el impacto principal de los programas formativos analizados ha ocurrido en tales formas de diseño y planeación y no en las estrategias de enseñanza y prácticas de evaluación de los participan-

tes, es que los cursos o talleres de diseño y elaboración de programas han tenido las condiciones más favorables para alcanzar el éxito, tales como:

- Factores relacionados con el contexto institucional: las prácticas asociadas con el diseño de programas de cursos se ubican entre las actividades relacionadas con la docencia que mayor estímulo reciben, por ejemplo mediante el otorgamiento de puntos para la obtención de las becas al desempeño académico.
- Factores relacionados con los programas de formación: los cursos o talleres de elaboración y/o diseño de programas estudiados incluían todos los componentes que, según una investigación conducida por Joyce y Showers, citada por Guskey y Sparks (1991), parecen afectar el uso por parte de los profesores de innovaciones educativas, a saber: presentación de la teoría, modelado o demostración, práctica en condiciones simuladas, retroalimentación estructurada y abierta, y asesoría en la aplicación. Así, en la mayoría de los cursos-talleres de diseño y elaboración de programas estudiados, los participantes analizaron las bases teóricas necesarias que les permitieron construir un marco de referencia que les sirvió de guía para diseñar sus propios programas; se les proporcionaron ejemplos concretos de programas; se les modeló y guió paso a paso para construir su propio programa, que diseñaron bajo la supervisión de los coordinadores; recibieron retroalimentación continua respecto a sus avances y productos, y fueron asesorados para aplicar lo que habían aprendido. Adicionalmente, los cursos-talleres de diseño y elaboración de programas fueron los cursos mejor estructurados y estuvieron entre aquellos donde se dio una conexión más fuerte entre el conocimiento pedagógico y el disciplinar.
- Factores relacionados con los individuos. En el ámbito individual existen algunos factores que parecen explicar el éxito de las actividades formativas en materia de elaboración o diseño de programas. Primero, el diseño del programa de un curso es una tarea que, en comparación con otras innovaciones accesibles a los docentes, es mucho más alcanzable y requiere menos esfuerzo prolongado porque usualmente es desarrollado como actividad única antes de iniciar el ciclo escolar. Segundo, el diseño del programa de un curso requiere herramientas asequibles para los maestros —en comparación con equipo de laboratorio o de campo altamente especializado— tales como libros, revistas, y bases de datos computarizadas. Tercero, parece más fácil para los académicos discutir asuntos relacionados con los contenidos que enseñan, con sus colegas y con otros expertos, que otros asuntos relacionados con la enseñanza, tales como estrategias de enseñanza y/o formas de evaluación. Cuarto, la principal fortaleza y fuente de legitimidad de la mayoría de los académicos es su dominio del contenido, por tanto se sienten más cómodos en aquellas actividades que involucren el manejo de tal conocimiento, como es el caso del diseño de programas, y quinto, al final de cada curso o taller, los participantes salen con algo concreto que pueden utilizar en sus cursos.

2. Los egresados de los programas de formación estudiados también reportaron cambios entre sus prácticas de enseñanza y de evaluación, presentes y pasadas. Sin embargo, en el estudio no detectamos diferencias entre ex participantes y no participantes, y las observaciones de sus clases no confirmaron los reportes de los primeros respecto a sus formas actuales de enseñanza y de evaluación.

Lo que estos hallazgos aparentemente contradictorios parecen indicar es que, debido a su participación en los programas de formación, los egresados sí experimentaron cambios, pero tales cambios fueron menores, lo cual explica las similitudes entre ex participantes y no participantes. Parece indicar también que los cambios ocurrieron más en el ámbito conceptual que práctico, y es desde el primero que los ex participantes leen sus prácticas actuales, parcialmente confundiendo lo que hacen con lo que quieren hacer, lo cual a su vez explica las diferencias que los egresados reportan entre sus prácticas presentes y las que tenían antes de ingresar a los programas de formación. En otras palabras, los programas formativos parecen haber influenciado lo que Argyris (citado por Zuber, 1992) denomina "la teoría de enseñanza anhelada de los académicos", pero no sus prácticas ni la teoría que en realidad está detrás de éstas. Algunas causas hipotéticas que permiten explicar este impacto tan modesto en las prácticas de conducción y evaluación, en comparación con aquellas de diseño y planeación, son las siguientes (ordenadas por tipo de factores):

- Factores relacionados con el contexto. En comparación con las prácticas de planeación y diseño, las prácticas de ejecución y de evaluación de los docentes no contaban con los mismos apoyos o estímulos institucionales que las primeras, además debían enfrentar obstáculos y condiciones poco favorables, tales como falta de interlocutores en sus escuelas; ambientes de trabajo en ocasiones hostiles y caracterizados por el predominio de estilos, usos y costumbres tradicionales de enseñanza; resistencia de los estudiantes y menosprecio o burla de otros profesores hacia quienes trataban de hacer las cosas diferentes al resto. Adicionalmente, los profesores de la UNISON no contaban con las condiciones materiales necesarias para innovar, tales como adecuada infraestructura, materiales de laboratorio y/o recursos didácticos, y la mayoría de ellos estaban sobrecargados de trabajo e insuficientemente remunerados.
- Factores relacionados con los programas de formación. A diferencia de los talleres centrados en temas de diseño y planeación, los seminarios y talleres asociados con asuntos de ejecución y evaluación no llenaban los requisitos detectados en estudios previos como asociados al uso de innovaciones por parte de los profesores, tales como contar con: servicios de asesoría (Guskey, 1986), práctica guiada y retroalimentación (Pellino *et al.*, 1981), actividades de seguimiento (Weimer, 1990). Más aún, los temas relacionados con la conducción y evaluación de cursos incluidos en los programas estudiados se presentaban en la mayoría de los casos como lineamientos generales y, como tales, estaban poco conectados con los problemas específicos asociados a la

enseñanza de una disciplina en particular, aun cuando ha sido extensamente argumentada por Gómez (1996), Edwards (1995) y otros, la necesidad de vincular el conocimiento pedagógico y el disciplinar, a fin de generar innovaciones que puedan realmente incidir en la enseñanza de disciplinas particulares. Esta insuficiente conexión puede, a su vez, ser explicada por el limitado número de estudios y propuestas acerca de la enseñanza de disciplinas particulares en el nivel de educación superior, disponibles en la literatura especializada en español. Enfrentados a los problemas anteriores, se podría suponer que los formadores, en primer lugar, y los participantes en segundo, fueron incapaces de traducir o adecuar los propósitos generales presentados en los programas de formación, en prácticas de enseñanza más concretas y orientadas disciplinarmente.

- Factores individuales. Entre los principales factores que podrían explicar el modesto impacto de los PFDP en las prácticas de conducción y evaluación de los participantes destacan los siguientes:

Cualquier innovación demanda una inversión de tiempo y un esfuerzo adicional de parte de quienes quieren implementarla, pero la mayoría de los participantes, al parecer, no tenía el tiempo, el ánimo, la motivación y/o las ganas de hacer dicha inversión.

Los cambios en las prácticas de enseñanza, como sostiene Guskey (1986), son usualmente lentos, graduales y difíciles.

Como argumentan Becher (1992) y Donald (1990), la principal lealtad de los académicos es hacia sus campos disciplinarios y hacia los modos de pensar, de validar y de transmitir conocimiento de dichos campos. En la misma línea, Austin (1992) encontró que la especialización disciplinaria y la cultura de la profesión académica, entre otros factores, influyen sobremanera en las creencias, compromisos y comportamientos de los académicos. Más aún, Botman y Gregor (1984) encontraron evidencia de la existencia de una fuerte asociación entre el campo disciplinar de enseñanza y las actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, los docentes tienden a hacer lo que sus colegas hacen. Si consideramos que la mayoría de los profesores tienden a utilizar los métodos de enseñanza tradicionales en sus campos, el poco cambio detectado en las prácticas de conducción y evaluación de los profesores que participaron en los programas de formación estudiados es totalmente comprensible. Enfrentados a dos posiciones antagónicas —aquella de los formadores, quienes pueden presentarles propuestas quizá interesantes, pero generales y no muy ligadas a su disciplina, y las de sus propios colegas—, los profesores tienden a seguir las rutinas establecidas por sus colegas.

En conclusión, el grado de impacto de los PFDP en las prácticas de enseñanza de los participantes ha variado, dependiendo de la influencia de tres variables: el contexto, los programas, y las características y motivaciones de los individuos. Los acontecimientos formativos, tales como los talleres de diseño y planeación de programas que han tenido las condiciones más favorables respecto a las

tres variables, han tenido mayor impacto que los que han enfrentado condiciones menos favorables. Estos resultados son consistentes con los de otros autores, tales como Menges (1980), Levinson-Rose y Menges (1981) y Weimer (1990).

Sin embargo, este estudio fue un paso más allá al analizar las causas de dichos resultados y desagregar los resultados respecto a los momentos de la enseñanza (diseño, implantación y evaluación), demostrando así que el impacto de la formación no es homogéneo en tales momentos, sino que presenta variaciones entre uno y otro. Adicionalmente, en el estudio aquí citado se encontró que los PFDP sí tienen un impacto en las prácticas de enseñanza de los participantes, pero en un grado mucho más moderado que el reportado en los estudios anteriormente citados. Esta inconsistencia parcial refuerza la tesis sustentada en el marco teórico de que el impacto de los programas de formación no es lineal, sino que es mediado por múltiples factores, como hemos mencionado. Finalmente, no encontramos evidencias en este estudio que apoyen los reportes de Pellino *et al.* (1981) respecto a la existencia de diferencias sustantivas entre las prácticas de evaluación y ejecución de participantes y no participantes; de Menges (1980) en cuanto al efecto de dichos programas en el aprendizaje de los estudiantes, y de Hoyt y Howard (1978) con relación a que quienes participan en los programas de formación tienen en promedio más éxito que quienes no participan en tales programas.

3. Después de su participación en los programas de formación, los egresados demostraron contar con ideas más complejas, más profundas y más ricas acerca de la enseñanza y de sus papeles como profesores que los no-participantes, y diferentes de aquellas que tenían antes de participar en los programas. Los egresados también reportaron mayor concientización y comprensión de su papel como profesores, a resultas de su participación en el programa.

Los hallazgos anteriores parecen sugerir que los programas de formación docente estudiados, especialmente aquellos a cargo de la instancia central de formación, han tenido una influencia positiva en las formas en que los egresados conceptúan la docencia, particularmente en cuanto a los factores que influyen en la docencia, su papel social, las bases teóricas que subyacen a las prácticas docentes y las implicaciones ideológicas de la docencia. Los programas de formación también parecen haber funcionado como instrumentos concientizadores. Las influencias anteriores fueron parte de los objetivos activa y deliberadamente buscados en los programas promovidos por el centro a cargo de la formación docente de la UNISON, que parecen haber sido exitosamente alcanzados.

Los resultados arriba presentados son consistentes con los de otros autores, tales como Blackburn *et al.* (1980), Levinson-Rose y Menges (1981), y Eble y McKeachie (1985), quienes, basados en estudios similares, reportan que los académicos que han participado en programas de formación docente estudiados por ellos se muestran más conscientes respecto a sus prácticas de enseñanza; y con las ideas de Weimer (1990) acerca de la labor concientizadora de los programas de formación. Los resultados del

estudio son también consistentes con las ideas postuladas por Díaz Barriga (1984), Ducoing *et al.* (1993) y Chehaibar (1990), quienes sostienen que los programas de formación docente han contribuido al desarrollo de mayor conocimiento teórico y práctico acerca de la educación en general, y de la enseñanza y su conceptuación, en particular. Adicionalmente, estos resultados apoyan las ideas de Bravo (1991) y de Díaz Barriga (1990) acerca del papel de los centros formativos como espacios institucionales privilegiados de reflexión y renovación del discurso pedagógico, y como puentes que permiten a los participantes construir puntos de vista y discursos más complejos y de mayor poder explicativo acerca de la enseñanza.

4. Después de su participación, los egresados —en comparación con los no participantes— otorgaron mayor importancia a la formación docente de índole pedagógica y reportaron sentirse más motivados para mejorar sus prácticas docentes. Adicionalmente, el análisis de los datos de los participantes respecto a sus percepciones actuales y previas (al programa) acerca de la importancia de la docencia, el desarrollo dentro de su disciplina y el papel de los programas de formación docente de índole pedagógica en el mejoramiento de la enseñanza, sugiere que dichas percepciones y la participación en los programas están moderadamente asociados.

Los hallazgos anteriores indican que uno de los mayores logros de los programas analizados ha sido su consolidación como un mecanismo válido e importante para la formación de docentes. Más aún, la participación en los programas formativos parece haber jugado un papel importante en la creciente importancia que los egresados asignan al conocimiento pedagógico como un saber necesario para alcanzar la excelencia en la docencia. El hecho de que los egresados reporten también un crecimiento significativo en los valores asignados al lugar de la formación en sus propios campos disciplinares, permite argumentar que no encuentran contradicción alguna entre ambos tipos de saberes (pedagógico y disciplinario), como parece ser el caso de las autoridades mexicanas en materia educativa, quienes en los últimos años (sobre todo a partir del Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior) han apoyado la formación de maestros únicamente en sus campos disciplinares, en detrimento de la formación pedagógica, como si los posgrados fuesen garantía *per se* para mejorar la docencia.[4]

Al considerar las condiciones por demás precarias en las cuales se han implementado los programas estudiados, como más adelante discutiremos, estos hallazgos parecen sugerir que dichos programas han sido relativamente exitosos, especialmente cuando son leídos a la luz de los hallazgos de investigaciones similares, tales como las de Alfano (1993) y Zuber (1992), quienes encontraron que las percepciones y creencias de los docentes acerca de los programas formativos parecen influir en el impacto potencial que dichos programas tienen en los participantes.

En cuanto a las motivaciones de los participantes para ser mejores docentes, los resultados aquí reportados son también consistentes con los de otros investigadores, tales como Eble y McKeachie (1985), quienes en un estudio más amplio documentaron la influen-

cia de los programas de formación en las motivaciones de los participantes, y Ramírez (1994), quien reportó que la participación en los programas de formación, y el ser mejor maestro como meta de los profesores, guardan fuerte relación entre sí.

Ahora bien, ¿qué factores han influido en los resultados potenciales de los programas de formación y/o desarrollo pedagógico?

El análisis de los datos sugiere que los resultados de los programas de formación de docentes de índole pedagógica han sido influenciados por un conjunto de tres variables: contextuales, individuales y programáticas.

En el ámbito contextual, se encontraron tres factores que han jugado un papel fundamental en los programas y en sus resultados potenciales: el escenario educativo nacional; el contexto institucional, que enmarca los programas y las posibilidades de los maestros de implantar las ideas promovidas mediante los PFDP, y el nivel de institucionalización del centro de formación. De manera más específica, se encontró un contexto nacional e institucional que difícilmente estimula y apoya tanto la participación de los maestros en este tipo de acciones formativas, como la posibilidad de que éstos realicen innovaciones en cuanto a sus prácticas de enseñanza. Ante un personal académico que en su mayoría carece de estudios de posgrado y de algún tipo de entrenamiento pedagógico, y que su inicio como docentes contaban con poca experiencia y escaso entrenamiento en asuntos académicos, las políticas nacionales e institucionales han apostado primordialmente a incrementar el número de maestros con estudios de posgrado, colocando así, la formación disciplinaria en antagonismo con la pedagógica, como puede apreciarse en los presupuestos cada vez más reducidos otorgados a esta última. Tal antagonismo ha colocado a los PFDP casi al borde de la extinción. La enseñanza, a su vez, a pesar de los programas impulsados para el logro de la excelencia académica, y a pesar de que la principal actividad de la mayoría de los académicos mexicanos sigue siendo la docencia, es vista como una actividad de segunda clase en términos de prestigio, incentivos y condiciones laborales.

Los resultados mencionados coinciden con los de otros autores, tales como Arredondo (1987), Zuber (1992), Austin (1992) y Cabrera *et al.* (1998), quienes también han documentado y/o reflexionado con relación a la gran influencia que los contextos nacionales e institucionales pueden jugar, posibilitando u obstaculizando los efectos que los programas en cuestión puedan tener en los profesores. En este sentido, los resultados del estudio aquí descrito contradicen las posturas de otros autores, como O'Connel, citado por Berman y Skeff (1988), quien argumenta que no existe correlación alguna entre la participación docente en los programas formativos y los estímulos externos, o entre los cambios en las prácticas de enseñanza y tales estímulos.

Por último, en lo que al nivel contextual se refiere, el centro a cargo de la formación docente en la UNISON carece de reconocimiento institucional real, tiene carácter de instancia administrativa, posee limitada infraestructura y escaso personal, y sus programas son insuficientes en cuanto a su radio de atención.[5] Estos datos, aunados a los de otros autores que han encontrado re-

sultados similares, tales como Chehaibar (1994), Ducoing *et al.* (1993), Morales (1980) y Moses (1987), parecen indicar que la débil posición que el centro responsable de la formación docente guarda en la estructura institucional de la Universidad, ha afectado también negativamente el rango de atracción y los posibles efectos que los programas formativos pudiesen tener en el personal académico.

En el ámbito individual, se encontraron dos factores que influyeron en los PFDP y en sus logros potenciales: las razones de ingreso de los participantes a los programas, y sus deseos y motivaciones por implantar lo aprendido. Los coordinadores de los PFDP entrevistados indicaron una fuerte correlación entre las razones de ingreso a los programas y los tipos de papeles y de compromisos asumidos por los sujetos. Según los coordinadores, quienes ingresaron a los programas fundamentalmente con el fin de obtener puntos para promoverse, tendieron a adoptar papeles más pasivos y a demostrar menores niveles de compromiso que quienes se inscribieron motivados por un genuino interés en los temas a tratarse.

Aun cuando estos resultados deben ser vistos con cautela porque por una parte están exclusivamente basados en las opiniones de los formadores, y por otra, el tamaño de la muestra y la dificultad de recolectar opiniones no prejuiciadas impidió al investigador conducir análisis más detallados, es razonable argumentar, a partir de la coincidencia de estos hallazgos con los de otros investigadores,[6] que existe estrecha relación entre actitudes y motivaciones de los participantes durante el programa, y sus deseos y motivaciones de implantar lo que aprendieron en él; por tanto, que las motivaciones influenciaron las actitudes y, como consecuencia, también los resultados potenciales de los programas.

Adicionalmente, las posibilidades de implantar lo aprendido, una vez concluidos los programas, se encontraron correlacionadas con los estados anímicos de los maestros, los que a su vez dependían de las condiciones laborales, de los estímulos e incentivos institucionales para la innovación en las prácticas de enseñanza, y de los apoyos institucionales y de los colegas. A diferencia de quienes sostienen posiciones dicotómicas a favor del papel de los factores extrínsecos o intrínsecos, en nuestra opinión lo que estos resultados evidencian aún más es —como ya se ha argumentado— la asociación tan estrecha que existe entre ambos factores. En otras palabras: tanto el contexto laboral como las motivaciones y actitudes de los participantes juegan un papel decisivo en las posibilidades de los participantes de implementar lo que han aprendido en los programas de formación. Por tanto, los hallazgos aquí presentados parecen confirmar la suposición adelantada en el marco teórico de este trabajo, respecto a que las innovaciones en la docencia, o los cambios en las propias prácticas de enseñanza, serán siempre más difíciles cuando los profesores no están motivados a intentar cambios, no tienen las condiciones laborales adecuadas, y/o carecen de los estímulos o apoyos institucionales necesarios.

Estas ideas y hallazgos coinciden con los de Raymond, Butt y Townsend (1992), quienes reportan que los esfuerzos de formación docente tienen mayores probabilidades de éxito en aque-

llas instituciones donde el trabajo académico colegiado y la experimentación son estimuladas. Hay coincidencia también con Cook *et al.* (1990), quienes sostienen que el clima institucional parece ser un factor crucial en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo de los cuerpos académicos. Sin embargo, este estudio dio un paso más adelante, al documentar el papel de los factores individuales (que podrían ser leídos como factores internos) y su interacción con los factores relacionados con el contexto (factores externos).

Los resultados de este estudio son también consistentes con los de Schuster (1990), quien reportó que los académicos estudiados afirmaban sentirse desilusionados y experimentando sentimientos de envidia y desprendimiento de la institución. El estudio es igualmente coincidente con la postura de Apple y Jungck, citados por Hargreaves y Fullan (1992), quienes argumentan que para la mayoría de los profesores su contexto laboral no es de cooperación y trabajo, sino de centralización, estandarización y racionalización.

Finalmente, aun cuando reconozcamos la importancia que los factores internos pueden jugar en los procesos de cambio o de innovación de las prácticas de enseñanza, no encontramos en el presente estudio evidencias de que los estímulos internos sean los factores más importantes que motivan los cambios en las formas de enseñanza de los maestros, tal y como lo sugieren Berman y Skeff (1988), Botman y Gregor (1984), y Meléndez y De Guzmán (1983), entre otros.

La orientación y calidad de los programas formativos han jugado también un papel importante en la potencialidad de impacto de los PFDP. En efecto, se detectó una asociación moderada entre la opinión de los participantes respecto al diseño, implantación y evaluación de los programas, y los beneficios e impacto en las prácticas de enseñanza reportados por ellos.

Estos resultados parecen sugerir que, pese a sus limitaciones, el tipo y la calidad de programas son también factores que influyen en el éxito e impacto de los programas, como también lo han sostenido otros autores, tales como Chehaibar (1994), Weimer (1990) y Zuber (1992).

IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

A continuación mencionamos algunas implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos del estudio.

Para quienes formulan las políticas educativas y para las autoridades institucionales. Este estudio proporciona a los diseñadores de las políticas educativas y a las autoridades institucionales datos concretos acerca del impacto de los programas formativos y de los factores que deberían ser mejorados, a fin de incrementar el potencial de los mismos. El análisis de los datos sugiere que los programas de formación docente de índole pedagógica son tan urgentemente necesarios para alcanzar la excelencia académica como los programas de formación disciplinar, especialmente cuando consideramos que solamente 15% de los profesores universitarios en el ámbito nacional (según datos de Gil Antón, 1994) y 8% en el ámbito de la UNISON) —en el mejor de los escenarios— han tenido alguna clase de entrenamiento pedagógico. Por tanto, en lugar de disminuir el apoyo a los progra-

mas de formación pedagógica, tal como parece ser la tendencia, se debería brindar mayor apoyo a los profesores y a los centros formativos, tanto de manera verbal como en los hechos, especialmente a la luz de los hallazgos aquí presentados, que han evidenciado aún más el papel tan importante que las políticas naciones institucionales juegan en el éxito o fracaso de los programas formativos, y en la disposición y posibilidades de los maestros para innovar sus prácticas docentes. Más aún, el diseño de nuevas políticas para la formación de maestros debería estar firmemente fincado en investigaciones realizadas en torno al tema, por tanto, se debería brindar mayor apoyo a los proyectos de investigación relacionados con la formación de maestros.

Para quienes tienen a su cargo la formación de docentes. Los resultados del estudio sugieren que se debería prestar mayor atención a la calidad de los programas, a fin de corregir las deficiencias y limitaciones directamente atribuibles a éstos, especialmente aquellas relacionadas con la necesidad de conducir estudios diagnósticos que permitan mayor involucramiento de los docentes en el diseño de las estrategias a seguir, enriquecimento de la metodología empleada, vinculación entre los asuntos pedagógicos y los disciplinarios, y una evaluación formal y sistemática de los resultados de los programas.

PARA LA TEORÍA ACTUAL:

1. El estudio muestra la utilidad de un constructo metodológico complejo, desarrollado a partir de ensamblar en una estructura coherente el modelo de un grupo de autores (Martínez *et al.*, 1991) con las contribuciones de otros, para estudiar el impacto de los programas de formación docente, y evidencia que ningún factor por sí mismo puede explicar adecuadamente tal impacto. Adicionalmente, el estudio identifica tres factores decisivos que pueden permitir a investigadores y formadores predecir cuándo y por qué los programas de formación docente tienen mayores probabilidades de éxito o de fracaso. Estos factores son los siguientes:

• El contexto que enmarca los programas y la implantación de lo que se aprendió en ellos. Las probabilidades de éxito parecen ser mayores en un contexto donde la formación docente y la innovación en la enseñanza son reconocidas, premiadas y estimuladas, y donde los docentes cuentan con las condiciones mínimas necesarias para desempeñar sus deberes, tales como salarios dignos e infraestructura adecuada.

• Las características de los programas y las formas como son diseñados, implantados y evaluados. Las probabilidades de éxito parecen ser mayores si los programas son diseñados por y con los docentes; se apoyan en estudios de diagnóstico, bases teóricas sólidas y resultados de investigación; incluyen ejemplificación y prácticas supervisadas; promueven el autoanálisis y la evaluación de los docentes; vinculan los campos pedagógicos y disciplinares; incluyen actividades de seguimiento y de asesoría, y son formal y sistemáticamente evaluados.

• Las características y motivaciones de los participantes. Las probabilida-

des de éxito de los programas formativos serán mayores si quienes se inscriben en ellos lo hacen debido a un interés genuino en los temas y están dispuestos y abiertos a innovar.
2. El estudio cuestiona conceptos erróneos comunes acerca del impacto de los programas formativos y pone en tela de juicio la validez de basarse exclusivamente en la opinión de ex participantes al estudiar el impacto de tales programas.
3. Finalmente, el presente estudio muestra la utilidad de combinar métodos de investigación cuantitativos y cualitativos para capturar la complejidad de la formación de docentes.

COMENTARIO FINAL

Los PFDP siguen siendo una estrategia válida e importante para alcanzar la excelencia académica, pero para ello es necesario canalizar mayores apoyos, así como incrementar el número de investigaciones al respecto, especialmente en aquellas instituciones donde la calidad de la enseñanza es una de las preocupaciones centrales para el cumplimiento de uno de sus papeles y responsabilidades centrales: la formación de los ciudadanos del milenio que inicia. Dicha tarea sólo podrá alcanzarse si las instituciones primero invierten en su más valioso recurso: sus maestros.

Notas

1. *Tales esfuerzos pueden incluir elementos de alguno, algunos o de todos los siguientes tipos de actividades de formación docente: formación y/o desarrollo personal (actividades diseñadas para promover el crecimiento y la vitalidad de los académicos como individuos en aspectos tales como habilidades para las relaciones interpersonales, planeación de carrera y terapia); formación y/o desarrollo organizacional (actividades destinadas al mejoramiento de la organización institucional y el ambiente de trabajo donde laboran los académicos, a preparar a los profesores para responder a las necesidades y prioridades de la institución, y/o preparar a los maestros para desempeñar labores administrativas u organizacionales); formación y/o desarrollo profesional (actividades que enfatizan el crecimiento y un mayor dominio de los académicos sobre sus campos disciplinares y/o profesionales, tales como la gestión de becas o sabáticos y/o apoyo financiero que permite a los profesores asistir a congresos y conducir proyectos de investigación), y formación y/o desarrollo pedagógico, entendidos como aquellos programas cuyo objetivo central es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de quienes participan en ellos.*
2. *Para un mayor desarrollo de cada variable, véase Ramírez, 1997a.*
3. *Los ex participantes incluidos en este estudio representaban 48% de la población total que participó en los programas de formación objeto de análisis, pero en algunos casos, como en dos de los programas analizados (2 y 4), los sujetos incluidos en la muestra representaban la población total de profesores de la* UNISON *que asistió a dichos programas.*
4. *Al respecto resultan interesantes las ideas de Eugene Rice externadas en el 23 Congreso de la Asociación de Investigadores de la Educación Superior en noviembre de 1998, quien argumenta, al igual que Boyer y otros destacados pensadores, que no bastan los doctorados para lograr la excelencia académica en las universidades.*
5. *La situación aquí descrita es la que existía al concluir el estudio. En la actualidad, la problemática es aún peor se redujo al mínimo el personal académico y se eliminaron los programas de formación docente de índole pedagógica.*
6. *Véase por ejemplo, Martínez* et al. *(1991), quienes encontraron una enorme diferencia entre los profesores que participan en los programas de formación como resultado de las exigencias de sus jefes, y quienes lo hacen voluntariamente, a favor de los segundos.*

Referencias

ALFANO, Kathleen (1993), "Case studies of California Community College A-B 1725 Faculty and Staff Development Programs", tesis doctoral, Los Angeles, University of California.

ARREDONDO, Víctor (1987), "El futuro de la formación de profesores y la política de la educación superior", en *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios* (memorias), México, UNAM-SEP-ANUIES, pp. 121-142.

AUSTIN, Alexander (1992), "Faculty cultures", en Burton

R. Clark y Guy Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, pp. 1614-1623.

Becher, Thomas (1992), "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 4, pp. 59-69.

Becker, H. S., B. Geer, E. C. Hughes y A. L. Strauss (1961), *Boys in white: Student culture in medical school*, Chicago, The University of Chicago Press.

Bellido, María E., N. Contreras, A. Correa *et al.* (1997), "Análisis de la formación docente en la fes-Zaragoza unam", en Memoria Electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, comie-uady, pp.79-86.

Berman, J. y K. M. Skeff (1988), "Developing the motivation for improving university teaching", en *Innovative Higher Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 114-125.

Blackburn, R. T, G. R. Pellino, A. Boberg *et al.* (1980), "Are instructional improvement programs off-target?", en *Current Issues in Higher Education*, vol.2, núm. 1, pp. 32-47.

Bland, J. y C. C. Schmitz (1990), "An overview of research on faculty institutional vitality", en J. H. Schuster *et al.*, *Enhancing faculty careers*, San Francisco, Jossey-Bass.

Botman, E. S. y A. D. Gregor (1984), "Faculty participation in teaching improvement programs", en *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 63-73.

Bravo, María (1991), "Estudios en torno a la formación de profesores", en Cuadernos del cesu, núm. 24, México, cesu-unam.

Cabrera, A., C. Colbeck, y P. Terenzini (1998), "Teaching for professional competence: Instructional practices that promote development of group, problems solving, and design skills", ponencia presentada en el 23 Congreso Anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior (ashe), Miami, Florida, noviembre 5-8.

Centra, J. A. (1989), "Faculty evaluation and faculty development in higher education", en J. C. Smart (ed.), Higher education handbook of theory and research, vol. V, Nueva York, Agathon Press, pp. 155-179.

Chehaybar, Edith (1997), "Estudio comparativo de la formación docente en México", mimeo., México, cise-unam.

Chehaibar, Lourdes (1994), "Dos décadas en la formación de profesores universitarios. Una reconstrucción analítica", en Susana Aroche Sandoval (ed.), *La formación de profesores en las universidades públicas de los noventa*, México, enep-Aragón.

Chehaibar, Lourdes (1990), "Propuesta metodológica de diagnóstico de la situación académica universitaria para la formación docente", en *Perspectivas Docentes*, núm. 3, México, uja Tabasco.

Cook, E. P. et al. (1990), "Faculty perceptions of job rewards and instructional development activities", en *Innovative Higher Education*, vol. 14, núm 2, pp. 123-130.

Díaz Barriga, Ángel (1990), "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación", en *Cuadernos del cesu*, 20, México, cesu-unam.

— (1984), "La formacion de profesores, un problema estructural", en *Foro Universitario*, núm. 48, México, stunam-unam.

Donald, J. G. (1990), "University professors' view of knowledge and validation processes", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 82, pp. 245-249.

Ducoing, Patricia; Miguel Pasillas, José Serrano *et al.* (1993), "Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados del conocimiento" Cuaderno 4. 21/4, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Eble, K. E, y W. J. McKeachie (1985), *Improving undergraduate education through faculty development*, San Francisco, Jossey-Bass.

Edwards, Verónica (1995), "El currículum y la práctica pedagógica: Análisis de los contextos en la formación de docentes en Chile", en *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*, México, udual/Universidad Iberoamericana.

Esquivel, Eduardo y Lourdes Chehaibar (1988), "Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores (una experiencia de especialización para la docencia)", en *Cuadernos cesu* 4, pp.49-58.

Falk-Nilsson, E. (1980), "Staff development and career stages", en *Staff development for the 1980s: International perspectives*, Londres.

Gaff, J. G. (1979), "The United States of America toward the improvement of teaching", en *David C. B. Teacher* (ed.), *Staff development in higher education*, Londres, Kogan Page/Nueva York, Nichols Publishing.

Gil, Manuel *et al.* (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, uam-A.

Gómez, Víctor (1996), "Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes", en *Perfiles Educativos*, núm. 71, México, cise-unam.

Guskey, T. R. (1986), "Staff development and the process of teacher change", en *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 5, pp. 5-12.

Guskey, T. R. y Dennis Sparks (1991), "What to consider when evaluating staff development", en *Educational Leadership*, vol. 49, núm. 3, pp.73-76.

Hargreaves, A. y M. G. Fullan (eds.) (1992), *Understanding teacher development*, Nueva York, Teacher College Press-Columbia University.

Hirsch, Ana (1983), "Panorama de la formación de profesores universitarios en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. xii, núm. 46, pp. 16-44.

Hoyt, P. y G. S. Howard (1978) "The evaluation of faculty development programs", en *Research in Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 25-38.

Levinson-Rose, J. y R. J. Menges (1981), "Improving college teaching: A critical review of research" en *Review of Educational Research*, vol. 51, núm. 3, pp. 403-434.

— (1979), *Improving college teaching: A critical review of research*, Evanston: The Center for the Teaching Professions, Northwestern University.

Mack, David (1983), "An agreement on training university teachers: The UK experience", en *Vestes*, vol. 26, núm. 1, pp. 31-38.

Martínez, Felipe (1991), "Assessing the impact of a faculty development program on teaching quality in a Mexican university", ponencia en *AERA 1991*, Annual Forum.

Melendez, W. A. y R. M. De Guzman (1983), *Burnout: the new academic disease*, Washington, ASHE.

Menges, R. J. (1980), "Teaching improvement strategies: How effective are they?", en *Current Issues in Higher Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 25-31.

Miguel Aco, Gabriela (1997), "Análisis de la formación docente desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Veracruzana", en *Memorias electrónicas del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área II Sujetos y formación para la docencia, la investigación y la gestión*, Mérida, Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Yucatán, pp.15-20.

Miles, M. B. y A. M. Huberman (1984), *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*, Newbury Park, California, Sage.

Morales, Sofía (1980), "Diagnóstico sobre los centros de formación de profesores y su influencia a corto y largo plazo", ponencia presentada en el Simposio Alternativas Universitarias, México, UAM-Azcapotzalco.

Morales, Sofía y N. F. McGinn (1982), "Faculty development in mexican universities", en Journal of Higher Education, vol. 53, núm. 5, pp. 532-551.

Moses, I. (1987), "Educational development units: A cross-cultural perspective", en *Higher Education*, núm. 16, pp. 449-479.

Pellino, Glenn (1981), "Planning and evaluating professional growth programs for faculty", Monograph series, 14, Michigan State University, East Lansing Center for the Study of Higher Education (ERIC Document Reproduction Service núm. ED 219 022).

Ramirez, José Luis (1997a), "Outcomes of teaching improvement programs for faculty at the University of Sonora, Mexico", tesis doctoral, Universidad de California, Los Ángeles.

(1997b) "Los programas de formación docente y su impacto en los profesores universitarios", en *Memoria Electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Yucatán, Área 2.2, pp. 1-11.

— (1994), "Faculty development programs: a closer look into participants, Institutional conditions and characteristics", mimeo.

Raymond, D., R. Butt y Townsend, D. (1992), "Contexts for teacher development: Insights from teacher stories", en *A. Hargreaves, y M. G. Fullan* (eds.), *Understanding teacher development*, Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, pp. 143-160.

Rice, Eugene (1998) "Where love and need are one: The changing character of faculty work", conferencia magistral, 23 Congreso Anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior (ASHE), Miami, Florida.

Schuster, J. H. (1990), "The need for fresh approaches to faculty renewal", en *J. H. Schuster y P. W. Wheeler* (eds.), *Enhancing faculty careers*, San Francisco, Jossey-Bass.

Weimer, M. (1990), *Improving college teaching: Strategies for developing instructional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.

Weiss, Eduardo; María Ibarrola y M. Márquez (1990), "Evaluación académica y del desempeño profesional de los egresados. Programa especializado en formación docente para el sector tecnológico", documento de circulación interna, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Yin, R. (1989), *Case study research: Design and methods*, Newsburg Park, California, Sage Publications.

Zuber-Skerritt, Ortrun (1992), *Professional development in higher education. A theoretical framework for action research*, Londres, Kogan Page.