



**UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA**

**MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD MAYOR, REAL
Y PONTIFICIA DE SAN FRANCISCO XAVIER DE
CHUQUISACA, PERIODO 2020- 2024**

Mónica Cristina Castro Szabó

Tutor: M.Sc. Hugo Luis Calvo Gutiérrez

Maestría en Educación Superior Versión XVIII

Declaración de originalidad y derechos de autor

Como autora, declaro que el presente trabajo académico es original, salvo donde he reconocido la información de otros autores mediante citaciones en el estilo requerido.

En caso de existir información confidencial (*e.g.*, información proveniente de reportes gubernamentales, institucionales, privados o similares, personas naturales, *etc.*), manifiesto que he obtenido el permiso por escrito para incluir esa información en este trabajo académico.

Autorizo a las instancias competentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX) a someter este trabajo académico a una evaluación de integridad académica mediante una herramienta establecida para tal fin.

Autorizo a la USFX a hacer de este trabajo académico un documento disponible para su lectura en el repositorio institucional.

Finalmente, manifiesto mi consentimiento para que este trabajo académico pueda ser publicado, total o parcialmente, respetando la propiedad intelectual del autor.

Mónica Cristina Castro Szabó
Diciembre 2025

Dedicatoria:

A mi padre Armando Castro Ferreira y a la Vida, por mostrarme nuevos caminos que recorrer, mismos que abren sin duda alguna nuevos senderos, mundos y posibilidades infinitas ante mis ojos.

Agradecimientos

A mi esposo y compañero de vida, Hugo, por el apoyo y la guía durante el proceso de formación y culminación de este reto. De la misma manera, a mis hermosas hijas Valeria y Noelia, por compartir su tiempo precioso en esta etapa de mi vida.

Los amo con mí ser, gracias.

Contenido

	Pág.
Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Resumen.....	ix
1. Introducción.....	1
1.1. Antecedentes.....	2
1.2. Problema de investigación.....	4
1.3. Justificación.....	5
1.4. Pregunta de investigación.....	7
1.5. Objetivos.....	7
1.5.1. Objetivo general.....	7
1.5.2. Objetivos específicos.....	8
1.6. Idea a defender.....	8
1.6.1. Contribución al estado del conocimiento.....	8
1.7. Organización de la tesis.....	9
2. Marco teórico.....	10
2.1. Docencia en educación superior siglo XXI.....	10
2.1.1. Enseñanza universitaria y competencias del profesorado.....	11
2.1.2. Desafíos en la formación docente universitaria.....	12
2.1.3. Lineamientos para la formación permanente	15
2.2. Formación docente.....	16
2.2.1. Modelos de formación docente.....	18
2.2.2. Otros modelos de formación permanente.....	24
2.2.3. Educación permanente.....	27
2.2.4. Desarrollo profesional docente.....	28
2.3. Paradigmas de actualización profesional permanente del docente.....	29
2.3.1. Paradigma conductista.....	29
2.3.2. Paradigma personalista o humanista.....	30
2.3.3. Paradigma tradicional-artesanal.....	30
2.3.4. Paradigma crítico-reflexivo.....	30
2.4. Orientación en la formación docente.....	31
2.5. Evaluación o diagnóstico situacional.....	33
2.5.1. Evaluación.....	35
2.6. Estado del arte.....	37
2.7. Marco contextual.....	40
2.7.1. Reseña.....	40
2.7.2. Formación permanente de docentes en la USFX.....	41
2.7.3. Documentos clave de evidencia.....	42

3. Marco metodológico.....	44
3.1. Diseño metodológico.....	44
3.1.1. Enfoque y tipo de Investigación.....	44
3.2. Métodos.....	44
3.2.1. Métodos Teóricos.....	45
3.2.2. Métodos Empíricos.....	45
3.3. Técnicas e Instrumentos.....	46
3.3.1. Recolección de datos cuantitativos.....	46
3.3.2. Recolección de datos cualitativos.....	48
3.4. Población y unidades de estudio.....	49
3.4.1 Muestra.....	49
4. Análisis y discusión de resultados.....	51
4.1. Datos Cuantitativos.....	51
4.2. Datos Cualitativos.....	59
5. Propuesta.....	64
5.1. Justificación.....	64
5.2. Objetivo.....	65
5.3. Localización y Población beneficiaria.....	65
5.4. Pilares del modelo.....	66
5.5. Modalidades formativas.....	67
5.6. Fases de la Propuesta.....	68
5.7. Oferta Académica.....	70
5.7.1. Descripción y plan de cada módulo.....	72
5.8. Cronograma.....	79
Conclusiones y recomendaciones.....	80
A. ANEXOS.....	88

INDICE DE CUADROS

Cuadro 2:1 Dilemas en la formación del profesorado.....	14
Cuadro 2:2 Cambios en las perspectivas del desarrollo docente.....	15
Cuadro 2:3 Criterios e indicadores de evaluación.....	36
Cuadro 2:4 Línea de Tiempo de Creación de las Universidades Bolivia.....	40
Cuadro 2:5 Análisis FODA Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca ...	43
Cuadro 5.1 Pilares modelo critico reflexivo	66
Cuadro 5.2 Propósitos por área de formación.....	68

INDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión pertinencia.....	51
Tabla 4.2 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión efectividad y calidad.....	52
Tabla 4.3 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión cobertura, participación y continuidad.....	53
Tabla 4.4 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión estrategias metodológicas y recursos.....	54
Tabla 4.5 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión satisfacción y relevancia percibida.....	55
Tabla 4.6 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión percepción del impacto en el desempeño docente investigativo.....	56
Tabla 4.7 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensiones pertinencia, efectividad, cobertura e impacto para el desarrollo docente.....	57

INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 4.1 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión pertinencia.....	52
Gráfico 4.2 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión efectividad y calidad.....	53
Gráfico 4.3 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión cobertura, participación y continuidad.....	54
Gráfico 4.4 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión estrategias metodológicas y recursos.....	55
Gráfico 4.5 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión satisfacción y relevancia percibida.....	56
Gráfico 4.6 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión percepción del impacto en el desempeño docente investigativo.....	57
Gráfico 4.7 Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensiones pertinencia, efectividad, cobertura e impacto para el desarrollo docente.....	58

Lista de abreviaturas y símbolos

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

IES: Institución de Educación Superior

CAD: Comité de Ayuda al Desarrollo

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

UMSA: Universidad Mayor de San Andrés

USFX: Universidad San Francisco Xavier

CEPI: Centro de Estudios de Posgrado e Investigación

Resumen

La formación permanente de los docentes universitarios se ha convertido en una preocupación latente de las instituciones de educación superior. En pleno siglo XXI, en el que la incursión y constante evolución de la tecnología son innegables, resulta imperioso formular planes de acción para desarrollar las competencias docentes que demanda la era digital. El objetivo de la presente investigación fue: Proponer un modelo de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo de autogestión que permita el fortalecimiento del desarrollo profesional docente en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, basado en la evaluación de la pertinencia, efectividad, cobertura e impacto del programa de formación permanente durante el periodo 2020- 2024. Siendo un diseño de naturaleza no experimental ya que no existió manipulación deliberada de variables con un enfoque mixto, donde se trabajó con dos poblaciones: docentes, responsables de planificación del programa de formación. El cuestionario de la encuesta siguió un proceso de validación mediante juicio de expertos y prueba piloto para su posterior aplicación. Los resultados evidenciaron que el programa de formación permanente presenta mayores valoraciones como inadecuadas en todas las dimensiones evaluadas. La pertinencia registró un 76 % de percepción inadecuada, lo que indica una débil correspondencia con las necesidades del profesorado. Asimismo, la efectividad muestra una valoración mayoritariamente inadecuada (54 %), reflejando limitaciones en el logro de los objetivos propuestos. La cobertura constituye la principal debilidad del programa, con un 96 % de percepción inadecuada, evidenciando un alcance insuficiente hacia la población docente. Finalmente, el impacto es valorado como inadecuado por el 91 % de los encuestados, lo que sugiere que el programa no genera cambios significativos en el desarrollo profesional docente. En términos de transformación institucional, se concluye que el programa ha contribuido a generar cambios graduales en la cultura académica universitaria, promoviendo actitudes más reflexivas, colaborativas y abiertas a la innovación educativa. Sin embargo, estos cambios aún se encuentran en un proceso de consolidación y requieren mayor institucionalización para garantizar su permanencia en el tiempo.

Palabras Clave: Formación Permanente, Educación Superior, Evaluación Educativa, Docentes, Pertinencia.

Abstract

The ongoing professional development of university faculty has become a pressing concern for higher education institutions. In the 21st century, with the undeniable incursion and constant evolution of technology, it is imperative to formulate action plans to develop the teaching competencies demanded by the digital age. The objective of this research was to propose a model of ongoing professional development with a critical-reflective, self-managed approach that strengthens the professional development of faculty at the Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. This model was based on an evaluation of the relevance, effectiveness, coverage, and impact of the ongoing professional development program during the period 2020-2024. The study employed a non-experimental design, as there was no deliberate manipulation of variables, and a mixed-methods approach. Two populations were studied: faculty members and those responsible for planning the professional development program. The survey questionnaire underwent a validation process through expert review and a pilot test before its application. The results showed that the ongoing professional development program received the most inadequate ratings across all evaluated dimensions. Relevance was perceived as inadequate by 76% of respondents, indicating a weak alignment with faculty needs. Similarly, effectiveness was rated as largely inadequate (54%), reflecting limitations in achieving the proposed objectives. Coverage is the program's main weakness, with 96% of respondents perceiving it as inadequate, demonstrating insufficient reach among the teaching staff. Finally, impact was rated as inadequate by 91% of respondents, suggesting that the program does not generate significant changes in faculty professional development. In terms of institutional transformation, the program has contributed to gradual changes in university academic culture, promoting more reflective, collaborative, and open attitudes toward educational innovation. However, these changes are still in the process of consolidation and require greater institutionalization to ensure their long-term sustainability.

Keywords: Continuing Education, Higher Education, Educational Evaluation, Teachers, Relevance.

1. Introducción

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Con esta consigna inicial del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presentado a la UNESCO, se reafirma su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades. (Delors, 1996)

Como es evidente, entre los rasgos distintivos de la época actual están el cambio y la competitividad. En ese contexto, las instituciones en general y las de educación superior, que a partir de este momento se llamarán (IES), deben poder realizar los ajustes necesarios para introducirse exitosamente en ella, atendiendo a los diferentes ámbitos de su competencia.

La docencia universitaria, por su alto impacto social en el corto, mediano y largo plazo, precisa revisar y replantear constantemente su acción, a fin de ofrecer servicios educativos de calidad acordes a las demandas sociales del entorno en que se encuentra inmersa, lo que implica que el docente, como actor principal, analice y actualice en forma constante su marco axiológico-conceptual y metodológico.

El mundo está evolucionando vertiginosamente, y exige a las instituciones de educación superior la constante adaptación de sus fines y estructuras para poder responder asertivamente a los requerimientos sociales y particulares que implican transformaciones de orden curricular, organizativo, administrativo y de gestión, metodológico y de capacitación, siendo este último en particular el núcleo principal de la presente investigación, por medio del análisis de la formación permanente de docentes, pretendiendo la mejora de este proceso en el contexto local de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Para esto, el documento estará distribuido en cuatro capítulos, culminando en una propuesta trabajada de acuerdo al diagnóstico situacional obtenido.

1.1. Antecedentes

La educación superior enfrenta hoy en día el reto de responder a las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas que demandan un docente universitario cada vez más preparado, reflexivo e innovador. En este entendido, la formación permanente del profesorado, se ha consolidado como un proceso clave para el mejoramiento continuo de la calidad educativa y el fortalecimiento del desempeño docente.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI estableció algunas condiciones para lograr un desarrollo innovador de la Educación Superior como un eje de una nueva visión y un nuevo paradigma de formación de los estudiantes, exhortando a las Instituciones de Educación Superior (IES) a mantener el potencial de la investigación de alto nivel en sus categorías de competencia. (UNESCO., 1998)

Lo expuesto anteriormente se sustenta en experiencias internacionales que han demostrado que la investigación constituye el fundamento de la calidad académica, en concordancia con Monteverde, quien sostiene que la base de la excelencia de las instituciones de educación superior radica en los aportes que estas realizan a la ciencia. (Monteverde., 2022)

El estudio de la formación continua de los docentes universitarios reviste suma importancia, por cuanto tiene como finalidad desarrollar y potenciar su desempeño docente investigativo. Consecuentemente, es responsabilidad de la educación superior incrementar y fortalecer el desarrollo de todo el sistema educativo, tal cual lo expresa la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, criterio que comparte:

Sánchez, al expresar que “el progreso de la Universidad está estrechamente relacionado con el protagonismo que genere y desempeñe cada docente en el ejercicio de su actividad profesional”. (Mendiola, 2023)

Eldestein, considera que “al hablar de formación de docentes se pone en juego el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos e instituciones educativas” por cuanto está en estrecha relación con lo manifestado por la UNESCO en cuanto a buscar en los docentes universitarios un desarrollo que no sólo se encamine a su profesionalización, sino que vaya

mucho más allá, a formar al “ser” docente y apuntalar en buena medida el desarrollo de la institución universitaria. (Edelstein, 2003)

Los estudios de Cruz conciben la formación docente como un proceso continuo, por lo que concluye que es importante que los profesores asuman su formación como un hecho permanente. (Cruz, 2010)

Hernández, expone que “la formación del docente universitario en ejercicio representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización; por tal razón, es necesario que el docente universitario asuma una actitud crítica desde y en su propia formación”. (Hernandez, 2011)

Cuevas e Inclán (2021) refieren que los sistemas educativos han tomado en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales, considerando como vía de mejora de los sistemas educativos la evaluación de maestros mediante la verificación de estándares relacionados con los resultados de estudiantes en pruebas internacionales. (Cuevas, 2021)

En ese sentido se hace énfasis en la forma en que se han implementado políticas docentes orientadas a atraer a los mejores aspirantes, evaluar el desempeño y establecer incentivos salariales, pero que siguen sin tener una correlación con la mejora de los aprendizajes; donde Romero agrega que el modelo de formación continua docente que se ha mantenido, se caracteriza por ser remedial e individualizado, alejándose de la realidad de las aulas y generando efectos negativos en la calidad de la educación. (Romero, 2022)

En Bolivia, si bien se reconocen tres tipos de formación del profesorado: formación inicial, continua y pos gradual, la formación continua llevada adelante hasta la Ley 1565 centró su atención en aspectos curriculares, didácticos y de evaluación, a través de la consecución de un proyecto y diversos programas encaminados a mejorar la práctica docente en el aula y en la Unidad Educativa. Los resultados de este proceso permitieron la inserción del nuevo currículo, así como los nuevos lineamientos en cada uno de los niveles educativos, generando una transformación curricular en el marco de la nueva reforma educativa, Ley 070, que actualmente está en vigor. (Bolivia, 2015)

Los programas de formación continua en el marco de esta nueva ley educativa, han centrado su atención en la implementación del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo, en todos los estamentos del sistema educativo; respondiendo a cuatro problemáticas centrales:

- ✓ La condición colonial y neocolonial de la educación.
- ✓ La casi nula articulación entre las políticas educativas y las propuestas para salir de la dependencia económica.
- ✓ La revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios.
- ✓ El carácter cognoscitivista y desarraigado de la educación.

La formación del profesorado en Bolivia con la Ley 1565 estuvo comprendida como formación inicial y formación permanente; sin embargo, con la implementación de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y demás disposiciones, ha sido modificada y su estructura actual está conformada por: formación inicial, formación continua y formación pos gradual. (Bolivia, 2015)

1.2. Problema de investigación

La formación docente permanente, ya sea a través de instancias de capacitación o trayectos educativos de nivel superior, adquiere una importancia creciente en el panorama actual del sistema educativo en general. Las dinámicas sociales, las características del mundo del trabajo, los avances constantes de las tecnologías de la comunicación y la información, todo esto relacionado con las constantes pugnas entre ideologías a nivel internacional y nacional, modifican constantemente el campo de acción como profesionales. La velocidad de los cambios supera la velocidad a la que el sistema educativo puede reestructurarse; es a la luz de esta realidad que se considera valioso reflexionar sobre las instancias de formación con las que cuentan los docentes para proyectar y concretar un trayecto formativo particular, conformado por las instancias que en cada caso se ponderan como valiosas y necesarias.

El problema que antecede a la presente investigación parte de la relación existente entre el proceso de capacitación y actualización llevado a cabo por los programas de formación permanente en atención a la población docente, donde se identifica generalmente una escasa

participación del personal académico para integrarse al proceso de instrucción desconociendo sus posibles causas, cuyos resultados se traducen en una educación tecnocrática instruccional, donde se reproducen contenidos y se aplican un conjunto de reglas para moldear la conducta de los estudiante, orientando los procesos de enseñanza a un mundo de medios, interacciones, procedimientos e instrumentos que, sin lugar a dudas, condiciona el sentido de la práctica docente y descuida la dimensión moral y cualitativa de la acción educativa humanizante.

La anterior reflexión, invita a retomar la educación con sentido humanizante y por ello se evidencia la necesidad de redimensionar la formación del docente como condición hacia esta necesidad, invitando a que la educación sea más participativa, crítica y reflexiva; para ello, se debe construir la base teórica sobre la formación y la práctica educativa de los docentes, que ayude a formar ciudadanos críticos y reflexivos que participen activamente en la sociedad, con habilidades para argumentar y realizar trabajo cooperado, para la solución conjunta de problemas. (Carmona, 2008)

La realidad del departamento de Chuquisaca, analizada desde un enfoque empírico, evidencia una creciente preocupación por la calidad de la enseñanza en diversas unidades académicas. A pesar de que muchos docentes cuentan con formación de posgrado y experiencia en sus respectivas áreas, se percibe una desconexión entre las metodologías pedagógicas que emplean y las demandas de un estudiantado cada vez más exigente, diverso y con amplio acceso a información, lo que en muchos casos genera una brecha en la relación docente-estudiante.

Entre las principales razones que explicarían la limitada participación del profesorado en cursos de formación permanente se encuentran la falta de incentivos y la escasa oferta formativa, entre otros factores como la planeación curricular y pedagógica, los saberes y el proceso de enseñanza para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo, planificación del proceso de enseñanza para el desarrollo de las competencias y evaluación del proceso didáctico, siendo consecuente con la formación docentes en pensamiento crítico y reflexivo. En este contexto, surge la necesidad de evaluar el programa de formación permanente en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, mediante la realización del presente estudio.

1.3. Justificación

La necesidad de la presente investigación se fundamenta en diversos aspectos relevantes para la mejora continua de la educación superior. En primer lugar, desde una perspectiva institucional, la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, mediante la oferta de cursos de formación permanente, destina recursos significativos -tiempo, económicos y humanos - al desarrollo profesional de su cuerpo docente. En este sentido, resulta fundamental evaluar si dicha inversión genera los resultados esperados en términos de mejora de las prácticas pedagógicas, actualización disciplinar y fortalecimiento del bienestar docente. Asimismo, la calidad de la educación superior depende en gran medida de la competencia, actualización y compromiso del personal docente. Analizar el impacto de la formación permanente permite determinar en qué medida estos programas contribuyen efectivamente al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al cumplimiento de los estándares de calidad académica de la universidad.

Desde el punto de vista de la gestión universitaria, los resultados de la investigación proporcionarán información relevante y sistematizada que permitirá a las autoridades académicas tomar decisiones informadas respecto a la planificación, diseño, implementación y evaluación de futuros programas de formación permanente. De este modo, será posible identificar los tipos de cursos más efectivos, las áreas que requieren mayor atención y las estrategias para optimizar la oferta formativa institucional. Asimismo, la evaluación del impacto de estos programas constituye un mecanismo de rendición de cuentas ante la comunidad universitaria y la sociedad, respecto a la eficacia de las iniciativas orientadas al desarrollo profesional docente.

Desde una perspectiva social, la investigación adquiere pertinencia en tanto que una docencia de calidad, actualizada y sustentada en metodologías pedagógicas eficaces incide directamente en la formación de profesionales competentes, capaces de responder a los desafíos del contexto laboral y de contribuir al desarrollo social y económico del país. En este sentido, la formación permanente del profesorado puede favorecer el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, la capacidad de innovación, la adaptabilidad y las habilidades socioemocionales, en coherencia con las demandas actuales

de la sociedad. Asimismo, docentes mejor preparados están en condiciones de implementar estrategias pedagógicas inclusivas y equitativas, que atiendan la diversidad del estudiantado y promuevan la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y culminación de los estudios superiores. Finalmente, el aporte teórico de la investigación radica en la generación de conocimiento específico y contextualizado sobre el impacto de la formación permanente en el personal docente de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Este estudio permitirá identificar buenas prácticas susceptibles de ser replicadas en otros programas y unidades académicas, así como detectar áreas de mejora en el diseño y la implementación de los cursos de formación permanente. De igual manera, los hallazgos contribuirán al fortalecimiento de una cultura institucional orientada al desarrollo profesional continuo y aportarán al campo de la investigación educativa en educación superior, particularmente en el contexto boliviano y latinoamericano.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera se puede fortalecer el desarrollo profesional docente en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, si no se cuenta con un modelo de formación permanente con enfoque crítico y reflexivo de autogestión, basado en una evaluación de la pertinencia, efectividad, cobertura e impacto del programa de formación permanente de las últimas gestiones?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Proponer un modelo de formación permanente con enfoque crítico – reflexivo de autogestión que permita el fortalecimiento del desarrollo profesional docente en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, basado en la evaluación de la pertinencia, efectividad, cobertura e impacto del programa de formación permanente durante el periodo 2020- 2024.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Analizar los objetivos, contenidos y lineamientos del programa de formación permanente en relación con las necesidades formativas del docente universitario.
2. Identificar la cobertura, participación y continuidad del programa de formación permanente para docentes durante el período 2020-2024.
3. Evaluar la pertinencia, efectividad e impacto del programa de formación permanente, considerando las estrategias metodológicas, los recursos utilizados y la satisfacción de los docentes participantes.
4. Determinar los lineamientos del modelo de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo y de autogestión para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente que sustente la propuesta en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
5. Validar a través del método Delphi el instrumento de recolección de datos para garantizar la validez de contenido de los ítems propuestos.

1.6. Idea a defender

Un programa de formación permanente para docentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, con enfoque crítico-reflexivo, basado en la evaluación de la pertinencia, efectividad, cobertura e impacto del programa de formación permanente durante el periodo 2020-2024, permitirá el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

1.6.1. Contribución al estado del conocimiento

La presente investigación contribuirá al estado del conocimiento al proporcionar un diagnóstico actualizado y sistemático del programa de formación permanente para docentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca durante el periodo 2020-2024, un ámbito que ha sido escasamente abordado de manera integral en estudios precedentes. Asimismo, el estudio permitirá profundizar la comprensión del desarrollo profesional docente en la educación superior boliviana, a partir del análisis de variables clave como la pertinencia, la efectividad, la cobertura, las estrategias metodológicas

implementadas y el grado de satisfacción de los participantes. En este sentido, la investigación enriquece el conocimiento existente sobre la formación permanente en el contexto universitario, al ofrecer una visión contextualizada, evaluativa y propositiva que aporta tanto al ámbito académico como a la mejora de la gestión institucional orientada a la calidad educativa.

1.7. Organización de la tesis o trabajo de grado

La presente investigación, se organizó conforme a la estructura y formato de tesis y trabajo de grado para maestría del Centro de Estudios de Postgrado e Investigación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. La misma comprende una sección preliminar, en la cual se incluyen los elementos formales correspondientes, tales como la portada, dedicatoria, agradecimientos, índice, resumen y la introducción. El trabajo de investigación cuenta con una sección inicial, donde se incluyen elementos como la portada, dedicatoria, agradecimientos, índice, resumen y la introducción.

Asimismo, se incorpora una sección de antecedentes, donde se presenta de manera descriptiva la literatura existente sobre las diversas concepciones teóricas relacionadas con la formación permanente, considerando enfoques educativos y pedagógicos propios del ámbito de la educación superior.

Posteriormente, se desarrolla la descripción de la problemática objeto de estudio, junto con la justificación y los objetivos de la investigación, complementados con el estado del arte integrado en el marco teórico. A continuación, se delimita el marco metodológico en el cual se describen los métodos, técnicas e instrumentos de investigación empleados para el abordaje del tema de estudio. De igual manera, el trabajo contempla una sección de análisis y discusión de resultados, donde se presentan e interpretan los hallazgos obtenidos en función de las variables definidas para el análisis correspondiente. Finalmente, se incluye una sección de propuesta, elaborada a partir de los resultados del diagnóstico realizado.

2. Marco teórico

En la actualidad, la labor docente se encuentra inmersa en la dinámica propia de la sociedad del conocimiento, la cual promueve de manera prioritaria la investigación y la generación de saberes, las cuales están llamadas a desempeñar un rol protagónico en la identificación y resolución de problemas emergentes.

Los cambios acelerados que experimenta la sociedad contemporánea inciden directamente en el sistema educativo del país, por lo que no pueden ser ajenos a los procesos formativos. Como consecuencia, resulta fundamental que los docentes mantengan una actualización permanente y desarrollen una actitud reflexiva e investigativa orientada a la identificación de las problemáticas que se presentan en el aula, las cuales influyen de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Docencia en educación superior siglo XXI

La universidad refleja y compone al mismo tiempo un mundo social amplio y globalizado, pudiendo ser vista como una realidad compleja, formada por una diversidad de actores, organismos, proyectos, programas formativos, etc. Es en este espacio donde se originan múltiples relaciones, significados y concepciones acerca de lo que allí se debe enseñar, aprender y trabajar para formar a los futuros profesionales que luego serán parte de una sociedad en transformación permanente.

De acuerdo con un correlato histórico, actualmente la universidad tiene como misión facilitar el desarrollo de los individuos llevando su potencial al máximo, para posibilitar una inserción laboral exitosa que se traduzca en contribuciones productivas y la realización plena de las personas en la sociedad. (Freixas, 2004)

Ciertamente, hoy en día se ha intensificado el rol que tiene la universidad como institución de desarrollo, demandándole una mayor adaptación a las necesidades productivas y sociales, no sólo del entorno inmediato, sino también de la comunidad global.

Desde este punto de vista, se podría describir el mundo universitario desde distintos focos; sin embargo, y más allá de posicionarse en la educación postsecundaria, se puede establecer que una característica central de la universidad se relaciona con su función generadora de conocimiento y, por otro lado, con su función encargada de la formación de los futuros profesionales e investigadores. (Benito, 2005)

En concordancia con lo expuesto, a continuación, se desarrollan tres ejes temáticos considerados centrales en el ámbito de la educación universitaria. En primer lugar, se examinan la enseñanza universitaria y las competencias del docente; en segundo término, se analizan los desafíos que enfrenta la formación del profesorado universitario y, finalmente, se reflexiona sobre las orientaciones que debería asumir el desarrollo profesional docente en las instituciones de educación superior.

2.1.1. Enseñanza universitaria y competencias del profesorado

Hasta hace un tiempo, y desde una lógica acumulativa, se entendía que el docente universitario en su rol de profesor, debía ser un repositorio y transmisor de conocimiento, sin embargo, con la influencia de los cambios sociales, el desarrollo de nuevas teorías epistemológicas y del aprendizaje, esta forma de comprender el trabajo docente se ha ido transformando, añadiéndose otras miradas que complejizan y amplían el trabajo del profesor en la universidad. (Briggs, 2005)

El intento de elaborar un listado de aspectos deseables en un académico universitario puede resultar una tarea interminable e imprecisa, sin embargo, al revisar la literatura se rescatan algunos requerimientos que perfilan lo que se podría llamar un buen profesor o docente, entre estos están, por ejemplo:

La ética (o los valores que desea promover en sus alumnos), la reflexión, la innovación y el aprendizaje permanente; así como las habilidades sociales requeridas para relacionarse de manera adecuada con una diversidad de alumnos, colegas y autoridades académicas. (Tedesco, 2002)

Avanzando en esta línea, se puede señalar además que el profesor, junto con ser un experto en su disciplina, un investigador y un gestor, debe, de manera específica, saber enseñar, lo cual implica facilitar las condiciones de aprendizaje, considerando las características del estudiantado universitario de hoy en día y el perfil profesional que se le demanda formar.

De acuerdo con esta realidad, algunos autores precisan una serie de competencias específicas necesarias en el profesorado universitario, a partir de las cuales podemos concluir algunos dominios esperables o al menos deseables. (Zabalza, 2009)

Estas competencias específicas deberían ser:

- ✓ Los conocimientos disciplinares, métodos y técnicas que deben ser enseñados críticamente, así como la utilización efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación.
- ✓ Las habilidades pedagógicas necesarias para la enseñanza (estrategias, planificación, recursos didácticos y tecnológicos, etc.) y, unido a esto, una permanente reflexión e indagación tanto en su docencia como en la disciplina.
- ✓ El uso de estrategias para la integración de la enseñanza con la actividad de investigación, de manera de impactar en el aprendizaje profesional propio y en el de los estudiantes.
- ✓ Los conocimientos en estrategias pedagógicas que hagan efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que le permitan relacionarse de manera constructiva con el alumnado, por ejemplo, incorporando la evaluación como un proceso comprensivo-formativo o preocupándose por conocer a sus estudiantes como aprendices.

2.1.2. Desafíos en la formación docente universitaria

Uno de los autores clásicos de referencia en este ámbito define el desarrollo docente como un proceso continuo de formación, mediante el cual los profesores revisan y despliegan su compromiso como transformadores sociales, ya sea en espacios colegiados o de forma individual.

Además, para este autor, es en estos espacios de desarrollo donde los profesores deben tener la oportunidad de aprender y consolidar habilidades o conocimientos relevantes para el ejercicio profesional docente. (Day, 2005)

En complemento, otros autores señalan que el desarrollo docente resulta ser un fenómeno complejo, multivariado y difícil de definir. (Bredeson, 2005)

En este sentido, rescatan el valor del aprendizaje como un continuo; la reflexión y la creatividad como habilidades fundamentales; el impacto en las prácticas y la consideración del docente como un sujeto multidimensional, todos ellos aspectos de importancia a la hora de plantear una estrategia de desarrollo docente.

En sus planteamientos, estos autores destacan además el problema que surge al intentar separar el desarrollo profesional del personal, debido a que el profesor vivencia su crecimiento en una constante interacción con el entorno, las prácticas y sus concepciones, y a que en su evolución profesional influyen sus experiencias como estudiante desde mucho antes de ingresar a la carrera docente. (Bredeson, 2005)

En consecuencia, los términos “formación permanente” y “desarrollo profesional” serán utilizados indistintamente para referirse a los procesos diseñados para el aprendizaje profesional del profesorado universitario.

Zabalza (2002) propone una serie de temas a discutir en la formación del profesorado. A partir de un conjunto de preguntas como: ¿Por qué y para qué formar?, ¿Sobre qué formar?, ¿Con qué formatos o metodología?, este autor pone de relieve una serie de cuestionamientos de respuesta compleja que debieran ser tomados en consideración para dar una orientación adecuada y específica a la formación del docente universitario en cualquier institución. (Zabalza, 2002)

Cuadro 2.1: Dilemas en la formación del profesorado

TEMA	DILEMAS
Sentido y Relevancia	Una formación para el desarrollo personal V/S para la resolución de las necesidades de la institución: La obligatoriedad V/S la voluntariedad de la formación La motivación intrínseca V/S la motivación por el reconocimiento
Contenido	Formación generalista (pedagógica) V/S una específica y vinculada al área de conocimiento Formación para la docencia V/S formación para la investigación: Una formación para la enseñanza y el aprendizaje V/S para tareas de gestión, relaciones externas, etc.
Destinatarios	De la formación sólo para noveles o para todos De la problemática específica del profesorado asociado y a tiempo parcial De las distintas culturas del profesorado y otros miembros
Organización	La formación basada en sujetos o en los grupos/unidades funcionales Las iniciativas de formación a corto plazo, o a mediano y largo plazo Considerar diversas modalidades de formación y sus aportaciones Entre modelos participativos o gerenciales
Agentes	De la responsabilidad de la formación Del debate sobre las competencias de los formadores De la formación con personal propio o externo De la profesionalización de los formadores

***Fuente:** Dilemas en la Formación del Profesorado (Zabalza, 2002)*

Atendiendo los argumentos expuestos, desde la perspectiva de la investigadora las, universidades deberían proyectar la formación de su profesorado de manera continua y en diversos formatos, a partir de un diagnóstico que considere el contexto institucional, puesto que, tal como se ha reconocido, “Ninguna profesión hoy en día puede desempeñarse a partir de conocimientos espontáneos o intuitivos adquiridos de manera informal y asistemática gracias a la experiencia acumulada, por muy larga que sea” (Cruz D. L., 2003) Adicionalmente, resulta necesario que esta formación supere el esquema de aprendizaje profesional basado en el ensayo y el error como práctica recurrente, considerando, sobre todo, que el error en la enseñanza no debería constituir una opción formativa con cabida en el aula universitaria.

2.1.3. Lineamientos para la formación permanente

En términos generales, la formación permanente del profesorado universitario debe responder a fenómenos continuos, dinámicos y multidimensionales, desde una visión cualitativa y de proceso, en donde las tareas sean contextualizadas, es decir, a partir del conocimiento condicional o estratégico, que se deriva de una relación ajustada con el entorno, fundamentada en la realidad y la teoría. (Badia, 2004)

En este sentido, es importante que la formación permanente no sólo asegure espacios de aprendizaje de forma tradicional, sino también ambientes diversificados, donde el trabajo permita una revisión de las representaciones del profesor (creencias, conceptos, roles, sentimientos, etc.) en pos de trabajar sobre una re-descripción representacional de la realidad (es) para desaprender y re-aprender en el ejercicio y la acción profesional. (Karmiloff, 1994)

En suma, el enfoque de la formación continua del profesorado en la universidad debe responder al contexto y, por tanto, al igual que con los estudiantes, tender hacia la actualización de zonas de desarrollo próximo que se hayan identificado. (Vigotsky, 1979) Siguiendo esta línea, otros autores han recopilado una serie de características en relación con los cambios que se han producido en la formación del profesorado, descritas en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.2. Cambios en las perspectivas del desarrollo docente

RASGOS	ANTERIORES PERSPECTIVAS	PERSPECTIVAS ACTUALES
Enfoque	Transmisivo-directo	Socio constructivista
Rol del formador	Presentador de información	Facilitador, guía o asesor
Metodologías	Pasiva y generalista	Activas y en contexto
Organización	Prediseñada	Negociada y ajustada
Estructura	Individual/ fragmentada	Colaborativa/colegiada
Actividades	Cursos/conferencias	Auténticas/análisis de casos
Duración	Corto plazo/intermitente/ puntual	Largo plazo/ dinámico/continua

Fuente: Adaptado de Badia y Monereo, 2004; Montecinos, 2003; Fullan 2002; Guskey, 2000.

2.2. Formación docente

La formación del docente en el contexto actual requiere de procesos de transformación orientados a propiciar espacios de reflexión con los estudiantes y, en ese sentido, a generar acciones que permitan reconocer sus cualidades y desarrollar sus potenciales cognitivas. Ello implica favorecer que los estudiantes trasciendan la mera acumulación de conocimientos, desarrollen estrategias meta-cognitivas que promuevan el aprendizaje significativo y, asimismo, integren la investigación como una herramienta articuladora de saberes. Al respecto, Montero (2001) plantea que:

“... la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos es una de las marcas de las profesiones, lo que cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades, situación que configura un saber vulgar técnico o artesanal, pero nunca un saber científico, base del saber profesional, ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores.” (Montero, 2001)

En consonancia con el autor antes citado, la formación docente se sustenta en un conjunto de saberes teóricos y prácticos, articulados desde una concepción epistemológica del conocimiento, en la cual el desarrollo de habilidades pedagógicas resulta indispensable para la elaboración de estrategias y recursos coherentes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este marco, el papel del docente es fundamental, en tanto le corresponde implementar actividades orientadas a la formación de educandos críticos.

Asimismo, la formación docente ha experimentado cambios derivados de los cambios de paradigmas, con el propósito de responder a las exigencias y demandas de la sociedad actual, orientadas a la formación de sujetos pensantes, críticos y reflexivos, capaces de transformar su realidad social. Para ello se necesita la adopción de metodologías de aprendizaje de enfoque constructivista, que promuevan actividades destinadas a estimular el pensamiento y la participación activa de los estudiantes.

En este sentido, el docente asume la responsabilidad de generar espacios creativos, recreativos y motivadores que fortalezcan la atención, el compromiso con el aprendizaje y, al mismo tiempo, su propio crecimiento profesional, laboral y personal.

Al respecto, Medina y Domínguez (1989) señalan que la formación del profesional de la docencia consiste en la preparación y emancipación para elaborar, a través de una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz que promueva un aprendizaje significativo en los estudiantes, logrando así un pensamiento de acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común, respondiendo siempre a la sociedad. (Medina, 1989)

Del mismo modo, Bracho (2018) señala que una formación docente debe ser concebida bajo una “formación humanista integral y propiciando el respeto por las diferencias individuales; transversas áreas vitales en el proceso de formación como la investigación, conocimiento de sí mismo, análisis del discurso, construcción y generación de conocimientos, tecnologías de la información y la comunicación”. (Bracho, 2018)

Por otra parte, Kincheloe (2001) expresa que la formación del docente debe estar orientada a la indagación de su realidad, la cual pone énfasis en el desarrollo de habilidades de investigación en la enseñanza, así como en los contextos multidimensionales que le conciernen, valorando los aspectos relacionados con el propósito; a su vez, considera que la investigación crítica constituye un aspecto necesario para el logro de tales objetivos. (Kincheloe, 2001)

En ese sentido, la formación orientada al desarrollo del pensamiento crítico desde una perspectiva transformadora de las prácticas docentes tiene como propósito cambiar las estructuras cognitivas que permitan comprender el funcionamiento del cerebro humano, con la finalidad de aportar conocimientos indispensables para favorecer un diálogo de saberes donde se impulse explorar nuevas experiencias de aprendizaje, proponiendo nuevas rutas o caminos metodológicos innovadores que conduzcan a una aproximación activa, significativa al conocimiento.

2.2.1. Modelos de formación docente

El ejercicio de la profesión docente, en cuanto a su proceso de preparación, ha ido experimentando modificaciones a través del tiempo. Al respecto, Martinet, Raymond y Gauthier (2004) identifican cuatro formas básicas asociadas al ejercicio docente: el ‘maestro improvisado’, ‘el maestro artesano’, ‘el maestro científico’ y el ‘maestro profesional’. (Martinet, 2004).

En relación con el primer tipo, los autores señalan que, antes del siglo XVII, en Europa, cuando la educación escolar no había sido formalizada y se dirigía a una audiencia limitada, se asumía que el dominio del contenido disciplinar garantizaba automáticamente la capacidad para enseñarlo; por ejemplo, se consideraba que quien sabía escribir podía enseñar a hacerlo.

A partir del siglo XVIII comienzan a emerger los primeros indicios de capacitación de los docentes. Así es como, en el proceso de capacitación, se valoraban las ‘recetas’ del oficio de aquellos reconocidos como los mejores maestros. Según indican Martinet, Raymond y Gauthier (2004), “estos trucos y recetas están ordenados en una visión del mundo edificada sobre un control total de los alumnos con objeto de hacerlos seres educados, instruidos y cristianos”. (Martinet, 2004)

En este periodo se reconocen aportes relevantes a la formación docente en la medida en que se toma conciencia de que el conocimiento disciplinar no garantiza por sí solo, el saber enseñarlo, y que, por tanto, es necesario dominar otros saberes que pueden ser aprendidos. En consecuencia, la formación se realiza mediante el adiestramiento a cargo de un maestro experimentado, lo que dio origen a la pedagogía tradicional, centrada en la figura del docente, quien ejercía un control absoluto tanto sobre el aprendiz como sobre los contenidos a transmitir.

Siguiendo con los planteamientos de los autores antes mencionados, hacia finales del siglo XIX y, específicamente, a comienzos del siglo XX, se intensifican las críticas a la pedagogía tradicional y emerge la denominada ‘pedagogía nueva’, la cual otorga relevancia a la ciencia y propone un enfoque pedagógico centrado en el niño.

En este contexto, adquieren gran relevancia los aportes de la psicología, consolidándose la idea de convertir la pedagogía en una ciencia y al pedagogo en un científico. La pedagogía, como disciplina, se fragmentó en diversas escuelas de pensamiento, dando lugar a distintos modelos que, según los autores, pueden agruparse en dos grandes categorías: los enfoques experimentales y los enfoques experienciales.

La primera categoría se asociaría con el positivismo, estrechamente relacionado con el conductismo, mientras que la segunda corresponde a la psicología humanista y sus derivaciones. En ambos enfoques subyace la concepción de que se aprende a enseñar mediante la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. (Martinet, 2004)

Finalmente, la visión del maestro como profesional plantea la necesidad de aproximarse a las exigencias del contexto real de la práctica educativa, enfatizando la idea de que el docente aprende en la acción, particularmente a través del análisis reflexivo de su propia práctica.

En este marco surge el enfoque reflexivo, fundamentado esencialmente en las de Schön, acerca del desarrollo del expertise profesional. Las experiencias prácticas de los estudiantes juegan un rol importante en el proceso de aprender a enseñar, en tanto son concebidas como la principal fuente del conocimiento profesional. (Ur, 2006)

➤ **Modelo crítico - reflexivo**

Este enfoque incorpora una serie de elementos que desempeñan un papel central en el proceso de desarrollo de la competencia profesional. Dichos elementos se encuentran estrechamente interrelacionados y comprenden los esquemas conceptuales existentes de los estudiantes, el conocimiento recibido, el conocimiento experiencial, la práctica y la reflexión (Wallace, 2002)

De acuerdo a este modelo, la competencia profesional se construye mediante la reflexión sobre el conocimiento recibido-entendido como el conjunto de hechos, teorías y saberes vinculados al estudio de una profesión determinada-y el conocimiento experiencial, derivado de la experiencia docente, ambos analizados a la luz de la práctica (Wallace, 2002)

A continuación, se presenta cada uno de los componentes incluidos en el modelo reflexivo.

A) Creencias

De acuerdo con Wallace, cuando los estudiantes se incorporan a un programa de formación docente, ya poseen un conjunto relativamente consolidado de ideas o representaciones acerca de la educación. Estas creencias desempeñan un papel clave en la forma en que interpretan el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diversos elementos que lo constituyen.

Si bien no existe un consenso definitivo respecto de la conceptualización del término creencia, sí lo hay en relación con la relevancia de su estudio. Al respecto Prieto (2007) señala que “el debate sostenido sobre el significado más preciso para conceptualizar el fenómeno de las creencias goza de gran importancia en el ámbito educativo, dado que las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y en sus juicios que, a su vez, determinan su conducta en el aula; de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales de la educación para mejorar tanto la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanza”. (Prieto, 2007)

Desde esta pertinencia, las creencias pueden entenderse como estructuras cognitivas que representan el sentimiento de certeza que las personas poseen respecto al significado de determinados fenómenos. En tal sentido, actúan como filtros de la información que el individuo obtiene del entorno, influyendo en su análisis, clasificación e interpretación (Pajares, 1992)

En su naturaleza cognitiva, las creencias tienden a organizarse en sistemas relativamente coherentes que, en interacción con la realidad, se configuran como representaciones o modelos que permiten a las personas comprender, explicar y predecir los acontecimientos que las rodean. Pajares (1992) sostiene que las creencias cumplen una función instrumental, en tanto orientan la selección de los recursos cognitivos utilizados en la interpretación de la realidad y en los procesos de toma de decisiones, influyendo de manera significativa en la conducta.

Asimismo, el autor plantea que las creencias suelen presentarse inicialmente de forma fragmentada e inconexa, profundamente arraigadas en la experiencia cotidiana. Con el transcurso del tiempo, estas se reorganizan en estructuras cada vez más coherentes, lo que posibilita explicaciones más elaboradas del entorno (Pajares, 1992).

La centralidad de una creencia dentro del sistema se relaciona con su antigüedad, de modo que aquellas adquiridas en etapas tempranas tienden a ocupar un lugar más central y, por ende, resultan más resistentes al cambio. En relación con las fuentes que influyen en la construcción del conocimiento y de las creencias docentes, (Marcelo, 2002) distingue tres tipos de experiencias:

- a) Experiencias personales, que incluyen aspectos de la vida que configuran la visión del mundo, las creencias sobre uno mismo y sobre los demás, así como las concepciones acerca de la relación entre escuela y sociedad, familia y cultura.
- b) Experiencia con el conocimiento formal, referida a los saberes que se trabajan en la escuela, las creencias sobre las disciplinas que se enseñan y las formas de enseñanza.
- c) Experiencias escolares y de aula, que comprenden las vivencias como estudiantes y contribuyen a la construcción de las ideas acerca de qué significa enseñar y cuál es el rol del docente.

Diversos investigadores han discutido la idea de que las creencias de los futuros docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan, en gran medida, a partir de la observación de sus propios profesores en el ejercicio de su rol profesional. (Blázquez, 2010) Se ha argumentado que estas creencias son particularmente difíciles de modificar y que influyen de manera decisiva en la interpretación de nuevas ideas pedagógicas y en su posterior aplicación en la práctica.

No obstante, este proceso no trabaja de manera absoluta. Las investigaciones han demostrado que, con el tiempo, las creencias pueden transformarse a través de la experiencia y de la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas. En este sentido, Brown sostiene que las creencias construidas a partir de experiencias previas a la formación profesional pueden modificarse mediante procesos reflexivos y experiencias significativas durante el desarrollo profesional docente (Blázquez, 2010)

Un factor que incide en la persistencia o transformación de las creencias previas es su carácter implícito. Se ha planteado que estas suelen mantenerse en un nivel tácito, lo que dificulta su explicación y análisis, contribuyendo así a la reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales, que usualmente permanecen a un nivel tácito y, por lo tanto, son difíciles de

articular y explorar, y este hecho, a su vez, explicaría la perpetuación de las prácticas pedagógicas tradicionales. (Pajares, 1992)

B) Integración de la teoría y práctica

Esta concepción de la relación entre teoría y práctica se fundamenta en un enfoque específico del proceso de formación profesional, la racionalidad técnica (Schön, 1983). Según Schön, este modelo ha ejercido una influencia significativa en la comprensión del desarrollo del conocimiento profesional y, en consecuencia, en la formación de los docentes dentro de las instituciones educativas.

La racionalidad técnica asume que el objetivo principal de toda actividad profesional es de carácter instrumental, es decir, la resolución de problemas prácticos mediante la aplicación de teorías derivadas de la investigación científica. En este entendido, se establece una separación entre teoría y práctica, distinguiéndose dos tipos de conocimiento: el conocimiento científico y el conocimiento derivado de la experiencia práctica. (Schön, 1983) Señala que, bajo este modelo, la investigación se presenta institucionalmente separada de la práctica, vinculándose a ella a través de relaciones de intercambio previamente definidas.

En el contraste, el modelo reflexivo reconoce esta interacción permanente entre teoría y práctica y plantea que el conocimiento recibido debe informar al conocimiento experiencial y, a su vez, ser modificado por este. En consecuencia, la teoría orienta la práctica, mientras que la reflexión sobre la práctica contribuye a la reformulación teórica, estableciendo una relación dinámica y recíproca en el desarrollo profesional. Se estima que el ‘conocimiento recibido’ debería informar al ‘conocimiento experiencial’ y, a su vez, debería ser directamente informado por este. Es decir, la teoría informa la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría (teoría y práctica siempre presentarían una estrecha relación en el proceso de desarrollo profesional (Wallace, 2002)

C) Reflexión

Donald Schön, en sus libros: *The Reflective Practitioner* (1983) y *Educating the Reflective Practitioner* (1987), presenta su visión particular sobre el rol que la reflexión jugaría en el proceso de desarrollo profesional.

El autor sostiene que, frente a una situación inesperada en la práctica, los profesionales tienden a reflexionar sobre los supuestos que subyacen a su actuación, lo que les permite alcanzar nuevas comprensiones y modificar sus acciones.

En este sentido, Schön coincide con Dewey en considerar la reflexión como una forma de pensamiento deliberado y consciente, que implica el análisis crítico de ideas, conocimientos y supuestos. Ambos autores plantean que la reflexión y la acción se encuentran estrechamente vinculadas, en tanto la reflexión se fundamenta en la experiencia y, simultáneamente, la transforma (Schön, 1983)

No obstante, diversos especialistas advierten que, a pesar de la relación atribuida a la reflexión en el desarrollo profesional docente, no todos los profesores la practican de manera sistemática, e incluso algunos desconocen los beneficios que este proceso aporta a la mejora de la enseñanza (Prieto, 2007) Entre estos factores asociados a esta dificultad se identifican la falta de motivación profesional, el desconocimiento del proceso reflexivo y el temor a afrontar riesgos o a cuestionar aspectos del contexto de desempeño.

D) Competencia profesional

Ávalos señala que el concepto de competencia se refiere concretamente al desempeño y, en el caso de los docentes, alude a una actividad orientada a generar cambios en otros. No se trata de una conducta específica, sino de una cualidad del trabajo docente que puede manifestarse en distintos niveles de desarrollo.

Por su parte (Martinet, 2004) Identifica diversas características asociadas al concepto de competencias, entre las que destacan:

- La competencia se ejerce en un contexto real, desarrollándose en instituciones concretas que involucran múltiples variables.
- La competencia se sitúa en un continuo que va desde lo simple hasta lo complejo, lo que hace recomendable una progresión gradual en los niveles de logro esperados a lo largo del proceso formativo.

- La competencia pertenece al ámbito del saber movilizar en el ejercicio profesional, ya que no basta con disponer de conocimientos, sino que se requiere interpretarlos, analizarlos y aplicarlos de manera pertinente en contextos reales.
- La competencia se manifiesta como un saber-actuar eficaz, ágil e inmediato, que se expresa de forma ocurrente en distintas situaciones, evidenciando la estabilización del desempeño profesional.

2.2.2. Otros modelos de formación permanente

Joyce y Weil (1985) definen modelo de formación como una pauta o un plan susceptible de ser utilizado para orientar los programas de estudio (Weil, 1985). En una línea complementaria, Ingvarson (1987) lo concibe como un diseño para el aprendizaje que integra un conjunto de supuestos relativos al origen del conocimiento sobre la práctica de la enseñanza (Ingvarson, 1987). Por su parte, Spark y Loucks-Horsley (1990), en el ámbito de la formación permanente, identifican y agrupan cinco modelos que funcionan como marcos de referencia para el desarrollo profesional docente:

1. Modelo de formación orientada individualmente (Loucks-Horsley, 1990)

El modelo de formación orientada individualmente se caracteriza por concebir la formación como un proceso en que los propios docentes planifican y desarrollan aquellas actividades que consideran pertinentes para favorecer su aprendizaje. Su fundamentación parte de una constatación de sentido común: los docentes adquieren numerosos aprendizajes de manera autónoma, a través de la lectura, el intercambio con colegas, la experimentación de nuevas estrategias de enseñanza, la reflexión sobre su práctica cotidiana y la experiencia personal, entre otros medios.

En tales situaciones, el aprendizaje se produce sin la mediación de un programa formal y estructurado de formación permanente. A partir de esta evidencia, se plantea la posibilidad de organizar propuestas formativas que promuevan actividades orientadas al aprendizaje individualizado. La característica central del modelo radica en que es el propio docente quien diseña su proceso formativo, establece sus objetivos y selecciona las actividades que le permiten alcanzarlos.

El aprendizaje individual puede materializarse mediante la realización de investigaciones, el desarrollo de proyectos de innovación subvencionada, la elaboración de materiales curriculares u otras acciones vinculadas al ejercicio profesional.

Si bien el modelo presenta múltiples aspectos positivos, la ausencia de un programa organizado puede limitar su alcance. En este sentido, resulta importante articular propuestas que, partiendo de las necesidades individuales, incorporen a los docentes en la definición de los objetivos y en la elaboración del programa formativo.

2. Modelo de observación-evaluación (Loucks-Horsley, 1990)

El modelo de observación-evaluación responde a la necesidad del docente de comprender cómo afronta su práctica diaria para aprender a partir de ella. Una de las premisas que lo sustentan es que la reflexión individual sobre la práctica puede enriquecerse mediante la observación de otros, el intercambio de experiencias y la discusión compartida.

No obstante, este modelo suele asociarse a procesos de evaluación, lo que genera resistencias entre algunos docentes, quienes no siempre lo perciben como una instancia de apoyo y presentan dificultades para reconocer sus ventajas. Tradicionalmente, el aula ha sido concebida como un espejo privado al que accede desde posiciones de autoridad—como el inspector que evalúa o el investigador que recoge datos—, lo cual restringe significativamente la efectividad potencial del modelo.

3. Modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza (Loucks-Horsley, 1990)

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza (Loucks-Horsley, 1990) se implementa cuando los docentes participan en procesos de desarrollo curricular, diseño de programas o iniciativas orientadas a la mejora institucional, con el propósito de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza. Este modelo implica una combinación de modos y estrategias de aprendizaje derivados de la implicación activa del profesorado en dichos procesos.

Su fundamentación se apoya en la concepción de que los adultos aprenden con mayor eficacia cuando enfrentan la necesidad de adquirir conocimientos concretos o resolver problemas específicos. En consecuencia, el aprendizaje docente se orienta por la búsqueda de respuestas

a situaciones problemáticas determinadas. Asimismo, se sostiene que quienes se encuentran próximos a su contexto de trabajo poseen una comprensión más profunda de los requerimientos necesarios para su mejora.

Aunque este modelo integra diversas estrategias de aprendizaje a partir de la participación docente, se señala como limitación la escasa atención otorgada al impacto de las experiencias desarrolladas y a los efectos que estas generan en la mejora profesional alcanzada.

4. Modelo de entrenamiento (Loucks-Horsley, 1990)

En el modelo de entrenamiento (Loucks-Horsley, 1990), los objetivos, contenidos y programas son definidos, en general, por la administración o por los formadores, aunque algunas propuestas contemplan la participación de los docentes en la planificación inicial. Este modelo se sustenta en la idea de que existen comportamientos y técnicas que deben ser reproducidos por los docentes en el aula.

Asimismo, parte del supuesto de que los docentes pueden modificar su actuación profesional y aprender a incorporar prácticas que previamente no formaban parte de su repertorio. En consecuencia, se considera un medio eficaz para la adquisición de conocimientos y estrategias de intervención pedagógica.

La teoría y la investigación que respaldan este modelo proceden de diversas fuentes y evidencian que, según los resultados esperados, el entrenamiento puede incluir la exploración teórica, la demostración de estrategias, la práctica en situaciones simuladas, la retroalimentación sobre la actuación y el acompañamiento en el lugar de trabajo. Cuando se desarrolla en todas sus fases, el modelo puede propiciar cambios significativos en los conocimientos y en las prácticas docentes en el aula.

5. Modelo indagativo o de investigación (Loucks-Horsley, 1990)

El modelo indagativo o de investigación (Loucks-Horsley, 1990) requiere que el docente identifique un área de interés, recoja información y, a partir de la interpretación de los datos obtenidos, introduzca los cambios pertinentes en su enseñanza.

Esta modalidad puede desarrollarse de manera individual, en pequeños grupos o con la participación de todo el claustro institucional. Puede adoptar un carácter formal o informal y llevarse a cabo en el aula, en un departamento docente o en el marco de un curso universitario.

Los docentes construyen nuevas comprensiones cuando formulan sus propias preguntas y recogen datos para responderlas. Las bases teóricas de este modelo se encuentran en las propuestas de Dewey, quien subraya la necesidad de una “acción reflexiva”. Entre sus principales impulsores contemporáneos se destaca Zeichner, quien durante más de tres décadas ha abordado la temática de “los profesores como investigadores sobre la acción”, “los profesores como innovadores”, los profesores que se auto-dirigen y los profesores como observadores participantes (Zeichner, 1983).

Un elemento central que fundamenta este modelo es la relevancia de la investigación para el ejercicio docente, ya que permite identificar y resolver problemas, favoreciendo, en este proceso, el crecimiento profesional e individual.

2.2.3. Educación permanente

La educación permanente trasciende los límites de la edad evolutiva y de la institución escolar, comprometiendo al ser humano en un proceso de mejora continua que puede extenderse a lo largo de toda la vida. Como señalan Comenius defensor de una educación orientada también a la vejez, y Necker de Saussure, quien advierte la necesidad de un proceso educativo que “se puede decir que acaba sólo al final de la vida”(Flores, 1990) La formación constituye una dimensión inherente a la existencia humana.

Tradicionalmente, la formación del docente ha sido comprendida desde dos acepciones: inicial y permanente, en función del momento profesional en que se encuentra el docente. No obstante, la mayoría de los estudios sobre esta temática coinciden en señalar que la actualización profesional debe concebirse como un proceso continuo, presente a lo largo de toda trayectoria laboral.

“La educación permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida tanto de éstos como de la colectividad.

La considera como una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, convirtiendo la educación en un instrumento de autorrealización humana.” (Alonso-Geta, 1983). Desde esta perspectiva, la educación permanente se configura como una estrategia fundamental para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea y promueve el desarrollo integral de las personas.

Las exigencias y demandas sociales requieren que el docente no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que asuma su rol como profesional de la educación. En consecuencia, la formación permanente debe orientarse al desarrollo personal y profesional, promoviendo la construcción de competencias complejas de pensamiento y acción que favorezcan tanto el crecimiento individual como el colectivo, y que contribuyan a la transformación de las condiciones sociales.

En esta línea, se afirma que: “Ya no es suficiente con que cada individuo acumule al inicio de su vida una reserva de conocimientos a los cuales podrá recurrir después sin límite”. Principalmente, ha de estar en condiciones de profundizar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer aquel primer saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996) Esta concepción enfatiza que el conocimiento no debe entenderse como una acumulación estática, sino como un proceso dinámico de actualización constante, dado que el transcurso del tiempo transforma, amplía y resignifica los saberes adquiridos.

2.2.4. Desarrollo profesional docente

El concepto “desarrollo” posee una connotación de evaluación y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento docente. En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes implica un enfoque de actualización que reconoce su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Desde esta perspectiva, se sostiene que “No hay desarrollo del currículum sin desarrollo del docente y no hay perspectiva para beneficiar a los estudiantes más importante y significativa, que el perfeccionamiento del arte de enseñar del docente” ((Stenhouse, 1991)

El desarrollo profesional comprende diversas dimensiones interrelacionadas:

- Desarrollo pedagógico, orientado a la mejora de la enseñanza que realiza el docente.
- Conocimiento y comprensión de sí mismo, dirigidos a la construcción de una imagen personal equilibrada.
- Desarrollo cognitivo, centrado en la adquisición de conocimientos y en la mejora de las estrategias implicadas en los procesos de actualización.
- Desarrollo teórico, basado en la reflexión sistemática del docente sobre su propia práctica.
- Desarrollo profesional, promovido a través de la investigación.
- Desarrollo de la carrera mediante la asunción de nuevos roles y responsabilidades docentes.

La actualización profesional permanente se concibe, por tanto, como un proceso que se extiende a lo largo del ciclo vital del docente y que requiere evolución y continuidad en el ejercicio de la profesión. Su finalidad es el desarrollo de competencias enmarcadas en contextos específicos, con el propósito de responder a las necesidades y problemáticas que emergen en la práctica educativa, favoreciendo así el crecimiento personal, profesional y social del docente.

2.3. Paradigmas de actualización profesional permanente del docente

La globalización, la competencia para conquistar nuevos mercados que no entiendan de fronteras y la rápida y profunda trans-actualización tecnológica están modificando de manera significativa los patrones de vida existentes. No obstante, los avances en las nuevas tecnologías y, sobre todo, en la actualización no garantizan la transferencia de conocimiento, solo la facilitan. Cáceres (2009) establece cuatro paradigmas que, a su juicio, son los puntos de enmarcación teórica en la formación del docente: (Caceres, 2009)

2.3.1. Paradigma conductista

El paradigma conductista concibe la formación del docente en términos de competencias, entendidas como la integración de comportamientos observables y conocimientos teóricos y prácticos.

Su propósito central es dotar a los estudiantes de capacidades docentes que les permitan tomar decisiones adecuadas en situaciones reales de enseñanza. Desde esta perspectiva, el criterio fundamental de la eficiencia docente se sustenta en el desarrollo de aptitudes y conocimientos en los estudiantes, evaluados mediante mediciones realizadas antes y después de la intervención del docente.

2.3.2. Paradigma personalista o humanista

Este paradigma se rige por el principio de que la enseñanza constituye fundamentalmente un proceso de relación interpersonal y de desarrollo personal. En este enfoque, el buen docente es concebido como un profesional con altas competencias relacionales, comparable a un artista habilidoso, capaz de facilitar y potenciar el desarrollo integral del estudiante.

2.3.3. Paradigma tradicional-artesanal

Este paradigma sostiene que la enseñanza es un proceso basado en el ensayo y el error, en el cual el aprendizaje se consolida de manera más efectiva a través de un período de prácticas. Desde esta perspectiva, el docente es concebido como un transmisor de contenidos culturales, razón por la cual este enfoque también es denominado paradigma culturalista o racionalista. Asimismo, el aprendizaje de la enseñanza es entendido como un proceso de modelado, en el que el estudiante en formación imita las prácticas y comportamientos del docente.

2.3.4. Paradigma crítico-reflexivo

Este paradigma se orienta hacia la indagación, centrada en la investigación crítica y en la reflexión sistemática sobre las causas y consecuencias de las acciones desarrolladas en el aula. Su propósito es dotar a los docentes de la capacidad intelectual necesaria para analizar y valorar críticamente su propia práctica, así como para establecer una articulación entre la formación docente y la realidad sociopolítica del entorno. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un medio para la transformación social, con la aspiración de contribuir a la mejora del mundo.

2.4. Orientación en la formación docente

El perfeccionamiento del docente y su desarrollo profesional persiguen la mejora del sistema educativo y la adaptación de la institución universitaria a las nuevas necesidades y demandas sociales. En consecuencia, las formas y enfoques que debe adoptar su actualización profesional son diversos.

- ✓ **Orientación Académica:** En este enfoque, el docente es concebido como especialista en una o varias áreas disciplinarias, cuyo principal atributo es el dominio del contenido. Su misión fundamental consiste en la transmisión de conocimientos científicos y culturales al estudiante. Esta orientación distingue dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo.

El enfoque enciclopédico concibe el aprendizaje como una acumulación de conocimientos, sin establecer una diferenciación clara entre el “saber” y el “saber enseñar”, y concede escasa relevancia a la actualización didáctica de la disciplina y a la formación pedagógica del docente. Desde esta perspectiva, se asume que cuanto mayor es el conocimiento disciplinar, mejor es el desempeño docente (Perez, 1992). En consecuencia, la competencia didáctica del profesor reside principalmente en la posesión de los conocimientos requeridos y en la capacidad de exponer los contenidos de manera clara y ordenada (Perez, 1992)

- ✓ **Orientación Personalista:** Este enfoque se fundamenta en la psicología perceptual, el humanismo y la fenomenología, situando a la persona como eje central del proceso educativo, considerada en la totalidad de sus condicionantes y posibilidades. En este marco, “el docente se considera un facilitador que crea condiciones que conduzcan al aprendizaje y para conseguirlo, el docente ha de conocer a los estudiantes como individuos” (DeMartin, 2003)
- ✓ **Orientación Práctica:** En esta orientación, el docente se caracteriza por su disposición al cambio, su actitud reflexiva y su capacidad para analizar críticamente la enseñanza, así como por un amplio dominio de habilidades cognoscitivas y relacionales. El elemento vertebrador de la actualización docente es la práctica profesional, en torno a la cual se organizan los programas de formación continua.

Dicha práctica debe sustentarse en la observación sistemática del trabajo de docentes expertos, en contextos reales donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículum. En este marco se distinguen dos corrientes: la tradicional y la de la práctica reflexiva. El enfoque tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal y, al igual que la perspectiva academicista, la entiende como un oficio, en el cual el docente es considerado una persona que domina la técnica y el arte propios de dicha labor

En relación con la práctica reflexiva, Dewey define la reflexión como: “El examen activo, persistente, cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1996) . Esta perspectiva, la enseñanza reflexiva, se orienta a evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador propio del enfoque tradicional, promoviendo un análisis consciente y sistemático de la práctica educativa.

- ✓ **Orientación social re-construccionista:** Esta orientación se vincula estrechamente con la anterior, aunque incorpora de manera explícita un compromiso ético y social en la búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas. Concibe al docente como un agente social y político, comprometido con la realidad de su tiempo. En este sentido, el docente es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana, tanto en relación con la tarea de enseñar como con el contexto en el que esta se desarrolla, de modo que su actuación reflexiva favorezca el desarrollo autónomo y emancipador de los participantes en el proceso educativo.

Esta orientación se sustenta en dos enfoques: el de la “crítica y reconstrucción social” y el de la “investigación-acción”. En el primero, el docente es concebido como un intelectual transformador y educador activista, cuyos programas de actualización se orientan a la adquisición de un bagaje cultural con clara proyección política y social, al desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y al fortalecimiento de actitudes que implican un compromiso político con la educación.

En el segundo enfoque, el de la investigación-acción, Elliott señala que la enseñanza puede entenderse como un arte en el que las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora, con el propósito de mejorar la calidad de la intervención educativa a partir de la reflexión sistemática sobre la propia práctica (Elliott, 1993)

2.5. Evaluación o diagnóstico situacional

El diagnóstico situacional, según Iglesias, se comprende desde su concepción etimológica, ya que “diagnóstico” tiene su origen en el vocablo griego *día-ginosco*, cuyo significado es conocimiento diferenciado; su equivalente en latín es *gnoscere*, que significa conocer, distinguir y entender (Iglesias, 2006).

De la Orden señala que el diagnóstico es el desarrollo complejo de identificar, ponderar y valorar la situación, conductas, cualidades concretas o abstractas de algunas personas o alguna coyuntura dada, teniendo en cuenta las circunstancias del ámbito seleccionado.

El diagnóstico también puede hacer alusión a la individualidad o al conjunto en determinadas situaciones tendientes a una problemática. En un sentido ya estrictamente educativo o pedagógico, se refiere a la caracterización de los rasgos personales, individuales, colectivos o sociales que se indican de alguna forma determinada en el devenir socioeducativo de un estudiante o de un conjunto de agentes educativos. (De la Orden, 1969)

Por su parte Sovero, afirma que “el diagnóstico situacional es un informe de tipo descriptivo que posibilita hallar debilidades, potencialidades, sesgos, tendencias, probabilidades y otros similares con el que se puede perfilar características de las instituciones educativas, con la finalidad última de aplicar o proponer un perfil ideal” (Sovero, 2003)

En cuanto a sus características (Padilla, 2002) Se señala que el diagnóstico situacional se encuentra en el estudio de situaciones concretas de la realidad y se distingue por la rigurosidad en la aplicación metodológica para la captación de datos. Se trata de una investigación de carácter aplicado, generalmente menos profunda en los estudios que aborda, y de ejecución casi inmediata, ya que depende de metas y objetivos definidos según los periodos de estudio. De acuerdo con la magnitud del análisis, puede desarrollarse mediante objetivos o hipótesis.

Como parte del proceso de planificación, guarda estrecha relación con los objetivos, metas y fines del plan, y parte de una imagen objetivo previamente construida de la realidad. Los grandes temas o aspectos observados en la realidad que constituyen el propósito del diagnóstico se denominan áreas problema.

Respecto a los pasos para elaborar un diagnóstico, se identifican cuatro momentos fundamentales: la selección de las dimensiones de análisis del problema, la recolección de evidencia, el análisis de la información y la elaboración de recomendaciones basadas en los hallazgos (Social, 2015)

La selección de las dimensiones implica que, una vez identificado el problema concreto, se elijan los aspectos más pertinentes para su análisis. Entre las dimensiones posibles se encuentran la eficiencia, entendida como la relación entre los recursos invertidos y los resultados alcanzados; la eficacia, referida al nivel de logro de los objetivos propuestos; la calidad de los bienes y servicios provistos; el desempeño, que valora la forma en que personas, grupos o instituciones cumplen las funciones que les corresponden; los resultados, asociados a los efectos directamente atribuibles a una acción pública; la relevancia, entendida como el grado en que los servicios y programas se orientan hacia grupos prioritarios para el desarrollo social; y la coherencia, que alude a la congruencia de los proyectos con las políticas públicas y con las acciones de otras instituciones y niveles de gobierno.

La recolección de evidencia supone el dominio de la problemática mediante el análisis documental, considerado un factor clave para el éxito de cualquier iniciativa. Dicha revisión debe incluir documentos relacionados con el objeto de análisis, tales como la normatividad vigente (Constitución Política, leyes, decretos, reglamentos y normas oficiales), programas o planes de gobierno, así como estudios realizados por investigadores o equipos profesionales.

El análisis de la información debe realizarse a la luz del objetivo del diagnóstico, considerando principalmente dos aspectos: el análisis de la problemática y el análisis de los actores involucrados. Finalmente, la elaboración de recomendaciones se vincula directamente con las conclusiones obtenidas. Estas deben ser concretas y precisar qué acciones deben realizarse, cómo, quiénes deben llevarlas a cabo y en qué momento, con el propósito de resolver la problemática identificada.

Asimismo, es fundamental que incorporen un componente propositivo, de modo que no se limiten a señalar aquello que debe modificarse, sino que también planteen alternativas de intervención y, al menos, una acción concreta por cada propuesta formulada.

2.5.1. Evaluación

Las tendencias actuales conciben la evaluación como un proceso orientado a la identificación de efectos, fortalezas y debilidades, a partir de la indagación sistemática con las distintas personas involucradas. Este enfoque permite formular recomendaciones fundamentadas que contribuyan a la mejora continua del quehacer organizacional.

Con respecto a la evaluación de la formación, (Imbernón, 2007) la define como:

“...el proceso que sirve para obtener información útil, para retroalimentar el sistema de formación y normar la toma de decisiones, con el propósito de mejorarlo y de validar técnica y profesionalmente la formación en función de sus resultados” (p.107).

Es decir, la evaluación no se limita a la calificación, sino que se concibe como un proceso cíclico de mejora continua que permite ajustar la enseñanza a las necesidades reales de los sujetos involucrados, garantizando la calidad y la pertinencia de la formación ofrecida.

A) Modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick

En 1959, Donald Kirkpatrick propuso un modelo de evaluación de acciones formativas que continúa siendo considerado vigente y que se estructura en cuatro niveles interrelacionados: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. El nivel de reacción evalúa la satisfacción de las personas participantes con la formación recibida, generalmente mediante cuestionarios aplicados al finalizar la actividad, lo que permite mejorar futuras acciones de capacitación. El nivel de aprendizaje valora los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a través de entrevistas o pruebas aplicadas antes y después de la formación.

El nivel de comportamiento, también denominado transferencia, analiza el grado en que los aprendizajes se aplican en el puesto de trabajo y se evidencia en cambios en el desempeño laboral, evaluados semanas después de concluida la capacitación. Finalmente, el nivel de resultados examina los beneficios generados por la acción formativa en la organización, en

función de los objetivos establecidos. Estos niveles se encuentran articulados, de modo que una reacción favorable incrementa la probabilidad de aprendizaje, facilita la transferencia al contexto laboral y contribuye al logro de resultados organizacionales.

B) Criterios e indicadores de evaluación

Los criterios de evaluación constituyen normas o parámetros previamente establecidos que permiten emitir juicios de valor fundamentados en relación con el grado de cumplimiento de los objetivos evaluados.

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) establece cinco criterios de evaluación, a saber: pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad, los cuales se han utilizado durante los últimos veinticinco años y han permitido homologar la práctica evaluativa y favorecer el alcance de los resultados en diferentes intervenciones. (CAD, 2010)

(MIDEPLAN, 2017) Retoma estos criterios y los define de la siguiente manera.

Cuadro 2.3. Criterios e indicadores de evaluación

Indicador	Caracterización
Pertinencia	En la medida en que los objetivos y las actividades de una intervención responden a y son congruentes con las necesidades de la población meta, los objetivos institucionales, las políticas del país o los cambios del entorno de la intervención.
Eficacia	Medida en que se logran o se espera se logren los objetivos específicos de la intervención
Eficiencia	Se obtienen los resultados, los objetivos y los procesos de acuerdo con los recursos e insumos disponibles (tiempo, habilidades técnicas, costos y otros).
Impacto	Medida en que la intervención, directa o indirectamente, contribuye a generar cambios (positivos o negativos), en el corto y largo plazos
Sostenibilidad	Medida en que los cambios positivos, alcanzados por la intervención, probablemente perduren una vez que esta concluya

Fuente: MIDEPLAN. 2017

2.6. Estado del arte

En América Latina, la formación permanente del profesorado universitario se aborda desde un enfoque crítico y contextualizado. Estudios recientes correspondientes al período 2022–2025 evidencian una creciente preocupación por la calidad, la relevancia y la pertinencia de los programas formativos, los cuales, en numerosos casos, no responden adecuadamente a las realidades ni a los desafíos específicos de la región. La literatura especializada subraya la necesidad de transitar desde modelos tradicionales y rígidos de “capacitación” hacia enfoques de desarrollo profesional continuo que promuevan el empoderamiento docente. En esta misma línea, la producción científica identifica diversas tendencias y desafíos asociados a la temática, los cuales se presentan a continuación.

- ✓ Brecha entre teoría y práctica: Se evidencia una discrepancia entre las propuestas teóricas de los programas de formación y las prácticas reales desarrolladas en el aula. Con frecuencia, dichos programas se diseñan a partir de conocimientos de carácter general, sin responder de manera suficiente a los requerimientos específicos del profesorado. La investigación de Malagón Terrón destaca esta complejidad, argumentando que la docencia universitaria es una realidad en constante construcción. (Terrón, 2025)
- ✓ Adopción de tecnologías educativas: La pandemia de COVID-19 aceleró los procesos de digitalización en la educación superior; no obstante, también reveló la insuficiente preparación de numerosos docentes para el uso de herramientas avanzadas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los diagnósticos situacionales en la región, como el analizado por Manzanarez, muestran que la alfabetización digital y la integración de tecnologías en el currículo son prioridades formativas. (Manzanarez, 2024)
- ✓ Modelos pedagógicos obsoletos: A pesar de los avances registrados, un estudio realizado por Vásquez señala que en diversos programas de posgrado persiste un modelo pedagógico centrado en contenidos, en detrimento de un enfoque basado en competencias.

Esta situación manifiesta la necesidad de realizar un diagnóstico profundo que identifique los modelos pedagógicos arraigados y ofrezca alternativas que promuevan la innovación. (Vásquez, 2024)

- ✓ Inequidad y políticas educativas: Las políticas de formación docente en América Latina suelen enfocarse en el posgrado como estrategia para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, autores como Tello cuestionan la simple importación de modelos de formación de países desarrollados sin adaptarlos a la realidad latinoamericana, argumentando que no responden a las necesidades reales y a las condiciones socioeconómicas. (Tello, 2022)

La formación docente en Bolivia no constituye un campo unificado dentro de la literatura académica reciente, sino que es abordada a través de diversas publicaciones que analizan aspectos específicos del fenómeno. A partir de la revisión de la producción académica y de documentos institucionales, se identifican varios elementos relevantes.

En primer lugar, se evidencia una brecha entre lo normativo y su implementación efectiva. Las políticas educativas del Estado Plurinacional de Bolivia, como las establecidas en la Ley de Educación Avelino Siñani–Elizardo Pérez, enfatizan la formación continua y la actualización permanente del magisterio; sin embargo, su aplicación en el ámbito universitario presenta importantes desafíos.

Si bien el Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica constituyen los principales actores en la formación del magisterio, las universidades autónomas operan bajo dinámicas y reglamentos propios, lo que incide en la heterogeneidad de las prácticas formativas.

Asimismo, los diagnósticos situacionales existentes se orientan principalmente a evaluar el cumplimiento de los objetivos de la formación de posgrado, los cuales buscan “cualificar profesionales a través de procesos de investigación científica y generación de conocimientos vinculados con la realidad”, según lo establecido en los Planes de Desarrollo Universitario 2021–2025 de la Universidad Mayor de San Andrés UMSA y la USFX.

No obstante, estos diagnósticos suelen centrarse más en el logro institucional que en el análisis sistemático de las necesidades específicas de formación docente universitaria. Por otra parte, la autonomía universitaria en Bolivia otorga a cada institución la potestad de diseñar sus propios planes de estudio y programas de formación, lo que genera una marcada diversidad en la calidad y el enfoque de la formación docente permanente. Mientras algunas universidades cuentan con programas consolidados, otras carecen de una oferta formal o de diagnósticos sistemáticos que orienten la formación del profesorado.

En este contexto, los planes estratégicos institucionales, como el de la UMRPSFXCH (2021–2025), reconocen la importancia de la formación de grado y posgrado; sin embargo, el análisis específico de la formación docente universitaria suele encontrarse en documentos internos, informes institucionales o tesis de posgrado, y no en publicaciones académicas de amplia difusión.

La literatura académica boliviana del período 2022–2025 aborda la formación docente de manera general, con un énfasis predominante en la formación de maestros del sistema escolar. En contraste, los estudios de caso que desarrollen diagnósticos situacionales exhaustivos y específicos sobre los programas de formación permanente de docentes universitarios son escasos. En consecuencia, la mayor parte de las referencias disponibles se concentra en documentos normativos y reglamentarios, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la investigación empírica en este campo.

A modo de conclusión, se infiere que el proceso de formación profesional permanente del docente universitario, en el marco de la transformación de la educación superior y considerando la singularidad de cada institución formativa, presenta insuficiencias teóricas que justifican la necesidad de una reconstrucción conceptual. Dicha reconstrucción permitiría establecer una lógica integradora que dinamice los nexos entre los procesos que conforman la formación docente, al tiempo que se evidencian limitaciones en el protagonismo institucional y en la pertinencia de las propuestas formativas. Todo ello apunta a la necesidad de consolidar un proceso de formación permanente del profesorado universitario que contribuya a superar las barreras epistemológicas y praxiológicas presentes en la cultura profesional pedagógica, como expresión de la transformación de la educación universitaria.

2.7. Marco contextual

2.7.1. Reseña

El Sistema de la Universidad Boliviana (SUB) está conformado por once universidades públicas autónomas y cuatro universidades de régimen especial. Las universidades públicas de Bolivia, con excepción de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, fundada en la época virreinal, fueron creadas durante el período republicano, incluidas aquellas de régimen especial, conforme a la siguiente cronología:

Cuadro 2:4 Línea de Tiempo de Creación de las Universidades Bolivia



Fuente: CEUB.

La Universidad Mayor, Real y Pontificia Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca es una Institución de Estudios Superiores, pública y autónoma, fundada el 27 de marzo de 1624, constituyendo una persona jurídica de Derecho Público y una Institución Nacional de Estudios Superiores, que goza de autonomía académica, económica, administrativa, financiera y funcional, conforme el artículo 92 de la Constitución Política del Estado y al Estatuto Orgánico de la Universidad, cuya organización democrática descansa en la decisión soberana de sus docentes y estudiantes, expresada mediante el voto universal y la representación paritaria en todas sus instancias de gobierno. Actualmente, cuenta con más de 50 mil estudiantes que siguen su formación profesional en 70 carreras, conformando, de acuerdo con el área del conocimiento, 16 facultades.

2.7.2. Formación permanente de docentes en la USFX

La Universidad San Francisco Xavier, ha asumido progresivamente la capacitación y actualización de su comunidad académica como parte de su misión institucional. Esta orientación histórica al desarrollo académico ha facilitado la incorporación de programas y acciones dirigidos a la formación permanente de sus docentes.

Iniciativas propias de facultades: centros y proyectos de formación continua: En el ámbito de las unidades académicas, se han creado núcleos y centros especializados para diseñar e implementar actividades de formación. Un ejemplo explícito es el Centro de Formación Continua y Desarrollo Curricular de la Carrera de Pedagogía, cuyo objetivo es diseñar y ejecutar procesos de formación continua para docentes y estudiantes, con énfasis en fortalecer la calidad académica y la pertinencia profesional. Estas iniciativas reflejan un trabajo descentralizado a nivel facultativo que complementa las acciones institucionales.

Programas de posgrado y cursos ofertados por instancias centrales (CEPI / Posgrado): El centro de estudios de Posgrado y organismos afines han ofrecido diplomados, cursos y versiones virtuales de formación continua dirigidos a docentes universitarios. La oferta de cursos de formaciones continuas y diplomadas (por ejemplo, en argumentación jurídica, investigación, uso de herramientas tecnológicas) muestra el tránsito hacia modalidades periódicas y certificadas que responden tanto a demandas internas como a requisitos de acreditación y progreso profesional docente.

Vinculación con requisitos administrativos y convocatorias docentes: La institucionalidad universitaria ha incorporado la formación docente en requisitos y convocatorias para plazas y certificaciones, indicando que la realización de cursos o diplomados de formación docente se considera para efectos de contratación y progresión académica. Documentos oficiales de la universidad (convocatorias y reglamentos) especifican la necesidad de contar con formación docente acreditada como parte de los méritos exigidos. Este marco administrativo ha incentivado la expansión y sistematización de la oferta formativa.

Tendencias nacionales y académicas que han influido en la USFX: Las políticas y modelos de formación continua en Bolivia (y en la región) han servido de referencia para las universidades públicas.

Estudios y propuestas nacionales sobre modelos de formación continua para docentes han promovido la diversificación de modalidades (talleres, diplomados, cursos virtuales) y la orientación hacia competencias de gestión, investigación y uso de tecnologías, aspectos que se reflejan tanto en la oferta como en los programas puestos en marcha por la USFX. Asimismo, la universidad ha impulsado actividades de capacitación masiva para su planta docente (ej.: formación avanzada, doctorados y diplomados), mostrando una estrategia de profesionalización docente progresiva.

2.7.3. Documentos clave de evidencia

La evidencia documental sobre todos los aspectos detallados líneas arriba se encuentra contenida en detalle en los siguientes documentos:

- ✓ Estatuto Orgánico de la USFX: Establece las bases para la organización y el funcionamiento de la universidad, incluida la formación permanente.
- ✓ Reglamento del Régimen Académico-Docente: Regula las funciones, obligaciones y derechos del docente universitario, así como los procedimientos para su admisión, permanencia, evaluación, promoción, categorización y remoción.
- ✓ Reglamento de Modalidad de Graduación mediante Diplomado: Regula la modalidad de graduación mediante diplomado en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, incluyendo aspectos relacionados con la formación permanente.
- ✓ Reglamento de Becas y Descuentos para Cursos y Programas de Posgrado: Establece disposiciones para incentivar la formación continua de los funcionarios de la USFX a través de cursos y programas pos graduales.

Del análisis de los acontecimientos se deduce que la formación permanente para docentes no sigue una línea sólida, donde muchas veces se confunde el término con posgrado, donde muchas veces esta actividad se le otorga a cada unidad facultativa, evidenciando ser una gran debilidad identificada también como tal en el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2021-2025.

Cuadro 2:5: Análisis FODA Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

Análisis Interno	
Fortalezas	Debilidades
✓ Variada oferta académica en el grado y posgrado. ✓ Prestigio e imagen institucionales. ✓ Convenios de movilidad docente y estudiantil. ✓ Infraestructura y equipamiento para el grado. ✓ Desconcentración académica en provincias. ✓ Presencia nacional del posgrado, a través del desarrollo de programas. ✓ Programas de posgrado acreditados a nivel internacional. ✓ Plantel docente cualificado. ✓ Acreditación nacional y/o internacional en el grado. ✓ Oferta de becas académicas y socioeconómicas estudiantiles. ✓ Existencia de distintos sistemas y/o modalidades de Graduación en las Carreras para optar el Grado de Licenciatura y otros niveles. ✓ Existencia de Convenios con instituciones públicas y privadas a nivel nacional e internacional, de acuerdo a las particularidades y proyecciones de desarrollo.	✓ Insuficiente actualización de diseños curriculares de grado. ✓ Insuficiente número de docentes titulares en el grado y de tutores permanentes en el posgrado. ✓ Insuficientes procesos de evaluación externa y acreditación en grado y posgrado. ✓ Reducida incorporación de las TIC en el PEA del grado. ✓ Insuficiente presupuesto institucional. ✓ Insuficiente desarrollo de procesos de formación continua y actualización para docentes. ✓ Reducido número de docentes con grado académico de Doctor.

Fuente: Plan Estratégico Institucional USFX 2021-2025

3. Marco metodológico

3.1. Diseño metodológico

El diseño metodológico de la presente investigación es de naturaleza no experimental, dado que no implica la manipulación deliberada de variables; los fenómenos se observan en su contexto natural para su posterior análisis.

3.1.1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación adopta un **enfoque mixto (Cuali-cuantitativo)**, con un **diseño convergente**, que permite la recolección simultánea de datos cuantitativos y cualitativos y su posterior análisis integrado, con el fin de lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Desde el **enfoque cuantitativo**, el estudio es **descriptivo-propositivo de corte transversal**, con carácter retrospectivo limitado al análisis documental proporcionado por los responsables del programa. Es descriptivo, porque se orienta a caracterizar el fenómeno; propositivo no solo se describirá el problema, sino se formularán soluciones prácticas, viables y fundamentadas para resolverlo. y transversal, debido a que la recolección de datos se realiza en un único momento.

El **enfoque cualitativo** se desarrolla mediante un **diseño fenomenológico**, orientado a comprender las experiencias y percepciones de los actores involucrados en el proceso de formación permanente, a través de entrevistas aplicadas a nivel gerencial de la universidad.

La **integración de los resultados** se efectuará mediante **triangulación**, contrastando los datos cuantitativos con las narrativas obtenidas en las entrevistas, a fin de fortalecer la validez de los hallazgos.

3.2. Métodos

Los métodos utilizados en la investigación fueron contemplados para responder a los objetivos específicos de la investigación, como ser:

3.2.1. Métodos teóricos

- **Histórico - Lógico**

Se empleó este método para analizar la evolución del programa de formación docente en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca durante el período 2020–2024, considerando su origen, fundamentos, transformaciones y coherencia institucional.

- **Modelación Teórica**

En la fase propositiva se aplicó la modelación teórica con el propósito de construir un modelo de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo y de autogestión, orientado al fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

- **Análisis Documental**

Se basa en la recopilación y análisis sistemático de fuentes teóricas especializadas con el propósito de fundamentar la investigación, identificar patrones conceptuales y aportar perspectivas teóricas relevantes sobre el objeto de estudio.

3.2.2. Métodos empíricos

- **Medición**

La medición ayudó a organizar las variables para su medición, mediante instrumentos de evaluación (test), facilitando la organización y asignación del conocimiento en función de categorías, clases, reglas o símbolos, de acuerdo con normas previamente establecidas.

- **Fenomenología**

Buscará describir e interpretar las experiencias vividas por los sujetos, centrada en el fenómeno tal como se manifiesta a la conciencia, mediante la suspensión del juicio previo (*epoché*). Este enfoque permitió identificar las estructuras esenciales de la experiencia a partir de entrevistas y observación, generando categorías analíticas relevantes.

- **Triangulación de Información**

Se empleó para integrar y contrastar los resultados obtenidos mediante diversas fuentes e instrumentos: documentos, encuestas, entrevistas y observaciones-, con el fin de garantizar la validez y confiabilidad del diagnóstico.

- **Método Delphi**

Se utilizó como estrategia de consenso entre expertos para la validación del cuestionario dirigido a docentes, favoreciendo la priorización de ideas y el intercambio reflexivo y confidencial de criterios, con el propósito de fortalecer la calidad y pertinencia del instrumento.

3.3. Técnicas e instrumentos de investigación

3.3.1. Recolección de datos cuantitativos

Estas técnicas se orientaron a la obtención de información estructurada y verificable, susceptible de análisis estadístico, con el fin de medir la cobertura, participación, continuidad y nivel de satisfacción docente.

- ✓ **Técnica de la encuesta estructurada:** Se aplicará a una muestra representativa de docentes que participaron en el programa de formación permanente, con el propósito de medir el grado de satisfacción, continuidad, relevancia y percepción del impacto de las capacitaciones recibidas. **Instrumento:** Cuestionario con preguntas cerradas tipo Likert. **Características:** El cuestionario tipo Likert consta de 36 ítems divididos por dimensiones con 6 preguntas cada una; estas son: pertinencia, efectividad, calidad, cobertura, participación, continuidad, estrategias metodológicas, recursos, satisfacción, relevancia percibida e impacto en el desempeño docente. Utilizará una escala del 1 a 5 de la siguiente manera:

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

Por dimensiones la baremación tendrá los siguientes valores:

Nivel	Mínimo	Máximo
Inadecuado	6	18
Adecuado	19	30

La presente escala valorativa, se obtiene tomando en cuenta el número de Ítems por dimensión y el número de niveles.

Proceso de validación: Para el desarrollo de este proceso se siguieron los siguientes pasos:
(Ver Anexos)

- ✓ Se seleccionaron las preguntas de la encuesta estructurada por dimensiones con 30 interrogantes tipo Likert al inicio.
- ✓ Se construyó el documento de validación tomando en cuenta: Pertinencia, Claridad y Coherencia para la evaluación de expertos.
- ✓ Se realizó la selección de tres expertos en educación con enfoque en diferentes áreas.
- ✓ Se realizaron las correcciones derivadas de las observaciones iniciales; en una segunda ronda se evidenció la coincidencia de criterios sin nuevas observaciones, lo que permitió ampliar el instrumento a un total de 36 ítems.
- ✓ Dado el número limitado de expertos, se aplicó el coeficiente de validez de contenido propuesto por Hernández Nieto (2002), cuya principal fortaleza radica en su aplicabilidad en contextos donde no es posible conformar un panel amplio de especialistas. Este procedimiento se recomienda para grupos de entre tres y cinco expertos, aunque es adaptable a paneles de mayor tamaño.

El análisis cuantitativo permitió obtener dos indicadores: a) el Coeficiente de Validez de Contenido por ítem, basado en el juicio de expertos, y b) el Coeficiente de Validez de Contenido total del instrumento, el cual alcanzó un valor de 0,92, categorizado como excelente (véanse anexos).

- ✓ Se realizó una prueba piloto del instrumento con 20 docentes de distintas áreas que hubiesen concluido algún Programa de Formación Premanente, obteniendo una confiabilidad de 0,80 según el índice alfa de Cronbach, catalogada como de excelente confiabilidad.
- ✓ Aplicación del instrumento a la población de estudio.
- ✓ Recolección de la información.

A manera de resumen, las herramientas utilizadas en el presente estudio se reflejan en el siguiente cuadro:

Herramientas	Participantes	Tiempo	Lugar
Encuesta	270 docentes	20 minutos aproximadamente	Unidades Facultativas
Entrevista estructurada	Dos personas de la oficina de Planificación y Evaluación Académica	30 minutos	Oficinas Administrativas
Análisis documental	Autora del trabajo de investigación	3 meses	Mediante solicitudes oficiales de información

Fuente: Elaboración propia

3.3.2. Recolección de datos cualitativos

Estas técnicas permitieron obtener información profunda y descriptiva sobre las experiencias, percepciones, estrategias y significados atribuidos por los actores al proceso de formación docente.

- ✓ **Técnica de la entrevista semi-estructurada:** Se aplicó la entrevista a dos personas de la oficina de Planificación y Evaluación Académica de la cual dependen los programas de Formación Permanente, con el propósito de conocer criterios relacionados con la planificación, desarrollo, pertinencia y logros de los mismos. El **instrumento** utilizado fue una guía de entrevista semiestructurada, compuesta por preguntas abiertas organizadas en categorías temáticas. **Características:** La guía de entrevista está conformada por 21 interrogantes, estructurados en las siguientes dimensiones:

- ✓ A. Planificación y objetivos del programa.
- ✓ B. Implementación, estrategias metodológicas y modalidades.
- ✓ C. Cobertura, participación y continuidad.
- ✓ D. Recursos, apoyo institucional y gestión.
- ✓ E. Evaluación e impacto del programa.
- ✓ F. Perspectivas de mejora y propuestas futuras.

Todas las interrogantes corresponden a preguntas de tipo abierto, con el propósito de obtener información amplia y detallada. Asimismo, se solicitó información por escrito a la autoridad correspondiente para recabar antecedentes del programa.

- ✓ **Técnica de análisis documental:** Esta técnica se utilizó para evaluar y sistematizar la información contenida en documentos oficiales escritos, como un proceso de acceso y construcción del conocimiento. El **instrumento** empleado fue la ficha de análisis de contenido.

3.4. Población y unidades de estudio

La población del estudio estuvo constituida por el personal docente y el personal de la oficina de Planificación y Evaluación Académica de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Las unidades de análisis correspondieron a la Unidad de Planificación y Evaluación Académica y a los docentes que participaron y concluyeron al menos un curso de formación permanente desarrollado durante el período 2020-2024, los cuales, según datos institucionales, ascendieron a un total de 903 docentes. Para la obtención de los datos cualitativos, la población estuvo conformada por dos personas de la Unidad de Planificación y Evaluación Académica.

3.4.1 Muestra

Dado que se trata de una población finita conformada por 903 docentes que culminaron el programa de formación permanente, para la selección de la muestra se utilizó la técnica de muestreo probabilístico aleatorio simple, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, lo que permitió determinar una muestra de 270 docentes. Para ello, se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Dónde:

- ✓ **Población (N):** 903 docentes
- ✓ **Nivel de confianza:** 95 %
- ✓ **Valor Z:** 1,96
- ✓ **Margen de error (e):** 5 % = 0,05
- ✓ **Proporción esperada (p):** 0,5
- ✓ **q = 1 – p:** 0,5

Cálculo de Z² p.q :

$$Z^2 = 1,96^2 = 3,8416$$

$$p \cdot q = 0,5 \cdot 0,5 = 0,25$$

$$3,8416 \cdot 0,25 = 0,9604$$

Cálculo del numerador:

$$N \cdot 0,9604 = 903 \cdot 0,9604 = 867,64$$

Cálculo denominador:

$$e^2 = 0,05^2 = 0,0025$$

$$e^2 (N - 1) = 0,0025 \cdot 902 = 2,255$$

$$2,255 + 0,9604 = 3,2154$$

Tamaño de la Muestra:

$$n = 867,64 / 3,2154 = 269,8$$

270

Para la segunda población donde se le aplicara la entrevista se aplicara un muestreo no probabilístico intencional, seleccionándose a dos directivos de la Unidad de Planificación y Evaluación Académica debido a que, por las funciones que desempeñan y su participación directa en los procesos de planificación y evaluación académica, poseen información pertinente y especializada para el desarrollo de la investigación.

4. Análisis y discusión de resultados

En este acápite se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos descritos en la metodología de la investigación, con el propósito de determinar en qué medida los procesos de enseñanza-aprendizaje del programa contribuyeron al fortalecimiento de las competencias de los docentes participantes. A continuación, se exponen los resultados de la encuesta aplicada:

4.1. Datos Cuantitativos

La presente sección expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta por medio de un cuestionario validado a docentes de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca basado en la evaluación de la pertinencia, efectividad, cobertura e impacto del programa de formación permanente durante el periodo 2020-2024. Las frecuencias, porcentajes y demás indicadores estadísticos presentados reflejan la información recopilada durante el trabajo de campo, proporcionando una visión objetiva de la realidad investigada y permitiendo identificar tendencias, comportamientos y relaciones relevantes entre las variables analizadas.

Tabla 4.1

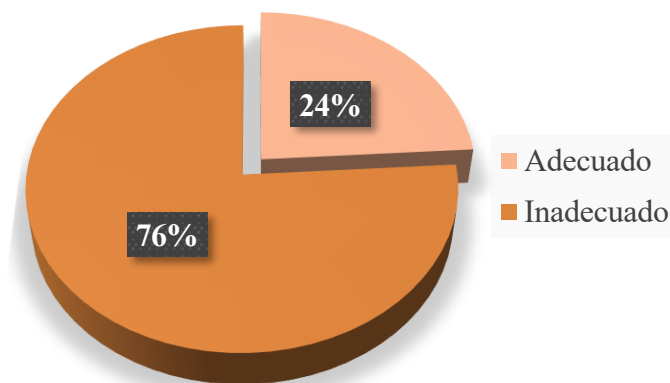
**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión pertinencia**

Pertinencia	Frecuencia	Porcentaje
Adecuado	64	24
Inadecuado	206	76
Total	270	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.1

**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión pertinencia**



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados evidencian la percepción mayoritaria de los docentes respecto al programa de formación permanente, el cual no responde de manera adecuada a las necesidades reales ni a las exigencias pedagógicas y contextuales de la educación superior. El elevado porcentaje de valoraciones negativas sugiere una débil articulación entre los contenidos del programa, la práctica docente cotidiana y los desafíos actuales del quehacer universitario.

Tabla 4.2

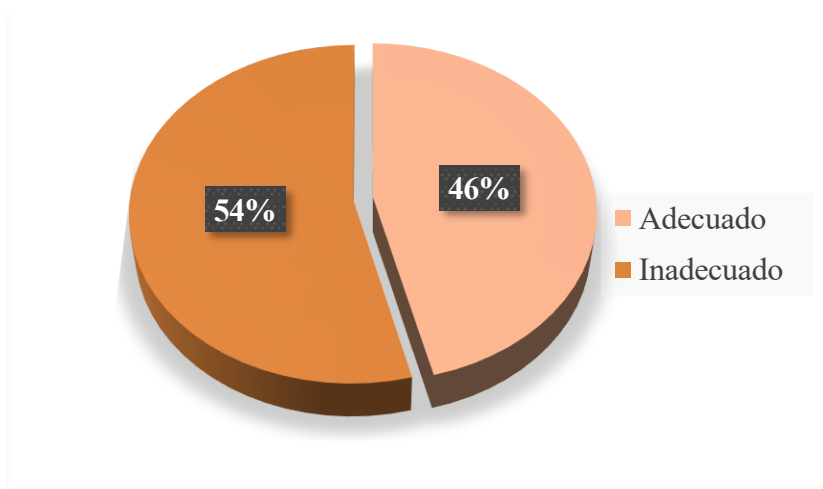
**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión efectividad y calidad**

Efectividad y Calidad	Frecuencia	Porcentaje
Adecuado	125	46
Inadecuado	145	54
Total	270	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.2

**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión efectividad y calidad**



Fuente: Elaboración propia

Se observa una cercanía porcentual entre ambas categorías, lo que sugiere una situación intermedia en la que el programa evidencia avances parciales, sin alcanzar aún estándares óptimos de calidad y efectividad para la mayoría de los participantes.

Esta condición resulta indicativa de la necesidad de fortalecer el diseño pedagógico, la coherencia metodológica y los mecanismos de seguimiento y evaluación, con el fin de incrementar el impacto del programa en la práctica docente universitaria.

Tabla 4.3

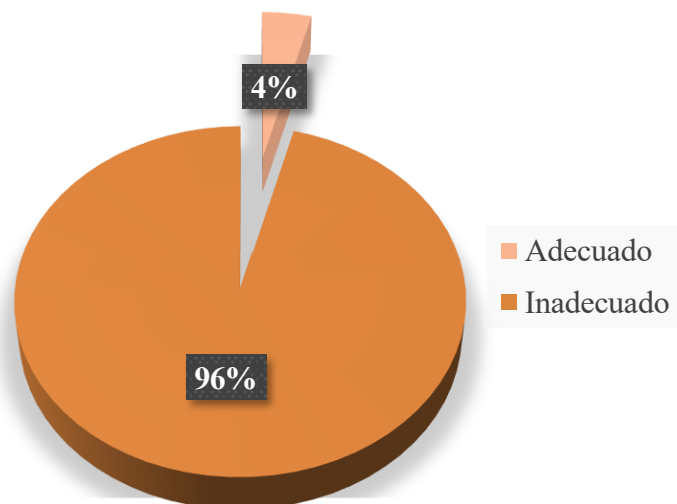
**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión cobertura, participación y continuidad**

Cobertura, Participación y Continuidad	Frecuencia	Porcentaje
Adecuado	11	4
Inadecuado	259	96
Total	270	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.3

**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión cobertura, participación y continuidad**



Fuente: Elaboración propia

A partir de la gráfica se interpreta que la dimensión de cobertura, participación y continuidad constituye el principal punto crítico del programa, lo que evidencia la necesidad de replantear la planificación, los criterios de acceso, la periodicidad y las estrategias de seguimiento, con el fin de garantizar una formación permanente inclusiva, sostenida y coherente con las necesidades institucionales y profesionales del profesorado universitario.

Tabla 4.4

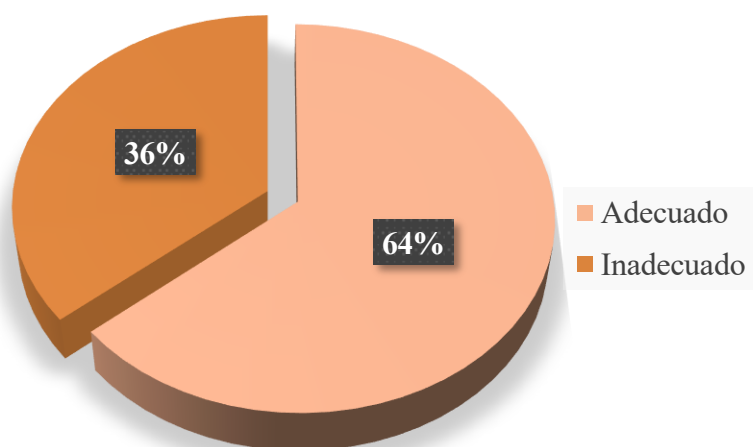
**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión estrategias metodológicas y recursos**

Estrategias Metodológicas y Recursos	Frecuencia	Porcentaje
Adecuado	173	64
Inadecuado	97	36
Total	270	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.4

**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión estrategias metodológicas y recursos**



Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes percibe de manera favorable las estrategias metodológicas y los recursos empleados en el programa de formación permanente, lo que sugiere que las metodologías aplicadas, así como los materiales y recursos didácticos, resultan pertinentes para el desarrollo de las actividades formativas y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 4.5

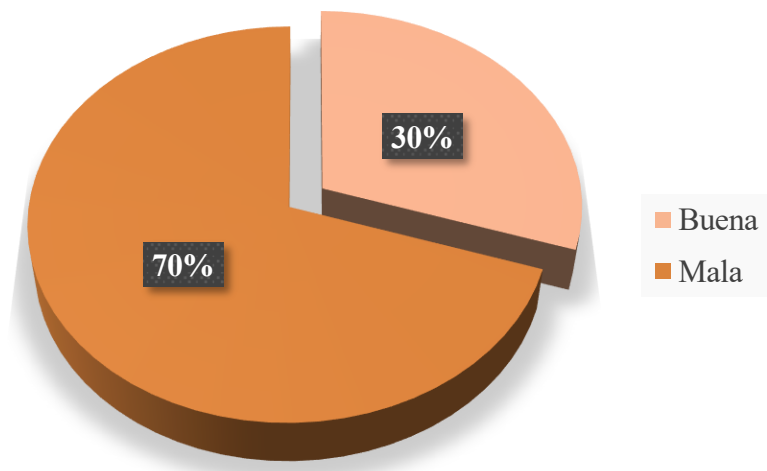
**Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según
dimensión satisfacción y relevancia percibida**

Satisfacción y Relevancia Percibida	Frecuencia	Porcentaje
Buena	81	30
Mala	189	70
Total	270	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.5

Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión satisfacción y relevancia percibida



Fuente: Elaboración propia

La gráfica evidencia un bajo nivel de satisfacción general y una percepción limitada de la relevancia del programa para el desarrollo profesional docente. La mayoría de los participantes considera que las actividades formativas no responden plenamente a sus expectativas, intereses ni necesidades reales, lo que incide de manera directa en la motivación, el compromiso y la apropiación de los aprendizajes.

Tabla 4.6

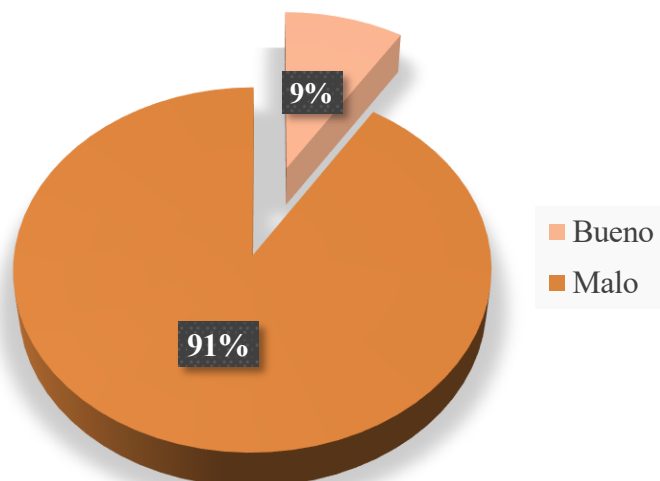
Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión percepción del impacto en el desempeño docente investigativo

Impacto en el Desempeño Docente Investigativo	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	23	9
Malo	247	91
Total	270	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.6

Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensión percepción del impacto en el desempeño docente investigativo



Fuente: Elaboración propia

La dimensión relacionada con la percepción del impacto en el desempeño docente-investigativo se configura como una de las principales debilidades del programa, lo que pone de manifiesto la necesidad de reorientar la formación permanente hacia el fortalecimiento de las capacidades investigativas, promoviendo la investigación-acción, la producción académica y la articulación efectiva entre docencia e investigación como funciones sustantivas de la educación superior.

Tabla 4.7

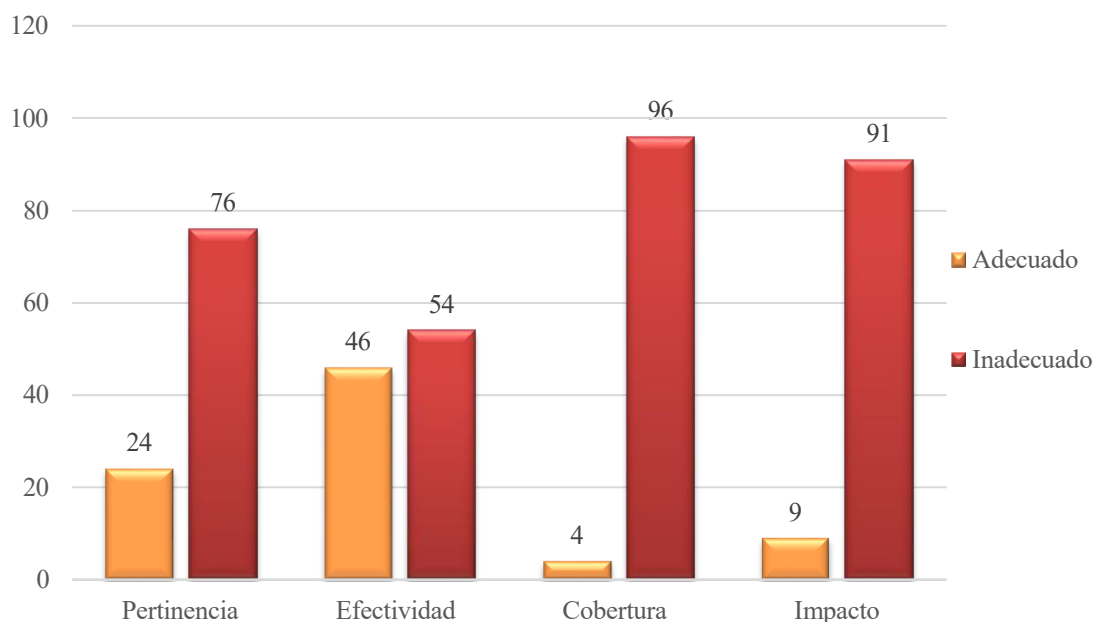
Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensiones pertinencia, efectividad, cobertura e impacto para el desarrollo docente

Dimensiones	Porcentaje	
	Adecuado	Inadecuado
Pertinencia	24	76
Efectividad	46	54
Cobertura	4	96
Impacto (percepción)	9	91

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4.7

Distribución porcentual programa en formación permanente para docentes según dimensiones pertinencia, efectividad, cobertura e impacto para el desarrollo docente



Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian que el programa de formación permanente presenta mayores valoraciones de inadecuación en todas las dimensiones evaluadas. En la dimensión pertinencia se registra un 76 % de percepción inadecuada, lo que indica una débil correspondencia con las necesidades del profesorado. Asimismo, la efectividad alcanza una valoración mayoritariamente inadecuada (54 %), lo que refleja limitaciones en el logro de los objetivos propuestos.

La cobertura se configura como la principal debilidad del programa, con un 96 % de percepción inadecuada, lo que evidencia un alcance insuficiente hacia la población docente. Asimismo, el impacto es valorado como inadecuado por el 91 % de los encuestados, lo que sugiere que el programa no genera cambios significativos en el desarrollo profesional docente.

4.2. Datos Cualitativos

La presente sección tiene por finalidad presentar y analizar los datos obtenidos mediante la aplicación de la entrevista y guía de análisis documental realizada a funcionarios responsables de la planificación del programa de formación permanente, los resultados cualitativos se organizan en categorías y subcategorías emergentes, derivadas del análisis de la información recopilada, facilitando la comprensión de percepciones, experiencias y significados asociados al fenómeno investigado.

- **Guía de análisis documental:** Mediante nota oficial, se solicitó a la oficina de Planificación y Evaluación Académica, información del programa de formación permanente para docentes comprendida en el periodo 2020-2024, siendo estas las respuestas: (Ver Anexos)

A. Inicio programa de formación permanente

INICIO	DESCRIPCIÓN
Gestión 2020	Como respuesta a la transición hacia la educación virtual durante la pandemia. Sin costo financiada por la DPEA
Gestión 2021 a la fecha	Se aplican costos accesibles para los participantes.

B. Enfoque temático de la oferta

ENFOQUE	DESCRIPCIÓN
Funciones sustantivas de la docencia	Didáctica universitaria, recursos digitales y herramientas metodológicas

C. Número de docentes que participaron durante la gestión 2020-2024

NÚMERO DE DOCENTES	DESCRIPCIÓN
903 docentes que culminaron el programa	El formulario de inscripción se implementa en la gestión 2023. Sin embargo, incluyen en el informe un listado reciente. (Anexos)

D. Requisitos para ingresar al programa de formación permanente

REQUISITOS	DESCRIPCIÓN
Para su Ingreso	Llenado del formulario de inscripción Depósito Bancario Ser docente Regular

E. Organigrama

ORGANIGRAMA	DESCRIPCIÓN
Funcional	Área de Gestión de desarrollo Académico Dependiente de la Dirección de Planificación y Evaluación Académica Funcionalmente del Vicerrectorado

F. Frecuencia de la oferta académica

FRECUENCIA DE LA OFERTA	DESCRIPCIÓN
Dos procesos por gestión	En función a la demanda institucional y convenios como el de UNIR

G. Duración

DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Cortos	50 a 80 horas académicas
Largos	120 a 160 horas académicas

En conjunto, los resultados evidencian que el programa de formación permanente surgió como una respuesta pertinente a una situación de emergencia y logró consolidarse a nivel institucional. No obstante, mantiene un enfoque predominantemente instrumental, con debilidades en la planificación estratégica, la sistematización, la continuidad y el impacto en la práctica investigativa y reflexiva del docente universitario.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de replantear el programa de formación permanente desde un enfoque integral que articule docencia, investigación y compromiso institucional, con el fin de garantizar una formación permanente pertinente, sostenible y con impacto real en la calidad de la educación superior.

- **Entrevistas:** Las entrevistas se realizaron de manera personal y por escrito en las oficinas de Planificación y Evaluación Académica de la Universidad Mayor, Real de San Francisco Xavier de Chuquisaca. La información obtenida fue sometida a un proceso de análisis y triangulación, cuyos principales resultados se presentan a continuación.

Interpretación:

El análisis conjunto de las dos entrevistas realizadas al personal de Planificación y Evaluación Académica de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, con respecto al Programa de Formación Permanente a cargo de la oficina de Planificación y Evaluación Académica de la cual dependen los programas de Formación Permanente, permite concluir que:

Categoría 1. Planificación y objetivos del programa de formación permanente

Los entrevistados señalaron que el Programa de Formación Permanente surgió como una estrategia institucional orientada al fortalecimiento de las competencias pedagógicas, investigativas y tecnológicas del personal docente. Indicaron que su creación respondió a la necesidad de actualizar permanentemente a los docentes frente a los cambios educativos y a las exigencias de la educación superior. Asimismo, manifestaron que los contenidos fueron definidos a partir de diagnósticos institucionales, requerimientos académicos y demandas identificadas en los procesos de evaluación docente. En general, ambos entrevistados coincidieron en que las temáticas desarrolladas guardan relación con las necesidades reales de formación del profesorado.

Síntesis: “Los contenidos fueron establecidos considerando los resultados de evaluaciones institucionales y las nuevas demandas de la educación universitaria.”

Categoría 2. Implementación, estrategias metodológicas y modalidades

Respecto a la implementación del programa, los entrevistados señalaron que durante el periodo 2020–2024, los programas de formación permanente para docentes, constituyen una estrategia institucional pertinente y necesaria para el fortalecimiento de la calidad académica en la educación superior, particularmente en el contexto de transformación educativa experimentado durante el período 2020-2024, derivadas de la pandemia. Las debilidades identificadas en este periodo fueron las limitaciones de tiempo de los docentes y dificultades de conectividad durante algunos periodos.

Síntesis: “La modalidad virtual permitió ampliar la participación, aunque algunos docentes presentaron dificultades tecnológicas durante los primeros años.”

Categoría 3. Cobertura, participación y continuidad

Los entrevistados coincidieron en que la participación docente fue favorable, aunque variable según las áreas académicas y la disponibilidad de tiempo de los participantes. En cuanto a la cobertura, los entrevistados consideraron que el programa alcanzó una participación significativa de docentes, aunque reconocieron la necesidad de ampliar la inclusión de algunas unidades académicas.

Síntesis: “El programa alcanzó una participación significativa de docentes, aunque reconocieron la necesidad de ampliar la inclusión de algunas unidades académicas”

Categoría 4. Recursos, apoyo institucional y gestión

Los entrevistados manifestaron que si bien se evidencia un respaldo institucional de carácter normativo y administrativo, los recursos humanos, tecnológicos y financieros disponibles resultaron limitados, lo que condicionó la expansión y profundización del programa de formación permanente. No obstante, identificaron algunas limitaciones relacionadas con restricciones presupuestarias y disponibilidad de facilitadores especializados en determinadas áreas temáticas.

Categoría 5. Evaluación e impacto del programa

Los entrevistados manifestaron que existen mecanismos de evaluación basados en encuestas de satisfacción, informes de actividades y seguimiento institucional de los procesos formativos, el impacto alcanzado se sustenta principalmente en el compromiso de los actores involucrados, más que en un sistema plenamente consolidado de gestión y seguimiento.

Categoría 6. Perspectivas de mejora y propuestas futuras

Los entrevistados consideraron necesario fortalecer los mecanismos de seguimiento al impacto de las capacitaciones, ampliar la oferta de cursos especializados y promover modelos de formación colaborativos y reflexivos. Además, recomendaron consolidar políticas institucionales que garanticen la sostenibilidad del programa, incrementar los recursos destinados a capacitación y desarrollar estrategias que favorezcan una mayor participación docente.

En términos de transformación institucional, se concluye que el programa ha contribuido a generar cambios graduales en la cultura académica universitaria, promoviendo actitudes más reflexivas, colaborativas y abiertas a la innovación educativa. No obstante, dichos cambios se encuentran aún en proceso de consolidación y requieren una mayor institucionalización para garantizar su sostenibilidad en el tiempo.

5. Propuesta

MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE CON ENFOQUE CRÍTICO-REFLEXIVO Y DE AUTOGESTIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE SAN FRANCISCO XAVIER DE CHUQUISACA 2026

La formación docente ha de ser una constante en las instituciones de educación superior que tengan como propósito el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación: los profesores han de estar actualizados tanto en su saber específico como en temas de pedagogía. En este sentido, la formación se define como un trabajo de interés mutuo en el que la institución, junto con los profesores, traza la ruta a seguir, dependiendo de las necesidades y del contexto educativo donde se ubiquen. El enfoque enfatiza la necesidad de cuestionar las normas y las prácticas establecidas, así como de construir un conocimiento significativo a partir de la experiencia personal. Mario Rodríguez-Mena García. (2000)

5.1. Justificación

En el contexto actual de la educación superior boliviana, caracterizado por transformaciones permanentes en los modelos pedagógicos, la incorporación progresiva de nuevas tecnologías y el incremento de las exigencias en materia de calidad académica e investigación, resulta imprescindible fortalecer la formación docente universitaria desde una perspectiva continua, crítica y reflexiva. La Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, como institución con más de cuatro siglos de trayectoria histórica, asume el compromiso de garantizar la excelencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de responder de manera pertinente a las demandas sociales, científicas y culturales del siglo XXI.

En este marco, el Programa de Formación Permanente para docentes, sustentado en un enfoque crítico-reflexivo, surge como una necesidad institucional orientada a consolidar una comunidad académica capaz de cuestionar, analizar y transformar su práctica pedagógica. Dicho enfoque promueve que el docente universitario adopte una postura activa frente a su labor educativa, se reconozca como sujeto de cambio y desarrolle la capacidad de

problematizar la realidad educativa, reflexionar sobre sus métodos y generar propuestas innovadoras que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Diversos diagnósticos realizados en los últimos años sobre programas de capacitación docente han evidenciado debilidades en la actualización pedagógica, el dominio de estrategias didácticas activas y la articulación entre docencia, investigación y extensión universitaria. Asimismo, se ha identificado que muchas iniciativas formativas previas se centraron en la transmisión de contenidos, sin propiciar espacios de reflexión crítica ni procesos de construcción colectiva del conocimiento, lo que ha limitado la transformación efectiva de las prácticas educativas. En respuesta a estas limitaciones, la implementación de un programa de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo busca integrar experiencias formativas orientadas a la autocrítica, el diálogo interdisciplinario, la investigación-acción y la colaboración entre pares. De este modo, se pretende fortalecer el desarrollo de competencias profesionales, éticas y pedagógicas que permitan a los docentes responder con mayor pertinencia a las necesidades del contexto institucional y social, contribuyendo a la mejora sostenida de la calidad de la educación superior.

5.2. Objetivo

Fortalecer la práctica docente universitaria mediante la implementación de un Programa de Formación Permanente con enfoque crítico-reflexivo, que promueva la reflexión sistemática, la innovación pedagógica y el compromiso social de los docentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, en la gestión 2026.

5.3. Localización y Población beneficiaria

El Programa de Formación Permanente para docentes con enfoque crítico-reflexivo se desarrollará en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH), institución pública de educación superior ubicada en la ciudad de Sucre, Estado Plurinacional de Bolivia. Su implementación abarcará las facultades, unidades académicas, centros de investigación y subsedes regionales, con el fin de garantizar la participación del conjunto del cuerpo docente. La población beneficiaria directa estará conformada por docentes universitarios de planta y de contrato que desempeñan funciones de

docencia, investigación y extensión en programas de grado y posgrado, pertenecientes a diversas áreas del conocimiento. De manera indirecta, se beneficiará la población estudiantil, al recibir una formación impartida por docentes con una perspectiva pedagógica renovada y orientada a la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.4. Pilares del modelo crítico-reflexivo para docentes universitarios

Los principales pilares sobre los que descansa este modelo se reflejan a continuación en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.1 Pilares modelo crítico reflexivo

Pilar	Descripción	Autor(es) referenciales	Aplicación Práctica en la Formación Docente
1. Reflexión crítica sobre la práctica docente	Que el docente analice, cuestione y reconstruya su propia práctica educativa, identificando aciertos, limitaciones y posibilidades de mejora.	Donald Schön (1983), Zeichner (1993)	Talleres de autoevaluación, diarios reflexivos, análisis de casos pedagógicos, retroalimentación entre pares.
2. Conciencia crítica y compromiso social	Fomenta una visión educativa comprometida con la transformación social, la equidad y la justicia.	Paulo Freire (1970), Henry Giroux (1997)	Debates críticos, proyectos con enfoque social, formación en ética docente y responsabilidad universitaria.
3. Construcción colectiva del conocimiento	Considera el conocimiento como producto de la interacción dialógica y colaborativa entre docentes, estudiantes y comunidad académica.	Freire (1970), Wenger (1998)	Comunidades de práctica, círculos de estudio, aprendizaje cooperativo y trabajo interdisciplinario.
4. Investigación-acción como estrategia de desarrollo profesional	Integra la investigación con la acción pedagógica, permitiendo al docente diagnosticar, intervenir y evaluar su práctica para mejorarla.	Kemmis y McTaggart (1988), Carr y Kemmis (1992)	Diseños de investigación-acción, proyectos de aula, sistematización de experiencias pedagógicas.
5. Autonomía, ética y transformación personal	Promueve el desarrollo integral del docente, fortaleciendo su autonomía intelectual, juicio ético y compromiso con el aprendizaje permanente.	Freire (1997), Contreras (1990)	Formación ética, autoformación guiada, tutorías de desarrollo personal y profesional.
6. Innovación pedagógica y mejora continua	Estimula la creatividad, la aplicación de metodologías activas y el uso crítico de la tecnología para transformar la enseñanza universitaria.	Imbernón (2002), Perrenoud (2004)	Laboratorios de innovación pedagógica, uso reflexivo de TIC, evaluación participativa de prácticas innovadoras.

Fuente: Elaboración propia

5.5. Modalidades formativas

Se podrán desarrollar a través de las siguientes modalidades:

1. Presencial

Se realizarán en espacios físicos debidamente habilitados, preferentemente en aulas de la universidad. La coordinación de cada acción formativa será responsable de la gestión y reserva de los espacios requeridos.

2. No Presencial

Se desarrollarán principalmente a través de las plataformas del Campus Virtual de la universidad. De manera excepcional, podrán utilizarse otras plataformas, previa autorización de la Dirección de Planificación y con la correspondiente especificación técnica.

3. Semipresencial

Combinarán actividades presenciales en espacios físicos habilitados, preferentemente, aulas universitarias, con trabajo en línea mediante las plataformas del Campus Virtual. La coordinación de cada curso asumirá la gestión de los espacios necesarios.

Las acciones del programa, simposios, conferencias, foros, cursos, talleres, seminarios, encuentros y diplomados, entre otras— se estructuran en torno a dos dimensiones formativas:

- a) Docente-Profesional, orientada al fortalecimiento de las competencias profesionales del docente mediante la actualización en los avances de su disciplina, con el propósito de que el desarrollo científico se refleje en el desempeño de sus funciones académicas.
- b) Personal, enfocada en promover el crecimiento integral del docente en los ámbitos personal, social, psicológico, físico, ético y ciudadano.

Los propósitos por área de formación son los siguientes:

Cuadro 5.2. Propósitos por área de formación

Orientación	Dimensión	Área	Propósito
Integral	Docente Profesional	Disciplinar	Actualizar al docente en los avances de la disciplina en la que se desempeña, de modo que el avance científico se refleje en el desarrollo de sus funciones.
		Didáctica General y de las Disciplinas	Proveer al docente de principios teórico-prácticos para orientar creativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como propiciar espacios de reflexión sobre su labor docente.
		Curricular	Capacitar al docente en la formulación y reestructuración de planes de estudio acordes con el modelo educativo vigente.
		Gestión del Conocimiento	Capacitar al docente en el acceso y uso de la información para crear nuevo conocimiento y conducirse con apego a la ética en este tema en particular.
		Gestión Universitaria	Instruir a los directivos y demás personal de apoyo académico, en el desarrollo de procesos administrativos y de gestión (diagnosticar, planificar, coordinar, implementar y evaluar), para la realización eficaz de su tarea en la institución.
	Personal	Desarrollo Personal	Contribuir al desarrollo integral del personal docente contemplando las esferas física, psicológica, familiar y social, como elementos que coadyuvan al bienestar personal y desarrollo pleno.

Fuente: Elaboración Propia

5.6. Fases de la Propuesta

1º Fase Inicial

Comprendida entre los años 2025 y 2026, esta fase, con base en la agenda prospectiva del modelo institucional, se orientará prioritariamente a atender las necesidades de formación derivadas de su implementación, enfatizando los siguientes aspectos:

- ✓ Curricular (innovación, flexibilidad, estrategias didácticas).
- ✓ Actividad docente/tutorial.
- ✓ Tics aplicados a procesos formativos.
- ✓ Aprendizaje autónomo.

- ✓ Creación de redes.
- ✓ Desarrollo de competencias docentes.
- ✓ Estrategias para el desarrollo de competencias en los estudiantes.
- ✓ Ética en la formación y el ejercicio docente.
- ✓ Manejo y resolución de conflictos.
- ✓ Trabajo en equipo.
- ✓ Pensamiento creativo.
- ✓ Incorporación de temas transversales a la currícula: medio ambiente, salud y autocuidado (nutrición, prevención de adicciones), equidad, entre otros.

2º Fase Permanente

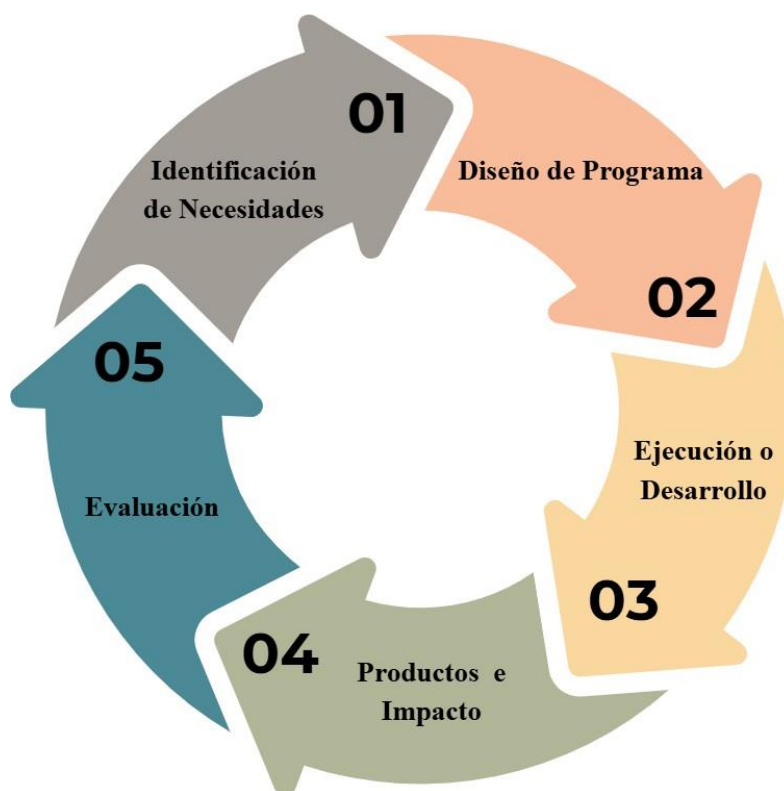
A partir de 2026, esta fase se orientará prioritariamente a la formación integral y al desarrollo personal de los docentes, atendiendo las necesidades identificadas en cada área y focalizando las acciones formativas en determinados planteles, sin descuidar las demandas institucionales derivadas del monitoreo continuo de la implementación del modelo.

3º Fase de Evaluación

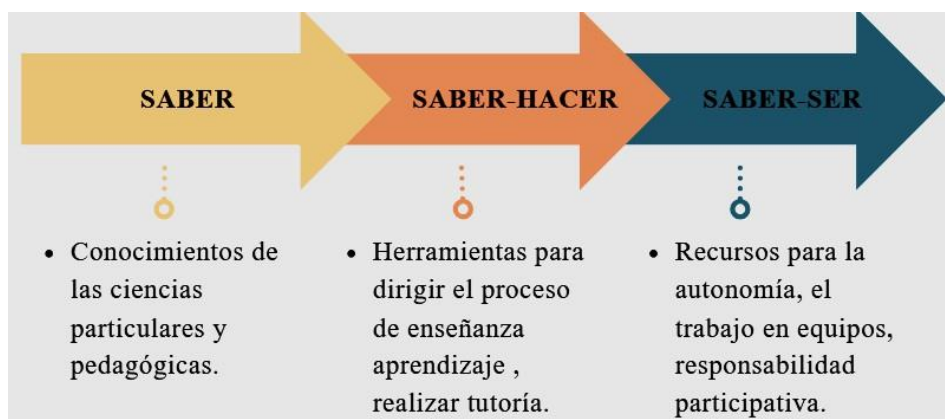
La evaluación constituye un componente esencial para el perfeccionamiento de las distintas fases operativas del programa y para la implementación de un proceso de mejora continua. Se concibe como un proceso permanente, sistemático y multidimensional de recopilación de información relevante, válida y confiable, orientado a la toma de decisiones sobre el valor y mérito del programa con el fin de optimizar su funcionamiento. En este marco, la evaluación del programa de formación docente se centrará en el análisis de su eficacia, eficiencia y efectividad:

CRITERIO	INDICADOR
Eficacia	Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
Eficiencia	Relación entre los objetivos logrados y los recursos implicados
Efectividad	Relación entre objetivos propuestos y necesidades, expectativas e intereses del personal académico.

Fases de evaluación del programa de formación docente



COMPETENCIAS



5.7. Oferta Académica

La oferta académica del programa de formación permanente para docentes tendrá dos modalidades:

- Programa de formación corta: de 50 a 100 horas académicas. (Subvencionada)
- Programa de formación larga: de 120 a 300 horas académicas (Costo Operativo)

La duración del programa será de manera permanente y continua a cargo de la Dirección de Planificación y Evaluación Académica dependiente del Vicerrectorado de la universidad.
Ejemplo:

Desarrollo Personal

CURSO	HORAS	RESPONSABLE
Cursos de genética conductual humana	9 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Motivación y relaciones humanas	16 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Liderazgo y trabajo en equipo	16 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Técnicas de dinámica de grupos	9 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
TOTAL HORAS	50 Hrs.	

Desarrollo docente - profesional

CURSO	HORAS	RESPONSABLE
Estrategias Didácticas	20 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Métodos utilizados para desarrollar el aprendizaje	16 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Técnicas que se aplican en el aprendizaje a nivel universitario	16 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Procedimientos inductivos y deductivos que se desarrollan para el proceso del aprendizaje a nivel universitario	20 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Planificación para el proceso de aprendizaje	30 Horas	Dir. Planificación y Evaluación
Aprendizaje significativo	20 horas	Dir. Planificación y Evaluación
TOTAL HORAS	122 Hrs.	

Con el propósito de generar efectos potenciadores y multiplicadores en la universidad, se propone, como política del programa de formación permanente, establecer como requisito que todo docente curse inicialmente un programa modular de 200 horas académicas, estructurado según el siguiente plan curricular:

Módulo	Duración (horas)	Eje Formativo	Modalidad
I. Fundamentos de la formación docente universitaria	25 h	Epistemológico	Presencial
II. Didáctica universitaria desde un enfoque crítico-reflexivo	30 h	Pedagógico	Presencial/Virtual
III. Evaluación formativa y reflexiva del aprendizaje	25 h	Pedagógico	Presencial
IV. Investigación-acción y reflexión sobre la práctica docente	30 h	Investigativo	Semipresencial
V. Tecnologías digitales y transformación pedagógica	25 h	Tecnológico	Virtual
VI. Dimensión ético-social y responsabilidad universitaria	25 h	Ético-social	Presencial
VII. Integración y Proyecto final reflexivo	40 h	Integrador	Presencial/Virtual

Total: 200 horas académicas

5.7.1. Descripción y plan de cada módulo

MÓDULO I: Fundamentos de la formación docente universitaria

Duración	Eje	Competencia	Contenidos mínimos	Estrategias metodológicas	Evaluación
25 horas	Epistemológico	-Analiza críticamente los fundamentos filosóficos, pedagógicos y normativos de la formación docente universitaria, reconociendo su papel transformador en el contexto educativo actual.	-Educación superior y desarrollo social en Bolivia. -Modelos de formación docente. -Enfoque crítico-reflexivo en la educación universitaria. -El docente como intelectual transformador (Freire, Giroux, Schön).	-Lecturas críticas dirigidas. -Debate reflexivo y análisis de casos. -Elaboración de mapa conceptual del enfoque crítico.	Participación activa, ensayo reflexivo y ficha de análisis crítico.

MÓDULO II: Didáctica universitaria desde un enfoque crítico-reflexivo

Duración	Eje	Competencia	Contenidos mínimos	Estrategias metodológicas	Evaluación
30 horas	Pedagógico	Diseña estrategias didácticas innovadoras orientadas al aprendizaje significativo y contextualizado desde un enfoque crítico-reflexivo.	-Procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. -Didáctica crítica: mediación y diálogo. -Estrategias activas: ABP, aprendizaje colaborativo, aula invertida. -Estrategias activas: ABP, aprendizaje colaborativo, aula invertida. -Planificación y diseño curricular reflexivo.	-Talleres de diseño didáctico. -Micro enseñanza reflexiva. -Foros y portafolio digital docente.	Diseño de una unidad de aprendizaje reflexiva y su socialización.

MÓDULO III: Evaluación formativa y reflexiva del aprendizaje

Duración	Eje	Competencia	Contenidos mínimos	Estrategias metodológicas	Evaluación
25 horas	Pedagógico	-Aplica estrategias e instrumentos de evaluación formativa y crítica, centrados en la mejora continua del aprendizaje y la autorreflexión docente	-Modelos de evaluación educativa -Evaluación formativa, auténtica y emancipadora. -Autoevaluación, coevaluación y retroalimentación constructiva. -Ética y transparencia en la evaluación universitaria	-Estudio de casos. -Diseño de rúbricas reflexivas. -Prácticas de evaluación entre pares.	-Elaboración de un plan de evaluación formativa aplicado a una asignatura.

MÓDULO IV: Investigación-acción y reflexión sobre la práctica docente

Duración	Eje	Competencia	Contenidos mínimos	Estrategias metodológicas	Evaluación
30 horas	Investigativo	Desarrolla procesos de investigación-acción orientados a la mejora de la práctica pedagógica y la generación de conocimiento educativo universitario	-Paradigmas de la investigación educativa. -Investigación-acción participativa: fases y estrategias. -Sistematización de experiencias educativas. -Elaboración de informes reflexivos	-Talleres de investigación-acción. -Tutorías y grupos de discusión. -Diseño de proyecto de mejora docente	Presentación de un anteproyecto de investigación-acción individual o grupal.

MÓDULO V: Tecnologías digitales y transformación pedagógica

Duración	Eje	Competencia	Contenidos mínimos	Estrategias metodológicas	Evaluación
25 horas	Tecnológico	Integra herramientas tecnológicas en la enseñanza universitaria desde una perspectiva crítica, inclusiva e innovadora.	-Alfabetización digital docente. -Entornos virtuales de aprendizaje (Moodle, Classroom, Canva, Genially). -Recursos tecnológicos para la enseñanza reflexiva. -Ética, derechos digitales y sostenibilidad tecnológica.	-Laboratorios digitales y talleres prácticos. -Creación de recursos multimedia educativos. -Foros virtuales reflexivos.	Diseño de un entorno virtual o recurso digital aplicado a su asignatura.

MÓDULO VI: Dimensión ético-social y responsabilidad universitaria

Duración	Eje	Competencia	Contenidos mínimos	Estrategias metodológicas	Evaluación
25 horas	Ético Social	-Asume su práctica docente con compromiso ético, social e intercultural, promoviendo la responsabilidad social universitaria.	-Ética docente y valores universitarios. -Responsabilidad social y extensión universitaria. -Educación intercultural. -Perspectiva de género e inclusión educativa.	-Talleres vivenciales y estudio de dilemas éticos. -Análisis de casos institucionales. -Proyectos colaborativos con la comunidad	-Reflexión escrita sobre el rol ético del docente y propuesta de acción social universitaria.

MÓDULO VII: Integración y proyecto final reflexivo

Duración	Eje	Competencia	Contenidos mínimos	Estrategias metodológicas	Evaluación
40 horas	Integrador	Integra los saberes adquiridos en un proyecto reflexivo de mejora pedagógica aplicable a su contexto universitario.	-Sistematización de experiencias docentes. -Elaboración de portafolio reflexivo. -Presentación y defensa del proyecto final. -Evaluación integral del programa	-Acompañamiento tutorial. -Círculos de reflexión pedagógica. -Socialización institucional de proyectos.	Presentación y defensa del proyecto reflexivo ante el comité académico.

Evaluación General

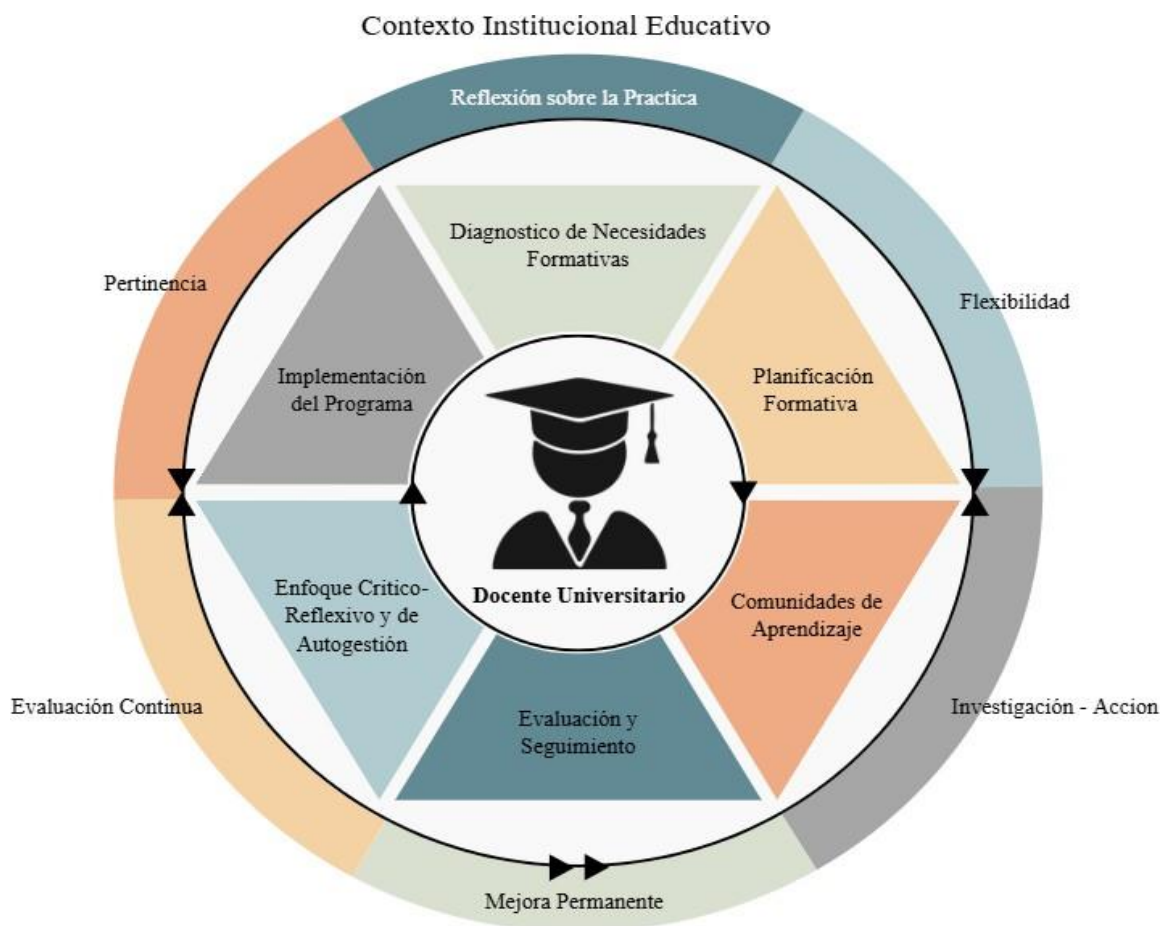
Criterios generales:

- ✓ Participación activa en talleres (20%)
- ✓ Elaboraciones individuales/reflexivas (30%)
- ✓ Aplicación práctica e innovación docente (30%)
- ✓ Proyecto final integrador (20%)

Tipo de evaluación:

- ✓ Formativa, continua y participativa, basada en evidencias de aprendizaje y transformación de la práctica.

El modelo de la propuesta se describe en la siguiente imagen:



Fuente: Elaboración propia

Indicadores de impacto del modelo de formación permanente: Los indicadores de impacto permiten valorar los efectos de mediano a largo plazo que podría producir la implementación del Modelo de Formación Permanente para Docentes, de manera sostenible en el tiempo.

Ámbito de Impacto	Indicador	Forma de medición
Desarrollo profesional docente	Porcentaje de docentes que mantienen mejoras sostenidas en sus competencias pedagógicas después de la formación.	Evaluación de desempeño, rúbricas y seguimiento.
Transformación de la práctica docente	Porcentaje de docentes que incorporan permanentemente metodologías activas, evaluación formativa y estrategias crítico-reflexivas.	Observación de clases y revisión de planes de asignatura.
Innovación educativa	Número de proyectos de innovación educativa implementados por los docentes formados.	Registros institucionales e informes de proyectos.
Calidad del proceso de enseñanza	Incremento en la valoración del desempeño docente por parte de los estudiantes.	Encuestas institucionales de evaluación docente.
Aprendizaje estudiantil	Mejora en los indicadores de rendimiento, permanencia o satisfacción de los estudiantes en asignaturas impartidas por docentes participantes.	Registros académicos y encuestas.
Cultura de reflexión	Porcentaje de docentes que participan de forma continua en comunidades de aprendizaje o espacios de reflexión pedagógica.	Registros de participación institucional.
Investigación e innovación	Incremento en la producción de investigaciones, publicaciones o experiencias de innovación educativa relacionadas con la práctica docente.	Informes de investigación y publicaciones.
Desarrollo institucional	Grado de incorporación del modelo de formación permanente en la planificación y políticas universitarias.	Análisis documental y resoluciones institucionales.
Sostenibilidad	Porcentaje de acciones del modelo que continúan implementándose después del período inicial de ejecución.	Informes de seguimiento institucional.
Impacto global	Índice de fortalecimiento de la calidad docente institucional derivado de la implementación del modelo.	Integración de indicadores de desempeño, innovación y satisfacción.

Fuente: Elaboración Propia

Indicadores específicos para evaluar el impacto del modelo crítico-reflexivo

Dimensión	Indicador de impacto
Pensamiento crítico	Nivel de fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo en los docentes.
Reflexión sobre la práctica	Porcentaje de docentes que realizan procesos sistemáticos de autoevaluación y mejora continua.
Transformación pedagógica	Porcentaje de docentes que modifican significativamente sus prácticas de enseñanza como resultado de la reflexión crítica.
Toma de decisiones	Nivel de utilización de evidencias para la toma de decisiones pedagógicas.
Trabajo colaborativo	Incremento en la participación de docentes en comunidades de práctica y proyectos colaborativos.
Desarrollo profesional continuo	Porcentaje de docentes que continúan participando en actividades de formación e innovación después del programa.
Calidad educativa	Percepción de mejora en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes y estudiantes.
Institucionalización	Nivel de integración del modelo crítico-reflexivo en los procesos académicos y de desarrollo docente de la universidad.

Fuente: Elaboración Propia

Indicadores de resultado del Programa de Formación Permanente para Docentes

Dimensión	Indicador de resultado	Fórmula
Cobertura	Porcentaje de docentes que concluyen satisfactoriamente el programa de formación.	$\frac{\text{Docentes que concluyen}}{\text{Docentes inscritos}} \times 100$
Aprendizaje	Porcentaje de docentes que mejoran sus conocimientos y competencias pedagógicas.	$\frac{\text{Docentes que mejoran}}{\text{Docentes evaluados}} \times 100$
Desarrollo de competencias	Nivel de desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y digitales alcanzado por los docentes.	Promedio de evaluación de competencias (escala Likert o rúbrica).
Aplicación de aprendizajes	Porcentaje de docentes que aplican en el aula las estrategias aprendidas durante la formación.	$\frac{\text{Docentes que aplican}}{\text{Docentes participantes}} \times 100$
Innovación pedagógica	Porcentaje de docentes que incorporan metodologías activas o innovadoras en su práctica docente.	$\frac{\text{Docentes que innovan}}{\text{Docentes evaluados}} \times 100$

Reflexión crítica	Porcentaje de docentes que realizan procesos sistemáticos de reflexión sobre su práctica pedagógica.	(Docentes que evidencian reflexión / Total evaluados) × 100
Producción académica	Número de propuestas de innovación, proyectos o materiales educativos elaborados por los docentes participantes.	Conteo de productos desarrollados.
Satisfacción	Nivel de satisfacción de los docentes con el programa de formación permanente.	Promedio obtenido en encuesta de satisfacción.
Transferencia	Porcentaje de docentes que implementan mejoras en la planificación, enseñanza y evaluación después de la capacitación.	(Docentes que implementan mejoras / Total participantes) × 100
Desempeño docente	Porcentaje de docentes que mejoran su evaluación de desempeño posterior a la formación.	(Docentes con mejora / Total evaluados) × 100

Fuente: Elaboración Propia

5.8. Cronograma

GESTION 2026

Actividades	E	F	M	A	M	Ju	Jul	Ag	Sep	Oct	Nov	Dic
Sociabilización de la propuesta y Validación de la misma												
1° Fase Inicial												
2° Fase Permanente												
3° Fase de Evaluación												
Monitoreo y Evaluación												
Evaluación de Resultados												

Presupuesto: El presupuesto deberá ser otorgado por la unidad financiera de la universidad, garantizando a la vez su registro anual en el POA institucional para su continuidad.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Los resultados de la investigación permitieron fundamentar la elaboración de un modelo de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo de autogestión, debido a que se identificaron fortalezas y limitaciones en el programa desarrollado entre 2020 y 2024. La propuesta diseñada responde a las necesidades de actualización profesional docente y constituye una estrategia orientada a fortalecer las competencias académicas, investigativas y pedagógicas del profesorado universitario.

El modelo propuesto se sustenta en la evidencia obtenida sobre la pertinencia e impacto del programa de formación permanente, incorporando elementos de reflexión crítica, aprendizaje autónomo y colaboración profesional, aspectos considerados esenciales para garantizar la mejora continua del desempeño docente y la calidad educativa institucional.

El estudio del proceso evaluativo aporta insumos técnicos relevantes que orientan la toma de decisiones institucionales y fundamentan la propuesta de un modelo de formación permanente más coherente con las demandas del contexto universitario actual. En correspondencia con los objetivos planteados, se establecen las siguientes conclusiones:

O.E.1: Los objetivos, contenidos y lineamientos del programa presentan una escasa correspondencia con las necesidades formativas reales del personal docente universitario, lo que evidencia la ausencia de diagnósticos sistemáticos frecuentes que orienten su planificación.

O.E.2: La cobertura y participación del programa resultan insuficientes, observándose dificultades en la continuidad de los docentes en las actividades formativas, lo que restringe su alcance institucional y sostenibilidad.

O.E.3: El programa registra bajos niveles de pertinencia y calidad, así como una efectividad limitada en el cumplimiento de sus objetivos formativos, lo que incide negativamente en la percepción de su utilidad y en el logro de los resultados esperados. Las estrategias metodológicas y los recursos empleados no resultan suficientemente innovadores ni contextualizados, lo que limita la participación activa de los docentes y la aplicación práctica de los aprendizajes adquiridos. Así también la satisfacción y relevancia percibida por los docentes participantes son predominantemente bajas, debido a la débil articulación entre los contenidos del programa y las exigencias del ejercicio docente universitario. El impacto del programa en el desempeño pedagógico, investigativo y profesional de los docentes es percibido como insuficiente, al no evidenciarse cambios significativos ni sostenidos en sus prácticas académicas posteriores a la participación en el programa.

O.E.4: Finalmente, se determinaron los lineamientos fundamentales para la construcción de un modelo de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo y de autogestión, sustentado en principios de aprendizaje continuo, reflexión sobre la práctica, autonomía profesional, colaboración académica y vinculación con las necesidades institucionales. Estos lineamientos constituyen la base teórica y metodológica de la propuesta formulada, orientada al fortalecimiento del desarrollo profesional docente y al mejoramiento de la calidad educativa en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

O.E.5: Se concluye que el cuestionario diseñado constituye un instrumento válido para la recolección de datos, debido a que fue sometido a un proceso de validación mediante el método Delphi - juicio de expertos, obteniendo una valoración favorable en sus criterios de evaluación.

Recomendaciones

De manera general, se recomienda a las autoridades de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca fortalecer el programa de formación permanente para docentes a partir de los resultados de la presente evaluación, incorporando procesos sistemáticos de planificación, seguimiento y evaluación continua que permitan mejorar su pertinencia, alcance e impacto institucional.

- Ampliación de la cobertura del programa mediante modalidades flexibles de formación y estrategias efectivas de difusión que garanticen la participación y continuidad del personal docente.
- Revisión y fortalecimiento de los criterios de pertinencia, efectividad y calidad del programa, incorporando estándares académicos y mecanismos de evaluación sistemática de los procesos formativos.
- Actualización de las estrategias metodológicas y de los recursos didácticos del programa, promoviendo metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y enfoques centrados en el aprendizaje del docente universitario.
- Establecimiento de mecanismos permanentes de retroalimentación y evaluación de la satisfacción docente que permitan el ajuste continuo del programa a las expectativas y necesidades de los participantes.
- Diseño e implementación de sistemas de seguimiento pos-formación que posibiliten la evaluación del impacto del programa en el desempeño pedagógico, investigativo y profesional de los docentes.
- Implementación del modelo propuesto de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo y de autogestión, asegurando su articulación con las políticas académicas institucionales y promoviendo la participación activa del personal docente.

Bibliografía

- Alonso-Geta, P. (1983). Educacion Permanente . *Santillan*, 68-70.
- Ávalos. (2004). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. *Ministerio de Educación de Chile*, 3-10.
- Badia. (2004). La construccion del conocimiento docente. *Anuario de Psicologia*, 47-70.
- Benito. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educacion superior. *Narcea*, 25-34.
- Blázquez. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación n.º 54/4*, 1-12.
- Boéssio. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 163-170. .
- Bolivia, M. d. (2015). Compendio Unidades de Formación – PROFOCOM "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - Subsistema de Educación Regular". *Equipo PROFOCOM*, 12-17.
- Bracho. (2018). Modelo Holístico de Gestión Pedagógica para la Formación Integral en la Universidad de Pamplona. *Praxis. Vol. 14*, 207 – 214.
- Bredeson. (2005). La Arquitectura del profesional desarrollador. *Revista journal de educacion*, 661-675.
- Briggs. (2005). Aprendizaje activo en niveles superiores educativos. *Roles y Competencias*, 256-268.
- Caceres. (2009). La formacion pedagogica de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 5-11.
- CAD, O. (2010). Estándares de calidad para la evaluación del desarrollo. *Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) España*, 12-21.

- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 125-146.
- Cruz. (2010). Estrategia de gestión de la formación continua académica de docentes . *Universidad de Camagüey. Cuba*, 23-27.
- Cruz, D. L. (2003). Necesidad y Objetivos de la Formación Pedagógica del profesor Universitario. *Revista de Educación*, 35-66.
- Cuevas, I. (2021). Políticas Docentes en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 351-367.
- Day. (2005). Formar docentes. *Narcea*, 23-29.
- DelaOrden. (1969). Diagnóstico del rendimiento educativo. *CESIC*, 147-149.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO. *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, 45-48.
- DeMartín. (2003). La formación permanente del profesorado centrada en la institución. *Universidad de Barcelona*, 72-79.
- Dewey. (1996). CÓMO PENSAMOS: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. *PAIDÓS* , 28-42.
- Edelstein. (2003). Prácticas Y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes. *Revista Iberoamericana De Educación. N° 33.*, 71-89.
- Elliott. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. *Morata*, 12-34.
- Flores, G. (1990). Diccionario ciencias de la educación . *Paulinas*, 668-670.
- Freixas. (2004). Influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente universitario. *EDUCAR*, 31-59.
- Hernández. (2011). Gestión formativa didáctico-profesional del docente universitario. *Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*, 16-21.

- Iglesias. (2006). Diagnóstico escolar, teoría, ámbito y técnicas. *Prentice Hal*, 6-9.
- Imbernón, F. (2007). La investigación educativa y la formación del profesorado. *Grao*, 11-107.
- Inbernon. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo xxi /. *Qurriculum Revista de Teoría Investigación y Práctica Educativa*, 9-12.
- Ingvarson. (1987). Models of inservice education and their implication for professional development policy. *Inservice Education*, 12-34.
- Karmiloff. (1994). Mas alla de la Modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. *Alianza*, 18-24.
- Kincheloe. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento. *Octaedro*, 31-42.
- Loucks-Horsley, S. y. (1990). Models of Staff Development. *Teacher Education*, 234-250.
- Manzanarez. (2024). La Formación Continua En La Educación: Evolución, Modelos Y Competencias Digitales. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 1-20.
- Marcelo. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *EPPA Vol 10.*, 27-34.
- Martinet. (2004). Formación de docentes: Orientaciones, competencias profesionales. *Ministerio de Educación de Québec*, 20-31.
- Medina. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. *CINCEL*, 23-43.
- Mendiola, S. (2023). Formación docente en las universidades. *UNAM*, 87-99.
- MIDEPLAN. (2017). Manual de evaluación para intervenciones públicas. *Sistema Nacional de Planificación Costa Rica*, 9-12.
- Montero. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. *Homo Sapiens*, 87-90.

- Monteverde. (2022). Calidad de la educación superior: el desafío de la enseñanza de la investigación. *Revista educación superior y sociedad*, 313-338.
- Ninahuanca, B. C. (2023). Acompañamiento reflexivo crítico: estrategia de la práctica del docente. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, 7-29.
- Padilla. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y evaluación educativa. *CCS.*, 7-10.
- Pajares. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 307-332.
- Perez. (1992). La funcion y formacion del docente en la comprension . *Morata*, 87-91.
- Prieto. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. *Narcea*, 35-41.
- Romero. (2022). El Cambio de Politicas en la Formacion Continua . *Archivos Analiticos de Politica Educativa*, 113-117.
- Schön. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. *Temple Smith.*, 18-29.
- Social, C. d. (2015). Cómo Hacer Un Diagnóstico. *Ciudadano. Construcción y articulación de lo público*, 1-15.
- Sovero. (2003). Cómo dirigir una institución educativa. *Lima: AEA*, 91-95.
- Stenhouse. (1991). Investigacion y desarrollo curricular. *Morata*, 57-60.
- Tedesco. (2002). Nuevos tiempos,nuevos docentes. *Instituto de planeacion-UNESCO*, 23-45.
- Tello. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad una revisión de literatura. . *Ciencia y Educación*, 83-94.
- Terrón, M. (2025). Literatura científica sobre la formación del profesorado universitario en España: Análisis Tematico. *European Public & Social Innovation Review*, 1-21.

- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XX. *Visión y acción*, 98/CONF.202/3.
- Ur, P. (2006). A course in language teaching: Practice and theory. *Cambridge University Press*, 13-25.
- Vásquez. (2024). Modelos pedagógicos para la formación docente en el uso de la tecnología para la enseñanza del inglés. *revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte* , 66-88.
- Vigotsky. (1979). El proceso de los desarrollos psicologicos superiores. *Critica*, 10-16.
- Wallace. (2002). Training foreign language teachers: A reflective approach. *Cambridge University Press.*, 14-37.
- Weil, J. B. (1985). Modelos de Enseñanza. *Prentice Hall*, 32-45.
- Zabalza. (2002). La enseñanza Universitaria, El escenario y sus protagonistas. *Narcea*, 69-81.
- Zabalza. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Cuestion Universitaria*, 69-81.
- Zerchner. (1983). La Formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en la profesionalización del docente. *Digital Iberoamericana de Educación* , 19-32.

A. ANEXOS

A.1. Consentimiento Informado

Título del estudio: Evaluación del programa de formación permanente para docentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, periodo 2020–2024.

Nombre y Apellidos de la investigadora: _____

El objetivo de esta investigación es evaluar el programa de formación permanente para docentes de la Universidad, identificando fortalezas, debilidades, cobertura, efectividad, pertinencia, impacto y satisfacción de los participantes, con el fin de generar insumos técnicos que contribuyan a su mejora. Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su relación con la Universidad ni su desempeño laboral.

Riesgos:

- No se anticipan riesgos físicos.
- Podría experimentar incomodidad al responder algunas preguntas, pero puede omitir cualquier pregunta que no desee contestar.

Beneficios:

- Contribuirá a mejorar el programa de formación permanente para docentes de la Universidad.
- Sus opiniones ayudarán a fortalecer la calidad educativa y profesional del cuerpo docente.

Confidencialidad

- Su identidad será totalmente confidencial.
- Los datos se codificarán y analizarán de manera anónima.

- Los resultados se presentarán de manera agregada, sin mencionar nombres ni datos personales.

He leído y comprendido la información anterior. Mis dudas han sido aclaradas y acepto participar voluntariamente en este estudio.

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Fecha: ____/ ____/ ____

Nombre del investigador: _____

Firma: _____

A.2. Encuesta-Cuestionario

Instrucciones:

Estimado/a docente:

La presente encuesta forma parte del estudio “*Evaluación del Programa de Formación Permanente para Docentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2020–2024)*”, cuyo objetivo es evaluar la pertinencia, efectividad, cobertura e impacto del programa. Su participación es voluntaria y confidencial, y la información proporcionada será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando el anonimato. Por favor, lea cada afirmación y marque con una “X” el nivel de acuerdo que mejor refleje su opinión, utilizando la siguiente escala de valoración:

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

Escala	Mínimo	Máximo
Inadecuado	6	18
Adecuado	19	30

Se solicita responder con sinceridad a todas las preguntas, ya que sus respuestas contribuirán a la mejora de los programas de capacitación docente y al fortalecimiento del desarrollo profesional del personal académico de la universidad. El tiempo estimado de respuesta es de 10 a 15 minutos. Se agradece de antemano su colaboración y compromiso con el proceso de mejora continua de la educación superior.

I. DIMENSIÓN PERTINENCIA DEL PROGRAMA		1	2	3	4	5
1	Los contenidos de las capacitaciones responden a las necesidades actuales de mi labor docente.					
2	Los objetivos del programa son coherentes con las demandas de la educación superior.					
3	La temática abordada fue relevante para mi área de conocimiento.					
4	El programa se actualiza conforme a los cambios educativos y tecnológicos.					
5	El programa fomenta la reflexión crítica sobre la práctica educativa.					
6	Los contenidos abordaron problemáticas reales de la práctica docente universitaria.					

II. DIMENSIÓN EFECTIVIDAD Y CALIDAD DEL PROGRAMA		1	2	3	4	5
7	Los facilitadores demostraron dominio de los contenidos impartidos.					
8	Las estrategias metodológicas favorecieron un aprendizaje activo y participativo.					
9	Las evaluaciones aplicadas fueron pertinentes para medir el aprendizaje logrado.					
10	Las capacitaciones contribuyeron a mejorar mis estrategias pedagógicas.					
11	Pude aplicar los conocimientos adquiridos en mi práctica docente.					
12	Los resultados obtenidos evidencian la efectividad del programa.					
III. DIMENSIÓN COBERTURA, PARTICIPACIÓN Y CONTINUIDAD		1	2	3	4	5
13	Tuve acceso oportuno a la información sobre las actividades de capacitación.					
14	Se ofrecieron suficientes cursos en las distintas áreas del conocimiento.					
15	El cronograma de capacitaciones fue adecuado para los horarios docentes.					
16	Las convocatorias fueron inclusivas y accesibles para todo el cuerpo docente.					
17	Participé de manera continua en las actividades de formación durante el periodo 2020–2024.					
18	El número de docentes beneficiados fue suficiente respecto a la población total.					
IV. DIMENSIÓN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y RECURSOS		1	2	3	4	5
19	Las metodologías empleadas fueron variadas y adecuadas al contenido.					
20	El programa utilizó recursos tecnológicos actualizados.					
21	Se emplearon materiales de apoyo útiles y comprensibles.					
22	Las plataformas virtuales utilizadas facilitaron el aprendizaje.					
23	La organización logística de las actividades fue eficiente.					
24	El acompañamiento y apoyo del equipo organizador fueron adecuados.					
V. DIMENSION SATISFACCIÓN Y RELEVANCIA PERCIBIDA		1	2	3	4	5
25	Estoy satisfecho con la calidad de las capacitaciones recibidas.					
26	Las temáticas abordadas fueron relevantes para mi desarrollo profesional.					
27	El programa fomentó la colaboración entre docentes de distintas facultades.					
28	Los cursos ofrecieron espacios para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.					

29	Considero que los contenidos fueron actualizados y pertinentes.					
30	Recomendaría la continuidad del programa en futuras gestiones.					
VI. DIMENSIÓN IMPACTO EN EL DESEMPEÑO DOCENTE E INVESTIGATIVO		1	2	3	4	5
31	Las capacitaciones mejoraron mi desempeño en el aula.					
32	El programa fortaleció mis competencias investigativas.					
33	He incorporado nuevas estrategias metodológicas en mis clases.					
34	La formación recibida ha influido positivamente en los resultados académicos de mis estudiantes.					
35	El programa promovió una actitud reflexiva y crítica en mi práctica docente.					
36	Considero que el programa contribuyó a mi crecimiento personal y profesional.					

A.2. Guía de Entrevista

El presente instrumento tiene como objetivo recabar información cualitativa sobre las experiencias, percepciones y valoraciones del personal involucrado con la planificación, ejecución, resultados e impacto institucional del programa de formación permanente. Su participación es voluntaria y confidencial, y la información recabada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos. Los resultados se presentarán de manera agregada, sin identificar individualmente a los participantes.

Se agradece su valiosa colaboración y el tiempo destinado a este proceso investigativo, orientado al fortalecimiento de las estrategias de formación permanente y a la mejora continua de la calidad educativa universitaria.

Atentamente.

Mónica Cristina Castro Szabó
Programa de Maestría en Educación Superior Versión XVIII
Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Año: 2025

A. Planificación y objetivos del programa

1. ¿Cómo surgió el programa de formación permanente en la Universidad y cuáles fueron sus objetivos iniciales?
2. ¿De qué manera se definieron los contenidos y lineamientos del programa?
3. ¿Considera que estos contenidos responden a las necesidades reales de formación del docente?
4. ¿Qué criterios se tomaron en cuenta para seleccionar las áreas o temáticas de capacitación?

B. Implementación, estrategias metodológicas y modalidades

5. ¿Qué modalidades de formación (presencial, virtual o mixta) se aplicaron con mayor frecuencia y por qué?
6. ¿Qué estrategias metodológicas se emplearon durante la ejecución del programa?
7. Desde su perspectiva, ¿cuáles fueron las principales fortalezas y debilidades en la implementación del programa?
8. ¿Cómo se evaluó la calidad de los facilitadores o capacitadores?

C. Cobertura, participación y continuidad

9. ¿Cómo describiría el nivel de participación de los docentes durante el periodo 2020–2024?
10. ¿Qué factores facilitaron o dificultaron la participación y continuidad de los docentes en las capacitaciones?
11. ¿Considera que el programa alcanzó una cobertura suficiente en relación con el total de docentes universitarios?

D. Recursos, apoyo institucional y gestión

12. ¿Con qué recursos humanos, tecnológicos y financieros se contó para la ejecución del programa?

13. ¿Qué tipo de apoyo institucional brindó la Universidad para garantizar la continuidad del programa?

14. ¿Qué limitaciones o dificultades enfrentaron en cuanto a recursos o logística?

E. Evaluación e impacto del programa

15. ¿Qué resultados o logros más relevantes se han obtenido como producto del programa de formación permanente?

16. ¿Ha observado mejoras en el desempeño pedagógico, investigativo o profesional de los docentes que participaron?

17. ¿Existen mecanismos institucionales de seguimiento o evaluación de los resultados de las capacitaciones?

18. ¿Qué cambios o transformaciones considera que ha generado el programa en la cultura académica universitaria?

F. Perspectivas de mejora y propuestas futuras

19. Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera necesarios fortalecer en el programa de formación permanente?

20. ¿Qué tipo de modelo de formación docente considera más pertinente para los próximos años (crítico-reflexivo, auto gestionado, colaborativo, etc.)?

21. ¿Qué recomendaciones propondría para mejorar la efectividad y sostenibilidad del programa?

Muchas gracias por su colaboración. Sus aportes contribuirán significativamente a comprender la situación actual del programa y a formular propuestas para optimizar la formación docente en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

A.3. Guía Documental

1. Inicio programa de formación permanente

INICIO	DESCRIPCIÓN

2. Enfoque temático de la oferta

ENFOQUE	DESCRIPCIÓN

3. Número de docentes que participaron durante la gestión 2020-2024

NÚMERO DE DOCENTES	DESCRIPCIÓN

4. Requisitos para ingresar al programa de formación permanente

REQUISITOS	DESCRIPCIÓN

5. Organigrama

ORGANIGRAMA	DESCRIPCIÓN

6. Frecuencia de la oferta académica

FRECUENCIA DE LA OFERTA	DESCRIPCIÓN

7. Duración

DURACIÓN	DESCRIPCIÓN

A.4. Proceso de Validación del Cuestionario

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

		SÍ	NO
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente		X	
El número de preguntas del cuestionario es excesivo			X
Las preguntas constituyen un riesgo para el encuestado (en el supuesto de contestar SÍ, por favor, indique inmediatamente abajo cuáles)			X
Preguntas que el experto considera que pudieran ser un riesgo para el encuestado:			
N.º de la(s) pregunta(s)			
Motivos por los que se considera que pudiera ser un riesgo			
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)			
		Evaluación general del cuestionario	
		Excelente	Buena
		Regular	Deficiente
Validez de contenido del cuestionario	X		
Observaciones y recomendaciones en general del cuestionario:			
Motivos por los que se considera no adecuada			
Motivos por los que se considera no pertinente			
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	Debe ver la parte sobre si el programa implicaba diversos cursos de capacitación que tenían por objeto la interdisciplinariedad.		

Identificación del experto

Nombre y apellidos	Libardo Tristancho Calderon
Filiación (ocupación, grado académico)	Dr. Ciencias de la educación Docente de posgrado
E-mail	Libardotristancho@gmail.com

Teléfono o celular	67054277
Fecha de la validación (día, mes y año)	24/10/2025

Prueba Piloto: (HERNANDEZ NIETO 2002)

INDICADORES

- ✓ **Pertinencia:** Mide adecuadamente lo que pretende medir dentro de la dimensión,
- ✓ **Claridad:** Está redactado de forma comprensible y sin ambigüedades.
- ✓ **Coherencia:** Está alineado con la dimensión que pretende medir.

ITEM	EXPERTOS			Sx1	Mx	CVC	Pei	CVctc
	1	2	3					
1	15	12	15	42	2,8	0,93	0,04	0,90
2	15	15	10	40	2,7	0,89	0,04	0,85
3	12	12	10	34	2,3	0,76	0,04	0,72
4	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
5	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
6	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
7	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
8	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
9	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
10	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
11	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
12	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
13	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
14	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
15	12	15	15	42	2,8	0,93	0,04	0,90
16	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
17	12	15	15	42	2,8	0,93	0,04	0,89
18	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
19	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
20	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
21	12	12	15	39	2,6	0,87	0,04	0,83
22	12	15	15	42	2,8	0,93	0,04	0,90
23	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
24	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
25	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89

26	15	15	15	45	3	1	0,04	0,96
27	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
28	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
29	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
30	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
31	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
32	15	15	12	45	3	1	0,04	0,96
33	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
34	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
35	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
36	15	15	12	42	2,8	0,93	0,04	0,89
							PROMEDIO	0,92

INDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO

CVC	Valoración
< .60	Inaceptable
≥ .60	Deficiente
> .71 y < .80	Aceptable
> .80 y < .90	Bueno
> .90	Excelente

$$CVC_r = \sum \left[\left[\frac{\sum S_{xi}/J}{VM_j} \right] - P_{ei} \right] (1/N)$$

$$P_{ei} = \left(\frac{1}{J} \right)^J$$

Donde:

N: Número total de ítems del instrumento de recolección de datos

Sxi: Sumatoria de los puntajes asignados por cada juez J a cada uno de los ítems i

Pei: Probabilidad del error por cada ítem (probabilidad de concordancia aleatoria entre jueces)

J: Número de jueces o expertos

Alfa de Cronbach

DIMENSION	PREGUNTAS																																					
	PERTINENCIA						EFECTIVIDAD Y CALIDAD						COBERTURA, PARTICIPACION						ESTRATEGIAS						SATISFACCION						IMPACTO						SUMA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36		
SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36		
1	3	2	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	2	106	
2	1	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	3	1	1	1	1	1	3	3	1	3	3	1	3	2	3	2	2	1	79	
3	2	1	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	5	3	2	4	3	2	3	2	1	3	4	1	88	
4	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1	3	2	1	2	3	2	3	2	88	
5	2	1	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	3	2	3	1	79	
6	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	1	2	2	1	2	88
7	2	1	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	81	
8	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	1	3	1	4	3	2	108	
9	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	5	3	2	3	5	5	3	5	2	3	3	3	3	3	3	5	3	3	5	3	3	3	3	2	3	3	112	
10	4	4	3	1	3	3	1	3	3	3	3	4	3	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	2	3	4	1	3	4	1	2	2	2	2	3	105	
11	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	5	2	2	2	5	5	2	5	2	2	2	2	2	2	3	5	2	2	5	2	3	1	2	1	1	2	90	
12	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	2	3	2	1	96	
13	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	2	2	3	2	5	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	1	98	
14	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	1	3	2	1	2	89	
15	2	3	3	4	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	3	3	4	2	88	
16	3	2	4	2	2	2	2	4	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	5	3	3	2	3	3	3	1	2	2	1	4	95	
17	3	1	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	2	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	2	4	3	3	1	2	1	2	1	101	
18	3	2	3	1	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	1	1	2	92	
19	1	2	2	4	3	3	2	2	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	3	1	1	1	1	1	2	3	1	3	3	1	3	2	3	2	3	1	79	
20	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	2	1	98	
Varianza	0,5475	0,69	0,5875	0,74	0,2275	0,2275	0,3	0,5875	0,2275	0,2275	0,6475	0,5475	0,2275	0,8875	0,6475	0,6475	0,5475	0,6475	0,9475	0,5475	0,5475	0,5475	0,5475	0,5475	0,9475	0,6475	0,5475	0,7475	0,6475	0,5475	0,6275	0,6	0,3875	0,5875	0,9	0,66	94,2	

SUMA	20.73
TOTAL	94.20

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

α	Coefficiente de confiabilidad del cuestionario	0.802
K	Número de ítems del instrumento	36
$\sum_{i=1}^K S_i^2$	Sumatoria de las varianzas de los ítems.	20.73
S_T^2	Varianza total del instrumento.	94.20

RANGO	CONFIABILIDAD	
0.53 a menos	Confiabilidad nula	
0.54 A 0.59	Confiabilidad baja	
0.60 A 0.65	Confiable	
0.66 A 0.71	Muy confiable	
0.72 A 0.99	Excelente confiabilidad	0.80
1	Confiabilidad perfecta	

Análisis de Confiabilidad de Cronbach **0,80**= Excelente Confiabilidad

A.5. Evidencia documental del trabajo de campo



**UNIVERSIDAD MAYOR, REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA**

**DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y
EVALUACIÓN ACADÉMICA**



Sacre, 06 de febrero de 2023
D.P.E.A.-U.D.D. OF N° 01/2023

Señora
M. Sc. Carla Prado Cardona
Directora a.i. Planificación y Evaluación Académica
Presente.



Ref.: Información respecto a cursos de formación continua

Disunguida Directora,

Mediante la presente y en atención a proveído del Director de Planificación y Evaluación Académica, en nota de fecha 7 de enero, en la que se solicita información con respecto a Cursos de Formación Continua ofertados a docentes de la Universidad durante las 5 últimas gestiones; es que remito a su autoridad lo solicitado, de acuerdo al siguiente detalle:

1. Cursos organizados por la Unidad de Desarrollo Docente y autorizados por la Dirección de Planificación y Evaluación Académica con visto bueno de Vicerectorado, desarrollados durante las gestiones 2020 a 2024:

N°	Tipo de Cursos Realizados	Nombre del Curso	N° de Inscripciones	Gestión	Aclaraciones
1	Curso de Formación Continua Virtual	Formación docente en Educación mediada por la Virtualidad	1.046	1/2020	- Concluyeron 465 - No presentaron el trabajo final 534 - Abandonaron 47
2	Curso Virtual	Creación de material didáctico con InDesign	22	2/2020	Se otorgaron certificados de participación
3	Curso de Formación Continua Virtual	Diseño y Desarrollo de Actividades y Contenidos Educativos con Recursos Interactivos para la Enseñanza (B-Learning)	63	2/2021	- Concluyeron con certificado de aprobación 47 - Solo obtuvieron certificado de participación 4 - Abandonaron 12

4 SIGLOS
 400 años de la fundación de la Universidad

Av. N° 602 (Esquina Estudiantes) Telf. 04 13213 E planificacion academica@ufch.bo
 www.ufch.bo ead@ufch.bo



**UNIVERSIDAD MAYOR, REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA**

**DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y
EVALUACIÓN ACADÉMICA**

Sacre, 09 de octubre de 2023
PLANIF. EVAL. ACAD. OF. No. 760

Señora
Esp. Mónica Cristina Castro Scaño
ENCARGADA DE PROGRAMAS DE ESPECIALIDADES
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
Presente

De mi mayor consideración:

En atención a Citar Especialidades/403, remito a usted para fines consiguientes el Informe D.P.E.A.-U.D.D. OF N° 58/2023, elaborado por la Lic. Mariela Sanabria Gonzales Encargada de la Unidad de Desarrollo Docente y dependiente de esta Dirección, el Informe se refiere a los Cursos de Formación Continua desarrollados durante las gestiones 2020 y 2024. Considero que la información contenida en este documento es de gran relevancia.

Con este motivo, saludo a usted con las consideraciones más distinguidas.

Atentamente,


M. Sc. Antonio Obispo Vedia
 DIRECTOR PLANIFICACIÓN Y
EVALUACIÓN ACADÉMICA

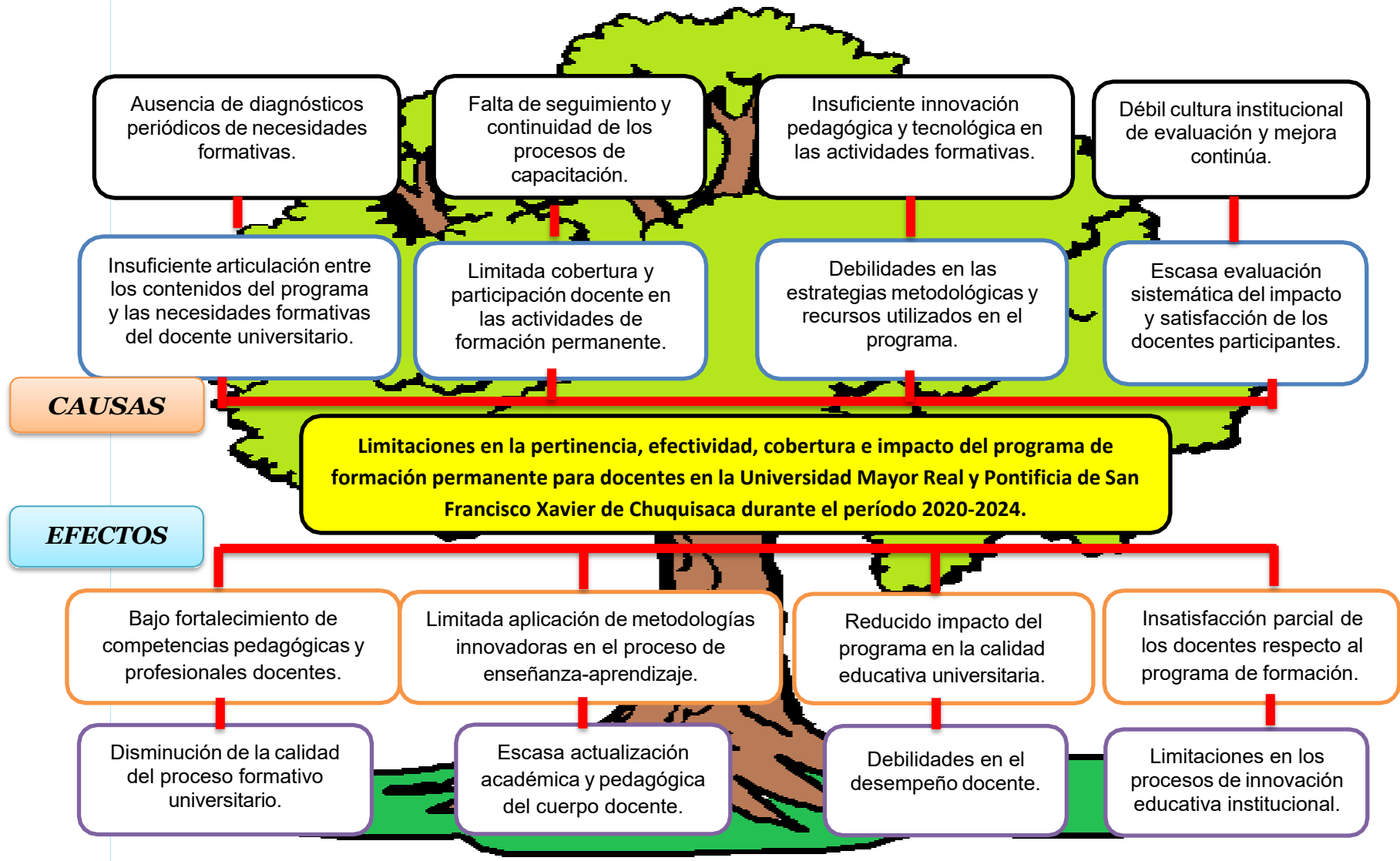

 Sacre - Bolivia
 DPEA


 Esp. Mónica Castro Scaño
 Encargada de Programas de Especialidades
 10/10/23

Av. N° 602 (Esquina Estudiantes) Telf. 04 13213 E planificacion academica@ufch.bo
 www.ufch.bo ead@ufch.bo

Solicitudes de Información

A.6. Árbol de problemas



A.7. Matriz del Marco Lógico

Resumen narrativo	Indicadores verificables objetivamente	Medios de verificación	Supuestos
FIN			
Contribuir al fortalecimiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo profesional docente en la universidad.	Mejora en los niveles de desempeño docente. Incremento en prácticas pedagógicas innovadoras. Mayor satisfacción académica institucional.	- Informes institucionales. - Evaluaciones docentes. - Reportes académicos.	La universidad mantiene políticas de fortalecimiento docente y mejora educativa.
PROPÓSITO			
Evaluar la pertinencia, efectividad, cobertura e impacto del programa de formación permanente para docentes, para proponer estrategias de mejora orientadas al fortalecimiento del desarrollo profesional docente.	Nivel de pertinencia identificado. Nivel de efectividad alcanzado. Cobertura y participación docente determinadas. Impacto del programa evaluado. Propuesta de mejora elaborada.	- Encuestas a docentes. - Entrevistas. - Registros institucionales. - Informes del programa. - Documento de propuesta.	Los docentes y autoridades participan proporcionando información confiable y suficiente.
COMPONENTE 1			
Diagnóstico de los objetivos, contenidos y lineamientos del programa en relación con las necesidades formativas docentes.	- Necesidades formativas identificadas. - Correspondencia entre contenidos y requerimientos docentes determinada.	- Análisis documental. - Entrevistas. - Cuestionarios.	Existe acceso a documentos e información institucional.

COMPONENTE 2			Los registros institucionales están actualizados y disponibles.
Identificación de la cobertura, participación y continuidad del programa de formación permanente.	- Número de docentes participantes. - Porcentaje de cobertura institucional. - Nivel de continuidad en la participación.	- Registros estadísticos. - Bases de datos institucionales. - Informes de gestión.	
COMPONENTE 3			
Evaluación de la pertinencia, efectividad e impacto del programa considerando estrategias metodológicas, recursos y satisfacción docente.	- Nivel de satisfacción docente. - Percepción de efectividad del programa. - Impacto en el desempeño docente identificado.	- Encuestas. - Escalas Likert. - Entrevistas. - Observación.	Los participantes responden objetivamente los instrumentos aplicados.
COMPONENTE 4			
Diseño de una propuesta de modelo de formación permanente con enfoque crítico-reflexivo y de autogestión.	- Modelo de formación elaborado. - Estrategias de mejora definidas. - Validación de la propuesta realizada.	- Documento de propuesta. - Validación de expertos. - Actas de revisión.	Existe apertura institucional para considerar propuestas de mejora.

ACTIVIDADES	Indicadores de ejecución	Medios de verificación	Supuestos
Revisión documental y bibliográfica.	Número de documentos revisados.	Fichas bibliográficas y documentales.	Disponibilidad de fuentes bibliográficas e institucionales.
Aplicación de encuestas y entrevistas.	Número de docentes encuestados y entrevistados.	Cuestionarios y guías aplicadas.	Participación voluntaria de docentes.
Procesamiento y análisis de datos.	Base de datos sistematizada y analizada.	Matrices y reportes estadísticos.	Disponibilidad de herramientas de análisis.
Elaboración de propuesta de mejora.	Documento final elaborado.	Informe final de investigación.	Apoyo institucional y académico para la propuesta.