

La gestión en torno a la formación docente en la Universidad de Guadalajara. Nuevas propuestas de trabajo

¹ Martínez Pardo, José Arturo

Universidad de Guadalajara. Estudiante del programa de Doctorado en Gestión de la Educación Superior.
jarturo.martinez@academicos.udg.mx

Resumen

El presente documento tiene como tema central la formación docente en la Educación Superior (ES). A la par, se sitúa en el contexto institucional de la Universidad de Guadalajara (UdeG), y busca dar respuesta a dos objetivos específicos: (1) Analizar la formación docente en la UdeG y (2) Exponer una propuesta de gestión innovadora con relación a la misma actividad. Para esto, en un primer momento se despliega un marco introductorio donde se problematiza y justifica este escrito. En seguida, se detalla un apartado dedicado a la gestión institucional en torno a la formación docente dividida en dos temáticas: (I) breve marco conceptual, y (II) revisión histórica y actual de la estructura organizativa sobre la que funciona la formación docente. Acto continuo, se analiza cómo se implementa y opera la gestión respecto a la misma actividad. Cabe mencionar que, este contenido se sustenta en referentes vinculados a la teoría de la gestión, además de contenido recabado en la literatura especializada. A su vez, se puntualiza una ruta de trabajo. Por último, se plantean las reflexiones y conclusiones, las cuales recaen en un proyecto de mejora permanente en la universidad considerada.

Palabras Clave: Formación docente, gestión institucional y docente universitario

Abstract

The central theme of this document is teacher training in Higher Education (HE). At the same time, it is situated in the institutional context of the University of Guadalajara (UdeG), and seeks to respond to two specific objectives: (1) Analyze teacher training at the UdeG and (2) Expose an innovative management proposal in relation to the same activity. For this, at first an introductory framework is displayed where this writing is problematized and justified. Next, a section dedicated to institutional management around teacher training is detailed, divided into two themes: (I) brief conceptual framework, and (II) historical and current review of the organizational structure on which teacher training works. Continuous act, it is analyzed how the management is implemented and operates with respect to the same activity. It is worth mentioning that this content is based on references linked to management theory, in addition to content collected in specialized literature. In turn, a work route is specified. Finally, the reflections and conclusions are raised, which fall on a project of permanent improvement in the considered university.

Keys Words: Teacher Training, Institutional Management and University Teacher.

I. Introducción

Dada la reciente coyuntura en la que se encuentra la Educación Superior (ES) a nivel internacional y nacional, es fundamental atender a las antiguas y nuevas problemáticas que coexisten en las diferentes sociedades, por ejemplo, la brecha de aprendizaje del estudiantado; el abandono de modelos educativos rígidos por propuestas que giran en torno a escenarios virtuales en donde destaca el uso de la tecnología; la apatía por parte del Estado en invertir mediante recursos económicos e infraestructura a la educación y cuya justificación es la austeridad republicana; el abandono y deserción escolar, así como las consecuencias que trajo la presencia de la pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) (Yen, Lo, Lee, & Enriquez, 2018; Rieble-Aubourg y Viteri, 2020; Marúm y Quevedo, 2021).

Lo anterior, ha provocado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. El uso de plataformas y recursos tecnológicos para la continuidad de la enseñanza es la prueba de ensayo y error en materia de tecnología educativa, aunque no planificado. Por ende, se debe partir de aprender qué es lo que funciona y por qué, y utilizar las lecciones asimiladas para optimizar la docencia en la educación terciaria.

La crisis actual es una punta de lanza para que las universidades innoven la formación del estudiantado. El propósito se orienta en la adecuación de la práctica educativa concerniente con las necesidades que la sociedad solicita, en específico, con la formación de profesionistas competentes que consigan integrarse a la misma, así como de favorecer con su progreso. De ahí que, la formación docente es esencial en la transformación de los nuevos modelos y formas de instruir.

Con este marco situacional, el presente trabajo se sitúa en el contexto de la UdeG, institución que concibe a la formación docente como uno de los principales retos por enfrentar, al igual que en las demás IES del mundo y el país (UdeG, 2020). Igualmente, se plantean dos objetivos que buscan revelar el escenario institucional seleccionado: (1) Analizar la formación docente en la UdeG y (2) Exponer una propuesta de gestión innovadora con relación a la misma actividad.

II. La gestión institucional en torno a la formación docente en la UdeG

Este apartado comprende la revisión de dos temáticas: (1) En primer lugar, se puntualiza un breve marco conceptual el cual está presente de forma tácita en el extenso del documento. En efecto, son términos que han estado en boga en los últimos 15 años dentro de la literatura especializada al campo disciplinar de la educación superior (Tovar-Gálvez, 2011); y (2) en segundo lugar, se detalla una revisión histórica y actual de la estructura organizativa sobre la que funciona la formación docente en la UdeG.

(1) Entrado en materia, la formación docente es uno de los ámbitos esenciales para el desarrollo profesional del profesorado universitario, y es básica para alcanzar distintivos como la calidad y la excelencia dentro de las IES (Montes y Suárez, 2016). Esta se define como la actividad permanente de mejora y búsqueda de estrategias para progresar en la conceptualización y en la definición de los lineamientos concretos para el desarrollo y cambio del proceso docente (Padilla-Gómez, López y Rodríguez, 2015).

En el mismo tenor, la formación docente tiene como actor principal al profesorado universitario (independientemente de su nombramiento y categoría laboral). Este actor es fundamental dentro de la educación terciaria, en particular, en los que respecta a la relación enseñanza-aprendizaje, así como en actividades como la investigación y la vinculación. En efecto, el profesorado universitario tuvo que afrontar cómo su práctica docente fue trastocada durante y posterior a la pandemia por COVID-19, por ejemplo, se tuvieron que diseñar adecuaciones al momento de encausar las diferentes modalidades de enseñanza, las planeaciones de cursos y clases, la implementación de estrategias didácticas y el uso de la tecnología dentro del aula (Martínez-Pardo, 2020).

Los dos conceptos anteriores se coligan con la gestión institucional, la cual se concibe como el proceso por el cual los actores identifican las diversas dimensiones del desarrollo institucional para problematizarlo y con eso reconocer la diversidad de sus actores y su historia. Simultáneamente, se entiende como una práctica social que busca – intencionalmente- movilizar a las instituciones académicas para el cumplimiento de su misión, visión, objetivos y metas que se proponen (Rosario, Marúm, Barrera y Alvarado, 2011).

(2) En segundo lugar, la revisión histórica organizada considera dos momentos clave: (I) Previo a la conformación de la Red Universitaria (1972-1994) y (II) La Red Universitaria posterior a la Reforma (1994-2015). Para fines de este ensayo, se hace énfasis en el segundo momento.

(I) Entre 1989-1995, la UdeG atravesó por un periodo fundamental de transformaciones ligado al contexto nacional e internacional de modernización educativa¹, los cuales impactaron en las estructuras académicas de la institución. Justamente, el cambio estructural de carácter innovador se cometió entre los meses de mayo-agosto de 1994, dictaminado por el H. Consejo Universitario de los Centros Universitarios Temáticos y Regionales, donde surge lo que se conoce como la Red Universitaria (Alvarado, 2001; Rosario y Marúm, 2005).

Es importante señalar que, la Reforma implicó la ejecución de acciones como: la generación de foros de análisis, estructuración de cuatro ejercicios de autoevaluación institucional, así como el diseño de comisiones cuya finalidad fue presentar evidencias que proveyeran evidencias para la creación de la Red Universitaria. De las comisiones coexistentes, la de interés particular para este trabajo es la Comisión Especial para la Descentralización. Desde este espacio se rescató y sistematizaron las discusiones y aportaciones generadas en los debates sobre las necesidades para la organización y diseño de las estructuras del modelo. Esta comisión presentó la propuesta “*Modelo Básico de Organización de la Red Universitaria de Jalisco*” (Rosario y Marúm, 2005).

En el Modelo Básico es donde se plasman los ejes que orientaron el diseño organizacional (políticas de la Red) para conformar la estructura académico-administrativa de los centros universitarios (UdeG, 1993). Algunos de los cambios en cuanto a su estructura fueron el diseño de un Consejo General Universitario, Consejo Social, la Contraloría, el

¹ La historia de la Reforma Universitaria se liga a una organización académica cuyo fin era estructurar un cambio drástico de la universidad con base en grandes propósitos, los cuales se plasmaron en el *Plan de Desarrollo Institucional: Una Visión a Futuro* (1989). Este documento comprendía cuatro grandes líneas de desarrollo: 1) Acceso democrático a la educación y excelencia académica; 2) Descentralización y regionalización; 3) Vinculación con los sectores sociales y productivos; y 4) Flexibilidad académica y administrativa.

perfeccionamiento de la Rectoría General y el Consejo de Rectores; la Secretaría General y Vicerrectoría General; además de los Centro temáticos y regionales (Alvarado, 2001).

Es así que, la Red Universitaria se integró como un sistema de unidades autónomas relativa (centros universitarios) para atender a las necesidades educativas de la sociedad en Jalisco. La autonomía relativa está circunscrita por el mantenimiento de la unidad Red. Por otro lado, los límites de la autonomía de los centros universitarios estuvo sujeta a los siguientes dos aspectos: (1) Congruencia normativa:¹del marco legislativo y normativo general de la red se desprenden los marcos normativos particulares; y (2) Coordinación académica y administrativa: los centros coordinan sus esquemas académicos y administrativos en torno a aspectos comunes, tales como: normas de admisión, sistema de créditos académicos, procesos e instrumentos de planeación, programación, presupuestación y evaluación (Alvarado, 2001)².

Las políticas implementadas por la universidad se plasmaron en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI), ¹donde se organizó el desarrollo académico de la universidad, sobre todo a partir de la definición de objetivos y metas. Con la reforma académica y administrativa, se reorganiza la docencia y la enseñanza de una manera libre.

La formación docente no estuvo exenta de ese contexto, por ende, fue necesario desarrollar otro tipo de conocimientos, habilidades y destrezas en el profesorado para que respondieran a las demandas solicitadas (Alvarado, 2001). Sin embargo, esta actividad institucional arrastraba problemas, se desconocía si realmente con las acciones formativas previas se habían generado modificaciones en el pensamiento y actuación de carácter pedagógico y didáctico, incluido la habilidad para problematizar su quehacer educativo. No obstante, y a manera de solución, se generó una revalorización que provocó el diseño de tres líneas de acción para intervenir la realidad educativa del momento: (1) dimensión epistemológica, (2) metodológica y (3) técnica (Rosario, 2000).

Con relación a la primera dimensión, esta hace alusión a cómo el personal académico docente requirió organizar nuevas formar para diseñar la currícula, esto a partir de considerar la generación de conocimiento de una manera más integral, multicausal, histórica y en vías de lograr una transformación social. A la par, el docente recurrió a la investigación con el

² De esto se desprende la idea de la existencia de un Modelo Educativo construido desde la Red, pero el cual se cristaliza en cada uno de los Modelos Académicos por centro universitario.

objetivo de vincularla con su práctica dentro del aula, esto desde una posición de trabajo inter y multidisciplinaria (Alvarado, 2001; Rosario, 2000; Rosario y Marúm, 2005).

La segunda dimensión hace hincapié en los ajustes que efectuaron el personal docente en su trabajo, sobre todo en lo concerniente a propiciar experiencias de aprendizaje significativas. Lo anterior se propició en razón de considerar su trabajo bajo los cánones del curriculum flexible y la estructura departamental; verbigracia, al momento de impartir clases, el profesorado tendría que adjudicarse de roles y prácticas pedagógicas que fuesen convenientes con los perfiles de egreso y la misión académica y profesional por cada centro universitario al cual se adscribieran (Alvarado, 2001; Rosario, 2000; Rosario y Marúm, 2005).

Por último, la dimensión teórica sugería el uso de instrumentos por parte del profesorado para realizar acciones de planeación, replanificación y evaluación de los aprendizajes, esto con base a la individualidad de cada sujeto, así como al trabajo colectivo (Alvarado, 2001; Rosario, 2000; Rosario y Marúm, 2005).

Las dimensiones presentadas fueron los lentes teóricos que la institución decidió plantear, con el objetivo de gestionar acciones formativas en donde el profesorado pudiese adquirir una serie de conocimientos que le ayudasen a afrontar los retos educativos. En resumen, los cinco primeros años después de la reforma implicaron acciones diagnósticas respecto a la formación docente que se configuraron y dieron paso a lo que en los siguientes párrafos se describe.

(II) En el segundo momento histórico, se observa que la UdeG y su actividad relacionada a la formación docente estuvieron enfocadas en dos rubros: (1) Generación de acciones formativas impulsadas desde instancias centrales como el Centro Regional de Tecnología Educativa (CRTE), la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) y la Dirección de Educación Superior (DSE); y (2) Para finales de milenio, se comienza a elaborar una propuesta sobre formación docente que incluyera, de manera general, a los académicos de la UdeG. Fue un proyecto que buscó homogeneizar la formación docente, pero sin dejar de respetar los rasgos particulares de cada centro universitario. En síntesis, se construyó un programa general de formación docente (Rosario y Marúm, 2005) (Tabla 1).

Tabla 1

Programas institucionales de formación, actualización y capacitación docente en la UdeG

Etapa	Nombre del programa de formación
1999 a 2013	Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA)
2014 a 2015	Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFAD)
2015-2020	Programa de Formación, Capacitación y Actualización Docente (PROFACAD)
2020- actualidad	Programa de Innovación para la Innovación Docente (PROINNOVA)

Elaboración propia.

Del 2002 hacia delante, se establecen como una serie de acciones formativas como producto de políticas institucionales diseñada en vías de apoyar la formación docente. Cada acción pretendió impulsar el cambio y perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para más detalle, véase el siguiente apartado.

III. La formación docente en la UdeG ¿Cómo funciona en la actualidad?

En años recientes, en la UdeG se ha obtenido un aprendizaje respecto a la implementación de políticas institucionales, así como en la gestión de programas y proyectos relacionados a la formación docente. Se cuenta con una estructura más definida, sobre todo en lo que respecta a la función de las coordinaciones encargadas de darle seguimiento a la participación de los docentes en acciones que abonen a su formación. Dado lo explicado anteriormente, por ejemplo, en el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 (PDI), se presenta una sinergia de trabajo que, desde la misión de la institución pública contribuye en optimizar en primera instancia el sistema educativo y social del Estado de Jalisco, y en consecuencia, generar el logro del proyecto de país. Esto a partir de colocar como pilares elementales el aprendizaje centrado del estudiante y a la investigación (UdeG, 2018, 2018a).

Lo anterior se articula con la misión y visión institucionales de la UdeG, estructurada en seis directrices estratégicas que operan a través de ejes temáticos. El eje temático de interés respecto a la formación docente es el intitulado como en Docencia y Aprendizaje. En el caso

de la docencia, se proyecta garantizar las condiciones para la formación, actualización y capacitación de la planta docente e investigadores (UdeG, 2009, 2014).

Estructura organizacional de la formación docente

A continuación, se expone cuál es la estructura organizacional que da seguimiento a la formación docente en la UdeG. En primer lugar, es la Coordinación General Académica y de Innovación (CGAI)³ la instancia responsable de coordinar, asesorar y supervisar las políticas institucionales de investigación y docencia; los procesos de innovación curricular y el desarrollo del personal académico. A la par, su misión implica la detección de necesidades de índole académico con la finalidad de diseñar, en conjunto con las instancias de la universidad, la asesoría, evaluación y construcción de las políticas institucionales en apoyo de la investigación, la docencia, el estudiantado y el entorno social (UdeG, 2018a).

Como parte de la CGAI, la Coordinación de Desarrollo Académico es la instancia responsable de atender (junto con la Unidad de Transformación Curricular y la Unidad de Formación e Innovación Docente) al pregrado, así como de realizar estudios y proponer estrategias que definan la política académica de la institución en materia de innovación, gestión curricular, oferta académica, difusión educativa e integración entre los niveles de enseñanza media, pregrado y posgrado. A su vez, esta coordinación trata de incidir en la consolidación de una planta académica con perfil internacional e identidad universitaria, a partir de un modelo de formación docente que se ajuste a los conocimientos disciplinares y las herramientas pedagógicas para abonar a la cultura de formación con calidad (UdeG, 2018a).

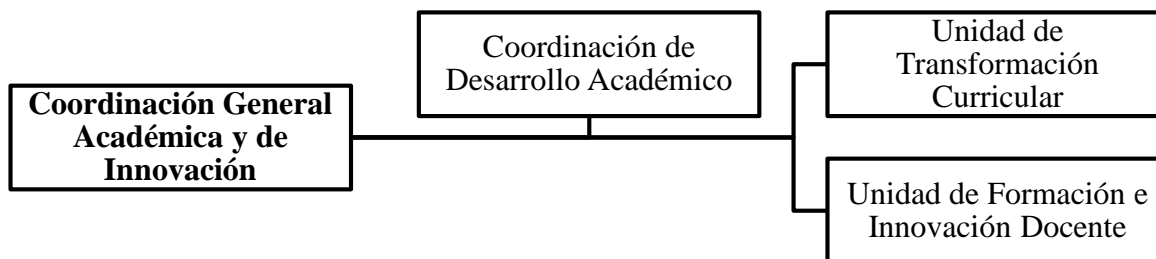
La estructura organizacional presentada, es la que permite la generación, implementación y seguimiento de la formación docente (en particular, del 2015 a la actualidad) (Figura 1). Asimismo, la gestión de la formación docente tiene como meta el ser transferida desde la visión general a cada uno de los centros temáticos y regionales que

³ Para el 2020-2021, se aprueba la Primera y Segunda Fase de la Reingeniería de la Administración General de la UdeG, así como diversas modificaciones al Estatuto General y el nuevo Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara. Uno de esos cambios fue el cambio de nombre y la extensión de responsabilidades de la Coordinación General Académica.

conforman la red universitaria (en discusión su reorganización a centros multi-temáticos, 2020 en adelante).

Figura 1

¹Estructura organizacional general de la formación docente en la UdeG (2020 en adelante)



¹Elaboración propia. **Nota:** La estructura organizacional presentada se transfiere de manera similar a cada uno de los centros universitarios que conforman a la UdeG.

IV. Propuesta: La gestión en torno a la figura del docente universitario

Con base en el panorama histórico mencionado, surge una propuesta de gestión que tiene como referente un marco situacional de problemas entorno a la formación docente:

1. Falta de acercamiento por parte de la institución a las necesidades pedagógicas-didácticas reales del profesorado.
2. Falta de asociación de la formación docente con el campo disciplinar y campos de conocimiento.
3. Vinculación de la formación docente con programas de estímulos económicos, esto último ligado a los efectos de la implementación de políticas de evaluación y búsqueda de la calidad (Martínez-Pardo, 2020).

El tipo de modelo de gestión en torno a la formación docente en la UdeG es una especie de combinación narrativa paradójica. Con base en la propuesta de Casassus (2000), se observa un tipo de gestión organizada en torno a un marco normativo cuya base es la planificación orientada a resultados cuantitativos, sumamente lineal y que requiere control. En concreto, la gestión es poder y este se ejerce para tener control (y viceversa), sin embargo, recupera matices de un tipo de gestión prospectiva y estratégica. En el caso de la primera se

tienen metas por alcanzar, en concreto, se tiene una mirada hacia el futuro, que en este caso es obtener docentes certificados en acciones formativas.

Asimismo, busca organizar una actividad formativa (cursos y programas de formación docente) mediante la articulación de los recursos, esto es, a través de financiamiento cuya distribución depende del número de participantes (docentes) en las acciones formativas, así como del dinero que se le otorgue a quienes serán expertos en impartir los cursos, talleres y/o cualquiera otra actividad relacionada⁴.

De la misma forma, la formación docente se estructura en torno a una cumbre estratégica específica, en este caso se hace referencia a la CGAI, la cual depende de otras instancias de mayor escala (Mintzberg, 1984). Bien o mal, desde esta coordinación existe una especie de ordenamiento que le da sentido a la gestión. Empero, el conflicto es en el plano de la implementación. En el caso de la UdeG, al dividirse en centros universitarios, la visión de la formación docente es “en general”, o sea, sumamente parecida. Esto crea una especie de “salto de las autoridades” (línea media), dado que, si bien aprueban o no una orden cuyo origen es de más alto nivel, su voz para hacer recomendaciones, sugerencias y demás apuntes que pudiesen contextualizar a la formación docente por centro universitario, es una acción de poca presencia y valor.

La consecuencia de lo antes planteado es que, el personal académico se convierta en un actor con la posibilidad de dos decisiones; participar o no participar en acciones formativas. Esto último en razón de la autonomía que tiene la comunidad académica en la universidad. Sin embargo, al participar se acata un mandato u orden, lo cual limita la formación docente a temáticas generales o ligadas a las tendencias en el campo educativo, en donde su opinión acerca de determinados tópicos, sobre todo en lo que concierne a lo didáctico-pedagógico y al rubro de lo disciplinar, no es considerada (Mintzberg, 1984).

En síntesis, el modelo de configuración asociado a la formación docente dentro de la UdeG tiene un parentesco a lo planteado desde la burocracia profesional (Mintzberg, 1984), en donde se prioriza la estandarización de destrezas y conocimientos. A la par, existe una autonomía de los profesionales (docentes universitarios) para decidir o no participar en

⁴ En el caso de la UdeG, el financiamiento de la formación docente se ajusta a una distribución por centro universitario, esto con base al tope presupuestal y al considerar los rubros autorizados para el ejercicio del gasto, lo cual –en bastantes ocasiones– no es justo, ni equitativo.

determinadas acciones. En este caso se proponen dos situaciones: (1) Decisión para respaldar un proyecto político institucional; apoyar jefaturas de departamento y/o las direcciones de división, en vías de mantener ciertos respaldos; (2) Ver por el bien individual y colectivo (cuando es genuino), participar en acciones formativas con la meta de acreditarlas, y con esto, obtener credenciales que sean una evidencia válida en los requisitos de programas cuyo fin puede ser la obtención de estímulos económicos.

Acciones puntuales por realizar para la innovación

Dadas las características ostentadas en torno a la organización estructural de la formación docente de la UdeG en la actualidad, en seguida se plantean una serie de acciones en vías de innovarla:

1. Búsqueda de una formación docente adhocrática, lo cual implica generar una organización más flexible, en donde los profesionales trabajen en conjunto, coordinados y esparcidos en toda la estructura (Mintzberg, 1984). Asimismo, se requiere un enfoque asociado a “escuelas que aprenden”, en donde se replanteen propuestas de trabajo en vías de una mejora constante (Senge, 1996, 2002).
2. Se plantea conservar la estructura organizacional actual, pero donde resalte la función de las coordinaciones e instancias vinculadas a la formación docente mediante la propuesta de una red inter-centros universitarios (Ojea-Ortiz, 2013) con reajustes en ciertas responsabilidades y obligaciones: (1) Flexibilizar la formación docente a través de cursos especializados en torno a las disciplinas. Por ejemplo: si existen avances sustanciales dentro de las ciencias duras, es recomendable organizar foros, cursos y/o talleres que reúnan (virtual y/o presencial) al personal académico adscrito a esas disciplinas (física, matemáticas, química, ingenierías, entre otras); (2) Generar diagnósticos con cierta temporalidad en torno a las necesidades pedagógicas-didácticas. Esto requiere un trabajo de 'abajo para arriba. Un ejemplo es partir de los departamentos, en específico, retomar las ideas, sugerencias, y demás necesidades del profesorado en el trabajo de academia, posterior a eso, concebir una especie de concentrado de esa información (vía un equipo de la CGAI e instancias vinculadas dentro de los centros universitarios), así como un análisis mediante metodologías

específicas y el uso de softwares especializados, para sustraer las necesidades más puntuales y generar programas de formación docente más cercanos a la realidad institucional. Lo anterior es una especie de alusión a las universidades en movimiento (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013; Olaskoaga, Marúm y Rosario, 2015).

3. El diseño de un sistema y/o plataforma general en torno a la formación docente, pero cuyo distintivo sea la facilidad para su acceso y monitoreo. En este espacio podrán plasmarse información que va desde la organización de cursos, talleres, diplomados, conferencias, material especializado, blogs, e incluso hasta una revista especializada para que la comunidad académica comparta sus experiencias sobre su práctica docente.
4. Se solicita diseñar grupos de investigación enfocados en estudiar sobre los efectos y/o impactos de la formación docente. Esto es, construir conocimiento cuyo sustento sean estudios empíricos, posterior a la participación del profesorado en acciones formativas. La ruta metodológica de trabajo sugerida es la revisión de la práctica docente en pares e *in situ* (Martínez-Pardo, 2020).
5. Desmontar la relación fabril entre formación docente y los estímulos económicos. La UdeG podría ser pionera en modificar una de sus vertientes en torno a su gestión institucional. En efecto, dar un giro de tuerca en torno a la “cultura organizacional asociada a la obtención de incentivos”. Se sabe que, este tipo de cambios conllevan tiempo, y a la vez, son complejos. Pese a, es momento de alentar a iniciarlos a través del replanteamiento de las rutas de desarrollo profesional (las cuales no son iguales ni justas en razón del tipo de nombramiento y categoría), así como de modificar el marco de operación del programa institucional (local) de estímulos (por lo menos), de tal manera que la formación docente no sea un requisito obligado de certificar para su posible evaluación. Lo que se busca evitar es que quien se forme no lo haga con fines de obtención de credenciales. Si no de apostar por una formación genuina.

V. Conclusiones

Para finalizar, cada una de las propuestas descritas suman a los planteamientos del modelo educativo, así como al modelo académico de la UdeG. En efecto, con las ideas propuestas, se busca renovar la estructura organizativa funcional de la institución a través de

ajustes a las obligaciones y responsabilidades en torno a las coordinaciones e instancias responsables de la formación docente.

En el fondo, el curriculum y el modelo pedagógico-didáctico, igualmente se verían reforzados para bien, dado que quien sea docente tendría una formación, actualización y capacitación con base en diagnósticos reales y no mediante el diseño y/o propuestas (no malintencionadas, pero sí desfasadas) de organismos externos a la universidad, por ejemplo, el caso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que en el 2014 fue contratado por la UdeG para el diseño del Programa de Formación, Actualización y Capacitación Docente (PROFACAD), el cual operó hasta el 2020 dentro de la UdeG (Martínez-Pardo, 2020; UdeG, 2020).

El cambio cultural de la organización será largo, pero es a partir de esta dimensión de la gestión institucional desde donde se pueden hacer cambios comportamentales que impliquen la reconfiguración del pensamiento de la comunidad académica. En concreto, que el profesorado comience a reflexionar críticamente acerca de su práctica docente y otras buenas prácticas dentro de su actuar diario, por ejemplo; sobre la formación que les brinda la universidad, así como respecto a lo que requieren y necesitan aprender y perfeccionar (Sánchez y López, 2013; Sánchez-Mendiola y Martínez-Hernández, 2019).⁴ Finalmente, lo que se busca es una mejora permanente, genuina y legítima que sume al proyecto institucional de la UdeG, y sobre todo ayude al docente universitario y a la comunidad estudiantil en sus respectivas trayectorias.

Referencias

- Alvarado, M. (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*. UdeG.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B). *Pensamiento educativo*, 27, 281-324.
- Martínez-Pardo, A. (2020). *La formación y certificación de profesores universitarios*. (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara. México.
- Marúm, E. y Quevedo, L. (2021). La gestión universitaria con perspectiva de género. Elementos y propuestas para su operatividad. En E. Marúm, L. Quevedo y B. Quintero (Coords.), *Innovaciones disruptivas para transformar la gestión de la*

- educación superior en la práctica* (pp. 19-32). Universidad de Guadalajara/Cátedra UNESCO Innovación Social y Emprendimiento.
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel.
- Montes, A., y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18 (3), 51-64. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000300004&lng=es&tlng=es .
- Ojeda-Ortiz, J. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. y Pérez, D. (2013). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., y Rosario, V. (2015). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 11 (2), 130-142. <http://dx.doi.org/10.3926/hdbr.30>
- Padilla Gómez, A., López, M. y Rodríguez A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (1), 86-90. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012&lng=es&tlng=es
- Rieble-Aubourg, S. y A. Viteri (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? Nota CIMA, N° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparadospara-el-aprendizaje-en-linea.pdf>
- Rosario, V. (2000). *El método para transformar la práctica docente. Fundamentos para la construcción de propuestas para innovar la práctica*. Universidad de Guadalajara.
- Rosario, V. y Marúm, E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los Modelos Académicos de los Centros Universitarios en la Universidad de Guadalajara* (1994-2004). UdeG.

- Rosario, V., Marúm, E., Barrera, M. y Alvarado, M. (2011). La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación. *Educación y ciencia, 1* (37). 91-108. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/248/pdf>
- Sánchez, M. y López, J. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la universidad. *Teoría Educativa, 25* (1), 125-148.
- Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández, A. (2019). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Senge, P. (1996). ¿Su organización tiene problemas de aprendizaje? En P. Senge. (Ed.), *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (28-39). Granica.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Grupo Norma.
- Tovar-Gálvez, J. (2011). La competencia docente universitaria: una alternativa teórica. *Papeles, 3* (6), 43-50. Recuperado de <http://csifsvr.uan.edu.co:81/index.php/papeles/article/view/188/16>
- Universidad de Guadalajara. (1993). *Consejo General Universitario. Comisión Especial para la Descentralización. Red Universitaria en Jalisco: Modelo básico de organización*. México: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2009). *Modelo Educativo Siglo XXI*. UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo 2014-2030 CUCS*. UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Segundo Informe de Actividades. Informe Técnico*. México: UdeG.
- Universidad de Guadalajara. (2018a). La Gaceta. Guadalajara 12 de noviembre de 2018.
- Universidad de Guadalajara. (2020). *Acuerdo 13. Lineamientos para la operación del PROINNOVA de la UdeG*. México: UdeG.
- Yen, S., Lo, Y., Lee, A., & Enriquez, J. (2018). Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities. *Education and Information Technologies, 23* (5), 2141-2153.