

Prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad

EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADAS EN PUERTO RICO

Mildred Arbona Caballero, Ph.D.

Asuntos Administrativos
Universidad Metropolitana
um_marbona@suagm.edu

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue explorar, describir e interpretar las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en instituciones de educación superior (IES) privadas en Puerto Rico. El diseño de esta investigación fue fenomenológico e incluyó tres IES. Se usó la entrevista semiestructurada a encargados de capacitación y desarrollo de facultad, así como la revisión de documentos institucionales como estrategias de recopilación de información. El análisis inició con la transcripción de las entrevistas, que luego fueron corroboradas por los participantes. La triangulación se realizó con las entrevistas, el análisis de los documentos institucionales y la literatura consultada. Los hallazgos de esta investigación destacan las prácticas de capacitación, la ausencia de modelos, el significado adscrito al proceso de capacitación, la participación de los docentes en las actividades de capacitación y en la planificación de las mismas, las estructuras para estos propósitos y la efectividad de las actividades.

Palabras clave: capacitación y desarrollo de facultad, prácticas y modelos de capacitación, participación de facultad

ABSTRACT

The aim of this study was to explore, describe and interpret practices and models of training and faculty development in private higher education institutions (HEIs) in Puerto Rico. This study had a phenomenological

design and involved three higher education institutions. Persons in charge of faculty development from the participating institutions were interviewed. Institutional documents were also reviewed as data collection strategies. The interviews were transcribed and later corroborated with the participants. Triangulation analysis was performed to review the interviews, the institutional documents and the literature. The findings of this study highlight the faculty training practices, the absence of faculty development models, the meaning ascribed to the training process, the participation of faculty in the planning and the training activities, institutional structures that support these activities, and the effectiveness of training activities.

Keywords: faculty training and development, training practices and models, faculty participation

■ Introducción

Una meta primordial de las instituciones de educación superior (IES) en Puerto Rico es ofrecer un servicio educativo de calidad. Esa meta amplia está contemplada en la misión de las instituciones universitarias. Una de las estrategias que utilizan estas organizaciones educativas, a fin de cumplir con su respectiva misión, es propiciar el desarrollo y la capacitación de su facultad.

El docente universitario es uno de los responsables primarios de que los programas educativos lleguen adecuadamente al cliente principal: los estudiantes (Middle States Commission on Higher Education, 2009). El desarrollo de facultad es un componente esencial de los planes estratégicos de la educación superior desde hace mucho tiempo, pero con un alcance muy limitado. No es hasta hace 30 o 40 años que esta situación comenzó a cambiar para darle propósito e intencionalidad al desarrollo de este cuerpo (Gillespie, 2002).

El concepto *desarrollo de facultad* lo abordan y definen diferentes autores y organizaciones profesionales. Ejemplo de lo anterior es la *Professional and Organizational Development Network in Higher Education* [POD] (2009). Esta entidad, en su portal electrónico, define dicho concepto como los programas dirigidos al docente en tres dimensiones: en su rol de maestro, como erudito y profesional académico, y como persona. Es importante destacar que no todos los programas de desarrollo de facultad cuentan con la diversidad descrita anteriormente, pero todos identifican a

los docentes como pieza clave en las IES. Por esta razón, la capacitación y el desarrollo del docente universitario es esencial para la efectividad de los profesores, independientemente de cuánto tiempo lleven en la práctica (Peña, 2003) y, por lo tanto, de las organizaciones educativas a las que pertenecen.

La literatura revisada evidenció que el concepto de desarrollo de facultad ha evolucionado desde 1810, cuando la Universidad de Harvard comenzó a otorgar licencias sabáticas a los profesores para propiciar su desarrollo (Sorcinelli, Austin, Eddy & Beach, 2006), hasta el presente, cuando continúa siendo un reto para las IES. Para que este proceso de capacitación se materialice, es necesario que las universidades lo acepten como un desafío y quieran impulsarlo (Sorcinelli et al., 2006). De igual manera, los docentes deberán reconocer la necesidad de dicho desarrollo para aprender nuevas estrategias, mejorar las conocidas y así enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto debe llevar a la facultad a involucrarse activamente en las actividades de capacitación (Ander-Egg, 2005). Knotts, Henderson, Davidson y Swain (2009) destacaron la importancia de que los docentes encuentren la autenticidad en su práctica, partiendo de la autorreflexión, el trabajo colaborativo y diferenciar las ejecutorias de sus estudiantes. Las agencias acreditadoras, por su parte, incluyen, en sus postulados, criterios específicos relacionados con el desarrollo de facultad en las IES. Estas agencias requieren evidencia de la efectividad institucional, entre otros, en lo relacionado a este asunto.

Este artículo presenta los hallazgos de la investigación sobre las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en tres IES privadas en Puerto Rico. Los mismos aportan a entender el fenómeno de la capacitación y el desarrollo docente en las universidades privadas en la isla. De igual manera, pueden contribuir a enriquecer el proceso de reclutamiento de facultad, así como el de capacitación y desarrollo. En la medida que se establezca y formalice requerir a los profesores conocimiento y dominio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se adelantará la posibilidad de lograr una efectiva y eficiente práctica docente. Esto, a su vez, enriquecerá el proceso de formación de los futuros profesionales del país.

Literatura consultada

El concepto de *desarrollo de facultad* se define desde diversas perspectivas. Las organizaciones como *Professional and Organizational Development Network in Higher Education* postularon que su entorno consiste de tres áreas mayores de desarrollo: de facultad, instruccional y organizacional (POD, 2009). De igual manera, Cowan, George & Pinheiro-Torres (2004) sugirieron, en su artículo “Alignment of developments in higher education”, que las iniciativas o prácticas conducentes al desarrollo docente deben integrar o alinear tres aspectos relevantes: desarrollo de facultad, curricular e institucional. Gaff (citado por Sorcinelli et al. 2006) también incluyó en su modelo estas tres dimensiones, o áreas.

La literatura revisada también reseñó modelos que, en algunos casos, no se identificaban específicamente como modelos de desarrollo de facultad, pero se denominaban como modelos de desarrollo profesional. Díaz y colaboradores (2009) indicaron la importancia de diagnosticar adecuadamente las necesidades de los docentes y sugirieron que se realizara a través de encuestas. De igual manera, Ludwig y Taymans (2005), así como Yun y Sorcinelli (2009), destacaron la importancia de la participación del profesorado en la elaboración y ofrecimiento de los programas de desarrollo docente. Por otro lado, la literatura destacó que, como el docente universitario es una persona adulta, los modelos y prácticas utilizados para su capacitación deben basarse en las teorías y principios de la educación de adultos. Este grupo desea aplicar de inmediato lo aprendido, por lo que los contenidos deben ser significativos y de valor práctico (Feist, 2003).

El apoyo que le ofrezca la gerencia de las instituciones educativas al desarrollo del docente y el compromiso que manifiesten es uno de los puntales necesarios para lograr los objetivos de capacitación (Sorcinelli et al., 2006). La administración debe apoyar económicamente la logística de las actividades que se planifiquen y el establecimiento de un plan sistemático que permita enmarcar los eventos de acuerdo con su costo y efectividad por medio de una evaluación objetiva. Cuando el departamento o la institución académica se consideraron como el eje fundamental de la formación del profesorado y tomó en cuenta sus necesidades y característi-

cas, se obtuvo un impacto positivo. Se propició, de esta manera, la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo.

El apoyo de los organismos rectores de la institución, evidenciados en la integración de un plan global de desarrollo profesional, con la aportación de recursos y de infraestructura organizativa, fue fundamental para el desarrollo del plan de mejoramiento profesional del docente y, por consiguiente, el de los estudiantes (Marx, 2005; Lindman & Tahamont, 2006). El tipo de universidad, la complejidad de sus ofrecimientos, el compromiso o la falta de este son factores que pueden viabilizar u obstaculizar el desarrollo de la facultad.

Los programas de capacitación docente en el nivel universitario, a través del tiempo, presentaron una gran variedad, en términos de enfoques, modelos, prácticas y personas involucradas. Estrategias como la mentoría, los grupos de apoyo y los círculos de discusión, entre otros (Yun & Sorcinelli, 2009; Lynd-Balta, Erklenz-Watts, Freeman & Westbay, 2006) sirvieron de base para el desarrollo de profesores a tiempo completo o parcial, principiantes o aquellos con mayor experiencia en la profesión. Brancato (2003), por su parte, planteó otra vertiente del tema cuando indicó que, a través de las actividades de desarrollo de facultad, los educadores se redefinen o renuevan a sí mismos.

Kemp y O'Keefe (2003) destacaron la importancia de que las instituciones educativas se responsabilicen por la planificación del mejoramiento continuo de su facultad. Fue de especial relevancia la formación de profesores que inician su carrera como docentes universitarios, así como el proceso continuo de capacitación en cualquier punto de la carrera (Perales, Sánchez & Chiva, 2002; Peña, 2003; Baldwin & Chang, 2006). De igual manera, otros autores plantearon la relevancia de integrar la facultad a tiempo parcial en los procesos de capacitación para crear una comunidad académica que aporte al cambio y al crecimiento institucional (Rouseff-Baker, 2002; Burnstad, 2002). Sobre este aspecto, Strom-Gottfried y Dunlap (2004) plantearon que la existencia de este tipo de programa envía un mensaje claro de que la institución valora a estos facultativos y, por tal razón, los integra en procesos de capacitación y desarrollo docente.

En la literatura reseñó diferentes tipos de estudios relacionados al desarrollo de facultad. Sorcinelli et al. (2006) sugieren que los estudios iniciales sobre este concepto se concentraron primariamente en medir la productividad enriquecida o renovada de los docentes, el logro de grados, el aumento de presentaciones académicas, libros, artículos o la obtención de fondos a través de propuestas. Uno de los estudios iniciales y más significativo fue el de Centra (1976). Esta investigación se realizó con el propósito de identificar actividades de desarrollo de facultad, evaluar su efectividad, las estructuras y las fuentes de fondos. En 1986, Erickson llevó a cabo una encuesta adaptando el estudio de Centra, mediante el cual administró cuestionarios a los responsables del desarrollo de facultad de instituciones universitarias.

Entre los estudios más recientes en Estados Unidos se destacan el de Sorcinelli (2004, citado por Sorcinelli et al., 2006) y el de Frantz, Beebe, Horvath, Canales y Swee (2005). En estos se estudiaron áreas de tangencia con el tema de la investigación cualitativa fenomenológica que se propuso en este estudio: las mejores prácticas, la responsabilidad (*accountability*) por las actividades de desarrollo de facultad, estructuras organizacionales, recursos, servicios, estrategias, metas, retos y el desarrollo futuro de la capacitación de los docentes.

En Puerto Rico se ha realizado estudios basados en la utilización o desarrollo de modelos de capacitación docente en algunas universidades del país (Delgado, 1983; Concepción, 1999). Sin embargo, hasta donde se conoce, no existen investigaciones que aborden, desde una perspectiva abarcadora, las manifestaciones de este fenómeno en las universidades del país. Esa perspectiva es imprescindible para entender la realidad de estas IES en lo relacionado con este tema.

■ Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas de investigación proveyeron el marco operacional para realizar el estudio.

1. ¿Cuáles son las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en las IES privadas en Puerto Rico? ¿Cómo se realiza y qué significado se le adscribe a la capacitación y al desarrollo de facultad en estas universidades?

2. ¿Qué significado e importancia tienen los modelos, prácticas y estructuras organizacionales de capacitación y desarrollo docente para las universidades en Puerto Rico?
3. ¿Qué funciones, de acuerdo con la percepción de los participantes, tienen los directivos de las IES privadas relacionadas con los modelos y las prácticas de capacitación y desarrollo docente?
4. ¿Cómo se describe y qué significado tiene la participación de los docentes universitarios en la planificación de las prácticas y en las actividades de capacitación de facultad?
5. ¿Qué efectividad tienen los modelos y prácticas de capacitación y desarrollo de facultad desde la perspectiva de los involucrados? ¿Cómo se evidencia?

■ Procedimiento

El propósito de esta investigación fue explorar, describir e interpretar, desde una perspectiva fenomenológica, las prácticas y modelos de capacitación y desarrollo de facultad en instituciones de educación superior privadas en Puerto Rico. Este estudio fue de índole cualitativo, lo que permitió tener un entendimiento profundo de las experiencias en cuanto a planificación, implementación y efectividad de los procesos de capacitación y desarrollo de facultad en estas universidades. Se utilizó el diseño fenomenológico para entender y describir la experiencia que se deseaba estudiar (Lichtman, 2006). La investigación que sigue este diseño se enfoca en describir, interpretar y entender el significado del fenómeno que se investiga. Lucca y Berríos (2009) plantearon que este enfoque se interesa más en el entendimiento del fenómeno social desde la perspectiva del actor. La información que se recopila a través de una investigación de este tipo tiene la riqueza de las diferentes perspectivas de los que experimentaron el fenómeno (Merriam et al. 2002).

El diseño fenomenológico fue el más adecuado para realizar esta investigación porque permitió describir, entender e interpretar las experiencias vividas y las decisiones tomadas dentro de los procesos de capacitación y desarrollo docente. En esta exploración se utilizaron, como estrategias de recopilación de información, la entrevista y el análisis de documentos institucionales. Al

enmarcarse en este diseño, la investigadora identificó la experiencia de desarrollo de facultad universitaria para investigar y delineó los pasos del procedimiento que siguió para realizar el estudio. De igual manera, identificó a los individuos que vivieron este tipo de experiencia (Lichtman, 2006), al estar a cargo de tales procesos en sus respectivas IES. Ellos poseían la experiencia directa de implementar los procesos de desarrollo de facultad y de responder por los resultados de esa implementación. También se revisaron documentos institucionales, tales como la misión, la visión, los manuales de facultad o claustro, entre otros.

Los participantes de esta investigación fueron tres instituciones de educación superior privadas en Puerto Rico. El tipo de muestra seleccionada se identificó en la literatura como de criterio (Creswell, 2007). Esto significa que la muestra tiene las características que la investigadora deseaba estudiar. Para ello, tomó en consideración varios criterios para delimitar la muestra. El primero estableció que fuesen instituciones de educación superior privadas en Puerto Rico acreditadas por la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE). Como segundo criterio, las IES seleccionadas debían contar con ofrecimientos en los tres niveles académicos más altos: bachillerato, maestría y doctorado. El tercer criterio era la accesibilidad, por lo que las instituciones seleccionadas debían estar en áreas metropolitanas del país. El cuarto y último criterio fue la cantidad de matrícula: un mínimo de 6,000 estudiantes.

Estrategias de recopilación de información

La entrevista es la estrategia más importante para recopilar información en estudios fenomenológicos en particular y cualitativos en general (Lichtman, 2006). La que se propuso para este trabajo fue la entrevista semiestructurada, lo que conllevó que la investigadora utilizara una guía de entrevista. Este tipo de evidencia está documentada en la literatura por diversos autores, entre los cuales se destacaron Lucca y Berríos (2009); Lichtman (2006); Creswell (2007) y Hernández, Fernández y Baptista (2008).

Además de las entrevistas, se evaluaron documentos institucionales, tales como, la misión y la visión de las IES participantes, planes estratégicos, manuales de facultad o claustro, y otros

documentos institucionales relacionados con capacitación y desarrollo de facultad que proveyeron los participantes.

Análisis de la información

Luego de llevarse a cabo la transcripción de las entrevistas, y como parte del protocolo de investigación establecido, los participantes corroboraron la certeza de la información recopilada y aprobaron la transcripción realizada. Esta transcripción se les proveyó a través de correo electrónico.

El análisis comenzó con la codificación de las transcripciones. Se tomó como punto de partida la exposición de los entrevistados, sus ideas y expresiones transcritas, y estas se codificaron por frases y oraciones. A base de las ideas capturadas textualmente, se procedió a identificar las categorías que emergían, relacionando los conceptos con la investigación. La información se organizó de acuerdo con las preguntas de investigación y con las categorías relacionadas. Además, se evaluaron los documentos institucionales y se triangularon los hallazgos de las entrevistas, la información contenida en los documentos y la literatura revisada.

■ Discusión de los siete hallazgos principales

Primer hallazgo. Todos los entrevistados informaron la utilización de diferentes prácticas de capacitación docente. Se constató convergencia en tres de las prácticas mencionadas: el ofrecimiento de talleres, fomentar la investigación y proveer recursos para el logro de grados doctorales y viajes educativos. De igual manera, en los documentos institucionales analizados (planes estratégicos y manuales de facultad) se identificaron incentivos y beneficios para la facultad relacionados con la capacitación y el desarrollo integral del docente. Entre ellos, se encontraron: el pago de estudios doctorales, las licencias para estudios, los viajes para el mejoramiento profesional y propiciar investigaciones. La información provista por todos los entrevistados, al igual que la contenida en los documentos institucionales y en la investigación de Frantz et al. (2005) sobre las mejores prácticas de capacitación y desarrollo de facultad coincidieron con las prácticas comúnmente utilizadas en estas universidades.

Sorcinelli et al. (2006) plantearon que los estudios iniciales sobre capacitación y desarrollo de facultad se focalizaban en medir, entre otros, la productividad enriquecida o renovada de los docentes, el logro de grados, las presentaciones y publicaciones. La prioridad que los entrevistados en esta investigación le asignaron al beneficio, o incentivo, para el logro de grados doctorales de la facultad coincidió con el foco investigativo de los estudios iniciales sobre este tema. Asimismo, la triangulación con los hallazgos del análisis de los documentos institucionales evidenció la importancia de esta prioridad.

Segundo hallazgo. Se destacó que los tres entrevistados principales no identificaron modelos de capacitación de forma particular o precisa, que enmarcaran las prácticas que realizaban. Estos no expusieron ningún argumento sobre los atributos o especificaciones que debían tener los modelos de capacitación. De igual manera, los documentos institucionales revisados no aluden al empleo de modelos de capacitación y desarrollo. La literatura revisada documenta la existencia de múltiples modelos de capacitación y desarrollo de facultad, cuyo propósito es atender la diversidad de necesidades y de características de los docentes en el nivel universitario. De la discusión de este hallazgo emerge una clara divergencia entre la multiplicidad de modelos citados en la literatura y la ausencia de estos en el funcionamiento de las universidades participantes de este estudio. Sin embargo, se observó que las etapas del modelo de capacitación de Cáceres y colaboradores (2003) coincidieron con las prácticas que se identificaron en este estudio. Esto apunta a la necesidad de formalizar la adopción de modelos de capacitación y desarrollo que guíen el funcionamiento de las universidades en lo relacionado a este aspecto y le brinden cohesión a las prácticas identificadas en estas IES.

Tercer hallazgo. Se observó que todos los entrevistados reconocieron el significado y el propósito del proceso de capacitación y desarrollo. De igual manera, los Documentos Institucionales analizados destacaron la importancia de la capacitación y desarrollo y formalizaron dicho proceso. Por su parte, Brancato (2003) indicó que los educadores se redefinen o se renuevan a sí mismos a través de la capacitación y desarrollo. Indicó, además, que los programas de capacitación docente que vinculan a la facultad con la misión

de su institución pueden ayudar a su transformación. A base de esta discusión, se observó una convergencia entre la información discutida en la literatura, las opiniones de los entrevistados y la información contenida en los documentos institucionales.

Cuarto hallazgo. Según los entrevistados, la facultad percibía positivamente las prácticas y estructuras adoptadas en cada una de las instituciones. Dichas estructuras permitían la participación de los docentes y su integración a la planificación de eventos de esta índole. Estas actividades de capacitación abarcaban todos los niveles, y los profesores se relacionaban directamente con las áreas académicas donde trabajaban. Se observó que los documentos institucionales revisados no contenían información relacionada con este hallazgo. Al revisar la literatura relacionada, se encontró que Sorcinelli et al. (2006) sostiene que cuando los departamentos académicos son el eje de la formación del docente, se logra un impacto positivo, en este caso en la percepción. A pesar de que los documentos no contenían información relacionada con este hallazgo, había convergencia entre la literatura y la realidad de la percepción de la facultad, según descrita por los entrevistados, sobre las prácticas y estructuras en sus respectivas instituciones.

Quinto hallazgo. Las estructuras de capacitación y desarrollo estaban adscritas y respondían a un ejecutivo principal del área académica. De igual manera, los entrevistados indicaron que las estructuras en las tres universidades integraban personal adscrito a diferentes unidades en diversos niveles jerárquicos. Este personal, en muchas ocasiones, tenía responsabilidades variadas, tal que la capacitación y desarrollo no eran su única tarea. La literatura revisada coincidió con este hallazgo como área de oportunidad. La asignación de fondos para sufragar las actividades de capacitación y desarrollo se realizaba para las diferentes áreas de cada organización. En dos de las tres universidades se asignaba el 0.5% de su presupuesto institucional para este propósito. Los participantes indicaron que la participación y el apoyo de la alta gerencia a la capacitación y desarrollo es esencial para atender las prioridades a través de las estructuras existentes. Solamente los documentos de una de las tres instituciones (Manual de Facultad) aludieron a aspectos relacionados con este hallazgo; en este caso, la creación de una unidad especializada. De igual manera, solamente una

de las tres universidades contaba con un centro de desarrollo de facultad. Se observó convergencia con la literatura y la realidad en las instituciones, en términos de a quién responde la estructura de capacitación y desarrollo (Frantz et al., 2005), el personal y sus funciones (Sorcinelli et al., 2006), y la conveniencia del apoyo de la gerencia (Sorcinelli et al., 2006).

Sexto hallazgo. En las tres instituciones se brindaban los mismos talleres de capacitación para los profesores, independientemente del tipo de contrato que tenga cada profesor, ya que todos los atienden a estudiantes. No se encontró evidencia de estos énfasis en los documentos institucionales. La literatura consultada coincidió con las posturas de los entrevistados en fomentar la integración de todos los docentes (Strom-Gottfried & Dunlap, 2004; Yun & Sorcinelli, 2009; Lynd-Balta et al., 2006). La anterior postura envió mensajes claros a toda la facultad sobre la importancia de todos los miembros del claustro en este proceso.

Séptimo hallazgo. Los entrevistados expresaron que las actividades de capacitación se evalúan para observar el nivel básico de la efectividad. No se usaban métodos formales para evaluar. Los documentos institucionales no contenían información relacionada con este hallazgo. A la evaluación de las actividades se le dio mucha importancia en las instituciones, a pesar de no utilizar métodos formales para hacerlo. Los entrevistados plantearon que los resultados de estas evaluaciones se vinculaban directamente con procesos de avalúo y de evaluación de facultad. La literatura consultada fue congruente con la importancia que se le adscribe a la evaluación profunda y formal de las actividades. De igual manera, indica que se debe establecer un plan sistemático para evaluar estos eventos (Sorcinelli et al., 2006).

■ Implicaciones

A la luz del análisis de los hallazgos, se identificaron diferentes implicaciones del estudio para estas universidades, las que se exponen a continuación.

Implicaciones generales

Se puede crear conciencia sobre la importancia de la capacitación y el desarrollo de facultad en las IES privadas en Puerto Rico. Estos

hallazgos también pueden impactar los procesos de reclutamiento e inducción de facultad en todas las universidades del país. Tal impacto se materializará en la medida en que se reconozca la necesidad de requerir a los profesores universitarios conocimientos y dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las estrategias de enseñanza que pueden impactar el aprendizaje estudiantil.

Las universidades también podrán enfatizar en la intención de lograr una efectiva y eficiente práctica docente, lo que podrá enriquecer el proceso de formación de los futuros profesionales del país. La utilización de los hallazgos de esta investigación para el mejoramiento de los aspectos antes mencionados puntualizará el valor y el significado de este estudio.

Implicaciones específicas

Las tres universidades llevaban a cabo prácticas para apoyar la facultad en su desarrollo. Basadas en este hallazgo, las IES privadas podrán reconocer y ponderar el significado y la importancia del logro de grados doctorales por parte de la facultad, así como del proceso de inducción, e incluirlos en sus respectivos planes de trabajo. De igual manera, las IES podrán evaluar la conveniencia de contar con un modelo de capacitación y desarrollo, ya que no se identificaron modelos que enmarcaran las prácticas y actividades que se ofrecen a la facultad.

En relación con el significado y la importancia de la capacitación y desarrollo, las universidades podrán beneficiarse del mejoramiento y la renovación de su facultad y, por consiguiente, de la institución misma. Lo anterior podrá crear mayor conciencia sobre este proceso.

Los entrevistados indicaron que la facultad percibe positivamente las prácticas y estructuras de sus universidades. También opinaron que dicho sistema, además de permitir la participación, propicia la integración del profesorado a la planificación de las actividades. La implicación para las universidades es que podrán beneficiarse, tanto de la percepción positiva de la facultad, como de su participación en la planificación y en las actividades propiamente.

El hallazgo relacionado con las estructuras de capacitación y desarrollo expone dónde están adscritas, a quién responden y con

qué fondos y personal cuentan. Esto resalta el hecho de que las IES participantes y cualquier otra universidad que así lo desee podrán evaluar sus estructuras de capacitación y desarrollo, y propiciar el funcionamiento más efectivo de ellas, si logran el apoyo de la gerencia, los fondos necesarios y el personal dedicado a estas funciones.

La participación de la facultad en las prácticas y actividades de capacitación y desarrollo se materializó sin mayores limitaciones, debido al tipo de relación contractual que poseía el docente. Desde la perspectiva de la investigadora, la implicación de este hallazgo es una de las de mayor importancia, ya que se destaca la participación de los profesores en un ambiente de equidad. Todos los docentes podrán beneficiarse y colaborar en la planificación y evaluación de las prácticas y actividades que se ofrezcan en sus universidades. Al fin de cuentas, todos ellos, sin distinción de su tipo de relación contractual, son responsables de la formación holística de los estudiantes, que representan el foco de atención primaria de estas instituciones.

De forma particular, el anterior hallazgo tiene como implicación impactar las instituciones y sus facultades o escuelas de Educación, principalmente en sus programas de preparación de maestros. El Departamento de Educación de Puerto Rico indica la necesidad de renovar las ejecutorias de los maestros y su liderazgo instruccional. Mediante la capacitación y desarrollo de los profesores universitarios que participan en la formación de estos futuros educadores, se podrá satisfacer esta necesidad del sistema educativo del país.

No se identificaron procesos formales para la evaluación de las actividades de capacitación y desarrollo. Las IES necesitan información formal sobre la efectividad de estas prácticas para la administración académica de los recursos asignados a estos fines. Esto hace imprescindible que las universidades integren métodos formales para obtener este tipo de evidencia.

■ Recomendaciones

Como producto de este estudio, se incluyen recomendaciones para las instituciones de educación superior privadas y públicas. Entre otras, las universidades deben utilizar los hallazgos de esta investigación a manera de reflexión y para tomar acción sobre sus

prácticas como organización, sus fortalezas y áreas de oportunidad. De igual manera, deben evaluar y adoptar un modelo de capacitación y desarrollo que se fundamente en sus realidades y características, así como de su facultad. Las IES deben incluir en sus documentos institucionales cómo identificarán la percepción del profesorado en cuanto a las prácticas y estructuras, de forma tal que puedan utilizar esos datos como indicadores de efectividad de estos procesos. Otro aspecto relevante es que se promueva, entre la facultad y los directivos, la importancia y el significado de la capacitación y el desarrollo a través del cumplimiento de las normativas institucionales que lo formalizan. Recomendamos enfáticamente que se creen mecanismos para modificar el proceso de reclutamiento de profesores requiriendo a los interesados en ser parte de una institución de educación superior, conocimiento y dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, las IES deben formalizar, en los documentos institucionales, la ubicación de la estructura de capacitación y desarrollo en el nivel jerárquico que corresponda y la determinación de a quién responderá. También, se debe oficializar los fondos y el personal con que contará dicha estructura. Como resultado de lo anterior, se recomienda la creación de un centro para el desarrollo de facultad en las universidades que no lo tengan. Dicho centro articulará las iniciativas relacionadas con la planificación y el ofrecimiento de actividades de capacitación y desarrollo de las diferentes áreas académicas de sus instituciones. De igual manera, las IES deben establecer como normativa, en los documentos institucionales, que las actividades de capacitación y desarrollo se ofrecerán, por regla general, sin que haya diferencia basada en el tipo de relación contractual que posea el docente. Además, sugerimos evaluar formal y sistemáticamente estas actividades para identificar aquellas que aportan al mejoramiento de los docentes y de los procesos en los que se involucran. La información que se recopile de esa evaluación aportará a conocer si esa inversión es efectiva y tomar decisiones al respecto.

Por último, se recomienda realizar estudios similares en otras universidades privadas y públicas con el objetivo de identificar áreas de fortalezas y de oportunidad en lo relacionado a la capacitación y desarrollo de su facultad. De igual manera, se deben llevar

a cabo investigaciones en las IES que conduzcan a identificar y entender el impacto de la capacitación y el desarrollo del profesorado en el mejoramiento del aprendizaje estudiantil.

Es necesario que las universidades y sus docentes se mantengan actualizados y receptivos a los cambios. La facultad es el instrumento esencial para que las instituciones universitarias logren cumplir con sus respectivas misiones.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa: Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Baldwin, R. G. & Chang, D. A. (2006, otoño). Reinforcing our “Keystone” Faculty: Strategies to support faculty in the middle years of academic life. *Liberal Education*, 92(4), 28-35.
- Brancato, V. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
- Burnstad, H. M. (2002). Part-time faculty development at Johnson County Community College. *New Directions for Community Colleges*, 120, 17-25.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. & Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Centra, J. A. (1976). *Faculty development practices in U.S. colleges and universities*, (ERIC Document ED 141382)
- Concepción, A. (1999). *Modelo integral de desarrollo de docentes universitarios*. (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico
- Cowan, J., George, J. W. & Pinheiro-Torres, A. (2004). Alignment of developments in higher education. *Higher Education*, 48(4), 439-459.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Delgado, A. M. (1983). *A survey and analysis of Puerto Rico accredited institutions of higher education personnel perceptions of faculty*

- development practices and beliefs with a view to identifying some critical needs.* (Disertación doctoral inédita). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Thesis.
- Díaz, V., Garrett, P. B., Kinley, E. R., Moore, J. R., Schwartz, C. M. & Kohrman, P. (2009, mayo-junio). Faculty development for the 21st century. *EDUCAUSE Review*, 47-55.
- Erickson, G. (1986). A survey of faculty development practices. *To Improve the Academy*, 5. 182-196.
- Feist, L. (2003). Removing barriers to professional development. *T.H.E. Journal*, 30(11), 30-36. Recuperado de www.thejournal.com
- Frantz, A. C., Beebe, S. A., Horvath, V. S., Canales, J. & Swee, D. E. (2005). The roles of teaching and learning centers. *To Improve the Academy*, 23, pp. 72-90.
- Gillespie, K. H. (Ed.). (2002). *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Kemp, P. R. & O'Keefe, R. D. (2003). Improving teaching effectiveness: Some examples from a program for the enhancement of teaching. *College Teaching*, 51(3), 111-114.
- Knotts, G., Henderson, L., Davidson, R. A. & Swain, J. D. (2009). The search for authentic practice across the disciplinary divide. *College Teaching*, 57(4), 188-196.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Lindman, J. M. & Tahamont, M. (2006). Transforming selves, transforming courses: Faculty and staff development and the construction of interdisciplinary diversity courses. *Innovative Higher Education*, 30(4), 289-304.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.
- Ludwig, M. & Taymans, J. (2005). Teaming: Constructing high quality faculty development in PT3 Project. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 357-372.
- Lynd-Balta, E., Erklenz-Watts, M., Freeman, C. & Westbay, T. D. (2006). Professional development using an interdisciplinary learning circle. *Journal of College Science Teaching*, 35(4), 18-24.

- Marx, S. (2005). Improving faculty use of technology in a small campus community. *T.H.E. Journal*, 32(6), 21-23. Recuperado de <http://www.thejournal.com>
- Merriam, S. B. and Associates. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Middle States Commission on Higher Education. (2009). *Characteristics of excellence in higher education*. Recuperado de http://www.msche.org/publications/CHX06_Aug08REVMarch09.pdf
- Peña, J. (2003). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Monografías virtuales OEI, 3. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Perales, M. J., Sánchez, P. & Chiva, I. (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universidad de Valencia. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8(1), 49-69. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm
- Professional and Organizational Development Network in Higher Education [POD]. (2009). Recuperado de http://www.podnetwork.org/faculty_development/definitions.htm
- Rouseff-Baker, F. (2002). Leading change through faculty development. *New Directions for Community Colleges*, 120, 35-42.
- Sorcinelli M. D., Austin A. E., Eddy P. L. & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company.
- Strom-Gottfried, K. & Dunlap, K. M. (2004). Assimilating adjuncts: Strategies for orienting contract faculty. *Journal of Social Work Education*, 40(3), 445-452.
- Yun, J. H. & Sorcinelli, M. D. (2009). When mentoring is the medium: Lessons learned from a faculty development initiative. *To Improve the Academy*, 27, 365-384.