

Recibido en agosto de 2024 y aceptado en enero de 2025

**JORNADAS ACADÉMICAS Y NECESIDADES DE CAPACITACIÓN DOCENTE:
PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**Academic conferences and teacher training needs: perspectives of university
teachers**

Edith Bracamontes Ceballos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2109-2197>

E-mail: edithbc@ucol.mx

Guillermo César Vázquez González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5403-3831>

E-mail: cvazquez@ucol.mx

Iván Uliánov Jiménez Macías

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-8107>

E-mail: ulianov@ucol.mx

Universidad de Colima, Dirección General de Desarrollo de
Personal Académico Av. Universidad #333. Colonia las Víboras. C. P.
28060. Ciudad de
Colima, Colima Teléfono (312) 61000

Resumen:

El presente artículo, presenta aspectos de mejora de una estrategia institucional de formación docente "Jornadas Académicas", así como las necesidades de capacitación del profesorado. Para ello, se realizó un estudio con enfoque cuali-cuantitativo no experimental, mediante estrategia descriptiva y análisis selectivo. Los resultados revelaron información de cuatro aspectos: a) pertinencia de eventos académicos, donde el 68% considera que sí aplicará lo aprendido, b) enseñanza de los facilitadores, donde destacan planeación y dominio del tema, no obstante, se sugiere mayor diálogo educativo y diversificación de estrategias y recursos, c) logística de Jornadas Académicas, que promueve un espacio propicio de interacción entre pares, lo que permite intercambiar conocimientos y mejorar las prácticas educativas, sin embargo, sugieren la mediación tecnológica para ampliar la cobertura, y, d) necesidades de formación docente, orientadas a los aspectos pedagógico-didáctico, socioemocional, tecnológico, investigación y temas transversales. Estos resultados fortalecerán la estrategia universitaria de formación docente. Se proponen estudios complementarios que den cuenta del impacto de esta formación en la práctica de los docentes.

Palabras clave: Formación docente; capacitación; educación de adultos; profesores universitarios; perspectivas.

Abstract:

Aspects for improvement of the institutional strategy for teacher training "Academic Sessions" were identified, as well as the training needs of teachers. For this, a study was carried out with a non-experimental qualitative-quantitative approach, using a descriptive strategy and selective analysis. The results revealed information on four aspects: a) relevance of academic events, where 68% consider that they will apply what they have learned, b) teaching of the facilitators, where planning and mastery of the subject stand out, however, greater educational dialogue is suggested and diversification of strategies and resources, c) logistics of Academic Sessions, which promotes a favorable space for interaction between peers, which allows the

exchange of knowledge and improve educational practices, however, they suggest technological mediation to expand coverage, and, d) teacher training needs, oriented to pedagogical-didactic, socio-emotional, technological, research and cross-cutting issues. These results will strengthen the university strategy for teacher training. Complementary studies are proposed that account for the impact of this training on the practice of teachers.

Keywords: *Teacher training; training; adult education; university teachers; prospects.*

/ Introducción

En el contexto global, la educación es un derecho de todos los seres humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], 1948), y por ello, se llevan a cabo acciones tendientes a la universalización y a la búsqueda constante de la calidad en los procesos formativos en todos los sistemas y niveles educativos. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 2000), posiciona a la educación como uno de los pilares fundamentales para la construcción de la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Por estas razones, es fundamental orientar los esfuerzos de mejora continua tanto a los procesos educativos, como a las competencias del profesorado universitario.

Con el cambio de paradigmas educativos ocurrido a partir de la década de los 90's, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han visto obligadas a reflexionar sobre la necesidad de transformar las prácticas docentes para transitar a modelos de enseñanza centrados en el estudiante y su aprendizaje. En ese sentido, desde hace varios años la Universidad de Colima ha dirigido sus esfuerzos para la implementación del Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD), en concordancia con los Ejes para el Desarrollo Institucional establecidos en la Visión

2030 de la institución (UCOL, 2010) y cuyas líneas de acción se orientan hacia la formación integral y la adquisición de competencias, desde un enfoque centrado en el aprendizaje (Universidad de Colima [UCOL], 2012).

Dicho programa mantiene las áreas de formación docente relacionadas con la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación del aprendizaje, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), la educación socio-emocional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (UCOL, 2012), como una forma de atender la agenda internacional, nacional e institucional respecto de los problemas y necesidades educativas que requieren especial atención.

En el marco del PIFOD se ofrecen dos periodos de Jornadas académicas durante los meses de diciembre-enero y julio-agosto, espacios en que el profesorado no atiende labores de docencia y que, teóricamente, dispone de tiempo para su formación. La agenda de eventos académicos son el resultado del análisis de necesidades de capacitación sustentado en los resultados del Sistema de Evaluación Docente (SED) y del cuestionario de satisfacción que se responde el profesorado al concluir cada evento formativo.

Durante las Jornadas Académicas 2019 se ofertaron 114 eventos de los cuales 96 fueron en modalidad presencial y 6 en línea con la participación de 1056 docentes universitarios en temáticas relacionadas con diseño curricular, planeación didáctica, evaluación de los aprendizajes, normativa universitaria, análisis de indicadores de rendimiento académico, emprendimiento, gestión educativa, tecnologías de información, así como estrategias para el uso de la voz en el aula y del manejo de grupos.

Como se observa, la temática de Jornadas Académicas se centra en la actualización pedagógica-didáctica del docente, dejando de lado la formación del profesorado en problemáticas actuales como la inclusión, la cultura de paz, igualdad y equidad de género, la gestión ambiental, así como el fortalecimiento de las

habilidades socioemocionales que le permitan establecer una mejor comunicación con el estudiante.

En este sentido, Montes (2016) encontró que, de 5 universidades de mayor prestigio en España, la oferta formativa docente fue de 135 cursos, donde el 35.11% corresponde a especialización en idiomas y el 17.51% a didáctica general y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; las temáticas menos abordadas son la educación en valores, la inclusión educativa, la ética y la igualdad, que no superan el 2% de las horas totales de formación.

Rodríguez et al. (2020) analizaron la importancia de los valores éticos y las emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente, demostrando la prioridad que se le debe dar a los afectos, sentimientos, emociones, para lograr la transformación positiva del sujeto en la sociedad, que implica no solo asumir un comportamiento ético desde el desarrollo de valores, sino, comprender la sociedad en su conjunto desde un enfoque holístico de integración para la toma de decisiones, que implique no solo el yo, sino él nosotros.

Por su parte, Rodríguez et al. (2021) a partir de información recogida a 250 docentes activos en el segundo semestre de 2019 de la Universidad de Artemisa muestra resultados donde el profesorado encuestado no reconoce en sí mismo necesidades formativas relacionadas con las demandas educativas de la sociedad del siglo XXI pero a su vez, no explicita metodologías apropiadas para su cumplimiento mediante la práctica educativa, lo que revela una carencia de formación psicopedagógica para enfrentar estos desafíos que le plantea al profesorado la sociedad actual y la necesidad de una oferta dinámica de formación continua que permita la reflexión crítica de los problemas de la práctica educativa.

Con base en lo anterior se resalta el compromiso de las instituciones para buscar alternativas de profesionalización docente que generen los perfiles y

competencias necesarias en la formación de ciudadanos para la sociedad del conocimiento (Salazar, 2018); además de la necesidad del profesorado de tener un asesoramiento pedagógico y didáctico para la mejora de su tarea así como para conseguir un equilibrio personal en su profesión y en el aprendizaje de los estudiantes mediante competencias interpersonales, de comunicación, metodológicas y tecnológicas (Espinoza, 2014).

Por estas razones, el objetivo de este estudio consiste en identificar los aspectos de mejora de la estrategia institucional de formación docente “Jornadas Académicas”, así como las necesidades de profesionalización, desde la perspectiva del profesorado de la Universidad de Colima, mediante las siguientes metas: 1) identificar la pertinencia de los eventos académicos realizados; 2) identificar los mejores aspectos de enseñanza de los facilitadores, así como aquellos que se podrían mejorar; 3) identificar fortalezas y debilidades logísticas de las Jornadas Académicas; 4) identificar las necesidades de actualización, capacitación y formación docente; y, 5) describir orientaciones para el fortalecimiento de la estrategia institucional de formación docente.

/ Desarrollo

Como parte del desarrollo, este trabajo integra una metodología cuali-cuantitativa no experimental. Se diseñaron instrumentos de encuestas de satisfacción, las cuales se aplicaron a la población participante, la cual estuvo integrada por 1056 docentes universitarios que asistieron a las Jornadas Académicas en diciembre 2018 y agosto 2019, de los cuales se recuperó una muestra de 812 respuestas.

/ Método- Metodología

Diseño: Se realizó un estudio con enfoque cuali-cuantitativo no experimental, mediante una estrategia descriptiva, en la cual se implementó un análisis selectivo (Ato, López y Benavente, 2013).

Instrumento: El instrumento de recolección de información es una encuesta de satisfacción, la cual se integra de cuatro áreas (eventos académicos, facilitadores, logística y necesidades formativas docentes), y está compuesta por nueve ítems, cuatro (1, 2, 3 y 8) corresponden a preguntas con una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=neutro, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo) y las cinco restantes son pregunta abiertas (Ver Ilustración 1). El instrumento fue revisado por seis expertos y sometido a un juicio de siete expertos, los cuales se seleccionaron bajo criterios de experiencia en el área, así como en el diseño de instrumentos. Mediante este proceso se determinó que el instrumento tiene validez de contenido al verificar de los ítems su relevancia, la forma en que fueron elaborados, la redacción y comprensión (Kerlinger & Lee, 2002).

Ilustración 1. Instrumento “Encuesta de satisfacción de Jornadas Académicas”.

Áreas	No. de ítem	Ítem
Eventos académicos	1	El objetivo de aprendizaje de la acción formativa se cumplió cabalmente.
	2	El nivel de aprendizaje propuesto en esta acción formativa fue el idóneo para cubrir mi necesidad de capacitación y actualización docente.
	3	El aprendizaje logrado en esta acción formativa lo aplicaré en mi práctica docente.
Facilitadores	4	¿Cuáles son los mejores aspectos de enseñanza del facilitador?
	5	¿Cuáles aspectos de enseñanza podría mejorar el facilitador?
Logística	6	¿Cuáles aspectos de las Jornadas Académicas destacan como buenos?
	7	¿Cuáles aspectos de las Jornadas Académicas podrían mejorarse?
	8	El desarrollo global del evento cumplió mis necesidades y/o expectativas formativas.
Necesidades formativas docentes	9	¿Cuáles temáticas sugiere para la siguiente edición de las Jornadas Académicas?

Fuente: elaboración propia.

La población participante, estuvo integrada por 1056 docentes universitarios que asistieron a las Jornadas Académicas en diciembre 2018 y agosto 2019, de los

cuales se recuperó una muestra de 812 respuestas. Como parte de los procedimientos, para su aplicación, la encuesta se diseñó en formato electrónico de Google, el cual se envió adjunto a una invitación a aquellos docentes universitarios que acreditaron alguno de los eventos realizados en el marco de las Jornadas Académicas realizadas en diciembre 2018 y agosto 2019, a través del correo de la Dirección General de Desarrollo del Personal Académico indicando que estaría disponible para contestarlo durante tres días hábiles después de concluido el evento cursado.

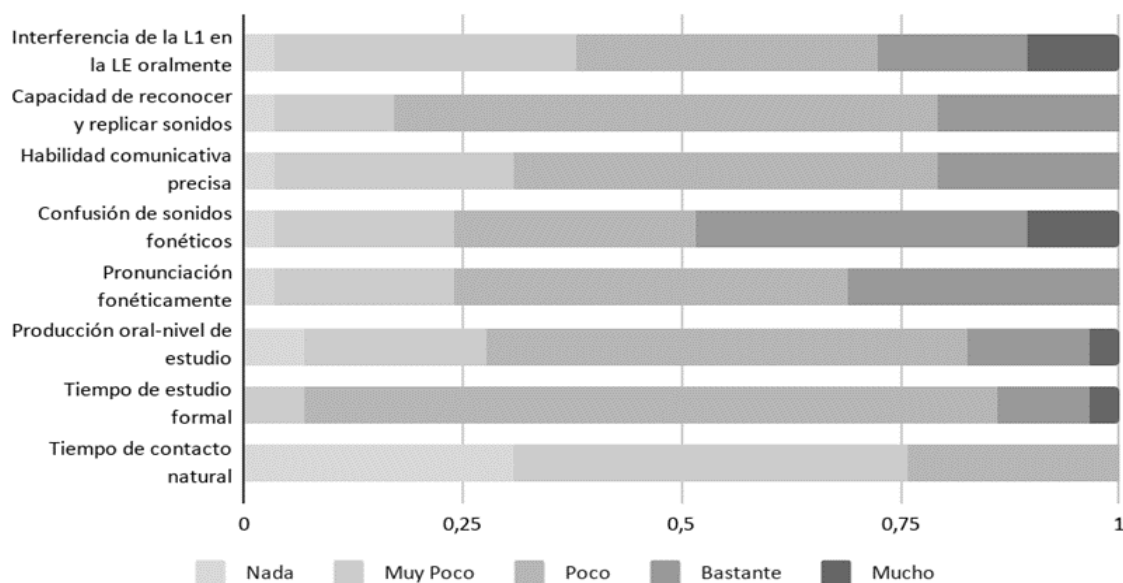
Análisis de resultados: En el análisis cuantitativo, los resultados obtenidos en el formulario de Google (Forms) se exportaron a una hoja de cálculo, con la cual se realizó la selección, transposición y codificación de los datos, para elaborar las estadísticas descriptivas y obtener las gráficas correspondientes. Respecto al análisis cualitativo de las preguntas abiertas, este se realizó a través de un análisis de las respuestas que implicó leerlas, diferenciarlas, clasificarlas (van Dijk, 2000).

Aspectos éticos: Para la aplicación y recuperación de información se respetaron los siguientes criterios éticos: a los participantes se le invitó a responder el instrumento y se aplicó la protección de datos personales, aspectos que constituyen una expresión de reconocimiento y respeto por el sujeto de la investigación, puesto que tienen derecho a escoger libremente su participación, y de esta manera se protegió su libertad de elección y autonomía (Carracedo, Sánchez y Zunino, 2017).

/ Resultados

Primeramente, en el Gráfico 1 se presentan los datos obtenidos de la sección 1 de la encuesta, posteriormente, los valores numéricos de la muestra final.

Gráfico 1. Frecuencias Porcentuales en la Escala Likert de la Encuesta, Sección 1



Fuente: Elaboración propia.

Se puede notar que un 44.8% mencionó haber tenido muy poco contacto natural con el francés, de 1 año o menos, ya que su aprendizaje ha sido más escolarizado, mientras que el 79.3% aseguró haber estudiado poco el idioma de manera formal, por al menos 2-3 años. El 55.2% afirmó que su producción oral se encuentra muy poco al nivel de estudio que cursaban y un 44.8% que su pronunciación es poco adecuada a las normas fonéticas y fonológicas de francés, un 37.9% confunde los sonidos fonéticos de la LE con los de su L1 y solo un 3.4% mencionó que no los confunde. Un 48.3% manifestó que su habilidad comunicativa precisa es muy poca y el 62.1% considera que su capacidad para reconocer sonidos del francés para después reproducirlos es igualmente muy débil. El último ítem, de suma relevancia para la muestra final, fue muy variado, únicamente un 3.4% afirmó que su L1 no interfiere en la producción oral del francés, un 34.5% mencionó que interfiere muy poco, pero otros estudiantes con este mismo porcentaje respondieron

que interfiere poco, un 17.2% afirmó que interfiere bastante y solo un 10.3% que interfiere mucho.

Las respuestas obtenidas en la sección del primer instrumento sirvieron como base para la selección de la muestra final y los datos obtenidos de las frecuencias por ítems se presentan en la Tabla 1 a continuación. Cabe recordar que las escalas fueron asignadas con valores numéricos para el procesamiento de los datos: Nada=0, Muy poco=1, Poco=2, Bastante=3, Mucho=4.

Tabla 1

Valores numéricos finales, sección 1 de encuesta								
Sujeto	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
1	0	3	2	2	3	2	3	1
2	1	2	2	1	3	3	2	3
3	2	2	3	3	3	3	2	2
4	0	2	0	0	4	0	1	3
5	0	2	1	2	2	1	3	3
6	1	2	3	3	3	2	3	3
7	1	2	1	2	3	1	2	1
8	1	1	1	1	2	1	2	4
9	2	2	2	2	3	2	2	2
10	0	2	3	3	0	3	2	1

Fuente: Elaboración propia.

La muestra final se compuso de 10 sujetos que tuvieron en común no haber tenido contacto natural con el idioma o haber tenido muy poco y haberlo estudiado

formalmente por al menos 2-3 años, lo suficiente para tener conocimientos teóricos del idioma, pero no como para que tuvieran problemas de fosilización permanente. En el ítem 3, el cual consistió en medir su nivel de producción oral, más de la mitad afirmó que su nivel no era acorde al del curso de estudio y al menos tres de ellos consideraron que sí. En el ítem 4, que estaba dirigido a la pronunciación fonéticamente adecuada, más de la mitad afirmó que su pronunciación en francés era poco adecuada según las normas fonéticas y fonológicas, solo tres sujetos consideraron que pronunciaban de manera adecuada, pero en el ítem 5, donde se les preguntó qué tanto confundían los sonidos fonéticos de la LE con los de su L1 en su pronunciación, casi todos respondieron que bastante y solo uno dijo que nada.

Para el ítem 6, donde se les preguntó qué tan precisa consideraban su habilidad comunicativa en francés durante la producción oral, más de la mitad afirmó que muy poco precisa y solo tres sujetos respondieron que bastante precisa. En el ítem 7, se les preguntó sobre su capacidad para reconocer y replicar sonidos, el 62% afirmó que era muy poca y solo el 20% de ellos dijo que bastante. Para el último ítem, donde se les preguntó qué tanto consideraban que su L1 propiciaba interferencia fonético-fonológica en la pronunciación, el 17% de los sujetos afirmaron que bastante, mientras que el 34% consideró que no mucho.

Seguidamente, en la entrevista se encontraron los siguientes resultados: El sujeto 1 corroboró los datos mostrados en la encuesta al comentar que llevaba muchos años estudiando el idioma, pero a pesar de eso su nivel de producción oral no correspondía al de estudio y su habilidad comunicativa no era muy buena, no tenía mucho conocimiento de los fonemas, por lo que su pronunciación no era muy adecuada y tendía a confundir los sonidos con los de su L1, aunque en la encuesta afirmó que su capacidad para reconocer los sonidos del francés para después reproducirlos era buena, en la entrevista subrayó que su experiencia aprendiendo idiomas era lo que a veces lo ayudaba a intentar asemejar los sonidos del idioma que estuviese aprendiendo. Los factores influyentes en sus dificultades radicaron en

la poca práctica de la comprensión y la expresión oral por su cuenta, aunado a que en clases el tema más abordado era la gramática. En cuanto a la práctica realizada, demostró dificultades en los fonemas /ə/, /y/, /z/, /ẽ/ y algunos errores en pronunciación en la parte final de los verbos conjugados en tercera persona del plural en el presente simple, sin embargo, los fonemas /ʃ/, /ø/, /œ/ los pronunció de manera adecuada, lo que sugiere que mayormente la incorrección sucedía con los fonemas que no tienen equivalencia en el español.

El sujeto 2 reafirmó que no llevaba mucho tiempo estudiando el idioma, su nivel de producción oral no era acorde al grado en el que estaba, no tenía mucho conocimiento de los fonemas, por lo que su pronunciación no era muy buena y llegaba a confundir los sonidos del francés con su L1, consideraba que sí había tenido problemas de interferencia debido a que se consideraba tímido para hablar en el aula de clases cuando se le solicitaba, no practicaba fuera de clases y también afirmó que solo se tiene clases de fonética y fonología del idioma inglés en la carrera, por lo que no reconocía el AFI del francés en su totalidad. Los fonemas con los que tuvo complicaciones en la parte práctica fueron: /y/, /œ/, /õ/, /z/, /ə/.

El sujeto 3 consideró tener una buena producción oral y pronunciación, pero a su vez afirmó que confundía los fonemas del francés con su L1 y su capacidad para reconocerlos y para reproducirlos tampoco era tan buena. En la encuesta, afirmó que su L1 no propiciaba mucha interferencia, pero en la entrevista se pudo observar que no tenía conocimiento del concepto y rectificó al decir que sí había presentado problemas de interferencia en algún momento. En la parte práctica, presentó dificultades con los fonemas /ə/, /y/, /ø/, /ẽ/, /ã/, /œ/, /ʒ/, /œ/ y la pronunciación en conjugación de verbos en la tercera persona del plural en el presente simple.

El sujeto 4 afirmó tener complicaciones en el aprendizaje del francés en producción oral, pronunciación, reconocimiento de fonemas y habilidad comunicativa. Afirmó haber tenido interferencia de su L1 al aprender el francés.

Consideró que parte del problema radicaba en su motivación ante el aprendizaje del idioma y que su experiencia en el aula no había sido muy buena en cuanto a la práctica de la producción oral. En la parte práctica tuvo inconvenientes con los fonemas /ə/, /y/, /ĩ/, /œ/, /ø/, /œ/, /ɛ/, /r/, sobre todo en este último, ya que comentó que siempre terminaba pronunciando como la *r* en español, pues se le dificultaba mucho. Cuando se le pidió que pronunciara la palabra *chaise* pronunció /ʃezé/, por lo que evidenció también errores de pronunciación en conjugación de verbos.

El sujeto 5 comentó que su aprendizaje con el francés no había sido comparable al idioma inglés, ya que este lo había estudiado desde temprana edad, por lo que sentía que era un factor decisivo dado el tiempo de exposición que había tenido con ambos idiomas. Afirmó que al inicio de la carrera sus maestros ponían ímpetu en enseñar la pronunciación, pero al pasar los semestres comenzaron a priorizar la gramática en el aula. Consideró que su nivel de producción oral no estaba al mismo nivel que cursaba, su pronunciación no era muy buena y confundía algunos sonidos del francés con su L1. Sobre la interferencia, dijo haberla tenido no solo con su L1 sino también con su L2. Presentó problemas con los fonemas /ə/, /y/, /ĩ/, /œ/.

El sujeto 6 externó no tener tantas dificultades, afirmó tener una buena producción oral, no estar al nivel en el que se encuentra, pero ser muy bueno, aunque llegaba a confundir los sonidos de su L1 con los del francés. En la entrevista demostró tener conocimiento sobre el tema de interferencia y la fonética y fonología del francés, dado que consideraba haber estudiado mucho por su cuenta ya que el conocimiento recibido en el aula no era el mejor. Afirmó tener complicaciones con los sonidos guturales y los asociaba con problemas físicos, por lo que esto lo limitaba a practicar la parte oral. Tuvo problemas menores con los fonemas /ə/, /z/ y /ʒ/.

El sujeto 7 corroboró los datos obtenidos de sus respuestas en la encuesta, afirmando que su producción oral no estaba al nivel de estudio en el que se encontraba, su pronunciación no era muy adecuada y llegaba a confundir sonidos entre su L1 y la LE, debido a circunstancias de falta de empeño o métodos aplicados por los docentes. En la encuesta afirmó que no consideraba que su L1 interfiriera mucho, pero en la entrevista se pudo constatar que no conocía el término pese a haber sido descrito en la pregunta de la encuesta; después de haberlo explicado en la entrevista de forma más detallada, rectificó afirmando que sí había presentado problemas de interferencia. En la parte práctica tuvo problemas de pronunciación en los fonemas /ə/, /ø/, /ɛ/, /ɥ/, /ʒ/, /z/, /y/, /ø/, /œ/.

El sujeto 8 mostró concordancia entre su entrevista y la encuesta: aseguró que su nivel de producción oral no era muy bueno y solía confundir los sonidos y no los podía identificar. Afirmó que el francés se parece mucho a su L1, por lo que en muchas ocasiones lo pronunciaba de la misma manera, mencionó que en la carrera no había tenido mucha instrucción sobre el tema, por lo que tuvo que buscar clases en un centro de idiomas, en el cual sí le explicaban temas concernientes a la fonética del francés. Los fonemas en los que mostró problemas fueron /ə/, /y/, /œ/, /z/, /ɥ/.

El sujeto 9 indicó que su nivel de producción oral no era bueno y confundía sonidos. Algunos de sus maestros sí habían puesto atención en esa parte, aunque afirmó que atendían más la gramática. Comentó no tener mucho conocimiento de los fonemas, ya que solo se imparte la clase de fonética de inglés en la carrera. De igual forma, afirmó que sí había presentado influencia de su L1, pero que lo tomaba como algo positivo pues al ser lenguas romances, le había servido de base para mejorar y aprender todo lo relacionado con el francés. Mencionó que la articulación de ciertos sonidos había sido muy difícil para su aprendizaje, ya que en ocasiones después de un cierto tiempo de práctica solía presentar dolores de garganta, dado que articulaba sonidos que no hacía por lo general con su L1. Los fonemas con los que tuvo mayor dificultad de pronunciación fueron /ə/, /y/, /ɛ/.

Por último, el sujeto 10 reafirmó que no presentaba muchos errores en la parte oral ni en el reconocimiento de los fonemas y no tenía muchos problemas al tratar de pronunciar según las normas fonéticas del francés, ya que aparte de que había recibido mucha ayuda en el aula recurría a herramientas como la música lo que lo ayudaba mucho. Comentó que su experiencia en el aula no había sido mala, su profesor daba lugar a mucha corrección de la parte oral. En la parte práctica tuvo errores no muy significativos en los fonemas /ə/, /y/, /œ/.

/ Discusión

Esta investigación consistió en analizar la interferencia fonético-fonológica de la L1 (español) en la pronunciación de la LE (francés) de aprendices de lenguas y evidenciar su estado de conocimiento teórico y percepción sobre este aspecto, así como detectar los fonemas con los cuales los estudiantes tenían más dificultades.

De esta manera, de los resultados que se obtuvieron se puede inferir que más de la mitad de los estudiantes encuestados está por debajo de su nivel de estudio en la producción oral y habilidad comunicativa, a pesar de estar en un semestre avanzado en el cual, de acuerdo con el plan de estudio de la carrera, deberían tener un nivel B2 en el idioma. Aunado a esto, no poseen un conocimiento amplio de los fonemas del francés, ya que llegan a confundir los sonidos fonéticos de ambos idiomas y les resulta complicado reconocerlos, puesto que los docentes se enfocan en la enseñanza de la gramática y, aunque algunos sí dan lugar a la corrección de errores en la pronunciación, la escasa enseñanza del tema en el aula no es suficiente, tal como lo menciona Marín (2017).

Es preciso mencionar, además, que muchos profesores no realizan ejercicios de reconocimiento de sonidos en francés para mejorar la pronunciación, no demuestran de forma práctica cómo se articulan los sonidos desconocidos de la lengua francesa ni la transcripción fonética de una palabra para conocer y/o corregir su pronunciación y enseñar las normas ortoépicas, es decir, cómo pronunciar las

formas escritas, actividades que, de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas, son esenciales en la enseñanza y aprendizaje de un idioma. En palabras de los entrevistados, la carrera solo ofrece una clase de fonética y fonología, pero del idioma inglés, a pesar de ser un plan de estudios que ofrece el aprendizaje a fondo de dos idiomas extranjeros, solo se prioriza uno en todas sus ramas.

En el caso del francés, solo se lleva en los primeros semestres una introducción a la pronunciación de su alfabeto, algunos ejercicios para pronunciar la *r* y otros sonidos notorios. Habría que decir también que muchos de los entrevistados que mostraron problemas no practican fuera de clases, ya sea por falta de motivación o de tiempo, por ende, todos estos factores han obstaculizado su mejoramiento en la pronunciación, ya que de acuerdo con los resultados los alumnos que no reciben mucha instrucción en el aula, pero practican por su cuenta, ya sea de manera estructurada o través de recursos como la música o series, no tienen muchos errores de pronunciación en los fonemas.

En el caso de la interferencia, aunque no todos conocían el término, afirmaron haber presentado en algún punto de su aprendizaje este fenómeno, haciendo alusión a que el español se parece al francés, por lo que han recurrido a pronunciar ciertos sonidos como lo harían en su L1 y en ocasiones han tenido problemas físicos para ello, como describió Piñero (2015): "los estudiantes son capaces de percibir los sonidos diferentes de su LM en relación con la LE, pero no son capaces de articular el sonido, debido a dificultades articulatorias" (p.48), todo esto propiciado por la articulación de su L1. Así mismo, dicho autor menciona que, dado que el francés requiere mayor esfuerzo articulatorio que el español por su abundancia de sonidos vocálicos y consonánticos, los aprendices pueden presentar complicaciones si no se enseñan estos aspectos en su formación académica. Al respecto, muchos consideran que es algo negativo, ya que les impide alcanzar una buena pronunciación en la LE, lo que en este caso puede considerarse como interferencia. Sin embargo, uno de los sujetos entrevistados mencionó que ha sido algo positivo, porque el hecho de que sean similares le ha ayudado a que sea más fácil asimilar

los sonidos y reconocer ciertas palabras y así entenderlas en un nivel general, por lo que deja de ser interferencia y se convierte en transferencia positiva. Sobre esto, Iruela (2004) hace una distinción entre estos dos fenómenos, planteando que ambos se refieren casi a lo mismo, pero mientras la interferencia hace alusión a ser un obstáculo, la transferencia podría ser considerada una estrategia, ambos influidos por la L1. Otro error que se evidenció en la parte práctica en algunos de los sujetos fue la pronunciación final en conjugación de verbos en la tercera persona del plural del presente simple, dado que el francés no solo difiere del español en cuanto a sonidos vocálicos y consonánticos de forma particular, sino sujeto a la gramática e incluso factores culturales, sociales e históricos de dicha lengua, lo que vuelve el aspecto de la enseñanza de la fonética y fonología aún más necesario.

Si bien, se logró abarcar aspectos notorios en cuanto a dificultades fonéticas desde una interferencia por la L1, debido a las circunstancias en las que se tuvo que llevar a cabo el estudio, no fue posible indagar más en la articulación desde el aparato fonador, la entonación, el ritmo y el acento relevantes para una óptima pronunciación, por lo que es necesario profundizar más en factores específicos como la necesidad de enseñar sobre una pronunciación integral y realizar actividades prácticas para un aprendizaje de articulación de fonemas funcional.

/Conclusiones

Las Jornadas Académicas son una estrategia del Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD) para fortalecer la formación del profesorado Universitario, en dos grandes dimensiones: 1) profesional, que incluye temas referentes a su disciplina, didáctica, diseño curricular, gestión del conocimiento y gestión escolar; y, 2) desarrollo personal, contemplando aspectos que coadyuven a su bienestar personal y desarrollo pleno (UCOL, 2012).

Durante las Jornadas Académicas 2019 se ofertaron 114 eventos: 49 en el periodo intersemestral diciembre 2018 - enero 2019 y 65 en julio - agosto 2019, de estos últimos, 4 se realizaron en línea. Con el propósito de mejorar la planeación y realización de Jornadas Académicas se aplicó una encuesta de satisfacción conformada por cuatro metas: 1) identificar la pertinencia de los eventos académicos realizados; 2) identificar los mejores aspectos de enseñanza de los facilitadores, así como aquellos que se podrían mejorar; 3) identificar fortalezas y debilidades logísticas de las Jornadas Académicas; y, 4) identificar las necesidades de actualización, capacitación y formación docente. En este periodo que se menciona, participaron 1,056 docentes, de los cuales, 812 respondieron a dicho instrumento.

En este sentido, desde la perspectiva de los docentes universitarios, se describe lo siguiente:

Pertinencia de los eventos académicos

El 86% del profesorado universitario está totalmente de acuerdo en que se cumplió el objetivo de la acción formativa; el 82% con que el nivel de aprendizaje propuesto se logró de forma idónea, y el 68% indicó que aplicará lo aprendido de manera inmediata en su práctica docente. Estos resultados resaltan la importancia del trabajo previo al identificar los propósitos y alcances de las temáticas formativas que respondan a los intereses de actualización, capacitación y formación docente, así como con las necesidades de trabajo en aula, las cuales, se triangulan con las perspectivas de los estudiantes identificadas en la evaluación docente, así como las tendencias globales plasmadas en el Plan Institucional de Desarrollo. Al respecto, Andrade, Siguenza y Chitacapa (2020) plantean que los insumos para detectar las dimensiones y elementos de la formación docente en educación superior se deben hacer con base en tres aspectos: la identificación de necesidades de capacitación desde una mirada institucional; la atención a la oferta académica, y; los resultados de la evaluación al desempeño docente.

Aspectos de enseñanza de los facilitadores

Los docentes universitarios reconocen que los facilitadores en Jornadas Académicas realizan un buen trabajo de planeación del evento, selección, preparación y organización del material, demuestran una buena disposición y actitud para el trabajo y atención personalizada, así como dominio y manejo del tema, explicaciones claras, compromiso y puntualidad, los cuales promueven un ambiente para compartir el conocimiento y socializar las buenas prácticas educativas, lo que facilita la reflexión y mejora de su quehacer docente. Estos aspectos de colaboración son imprescindibles para afrontar la transformación del currículum, los métodos pedagógicos, las prácticas educativas e institucionalizar las innovaciones (Autor 3, 2020).

No obstante, para mejorar el diálogo educativo, los facilitadores podrían ser más sintéticos en las tareas a realizar dentro y fuera de los eventos, diversificar el tipo de materiales al incluir mayor cantidad de audiovisuales, leer menos las diapositivas y dar más tiempo para las interacciones entre profesores, esto reforzaría la forma de explicar y comprender aspectos “muy” técnicos de los temas. En este sentido se reconoce la necesidad de considerar un programa de formación de facilitadores desde la andragogía, como lo plantea Caraballo (2007) quien menciona que la andragogía es una posibilidad de modelo formativo, en el cual los participantes sean el centro y se tomen en cuenta sus necesidades, intereses y experiencias, lo que posibilite el desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuven al logro de sus objetivos académicos.

Un dato para destacar es que, en estos resultados, el docente universitario no hizo alusión al tema de evaluación del aprendizaje, sea para reconocer como una buena práctica, o un aspecto de mejora. Este dato es consistente con lo encontrado por Padilla y Serna (2012) quienes revelan que la evaluación del aprendizaje pasa a ser un asunto de menor relevancia, pues únicamente se coloca como prioridad uno de capacitación en 126 de 4094 profesores encuestados.

En ese sentido, se puede interpretar la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza de facilitadores, previo a las jornadas, en temáticas como: metodologías activas, elaboración de recursos educativos digitales, evaluación del aprendizaje, habilidades de pensamiento y diálogo intergeneracional. Este último, para el buen entendimiento y mejora de prácticas, procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, ya que conforme convivan más generaciones en un mismo espacio áulico, todos los docentes tendrán como reto conocer las necesidades del estudiantado y con ello, desarrollar estrategias que permitan el cambio, la mejora o ajuste de la función docente (Autores 2, 2020).

Evaluación de la logística de Jornadas Académicas

Al respecto, el profesorado universitario externó que las Jornadas Académicas son el espacio propicio para compartir conocimiento y reflexionar entre pares académicos, esto, debido a la organización de los eventos, la diversidad temática que, junto con la experiencia y actitud de los facilitadores permite profundizar en los contenidos propuestos, en beneficio de su desarrollo personal y profesional. La creación de este tipo de estructuras que potencien el desarrollo del conocimiento, es uno de los componentes organizacionales de la innovación educativa (Autor 3, 2020), ya que la organización del conocimiento que se encuentra diseminado en las organizaciones permite aprovechar los retos y oportunidades, así como generar mejoras para la institución.

Por otra parte, sugieren mejorar de Jornadas Académicas aspectos importantes como: a) ampliar la modalidad educativa hacia lo mixto e híbrido, b) que sea itinerante y se extienda a los distintos campus universitarios, c) incursionar en ciclos de cine, y certificaciones de inglés, d) contar con un repositorio de materiales educativos generados, e) contar con un sistema informático que gestione las inscripciones que facilite la participación de todos los profesores interesados en los eventos de Jornadas, y f) que el formato de intersemestral se amplíe a una formación permanente como un proceso de aprendizaje encaminado al desarrollo profesional de alta calidad, que apela al protagonismo del docente en la continua

ampliación de su mundo interno y externo y al cruce de lo formal con las distintas fases y trayectorias de la vida profesional de los maestros (Day y Gu, 2012). Por ello, las acciones de formación permanente en las que puede participar un profesor deben ser variadas, de distinta naturaleza, modalidades de ejecución y enfoques de formación, con las que pueden pretender diversos objetivos (Quintero et al., 2018).

Necesidades de actualización, capacitación y formación docente

En este punto, los docentes universitarios expresaron lo siguiente:

1) Área pedagógica-didáctica: cognición-emoción-aprendizaje, metodologías activas, estrategias y técnicas didácticas innovadoras, aprendizaje significativo, así como nuevos formatos y recursos de evaluación del aprendizaje y manejo de grupo. Estos aspectos son imprescindibles en educación superior que atraviesa un desafiante momento de transición en sus modelos formativos hacia el favorecimiento de un rol activo del estudiante, la colaboración, la autonomía y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Silva y Maturana, 2017).

2) Área tecnología en la docencia: internet de las cosas, inteligencia artificial, gamificación, plataformas de aprendizaje en línea, manejo de información y diseño de recursos educativos digitales, así como el diseño de cursos y materiales enfocados a la enseñanza en línea; y, 3) Área investigación: análisis de datos y software, análisis de discurso y contenido, escritura académica en español e inglés, diseño de proyectos y teorías interpretativas, estadística aplicada. Entre estas demandas se considera que el dominio de las TIC es fundamental, su empleo eficaz permite solucionar problemas profesionales complejos, exige la ejercitación constante en la toma de decisiones y del pensamiento crítico al adentrarse en el inmenso volumen de información al que, de modo fácil y rápido, permiten acceder (Rodríguez et al., 2019), además de ser aspectos cognitivo-instrumentales para el desarrollo del pensamiento crítico, independencia para la toma de decisiones,

autonomía para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, habilidades laborales e investigativas para la solución creativa de problemas profesionales, dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como fuente y medio de aprendizaje, así como en función del desempeño laboral e investigativo, habilidades para el trabajo en equipos a partir de la cooperación y ayuda, y dominio de lenguas extranjeras (Rodríguez y Miqueli, 2019).

4) Área crecimiento personal y habilidades socioemocionales, donde se plantean temáticas sobre inteligencia emocional, control de desgaste emocional, manejo de conflictos, desarrollo humano, resiliencia, salud y bienestar docente, manejo del estrés, y valores, aspectos imprescindibles en el ser humano y la educación para el desarrollo de una socialización positiva, mejoramiento de las relaciones, el impacto positivo en el desempeño, la toma de decisiones que puedan favorecer el aprendizaje y logro de metas académicas y personales (Elias, 2003; Mayer y Salovey, 1997; Mena et al., 2009; Secretaría de Gobernación, 2017, Autor 1, 2019).

5) Área institucional: responsabilidad social universitaria, género, emprendimiento, sentido de pertenencia y objetivos de desarrollo sustentable. En este sentido, se identificaron temáticas como la discriminación, la igualdad de género, las necesidades de estudiantes con discapacidad, los cuales, como menciona Montes (2016) obligan a redefinir los dispositivos institucionales formativos que se implementan para el conjunto del profesorado, incluyendo problemáticas y temáticas reales que permite dar apoyo a estudiantes con necesidades educativas cada vez más diversas para que logren alcanzar su máximo potencial (Fernández, 2013).

Orientaciones para el fortalecimiento de la estrategia institucional de formación docente.

A partir del análisis de estos resultados se identifican algunas orientaciones particulares para fortalecer la estrategia institucional de formación docente:

Diseñar la oferta académica considerando las necesidades de capacitación y actualización docente (perspectiva del profesorado), los resultados del desempeño del profesorado, (punto de vista del estudiantado), los lineamientos establecidos en el Plan Institucional de Desarrollo y las tendencias educativas internacionales; ampliar la cobertura mediante la diversificación de modalidades educativas y didácticas hacia ambientes híbridos donde coexistan talleres, cursos, webinars, conferencias, seminarios, aprendizaje auto dirigido, ciclos de cine, entre otros, así como la temporalidad, implementando las Jornadas Académicas en formato permanente, durante los meses enero – septiembre; iniciar un programa de formación de facilitadores centrado en aspectos de la enseñanza tales como: andragogía, metodologías activas, recursos educativos digitales, evaluación del aprendizaje, habilidades del pensamiento crítico y el diálogo intergeneracional; fortalecer el intercambio del conocimiento tácito y explícito de profesores, investigadores y grupos de investigación en torno a la enseñanza, desde un enfoque sistémico y sistemático; mejorar los sistemas de registro y seguimiento de participación docente en Jornadas Académicas, y; mantener actualizada la trayectoria docente para un mejor acompañamiento en este proceso formativo.

Si bien este estudio permitió identificar las perspectivas del profesorado de la Universidad de Colima con relación a cuatro aspectos relevantes de la estrategia institucional de profesionalización docente “Jornadas Académicas”, se considera necesario complementar dicho estudio con resultados de próximas emisiones, al menos un año más, para realizar la correlación entre los diferentes períodos y determinar categorías y temáticas para enriquecer el programa de formación. Asimismo, complementar los datos obtenidos con la aplicación de entrevistas a profundidad o *focus group* y observación directa a docentes, así como entrevista a estudiantes, de forma que se pueda constatar que la participación a eventos de actualización y capacitación tienen un impacto positivo en la práctica docente.

/ Referencias

1. Andrade, C., Siguenza, J. y Chitacapa, J. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios*, 41(33), 46-60.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
2. Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 3, septiembre, 2019. Pp. 1038-1059,
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
3. Caraballo Colmenares, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206.
<https://www.redalyc.org/pdf/658/65822208.pdf>
4. Carracedo, M., Sánchez, D., y Zunino, C. (2017). Consentimiento informado en investigación. *Anales De La Facultad De Medicina, Universidad De La República, Uruguay*, 4, 16-21.
<http://www.anfamed.edu.uy/index.php/rev/article/view/310>
5. Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Editorial Narcea.
6. Elias, M. J. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Suiza: IAE-IBE International academy of education y Oficina Internacional de educación.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001294/129414s.pdf>
7. Espinoza, M. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 161-177.
<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619>

8. Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
9. Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. Chile: McGRAW-HILL
10. Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En Peter Salovey y David Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications* (pp. 2 -34.). Estados Unidos de América: Basic. http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
11. Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica*, 9(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>
12. Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
13. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN. *Rev. Cubana Educ Med Super*, vol. 14, núm. 3, octubre, 2019. Pp. 253-269.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v14n3/ems06300.pdf>
14. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Marzo, 2019. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

15. Padilla Muñoz, R. y Serna Enciso, T. (2012). Diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado en una universidad pública estatal. *Apertura*, 4(2), 54-71.
<http://udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/315/281>
16. Quintero Tapia, J. J., Miranda Jaña, C. E. y Rivera Rivera, P. J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 353-382. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>
17. Rodríguez Jiménez, A., Miguel Rodríguez, B. y Dávila Valdés, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-32. Doi.10.15517/aie.v21i1.44073
18. Rodríguez Rensoli, M. y García, Felipe, W. y Fuentes Rodríguez, C. (2020). Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente. *Revista Científica*, 5(15), 229-246.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662155012>
19. Rodríguez, A. y Miqueli, B. (2019). La estructura de la variable proceso de formación de profesionales en pregrado. *Transformación*, 15(1), 107-125.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100110
20. Rodríguez Jiménez, A., Delgado Yanes, N., Charbonet Martell, M. E., Velázquez, A., Fundora Ramírez, P., Ortiz Azahada, A., Reyes Cárdenas, Y., Baldriche, R., Hernández Cruz, Y., Villamil Galán, L., Pedroso, D., Horta Castro, Z. (2019). El modelo pedagógico: La meta y los principios como componentes. Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las demandas educativas de la sociedad cubana del siglo XXI (Informe de resultado investigativo). Artemisa, Cuba: Universidad de Artemisa, Centro de Estudios de Educación y Desarrollo.

21. Salazar, G. E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios* 39(53), 17. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
22. Secretaría de Gobernación. (2017). ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral en Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488481&fecha=29/06/2017
23. Universidad de Colima. (2012). Programa Institucional de Formación Docente, septiembre, 2019. <https://bit.ly/2IXCylw>
24. Universidad de Colima. (2010). *Visión 2020: Universidad de Colima, Universidad sin fronteras*, septiembre, 2019. <https://portal.ucol.mx/content/micrositios/186/file/pide/PresentacionVision2030Ejes-PIDE.pdf>
25. Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.
26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.
27. Van Dijk, T. A. (2000). *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria*. 2 volúmenes. Barcelona. Gedisa.