

DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO
MEDIANTE REDES. 16 AÑOS DE EXPERIENCIA MULTICULTURAL
DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

*PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY TEACHER
THROUGH NETWORKS. 16 YEARS OF MULTICULTURAL
COOPERATION EXPERIENCE*

María del Carmen SILVA MENONI¹, Rebeca GARZÓN CLEMENTE²,
Pablo Christian APARICIO CASTILLO³, Horacio GUEVARA⁴ y José Manuel CURTO⁵

¹ *Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay*
mdsilvamenoni@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2596-5680>

² *Universidad Autónoma de Guadalajara, México*
rgarzon@unach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-7174-0466>

³ *Universidad de Tubinga, Alemania*
pablochristian.aparicio@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7987-682X>

⁴ *Universidad La Salle, México*
horacioguevara@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7108-6855>

⁵ *Universidad de Salamanca, España*
jmcorto72@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8441-7783>

RESUMEN: Introducción: La Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) de la Universidad de Salamanca (USAL) con el Centro Regional de Profesores del Uruguay (CERP) ofreció entre los años 2006 y 2020 un marco enriquecido de colaboración que motivó a cientos de docentes a participar. Sin embargo, no se conocía qué motivaciones llevarían hoy a comprometerse en acciones CUD. **Metodología:** Investigación exploratoria en dos fases: análisis documental de la investigación publicada por la CUD-USAL entre 2006 y 2020, relevando información cualitativa sobre las motivaciones de participación del profesorado; con

categorías identificadas, diseño de consulta online con visualización aleatoria de las opciones que el individuo considera cruciales en su decisión de participar en redes CUD. **Resultados:** En la fase 1 se identifican motivaciones: vínculos profesionales, continuidad de las acciones, aplicación de tecnología, deseo de estar conectado, percepción de sinergias potenciales; en la fase 2, con un 28 % de respuestas (156 formularios de un total de 550): el factor tecnológico, las competencias digitales, deseo de vínculos profesionales, percepción de oportunidad. Emergen «otros» como la mejora de la práctica profesional, mientras que la continuidad de acciones de cooperación obtiene el resultado más bajo. **Conclusión y discusiones:** La prioridad puesta en la tecnología y las competencias digitales puede estar asociada al actual contexto de pandemia (2020, 2021) y la urgencia de aplicar las tecnologías virtuales para trabajar. Asimismo, la percepción de oportunidad, vínculos y sinergias parece ir asociada al prestigio del marco institucional que ofrezca la experiencia.

PALABRAS CLAVE: motivación profesorado; participación; redes; cooperación universitaria multicultural.

ABSTRACT: Introduction: The University Cooperation for Development (CUD) of the University of Salamanca (USAL) with the Regional Center for Professors of Uruguay (CERP) offered between 2006 and 2020 an improved collaboration framework that motivated hundreds of professors to participate. However, it was not known at that time what motivations would lead us today to engage in CUD actions. **Methodology:** Exploratory research in two stages: documentary analysis of the research published by the CUD-USAL between the years 2006 and 2017, while gathering qualitative information on the professors participation motivations; with identified categories, online query design with random display of the options that the individual considers crucial in their decision to participate in CUD networks. **Results:** In the first stage (1) motivations are identified as: professional links, continuity of actions, application of technology, desire to be connected, perception of potential synergies; while part 2, with 28 % responses (156 forms out of a total of 550) motivations were: the technological factor, digital skills, desire for professional networking and opportunity perception. «Others» also emerge, such as professional practice improvement while the continuity of cooperation actions obtains the lowest result. **Conclusion and considerations:** The priority placed on technology and digital skills may be associated with the current pandemic context (2020, 2021) and the urgency of applying virtual technologies to work. Likewise, the opportunity perception, networks and synergies seem to be related to the institutional framework prestige that offers the experience.

KEYWORDS: professional motivation; participation; networks; multicultural university cooperation.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes profesionales que surgieron en el marco de iniciativas de cooperación universitaria generaron un mayor impacto en la creación de expectativas de innovación y vínculos de amistad interculturales. Desde el curso académico 2005/2006 hubo un amplio desarrollo de

iniciativas CUD en el marco del programa de doctorado Procesos de Formación en Entornos Virtuales de la USAL, difundiendo la inclusión de estos entornos como instrumento en los procesos de transferencia y armonización de la CUD en Iberoamérica. En las acciones de cooperación (2005-2020) participó profesorado universitario proveniente de distintos contextos culturales e institucionales. La totalidad de los formatos de la CUD incluyó entornos virtuales para la coordinación, el diseño, la concreción, el seguimiento y la evaluación de las acciones. Las motivaciones del profesorado para involucrarse y participar en las 29 acciones y proyectos desarrollados pueden conocerse a través de las investigaciones publicadas (propias y externas) realizadas entre los años 2006 y 2020 en el marco del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, la revista *TESI* (2008, 2009) (USAL), la revista *Teoría de la Educación* (USAL) y el programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, reuniendo un total de 13 publicaciones.

Las capacidades instaladas en el territorio habilitaron a las redes participantes en competencias óptimas en transferencia de conocimientos y tecnología virtual orientadas a generar nuevos proyectos y afrontar desafíos a largo plazo. En este último sentido, el golpe de la pandemia en 2020 –según el testimonio de profesorado– demostró la consolidación que se había dado en el marco de estas redes, lo que supuso un nuevo valor a las acciones.

La conectividad tecnológica ha redimensionado la relación entre espacio y tiempo, así también ha modificado paradigmáticamente el antagonismo entre presencialidad y virtualidad, entre proximidad y cercanía entre personas (Smith y Kollock, 2003), instituciones y contextos educativos. La educación, cada vez más expuesta a los impactos de la globalización, la digitalización y la virtualización de escenarios, tiempos y prácticas pedagógicas, se mueve con un mayor dinamismo y vertiginosidad marcada preeminentemente por la simultaneidad, los cambios constantes y la convivencia entre múltiples referentes de formación.

La red y el entrelazamiento global de espacios, procesos y actores educativos constituye sin duda el nuevo signo de nuestro tiempo, y ha inspirado la gestación y el desarrollo de nuestro proyecto, que ha intentado abordar desde una perspectiva interdisciplinar la necesidad de cambios y reformas de carácter transversal en un escenario internacional. Aproximar los contextos educativos en un marco de cooperación intercultural implicó generar herramientas, espacios y competencias institucionales con capacidad de generar redes de trabajo conjunto y empoderar contiguamente a los actores participantes.

En este acercamiento que pudo aportar a visibilizar, vincular y comunicar redes y espacios de formación que, a su vez, posibilitó la elaboración de proyectos pedagógicos congruentes con la vida cotidiana de las personas, vale decir proyectos basados tanto en la individualidad como en los desafíos del contexto. De ahí que pueda afirmarse que la cooperación intercultural está destinada a promover reciprocidades y vínculos de diálogo, pero, fundamentalmente, está llamada a constituirse en una vía de visibilización de las diferencias y las similitudes que favorezcan al aprendizaje mutuo, la ponderación de la diversidad y la decolonización de los modelos educativos opresores que pronuncian la dicotomía entre los unos y los otros.

El proceso de empoderamiento y el protagonismo de los actores implicados dejan evidenciado que apostando por el compromiso de las partes cooperantes se torna viable elaborar propuestas y modelos de formación significativos, donde el punto de partida de la verdadera

innovación no depende de mandatos exógenos e impuestos, sino que reside en las bases mismas de las instituciones: en el colectivo de docentes y alumnos que impulsan, en su hacer cotidiano, la innovación, la inclusión digital y la participación sociocultural desde el interior de las aulas hacia el resto de la sociedad con un sentido profundamente transformador.

El campo del desarrollo profesional del docente universitario continúa en construcción y se suma a ello el nuevo estado de emergencia que abre nuevos desafíos. Definido como proceso por Guskey (2002), citado en Bautista y Ortega (2012), es bastante más que una suma de eventos de formación. Esta es una de las comprobaciones de la actual revisión sobre la experiencia CUD USAL. Como podrá verse, la oferta de capacitación por sí misma como movilizador externo no fue determinante en la motivación de los participantes al decidir si se comprometían o no en una experiencia formativa.

Como afirman Steinert *et al.* (2016), el desarrollo profesional en la educación superior se ha centrado sobre todo en aumentar las habilidades de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento y la experiencia de los docentes. Sin embargo, existen factores que definen los procesos de desarrollo profesional considerando cómo se gestionan las decisiones y su explicación según la motivación intrínseca de los profesores a la hora de participar (Noben *et al.*, 2022).

El lenguaje es el terreno donde se da la relación entre la mismidad y la otredad, en una distinción fundamental para comprender cómo procede la apertura a la alteridad en la experiencia de la palabra. En este caso, el lenguaje es producido por la interpelación del otro, es él el que me hace hablar. Subrayaba la idea de alteridad del Otro, pues el Otro responde a aquello que no soy yo, gracias a lo cual yo soy quien soy. La cercanía hacia el otro no es para conocerlo, por tanto, no es una relación cognoscitiva, sino una relación de tipo meramente ético, en el sentido de que el otro me afecta y me importa (Guevara, 2014).

La percepción de la oportunidad de vincularse, la interacción social, la posibilidad de crear mecanismos de apoyo y valor afectivo, la experiencia del intercambio y la reflexión compartida/colaboración en la práctica cotidiana fueron determinantes en la concreción sobre la decisión de si involucrarse o no en el proyecto formativo.

La contingencia cultural que surge a partir de la pandemia y su inminente permanencia en el mundo implica transformaciones profundas en la vida de los seres humanos. Tan profundas como la que supuso la aparición del lenguaje y las interfases de la lectoescritura. La innovación de la escritura representó una contingencia magnífica dentro de las culturas orales; la contingencia digital extraordinaria en las culturas orales-lectoescritoras y, según García Carrasco (2007), la interdependencia de estos fenómenos culturales puede representarse con el juguete de las muñecas rusas: contingencia, dentro de la contingencia, dentro de la contingencia. La velocidad que tomó la tecnología en la impregnación cultural ha terminado transformándose en un indicador de calidad de las instituciones de formación, para considerarse hoy en día imprescindible en la vida universitaria.

El desafío global que implica la aparición y diseminación de la COVID-19 no tiene precedentes. Todos los ámbitos de la vida social e individual padecen sus efectos y los sistemas educativos se han visto en la imperiosa necesidad de transformar sus esquemas tradicionales y mediarlos con tecnologías. El cierre de las instituciones de educación ante la inminencia del riesgo de contagio ha exigido el uso de tecnologías y prácticas pedagógicas emergentes. Se

ha transitado desde el aula hasta los espacios de cada hogar, situación que en Latinoamérica se encuentra limitada por la brecha digital que continúa siendo amplia en diversos sectores de la población.

El desafío de la educación superior implica, además de la búsqueda de lograr objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes, alcanzar metas de investigación, extensión y vinculación modificadas de forma radical por el cierre de instalaciones físicas y la imposibilidad de interacción con sujetos de estudio, intercambios o realización de prácticas que requieran movilización de estudiantes. Esto se agrava con la contingencia económica, que propicia que los alumnos se integren a la vida laboral o replanteen continuar sus estudios.

Las universidades en este momento relevan los temas de educación, tecnologías y conectividad, pues los programas de estudio deben ser reformulados para flexibilizarse. Las tecnologías son herramientas fundamentales para ello y también para aminorar los efectos de las condiciones que, sin lugar a duda, serán nuevas para todos (ahora se enfrenta el cierre de plantas físicas, mas se visualiza la necesidad posterior de restringir acceso multitudinario a aulas); esas condiciones también serán nuevas para las personas en lo individual, en su forma de vivir y percibir el mundo: el confinamiento implica sentimientos de riesgos y vulnerabilidad que pueden paliarse mediante una comunicación efectiva mediada por tecnologías (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE], 2020).

Diversas investigaciones concuerdan en que el reto de las instituciones de educación superior es establecer una visión de futuro como universidad que les permita estar preparadas para un panorama totalmente incierto para la humanidad, y este escenario no es para caminar en solitario, sino para compartir problemas y soluciones; la comunicación es vital hacia lo interinstitucional, pero sobre todo al interior: se debe comprender, empatizar, fomentar la transparencia con sus actores clave; planificar y fomentar no solo programas de formación permanente, sino de innovación en la educación con apoyo o no de tecnologías, fortaleciendo aspectos pedagógicos y metodológicos; la infraestructura y los procesos de la educación superior tienen que cambiar con base en los datos y la información que se generará cada día: se deben crear los mecanismos para obtenerlos (Escribano, 2020; Llorens, 2020; Martínez, 2020).

La dimensión histórica de la universidad y la educación provee una base para entender el comportamiento social que se vive ante la contingencia sanitaria: lecciones sobre experiencias previas, tratamientos, expresiones sociales de las epidemias, construcción de políticas en materia de salud pública y tratamiento científico de la contingencia sanitaria.

¿Está preparada nuestra universidad?

3. MÉTODO

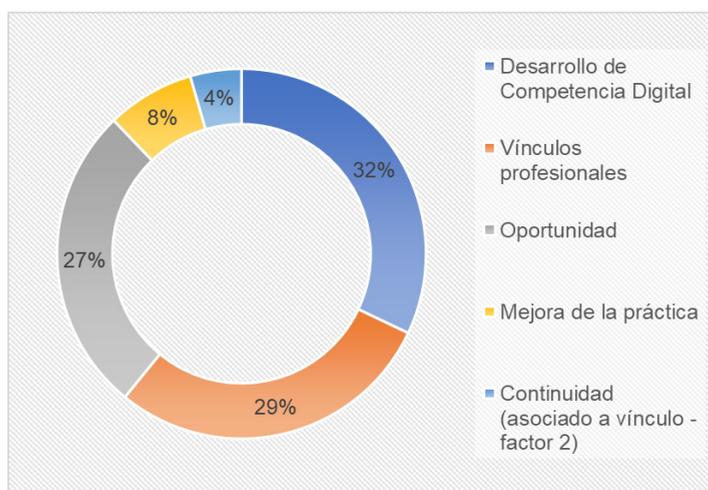
Entre los años 2006 y 2013 en el marco de una investigación doctoral se realizó investigación etnográfica incluyendo observación participante y entrevistas (Taylor y Bodgan, 1992) a los docentes con el objetivo de conocer la percepción sobre la satisfacción y el aporte de la formación en el marco CUD, en su desarrollo personal. El análisis de contenido evidencia que entre las conclusiones publicadas (Silva, 2013) emerge la motivación personal de los

docentes ante el cambio tecnológico imbricada por un incremento de la percepción social de la responsabilidad ante los cambios digitales y el desarrollo social. Por otra parte, una fuerte motivación también intrínseca, respecto de sus propios retos personales por los programas de inclusión digital. Sin embargo, a pesar de que los resultados de investigación mostraron evidencias de valor añadido de la CUD sobre las redes, el capital social y el clima de innovación institucional, se consideró un objetivo clave conocer si en la actualidad han surgido nuevos movilizadores ante potenciales proyectos CUD. Se aplicó mediante encuesta en línea la consulta a profesorado de reciente egreso (el último año, 2021) y estudiantes de profesorado de 4.º curso, adaptando el modelo de Camargo-Mayorga (2016): factores asociados a la motivación/interés en la participación en las redes e iniciativas multiculturales de cooperación, y en torno a cinco categorías que agrupan motivos para participar: incrementar la competencia digital propia, establecer vínculos profesionales, percibir una oportunidad laboral profesional; mejorar la propia práctica; continuidad de la experiencia CUD.

4. RESULTADOS

La consulta online obtuvo un total de 156 formularios (28 % de los participantes potenciales). Las prioridades a nivel de motivaciones para participar son: Competencia Digital (50); Vínculos profesionales (45); Oportunidad (42); Mejora de la práctica (12); Continuidad (7).

Figura 1. Factores prioritarios de motivación en la decisión sobre participar en proyectos CUD y redes profesionales virtuales



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que se observan en la Figura 1 exponen como interés prioritario entre los participantes y participantes potenciales el incremento de desempeño relacionado con competencias digitales, por lo que se puede afirmar que este factor en el entorno etnográfico explorado es una motivación de primer nivel. Las expectativas son positivas sobre la integración a entornos virtuales/redes/experiencias de colaboración multicultural online y sobre las oportunidades que se puedan generar, aunque no tiene importancia la continuidad de las acciones.

La motivación intrínseca asociada a una potencial mejora de las propias prácticas profesionales podría ubicarse a posteriori de la percepción de encontrarse frente a una oportunidad profesional. De ahí puede decirse que las oportunidades de desarrollo se perciben desde una perspectiva compleja de redes, vínculos y experiencias. La representación acerca de la mejora de la práctica profesional se expresa imbricada con la colaboración en la enseñanza y la concreción de prácticas de investigación-acción siempre en el marco de la red y por ende considerando como parte esencial un seguimiento cercano y mutuo de la experiencia. Finalmente, la motivación por la continuidad se ubica en último lugar y en todo caso percibida como factor asociado a los vínculos, por la cercanía y la interacción sostenida; no sería un movilizador oportuno a nivel de intereses o expectativas.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo profesional y la mejora de la práctica siguen siendo percibidos fuertes como movilizadores. La continuidad CUD se expresa ligada a los vínculos, y toda experiencia se enlaza con el marco institucional (llámese universidad, proyecto de cooperación universitaria o red profesional virtual en el marco de una organización). En esta circunstancia actual de afrontamiento de la crisis por el confinamiento de larga duración ante el COVID-19, se pusieron a prueba las competencias docentes en la gestión de los entornos virtuales aplicados a la enseñanza y permitió considerar una vez más su aporte en la adaptabilidad, resolución de problemas y generación de redes de apoyo. Queda pendiente para futuros trabajos de investigación explorar cómo se construye la percepción de confianza que expresaron los participantes al referirse a la oportunidad que habilita una red profesional; qué factores hacen creíble a la red, y cuáles (en el ámbito de la CUD) son las particularidades que hacen sostenible la experiencia subjetiva –percepción de un marco óptimo de confiabilidad– desde esta perspectiva.

REFERENCIAS

- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales. *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3). 343-355. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.514>
- Camargo-Mayorga, D. A. (2016). Motivación de la labor docente: un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(44), 421-448. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc17-44.mlde>
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Ed. Herder.

- Guevara, H. (2014). *La construcción social de la apropiación de las nuevas tecnologías en educación: el habitus de los profesores universitarios en México*. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.125475>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-389. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Noben, I., Brouwer, J., Deinum, J. y Hofman, W. H. A. (2022). The development of university teachers' collaboration networks during a departmental professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 110(103579), <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103579>
- Silva, M. (2013). Los entornos virtuales como instrumentos de cooperación al desarrollo. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <http://doi.org/10.14201/gredos.123061>
- Smith, M. y Kollock, P. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H. y Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós.