

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**LA MOTIVACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO PARA EJERCER SU
LABOR Y FORMARSE CONTINUAMENTE**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN
COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

AUTORA

Rashell de Belén Díaz Castillo

ASESOR/A

Dra. Mary Louise Claux Alfaro

Diciembre, 2018



Agradecimientos

Enseñar me cambió la vida. Así que quiero empezar agradeciendo a mis primeros maestros: Carlos y María. Solo ustedes podían con el reto de tenerme como hija, por eso el destino nos unió. Gracias por la paciencia, la comprensión, la disciplina y alegría con la que me enseñaron y aprendieron junto a mí.

A Ingrid, por las increíbles tertulias, por haber sido mi soporte en todo el proceso. Por no dudar de mí en ningún momento y hacerme recordar quién soy y de qué soy capaz.

A Ilenia. Has sido la persona que con cada conversación me devolvía el equilibrio cuando lo necesitaba. Tus bromas, tu realismo (casi mágico) y tu amistad han sido invaluable para mí no solo durante este proceso, sino durante muchos que nos ha traído la vida desde que teníamos siete años.

A Mary Claux. Encontrarnos a mitad de camino fue para mí refrescante. Me devolviste, sin que lo supieras, las ganas de seguir aprendiendo. Nuestras conversaciones a lo largo de la construcción de esta investigación fueron de lo más nutritivas. Gracias por enseñarme, por guiarme, por darnos el espacio de construir un trabajo que realmente puede impactar a nuestra comunidad.

A mis primeros estudiantes, allá en el Colegio San Miguel: Promociones 2018 y 2019, a mis estudiantes de Avansys y su multidisciplinariedad envolvente. Me han enseñado no solo a ser una mejor educadora; sino una mejor persona.

A Enseña Perú. En especial, a mi querida Rosa Montoya. Tu voz va siempre conmigo. Eres excepcional.

Finalmente, gracias a todos los profesores con los que he compartido como estudiante y como educadora: Gina, Flor, Rosío, Verónica, Yasmín, Magali, Nancy, Nick, Luis, Óscar, Norma, Valentín, Luz, Marco, Alfredo, Gabriel, Ruddy, Iván A. Cada una de las cosas que hicieron fuera y dentro de las aulas las llevo conmigo y por ello, estoy infinitamente agradecida por ustedes.

Y sí, son muchos agradecimientos, pero creo que no son suficientes.

Resumen

En la presente investigación se planteó como objetivo identificar las motivaciones de profesores universitarios para ejercer la docencia y para participar en capacitaciones que mejoren su labor docente, así como comparar si estas difieren entre los que culminaron y los que abandonaron dichos programas de capacitación. Los participantes fueron profesores de una universidad privada de Lima, que se inscribieron en cursos de capacitación docente, ya sea respondiendo a la oferta planteada en la universidad o porque la buscaron voluntariamente. Se utilizó una metodología cualitativa fenomenológica en la que se recabó información a través de entrevistas semiestructuradas sobre el proceso personal del profesor en su motivación, toma de decisiones y compromiso con los programas de capacitación docente en los que se inscribió, no sin antes haber firmado un consentimiento informado explicando los objetivos de la investigación. Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas con el apoyo del Atlas-ti. Los resultados muestran que existe una diferenciación entre el tipo de motivación de los docentes y cómo es que perciben su labor dentro del aula. A partir de ella es que consideran iniciar y continuar con las capacitaciones a las que se han inscrito, además de la constancia que tienen en las mismas.

Palabras clave: motivación, percepción, capacitación docente, docencia universitaria, desarrollo docente.

Abstract

The main aim of this research is identify how University professors are being motivated to take part in training process that help them to improve their teaching skills, furthermore, to compare and contrast between those who have finished with others that left their training program.

The target group were professors from a private university of Lima, who were enrolled in teacher training courses, either in response to the offer that was made to the university or because they sought it voluntarily. We applied a phenomenological qualitative methodology in which information was gathered through in depth interviews to ensure a real coverage about the teacher's personal process in their motivation, decision-making and commitment to the teacher training programs in which they were enrolled, but not before signing an informed consent that explain the main objectives of the research. The transcripts of the interviews were analyzed with the support of Atlas-ti. The results evidenced that there is a difference between the type of teacher's motivation and how they perceive their work in the classroom. As a result of it, they consider to start and go ahead with the trainings in which they have registered, in addition to the constancy that they have in them; creating a profile for each group of participants that have motivation, perception of teaching work and training programs as determining factors. Likewise, the discussion shows the impact, limitations and suggestions of the study based of the analysis carried out.

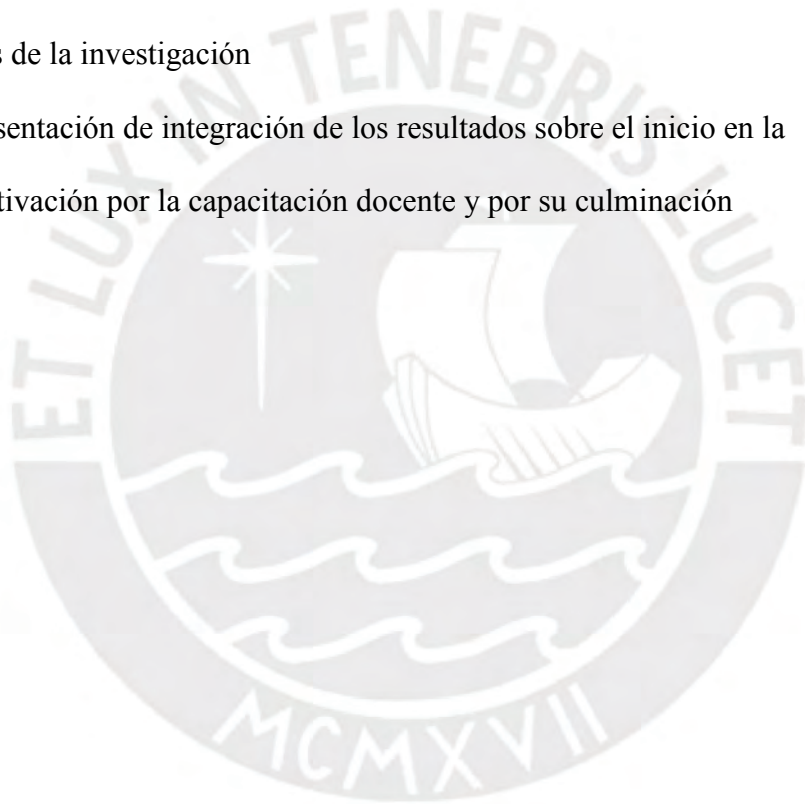
Key words: motivation, perception, teacher training, university teaching, teacher's development

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método.....	13
Participantes.....	13
Técnica de recolección de datos.....	15
Procedimiento.....	16
Análisis de datos.....	19
Resultados.....	21
Discusión.....	43
Conclusiones.....	50
Referencias.....	52
Apéndices.....	55
Protocolo de consentimiento informado para los participantes.....	55
Ficha de consentimiento informado.....	56
Guía de entrevista.....	57

Tabla 1. Relación de profesores universitarios participantes en la investigación	14
Tabla 2. Proporción de los indicadores de respuesta a participar en la investigación	19
Tabla 3. Motivos para iniciar el ejercicio docente de los docentes que sí culminaron las capacitaciones	22
Tabla 4. Motivos para iniciar el ejercicio docente de los docentes que no culminaron las capacitaciones	23
Tabla 5. Fortalezas atribuidas a la propia labor docente de los docentes que sí culminaron las capacitaciones	27
Tabla 6. Fortalezas atribuidas a la propia labor docente de los docentes que no culminaron las capacitaciones	28
Tabla 7. Percepción de aspectos de mejora en la labor docente de los docentes que sí culminaron las capacitaciones	29
Tabla 8. Percepción de aspectos de mejora en la labor docente de los docentes que no culminaron las capacitaciones	30
Tabla 9. Categorías tomadas en cuenta para los cambios de metodología de los participantes	32
Tabla 10. Motivos para capacitarse en docencia universitaria de los docentes del primer grupo	35
Tabla 11. Motivos para capacitarse en docencia universitaria de los docentes del segundo grupo	36
Tabla 12. Motivos para culminar las capacitaciones de los docentes del primer grupo	39
Tabla 13. Motivos para no culminar las capacitaciones de los docentes del segundo grupo y de P1.	41

Figura 1. Tipo de inicio circunstancial en la docencia universitaria	25
Figura 2. Percepción de los participantes en la investigación y su relación con cómo visualizar sus fortalezas y aspectos a mejorar	31
Figura 3. Motivación para capacitarse de los participantes de la investigación	37
Figura 4. Motivos para culminar o no las capacitaciones en las que se han inscrito los participantes de la investigación	38
Figura 5. Representación de integración de los resultados sobre el inicio en la docencia, la motivación por la capacitación docente y por su culminación	44



Introducción

La presente investigación tiene como protagonistas a profesores de una universidad privada en Lima, quienes se inscribieron de forma voluntaria a programas de capacitación brindados por una institución capacitadora que brinda estos servicios dentro de la misma universidad. El objetivo de este estudio es el de comprender por qué los docentes participantes culminaron o no culminaron los programas a los que se inscribieron. Esto se hará a partir de la exploración de sus motivaciones para ejercer la docencia y para participar en la oferta de capacitaciones; además, se indagará sobre su percepción sobre la docencia, su quehacer como docentes y las capacitaciones a las que se inscribieron. Esta parte se divide en tres áreas: el reto del docente universitario, la evolución en el enfoque educativo y el contexto peruano.

Pozo y Monereo (2001) indican en su libro “El aprendizaje estratégico”, que el desarrollo de competencias y habilidades transferibles es uno de los nuevos retos de la educación ya que se tiene como meta enseñarle al estudiante a “aprender a aprender”. Esto lleva a utilizar diversas estrategias de aprendizaje dentro del aula, tanto en estudiantes como en docentes. Sin embargo, los autores mencionan la existencia de dificultades al poner en práctica diversas estrategias metodológicas debido a que los mismos profesores han sido educados con estrategias más tradicionales, que hace que les cueste enseñar de una manera en la que nunca han aprendido. Por lo tanto, para que exista un aprendizaje estratégico se debe combinar la nueva cultura del aprendizaje más las necesidades del mundo actual, sin dejar de lado que los profesores deben ser capacitados no solo en aspectos específicos dentro del aula, sino que deben ser capacitados para seguir aprendiendo.

González M. y González T. (2007) refuerzan lo indicado en “El aprendizaje estratégico” dentro de su artículo acerca de competencias genéricas y formación profesional:

La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social (González M. y González T., 2007, p. 187).

Las autoras explican el caso de cualquier profesional y su formación. No obstante, al leer el inicio de la cita podemos distinguir una situación bastante común dentro de los profesores universitarios; si bien estos son profesionales especialistas dentro de su área, el ser especialista no implica que puedan enseñar lo adquirido en su profesión de una forma entendible, dinámica y que ayude en la comprensión del estudiante.

Por ello, se menciona la importancia del desarrollo de competencias dentro de los profesionales. Estas competencias suelen ser definidas en la actualidad como “configuraciones funcionales de la personalidad que integran conocimientos, habilidades, motivos y valores, que se construyen en el proceso de interacción social y que expresan la autodeterminación de la persona en el ejercicio eficiente y responsable de la profesión (González Maura, 2006 citado por González M. y González T., 2007). Por lo tanto, debe haber una adecuación de los profesionales -en este caso, de los docentes- sobre las necesidades de los estudiantes acerca de su propia realidad con la finalidad de mejorar su propia experiencia de aprendizaje. Es por ello que uno de los retos de las universidades es, además de diseñar un currículum que potencie las competencias tanto transversales como profesionales, cambiar la forma de pensar tanto de estudiantes como de docentes acerca de

la enseñanza y el aprendizaje, pues ya no se trata de un espacio expositivo, sino de un espacio dinámico de constante aprendizaje.

Es así que los retos que se ven inmersos en el papel de docente universitario se refieren a dos aspectos: en primer lugar, el docente debe conocer nuevas estrategias de aprendizaje que respondan a las necesidades actuales, las cuales no necesariamente son estrategias que han llegado a conocer debido a su formación académica; en segundo lugar, su formación profesional, a pesar de ser importante, no es el único factor que se toma en cuenta en la educación actual a partir de reformas realizadas dentro del sector; de modo que las competencias profesionales (relacionadas con la carrera en sí) se ven complementadas con las competencias transversales (relacionadas con la interacción social y profesional del estudiante). Por lo tanto, debe haber una búsqueda constante por parte de los docentes en capacitaciones que los ayuden a completar su formación dentro del aula.

La segunda área de interés de este estudio, y que se verá explicada con mayor profundidad en la parte de Resultados y Discusión, tiene que ver con los enfoques de aprendizaje. Si bien existen diversos enfoques de aprendizaje, como el conductista, el cognitivo o el constructivista; esta investigación se centra en el enfoque reflexivo, abordado por Schön (1988), quien en su libro “El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan” enfatiza la importancia de promover la reflexión del profesional dentro de sus decisiones sin tomar en cuenta su profesión ya que dicha práctica le ayuda a garantizar un quehacer pertinente y a solucionar de manera competente situaciones que pueden ser complejas y que responden a necesidades reales.

El autor, a partir de este enfoque considera que el cambio de currículo es importante, ya que este guía a los docentes a resolver preguntas de carácter netamente especializado o técnico, dejando de lado los aspectos del entorno profesional.

La reflexión y la práctica docente es un tema que se ha tratado mucho. Dewey (1997) (citado por Rodrigues, 2013) define la reflexión como un examen que debe ser cuidadoso y persistente de toda creencia, cuyo elemento fundamental era la posibilidad de actuar con un objetivo consciente, hacer posible el trabajo sistemático y la invención, y lograr dar significado a la acción. Por lo tanto, este enfoque implica un involucramiento entre la persona en diversos aspectos de una situación ya que no solo la observa, sino que existe un análisis de dicha situación que la lleva a tener una línea de acción desde una perspectiva crítica y creativa. En el caso del docente universitario, su desarrollo profesional “debe estar basado en un proceso formativo que promueva un acompañamiento y soporte sistemático” (Rodrigues, 2013), debido a que la realidad de la docencia universitaria tiene contradicción: se pide a los docentes el uso de un enfoque constructivista, pero al momento de formar a los profesores este enfoque no es utilizado, por lo que hay una visión sistemática de lo que debe hacerse en el aula que se centra en herramientas metodológicas que ayudan al docente a organizar su clase. Sin embargo, no hay un incentivo hacia la reflexión sobre su práctica educativa.

A partir de lo observado en las dos áreas iniciales que perfilan los retos del docente universitario acerca de su formación y el enfoque que se espera tengan los docentes, más allá del manejo de metodologías efectivas para la planificación de clases y evaluaciones, se debe hacer una contextualización sobre la situación de la educación superior universitaria en el Perú.

En el país, la ley universitaria fue promulgada en el año 2014 con la finalidad de tener una regulación de las diversas universidades acerca de la calidad educativa brindada a los estudiantes. Esta ley regula la creación y lineamientos que deben seguir estas instituciones. Dentro de la presente investigación, se tomará en cuenta el capítulo VIII de la mencionada

ley, el cual circunscribe los requisitos, regímenes, sanciones, remuneraciones y derechos de estos miembros de la comunidad universitaria.

En el artículo 83 de esta ley, “Admisión y promoción en la carrera docente” se especifica que los profesores universitarios tienen los siguientes requisitos:

83.1 Para ser profesor principal se requiere título profesional, **grado de Doctor el mismo que debe haber sido obtenido con estudios presenciales, y haber sido nombrado antes como profesor asociado**. Por excepción, podrán concursar sin haber sido docente asociado a esta categoría, profesionales con reconocida labor de investigación científica y trayectoria académica, con más de quince (15) años de ejercicio profesional.

83.2 Para ser profesor asociado **se requiere título profesional, grado de maestro, y haber sido nombrado previamente como profesor auxiliar**. Por excepción podrán concursar sin haber sido docente auxiliar a esta categoría, profesionales con reconocida labor de investigación científica y trayectoria académica, con más de diez (10) años de ejercicio profesional.

83.3 Para ser **profesor auxiliar se requiere título profesional, grado de Maestro, y tener como mínimo cinco (5) años en el ejercicio profesional**. (MINEDU, 2014; resaltado propio).

Como puede observarse en el extracto de la ley, no hay indicadores dentro de los requisitos para los docentes universitarios, que pidan un mínimo de horas de capacitación o de conocimientos en el área educativa que los ayude a transmitir los conocimientos adquiridos en el trabajo de campo de sus profesiones al estudiante dentro del aula. Sin embargo, tanto las universidades como los mismos docentes han reconocido la necesidad de brindar y buscar, respectivamente, espacios de capacitación que los ayuden a mejorar su práctica docente. Díaz (2015) argumenta que el docente debe someterse a una “reingeniería”

en su formación debido a los cambios constantes, a nivel social y cultural; sin embargo, el autor no menciona al marco o el enfoque sobre el cual se debería situar esta reingeniería.

Mientras que Zabalza (2003) menciona que la docencia es un componente importante en la formación de los estudiantes y, por lo tanto, la práctica no es suficiente, sino que debe haber una formación y revisión o acompañamiento constantes, en el que se reflexione acerca del ajuste de la labor docente dentro del aula.

De esta forma, la motivación es importante para ejercer la docencia universitaria ya que esta actividad suele ser el segundo campo profesional al que se acercan los participantes de esta investigación. Por lo tanto, hay una relevancia en cuanto al estudio de este constructo con la finalidad de centrar la definición que se utilizará en esta investigación.

Motivación docente

La motivación es definida como las fuerzas que actúan sobre un individuo para que inicie, dirija y mantenga una acción o conducta (Petri y Govern, 2006). Además, es definida por Reeve (2009) como una fuerza que mantiene una conducta por un periodo de tiempo. Es por ello que en diversos estudios esta es considerada como un flujo permanente de la conducta, es decir, es la energía direccionada a realizar una o varias acciones; dicha energía puede orientarse a diferentes causas debido a que está presente en todos los aspectos de la vida (Petri y Govern, 2006; Iliya e Ifeoma, 2015). Si bien este constructo ha sido extensamente estudiado, es importante tomar en cuenta que, dentro de esta investigación, se tomará como eje central teórico lo mencionado por Reeve en su libro “Motivación y emoción”, debido a que se relaciona directamente con lo que se verá más adelante dentro del mismo estudio de la motivación de los participantes del estudio.

Así mismo, dentro de la motivación se pueden observar procesos, los cuales varían dependiendo del objetivo que estos tengan. Estos pueden ser intrínsecos o extrínsecos.

Cuando se trata del primer tipo, quiere decir que el comportamiento se debe a motivos internos; es decir, a la propia decisión del individuo o al interés personal del mismo. Por otro lado, cuando se refiere al segundo tipo, quiere decir que hay una relación entre la conducta y los resultados que esta puede tener (por ejemplo, el reconocimiento de sus pares, un aumento de salario, etc.) (Ryan y Deci, 2000). Este segundo tipo de proceso dentro de la motivación implica que el individuo espera algún tipo de recompensa luego de realizar una acción determinada.

Wigfield y Eccles (2002) mencionan, entre las teorías basadas en la expectación o entusiasmo a Csikzentmihalyi (1988), quien define la conducta motivada de forma intrínseca como una reacción inmediata dirigida al compromiso que la persona tiene en la actividad. A partir de sus estudios, las personas que la han experimentado le colocan el nombre de “flujo” (*flow*, en inglés). Este está descrito como una respuesta emocional direccionada a la experiencia y que hace que las personas sientan la necesidad de continuar la actividad y hacerla de manera continua, dependiendo del tipo de actividad.

Es importante notar que este estado de “flujo” solo puede ser llevado a cabo cuando la persona considera que, en una situación determinada, tiene las habilidades para poder realizarla con éxito. En muchos casos, el reto es lo que llama la atención de las personas y lo relacionan directamente con sus capacidades.

A partir de lo mencionado, existe una relación directa entre este tipo de motivación intrínseca y la motivación extrínseca; no obstante, en esta teoría se vuelve a encontrar un componente emocional dentro de los individuos a partir de los resultados empíricos de diversos estudios (Matsumoto y Sanders, 1988; Benware y Deci, 1984; Pintrich y Schrauben, 1992 citado por Wigfield y Eccles, 2002). Es por ello que, al centrarse este estudio de la motivación docente, es importante determinar la existencia de un factor emocional dentro de

la motivación intrínseca; mientras que en la motivación extrínseca se observarán acciones o actividades que están relacionadas con cuestiones instrumentales.

Junto a la motivación, el compromiso es uno de los elementos que surge al momento de realizar las entrevistas, es por ello que el análisis de su origen y la relación entre ambos constructos debe ser tomado en cuenta dentro de este trabajo.

Motivación y compromiso

La motivación docente está relacionada directamente con el deseo del educador de formar parte en el proceso pedagógico del estudiante, así como su interés en compartir y adquirir conocimientos (Iliya y Grace, 2015); esta motivación determina el involucramiento o la falta de este en cualquier actividad de enseñanza –aprendizaje. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la determinación de este tipo de motivación es difusa debido a la existencia de múltiples factores y contextos en los que se desarrolla la labor docente.

Johnson (2006) menciona tres teorías para determinar el tipo de motivación docente. La teoría de la equidad implica que existe una evaluación comparativa entre el esfuerzo-recompensa del individuo y el esfuerzo-recompensa de otros. Esto trae como consecuencia que la motivación para realizar el trabajo, el desempeño del individuo al realizarlo y la satisfacción que tiene luego de terminar depende de la evaluación previa realizada. En segundo lugar, la teoría de la expectativa se relaciona con la intensidad de la expectativa que el individuo tiene respecto al resultado que obtendrá. Mientras más alta la expectativa, mayor fuerza pondrá en ser exitoso dentro de la actividad. Finalmente, la teoría del enriquecimiento del trabajo se orienta al desarrollo personal del docente a través de un trabajo desafiante y variado.

Es así que no debe tomarse en cuenta que la motivación docente no tiene un origen único, sino que es cambiante dependiendo no solo del contexto social, cultural o geográfico,

sino también dependiendo del nivel en el que se esté enseñando y el perfil del estudiante. Lo que mostrarán los estudios que se presentan a continuación es que, si bien siempre existe motivación en los docentes al momento de enseñar, los tipos de motivación son diferentes debido a que los momentos, instituciones educativas y países en donde se llevaron a cabo dichos estudios tienen factores que alteran el comportamiento de los docentes y de cómo enfrentan su labor.

Un ejemplo de esto es el trabajo realizado por Tayyab y Farid (2011), cuyo estudio tenía como propósito descubrir qué factores afectan el nivel motivacional de los docentes de escuelas secundarias en la ciudad de Rawalpindi. Un hallazgo importante es que los profesores consideran que su propia motivación influye en la de los estudiantes; no obstante, la motivación docente se ve afectada constantemente por factores socio-personales, el ambiente del aula, el status socioeconómico, el estrés de las evaluaciones, entre otros. Sin embargo, continúan con su labor debido al compromiso que tienen con los estudiantes y con su labor. Reeve (2011, 2012, 2013) explica que el compromiso es el involucramiento del sujeto en el aprendizaje de una actividad, la cual tiene diversos aspectos que deben considerarse dependiendo del contexto en el que el compromiso pueda darse. Existe una perspectiva acerca de los pasos que tiene que seguir para cumplir con la actividad y ese comportamiento comprometido los lleva a un esfuerzo, que el mismo autor define como “compromiso conductual” (Reeve, 2012), lo cual permite la constancia del sujeto en la realización de la actividad.

Ryan y Deci (2000), en su estudio “Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. Review of educational research”, relacionan la motivación con el compromiso, ya que, sin importar el tipo de razones que muevan al individuo, estas se relacionan con la forma en la que se involucran en los diferentes espacios de la actividad que realizan. Además, Montenegro (2017) comenta que el compromiso del

estudiante puede ser considerado como un referente acerca del proceso de aprendizaje del estudiante, así como la mejora en su desempeño dentro del aula a largo plazo.

En muchos casos, la motivación docente se ve relacionada con la percepción que tienen los mismos docentes acerca de su labor dentro del aula y el impacto que esta tiene en sus estudiantes, pares y la misma comunidad de la que son parte. Es por ello que, en muchos casos, a partir de esta mirada interna es que se toman decisiones acerca de qué se debe hacer con los estudiantes, cuáles son los aspectos de mejora profesionales y cuáles son las fortalezas que los ayudan a realizar el trabajo de manera efectiva.

Por lo tanto, ambos constructos se ven relacionados en el desempeño del docente universitario al momento de la realización de una actividad dentro del aula. Así mismo, la autopercepción del docente en su labor dentro y fuera del aula, lo motiva a realizar capacitaciones y a culminarlas. Es por ello que su estudio es importante dentro de la investigación.

Autopercepción

McCandless (2000) explica que la percepción es la conciencia de los estímulos, la atención a estos y la asignación de cuando menos un significado. Esto implica que el desempeño de las personas se ve medido a partir de las nociones que tienen de sí mismas, de su ambiente y del grado que sus percepciones concuerden con las de los demás individuos con quienes conviven. En el caso de los participantes en este estudio, dentro de las entrevistas, se comenta acerca de la percepción que tienen de su labor docente (ver Apéndice B) y cómo a partir de esta eligen las capacitaciones a las que deben inscribirse. La percepción ha sido un concepto que ha resaltado en las entrevistas a partir de la necesidad de cubrir ciertos aspectos en la labor docente de los participantes del trabajo de investigación.

Para Melgarejo (2014), la percepción

es un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Además, la misma autora explica que uno de los aspectos interesantes al momento de definir este constructo es que una de sus características reside en la “elaboración de juicios”, lo que implica la existencia de algún tipo de estímulo que influye en el individuo al momento de realizar este proceso y cuáles son las posibles consecuencias de las dichas características. Dicha elaboración trae como consecuencia que el proceso de percepción no sea lineal, sino que esté asociado a diversos mecanismos que están insertados en la conciencia y que se relacionan con aspectos vivenciales del individuo.

De esta manera, la motivación para la formación se ve directamente relacionada con la percepción, pues como se mencionó anteriormente, la búsqueda de mejora dentro de la práctica docente depende de la propia elaboración de análisis de los participantes frente a su responsabilidad como educadores. Un aspecto importante es el reconocimiento a la importancia del papel del profesor; es este el motivo por el cual deciden formarse.

Pero, ¿qué es la motivación para la formación? La motivación para la formación no tiene una definición debido a que es un constructo poco estudiado. Si bien no hay una definición específica para este constructo, es importante reflexionar sobre este concepto debido a que se relaciona de manera directa con la motivación de los estudiantes y de la calidad docente impartida en la universidad (Gunersel, Kaplan, Barnett, Etienne y Ponnock, 2016).

Este constructo, en la investigación, se relaciona con las capacitaciones que la entidad universitaria presenta a sus docentes. Se debe tomar en cuenta que, si bien en algunas instituciones hay una cantidad de horas requeridas de capacitación, existe una búsqueda

individual por parte de los profesores para mejorar sus métodos de enseñanza e implementar lo aprendido en sus clases. Por lo tanto, la motivación docente y la motivación para la formación, junto con las percepciones que los docentes tienen acerca de su labor, son importantes al momento de la elección en la constancia del profesor universitario para seguir continuar con las capacitaciones que ha elegido.

En el contexto de la docencia universitaria, los docentes, en su mayoría, son especialistas de diversas disciplinas, que no cuentan con formación docente propiamente dicha. Por ello, aparece la preocupación de las universidades y de los mismos profesores por desarrollar las competencias docentes. En respuesta a esto, la institución participante ofrece una variedad de alternativas de capacitación, a la que muchos docentes responden inscribiéndose de manera voluntaria, según su propia percepción de necesidades y sus motivaciones con respecto a la docencia. Sin embargo, según los registros de los participantes, a través de los años, se ha detectado que existen docentes que culminan las capacitaciones en las que se han inscrito, mientras que otros las abandonan y no las culminan. Ante esta realidad y con el fin de mejorar las oportunidades de desarrollo docente, la presente investigación se ha planteado como propósito comprender por qué algunos docentes si culminan los programas en los que se inscribieron y otros, no los culminan, a partir de la exploración de sus motivaciones para ejercer la docencia y para participar en la oferta de capacitaciones, así como, de la indagación de su percepción sobre de la docencia, su quehacer como docente y dichas capacitaciones.

Método

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron docentes universitarios, a tiempo completo o tiempo parcial, de diferentes facultades de la universidad, que conformaban una base de datos brindada por la entidad capacitadora de una universidad privada de Lima. La base de datos comprendía una relación de 30 docentes que algún momento se inscribieron voluntariamente en las capacitaciones ofertadas, la que estuvo dividida en dos grupos: uno con 15 docentes que habían culminado sus capacitaciones y el otro con 15 docentes que no habían culminado sus capacitaciones. Todos fueron consultados por la entidad capacitadora sobre su aceptación a participar en el estudio y ser incluidos en esta base de datos.

Los participantes comprendidos en la base de datos proporcionada debían cumplir con las siguientes condiciones de inclusión:

- No tener como formación profesional la carrera de educación.
- Tener por lo menos tres años de experiencia en la docencia universitaria.
- Haberse inscrito de manera voluntaria en alguna opción específica de capacitación docente ofertada por la entidad capacitadora.
- Haber manifestado su deseo de participar en la investigación y haber aceptado, voluntariamente, su inclusión en la base de datos confeccionada por la entidad capacitadora.

Una vez aprobados los términos del estudio con la entidad capacitadora, se contactó de manera individual a los profesores incluidos en la base de datos –quienes ya habían sido contactados en un primer momento por la misma institución, para conocer si deseaban formar parte del estudio. En este primer contacto, en primer lugar, se les indicó que se realizaría una entrevista, la cual sería grabada únicamente en audio y que se utilizarían códigos para mencionarlos dentro del estudio (del P1 hasta el P9), de modo que sus nombres no

aparecerían en los documentos. Se aseguró que las grabaciones serían utilizadas solo para fines de la investigación. Luego de sustentada la tesis, estas serían destruidas. En segundo lugar, este primer contacto permitió explorar las alternativas de horarios para la realización de la entrevista. En consecuencia, nueve docentes concertaron una cita para la entrevista.

Para el grupo que si culmina sus capacitaciones se necesitó solo una convocatoria para tener respuesta de los docentes. Siete docentes de este grupo aceptaron ser entrevistados, de los cuales uno se retiró debido a que contaba con tiempo disponible para la entrevista. Con estos seis entrevistados se logró la saturación en las respuestas por lo que ya no se convocó a más participantes de este grupo. En cambio, para el grupo que no culmina sus capacitaciones, se necesitaron hasta tres convocatorias y, a pesar de ello, solo cuatro respondieron, de los cuales uno se retiró luego de incumplir con las citas acordadas reiteradamente. En este grupo no se podría decir que se dio una saturación de las respuestas por los tres casos eran diferentes. En consecuencia, la muestra de entrevistados sumó nueve docentes.

Las características de los nueve participantes que dieron su consentimiento informado y aceptaron la entrevista se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Relación de profesores universitarios participantes en la investigación y sus características personales y de condición de culminación de los programas de capacitación en los que se inscribieron

Código de participante	Sexo	Años de experiencias	Culminó/No culminó las capacitaciones
Participante 1 (P1)	Masculino	3 años	Culminó
Participante 2 (P2)	Femenino	5 años	Culminó
Participante 3 (P3)	Masculino	38 años	Culminó
Participante 4 (P4)	Masculino	6 años	No culminó
Participante 5 (P5)	Masculino	7 años	Culminó
Participante 6 (P6)	Masculino	4 años	No culminó
Participante 7 (P7)	Femenino	5 años	Culminó
Participante 8 (P8)	Femenino	4 años	Culminó
Participante 9 (P9)	Masculino	29 años	No culminó

En cuanto a los aspectos éticos, todos los participantes aceptaron voluntariamente ser parte de la investigación mediante la firma de un consentimiento informado en el que se explicitan los objetivos de la investigación, la grabación del audio de la entrevista, así como, la declaración del uso confidencial de la información, y el aseguramiento de que la información recabada sería utilizada exclusivamente para fines académicos (ver formato de consentimiento informado en apéndices A y B).

Es importante resaltar que la investigadora ha establecido contacto con dicha entidad capacitadora de manera independiente y no tiene vínculo alguno con ella.

Técnica de recolección de información

La entrevista realizada a los participantes en el estudio fue de tipo semiestructurada y comprendía tres áreas. A través de la primera, denominada “Datos generales del participante”, se buscó conocer información acerca de su forma de trabajo dentro del aula. Con la segunda área, “Datos sobre la autopercepción de su ejercicio docente”, se espera conocer cuáles eran las percepciones del docente acerca de su propia práctica y sus motivaciones para ejercer la docencia. Finalmente, en la tercera área, “Datos sobre las capacitaciones en docencia universitaria”, se delimita la continuidad con la que el participante va a las capacitaciones, sus expectativas y las consideraciones que tiene acerca de la forma en las que se enseñan las capacitaciones; es decir, la estructura, el contenido y la temática propuestas por la entidad capacitadora. Se elaboraron 31 preguntas solo sirvieron como una guía para conducir la entrevista y recordar al entrevistador de los puntos esenciales a indagar (ver apéndice B).

Las entrevistas duraron aproximadamente 45 minutos y se llevaron a cabo de manera individual en un lugar privado. Luego de concluidas las entrevistas, estas fueron transcritas mediante la asignación de un código, con lo que se mantuvo la confidencialidad del nombre

de los profesores participantes. Además, la información obtenida fue utilizada solo para fines de la investigación y del mejoramiento de los programas de capacitación de la universidad.

Procedimiento

La presente investigación utilizó una metodología cualitativa fenomenológica en la que se recabó información a través de entrevistas semiestructuradas sobre el proceso personal de nueve profesores universitarios en cuanto a su motivación y toma de decisiones acerca de la inscripción y culminación de los programas de capacitación a los que se inscribieron voluntariamente.

Luego del primer contacto con la entidad, la investigadora pasó a coordinar reuniones con los encargados del área con la finalidad de contar con una base de datos de docentes con los que se pueda llevar a cabo el estudio.

Las entrevistas se dieron en diferentes horarios y lugares, dependiendo de la disponibilidad de los docentes. En algunos casos, las reuniones ocurrieron en las oficinas de los mismos docentes y, en otras, la entidad capacitadora dio facilidades para el acceso a sus propios espacios. Todos los lugares de reunión fueron privados, con la finalidad de evitar cualquier tipo de interrupciones o intervenciones que pudiera viciar la información brindada por los participantes.

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación pasó por la Comisión ética de investigación perteneciente a la maestría y se aprobaron tanto los instrumentos como la forma de recolección de información y almacenamiento de la misma. Además, tanto las entrevistas como las transcripciones serán guardadas por tres años según los estándares de investigación. Los criterios de rigor utilizados dentro de este estudio cualitativo fueron integridad, debido a que se tomó en cuenta lo dicho por los participantes dentro de las entrevistas, que luego fueron transcritas para ser codificadas y relacionadas con los datos. De esta manera, las

Conclusiones del estudio sustentan el análisis de las entrevistas, los códigos y rótulos utilizados tanto en las tablas como en las figuras dentro del apartado de Resultados. Además, se utilizó el criterio de rigor de transparencia debido a la imparcialidad de la investigadora, quien no conocía a los participantes y tuvo un acercamiento con la entidad capacitadora debido al interés en el tema de investigación, mas no a un interés diferente. A partir de este acercamiento se tiene una relación entre la teoría y los resultados obtenidos. Finalmente, el criterio de rigor de credibilidad fue utilizado debido a que las herramientas y el proceso de recolección de datos fue compartido y discutido con el asesor del trabajo; además, se tuvieron diversas exposiciones acerca del mismo, teniendo una visión más amplia por parte de diversos docentes; así mismo, a través de la verificación de jueces, la revisión de códigos y subcódigos se tuvo un proceso sostenido por participantes especializados que apoyaron en el proceso de mejora de instrumentos y análisis.

Una situación que ha emergido en esta investigación se refiere a la respuesta de los docentes ante la convocatoria a participar como entrevistado en la investigación. Se ha decidido incluir esta información, ya que puede justificar la cantidad de participantes en el estudio y los criterios utilizados en el mismo. Como se mencionó anteriormente, la entidad capacitadora brindó una base de datos de 30 docentes que cumplían con determinadas características que ayudaron a la investigación.

En el primer grupo, de los 15 docentes que culminaron sus capacitaciones que fueron invitados, solo siete respondieron a la comunicación aceptando su participación; sin embargo, uno de ellos se retiró por falta de tiempo. Los ocho restantes en este grupo no contestaron al correo electrónico de convocatoria. En el otro grupo de docentes que no culminaron las capacitaciones en las que se inscribieron, de los 15 convocados se recibió respuesta solo de tres docentes en el primer contacto. Dada la baja tasa de respuesta, se realizó una segunda convocatoria en la que se obtuvo respuesta de otros dos profesores, pero al coordinar la cita,

estos cancelaron su participación debido a cruces con su horario laboral. Con el objetivo de incrementar el número de participantes en este grupo, se realizó una tercera convocatoria, a la que respondió solo un docente, con el que se reprogramó tres veces la cita y en la última el docente se retractó y decidió ya no participar.

Este escenario trae como consecuencia que la saturación en el primer grupo se dé debido a que las respuestas brindadas por estos participantes tienen varios factores comunes, los cuales pueden evidenciarse en la pregunta 17, “¿Se ha inscrito en algún curso de capacitación docente? ¿Por qué?”; la pregunta 18, “Se inscribió voluntariamente? ¿Por qué?”; la pregunta 21, “¿Qué razones tuvo para inscribirse en las capacitaciones? ¿Tuvo otras razones para alguna capacitación específica?”; la pregunta 23, “¿Culminó las capacitaciones en docencia universitaria en las que se inscribió? ¿Por qué?”; la pregunta 24, “¿Qué es lo que consideró más relevante en la capacitación en docencia universitaria en la que se inscribió? ¿Por qué?” y en la pregunta 31 “¿Algún tema que considere importante mencionar sobre la motivación en la docencia universitaria?”. En cambio, debido a lo pequeño de la muestra, el grupo de docentes que no culminó sus capacitaciones no tiene respuestas precisas y puede verse que hay diversos motivos al momento de responder las preguntas.

En la Tabla 2 se presentan las proporciones de los participantes según diversos indicadores de respuesta de aceptación a participar y de participación para ambos grupos. Las diferencias observadas en el nivel de respuesta de cada grupo demuestran las dificultades para conseguir una respuesta ante las convocatorias, concretar una cita para las entrevistas y llevar a cabo las entrevistas que se han dado en el grupo de docentes que no ha culminado sus capacitaciones. Es importante resaltar que en este grupo surgió la necesidad de realizar varias convocatorias debido a la baja tasa de respuesta de los docentes.

Tabla 2

Proporción de los indicadores de respuesta de aceptación a participar y participación, según grupo de docentes

Indicadores de respuesta de participación	Docentes que culminaron las capacitaciones	Docentes que no culminaron las capacitaciones
Número de convocatorias a participar	1	3
Número de respuestas de aceptación a participar	7/15 (46.7%)	6/15 (40%)
Número de entrevistas realizadas y culminadas	6/15 (40%)	3/15 (20%)
Número de reprogramaciones de las citas concertadas	0/6 (0%)	3/4 (75%)
Número de cancelaciones de las citas concertadas	1/7 (14.3%)	3/6 (50%)

Por otro lado, en el grupo de docentes que culminaron las capacitaciones, no ocurrieron reprogramaciones. En este grupo, la proporción de la respuesta de participación fue mayor.

En cuanto a los docentes que no culminaron las capacitaciones (segundo grupo), como se explicó, se realizaron múltiples comunicaciones para poder concretar los espacios de entrevistas con una cantidad de docentes similar a la del primer grupo. Esto debido a que en la primera comunicación solo se recibió la respuesta de tres docentes, quienes no pidieron ningún tipo de reprogramación y con quienes se pudo realizar la entrevista dentro de un rango adecuado de tiempo.

De esta manera, se tiene que la mayor disponibilidad para participar dentro de la presente investigación la tienen aquellos que han culminado las capacitaciones a las que se han inscrito, mientras que el menor rango es representado por el segundo grupo de participantes.

Análisis de la información

Luego de la transcripción correspondiente y la codificación en el Atlas.ti 7.0, se realizó el proceso de verificación de jueces con el objetivo de revisar los códigos digitados en

el programa, así como la construcción de redes a partir del análisis de las transcripciones y de la relación de la información con el trabajo de investigación.

La formación de los dos grupos dentro de la investigación surgió debido a que la entidad capacitadora que trabajó en el trabajo brindó una base de datos diferenciando a los docentes que habían culminado sus capacitaciones y a los docentes que no las culminaron. Los docentes que culminaron sus capacitaciones podrán ser distinguidos pues se colocará entre paréntesis SC (sí culminó), mientras que los docentes que no culminaron sus capacitaciones tendrán a su lado las letras NC (no culminó).



Resultados

En este apartado se presentan los resultados relacionados con el objetivo de la investigación. Como se ha mencionado anteriormente, la presente investigación se plantea como propósito comprender por qué algunos docentes universitarios han culminado los programas de capacitación sobre la docencia en los que se inscribieron y otros, no. Con este fin, se exploró sobre sus motivaciones para ejercer la docencia universitaria y para participar en la oferta de capacitaciones sobre la docencia en la universidad donde laboran. Asimismo, se indagó sobre su percepción de su quehacer como docente y de dichas capacitaciones. De esta manera, la presentación de resultados se divide en tres categorías: motivación para ejercer la docencia universitaria; motivación para capacitarse en docencia universitaria y autopercepción de su labor docente y los cambios experimentados a partir de su participación en capacitaciones sobre la docencia universitaria. Además, se compararon estos resultados entre el grupo de docentes que sí culminó (SC) sus capacitaciones (referenciado como “primer grupo”) y el grupo de docentes que no culminó (NC) sus capacitaciones (referenciado como “segundo grupo”)¹.

Motivación para iniciarse en el ejercicio de la labor docente

En este apartado se muestran las diferencias entre ambos grupos en los motivos que tienen para iniciar y ejercer la labor docente. Como se observará en la Figura 1, existen diversos motivos por los que los participantes inician su trabajo como profesores universitarios.

¹ Es importante recordar que a los docentes que sí culminaron sus capacitaciones se les reconoce por tener al lado de su nombre (SC) y a los docentes que no culminaron sus capacitaciones se les acompaña por un (NC).

Es importante señalar que todos los participantes del estudio se inician de forma circunstancial en la docencia universitaria, pues ninguno se había trazado como meta ser docente; sin embargo, se involucran en esta labor porque un tercero los convoca o los anima a ingresar a esta línea de carrera.

Los motivos que se han identificado en esta parte se clasifican en inherentes a la docencia y en instrumentales. Cuando se menciona la primera categoría dentro de la clasificación, inherente a la docencia, quiere decir que existe una relación entre el participante y la educación, ya sea un interés que viene desde épocas pasadas que hace que consideren a la docencia como una actividad importante. Por otro lado, cuando se habla de una clasificación instrumental se refiere a que se encontrará un beneficio a partir del ejercicio docente; por ejemplo, para los participantes del segundo grupo, la docencia es una actividad que suma a su hoja de vida dándoles prestigio o es una actividad que les otorga el reconocimiento por parte de sus estudiantes o colegas dentro de su área de especialidad.

De esta manera, el primer grupo manifiesta que, si bien el inicio de su trabajo es circunstancial, es una actividad que les gusta y consideran importante o, en algunos casos, hubo alguna experiencia familiar o profesional que los llevó a estar ligados a la educación desde muy pequeños. Por ello, algunas de las citas que se extraen de las transcripciones pueden verse en la Tabla 3.

Tabla 3.

Motivos para iniciar el ejercicio docente de los docentes que sí culminaron sus capacitaciones

Participante	Cita	Categoría de inicio en la docencia
P1 (SC)	“Creo que siempre me gustó el hecho de enseñar lo poco o mucho que supiera”. “Aparte que me di cuenta de que es una buena manera de aprendizaje”.	Inherente a la docencia

P2 (SC)	“Mi papá ha sido director de escuela de dos colegios nacionales. Mis tíos son la mayoría, profesores. Yo sí he visto y los he escuchado cómo enseñaban”. “Yo también quiero aportar algo desde la experiencia que yo he tenido y poder servir a estas personas que han venido a buscar una formación adecuada”.	Inherente a la docencia
P3 (SC)	“Nunca pensé en ser docente, me indujeron mis maestros, confiaron en mí, más que cualquier otra cosa, era el hecho de no defraudarlos”.	Inherente a la docencia
P5 (SC)	“Siempre me gustó, desde chiquita”. “Pero me gustaba explicar porque encontraba que, explicándole a mis compañeros, yo aprendía”.	Inherente a la docencia
P7 (SC)	“Creo que tengo la suerte de enseñar cursos relacionados con temas que me gustan, temas de arte, eso es algo que me llamó la atención y me hace sentir bien”.	Inherente a la docencia
P8 (SC)	“Regresé al Perú y por una serie de vínculos personales y porque tenía los grados y los estudios tenté suerte aquí en la docencia”. “Probé y me encantó la docencia”. “Me gusta”, “Me gusta porque aprendo”.	Inherente a la docencia

En cambio, en el segundo grupo, los tres participantes se centran en aspectos de índole profesional. Por ejemplo, P6 menciona que el trabajar como docente universitario le permite desarrollar su conocimiento por medio de publicaciones; P4 comenta que decidió enseñar un curso relacionado con su carrera y decidió aceptar; mientras que P9 explica que en su carrera profesional no tiene muchas opciones de desarrollo profesional por lo que sintió que debía estar ligado a la educación.

Tabla 4.

Motivos para iniciar el ejercicio docente de los docentes que no culminaron sus capacitaciones

Participante	Cita	Categoría de inicio en la docencia
P4 (NC)	“A mí me convocan en el 2013-2 para dictar ese curso que es, era un curso nuevo, recién se estaba abriendo, se estaba todavía diseñando la currículo y me ofrecen la posibilidad de pasar una entrevista y ver el tema laboral en Gestión”	Instrumental
P6 (NC)	“Sentía que tenía bastante conocimiento empírico luego de 15 años de trabajo fuera de la universidad”. “La universidad ha sido un mecanismo para poder canalizar mi propio conocimiento a través de artículos, textos académicos...” “Poder enriquecer un poco el trabajo de gente que está en el Estado, que está en empresas o en ONG a partir de la teoría que se ha escrito sobre los temas que me involucran”.	Instrumental
P9 (NC)	“En especialidades como física, si uno no está ligado de un modo a la docencia como que no es exactamente la esencia de la carrera”. “Acá esta carrera no tiene un ámbito amplio para desarrollarse”.	Instrumental

La Figura 1 muestra la segmentación explicada anteriormente y especificada en las Tablas 3 y 4. Como se indica, aquellos que tienen un inicio circunstancial con un aspecto inherente a la docencia, tiene una orientación hacia la meta de aprendizaje, la cual se divide en tres aspectos: emocional, valorativo y vínculo interpersonal. El aspecto emocional implica una relación personal, basada en gustos y preferencias por parte del participante; el aspecto valorativo demuestra el compromiso que siente el participante relacionado con el valor que le da a la docencia y a su propio proceso de aprendizaje; finalmente, el aspecto relacionado con el vínculo interpersonal se refiere a la relación que tiene con el estudiante, así como con las personas que lo han llevado a la práctica docente.

En cuanto al inicio circunstancial instrumental, los tres motivos que han surgido son trabajo, prestigio y reconocimiento. En el primer motivo, se explica que la docencia es un trabajo que va acorde con su carrera debido a que esta puede ser limitada. En el segundo motivo, el prestigio es indicador de que los participantes buscan impartir clases con la finalidad de conseguir ciertas ventajas en cuanto a becas, trabajos u otras oportunidades laborales. En el tercer motivo, los participantes explican cómo es que el agregar dentro de su hoja de vida el practicar la docencia, les brinda un reconocimiento extra dentro de su profesión, así como entre sus colegas.

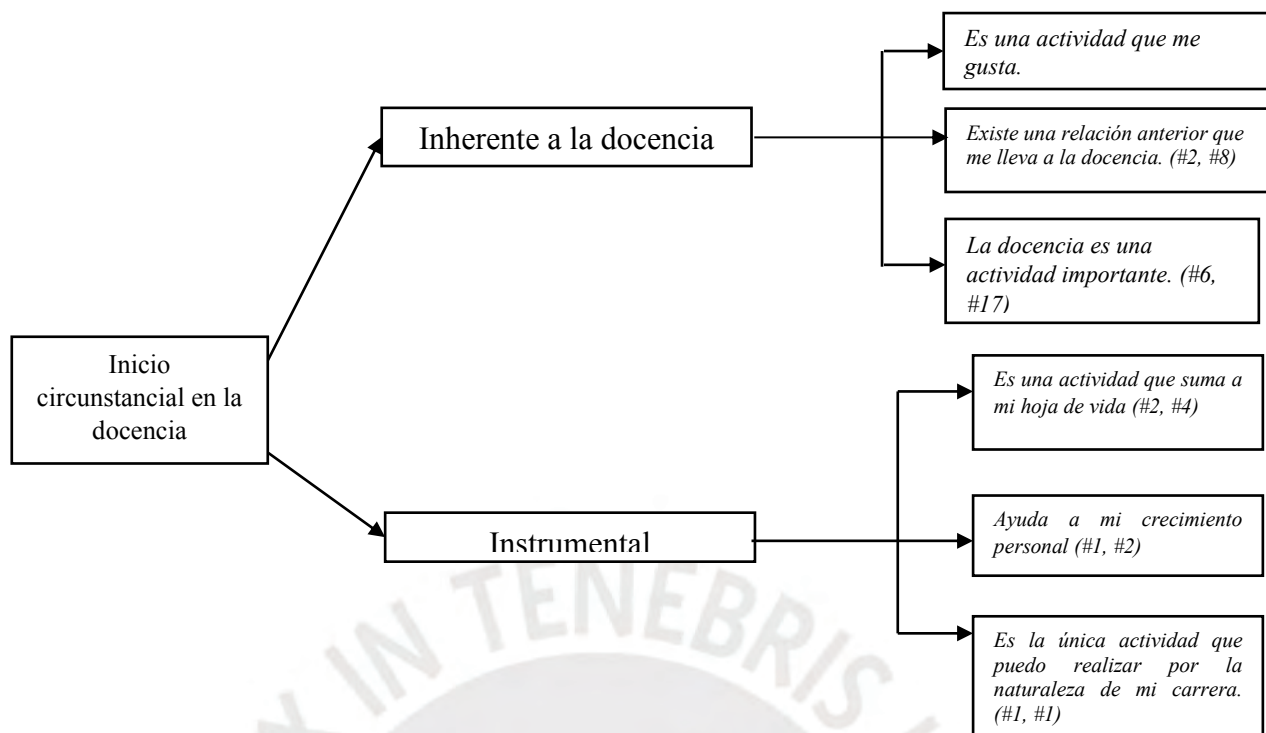


Figura 1. Tipos de inicio circunstancial en la docencia².

En el primer grupo se ve representado al inicio inherente a la docencia, mientras que en el segundo grupo –de aquellos que no culminaron con las capacitaciones- están representando en el inicio circunstancial instrumental. Este resultado introductorio tiene relación directa con los siguientes resultados en el sentido de que, a partir del tipo de inicio circunstancial, el tipo de motivación cambia, llevando a los participantes a culminar o no sus capacitaciones.

² Los números que se observan al costado de los recuadros, muestran (la cantidad de participantes, la cantidad de citas) que se han encontrado en las transcripciones de los nueve participantes en el estudio.

Autopercepción de su labor docente

El presente acápite relaciona cómo es que la percepción que tiene el docente acerca de su propia labor afecta su necesidad de capacitarse. Así mismo, dentro de las fortalezas y los aspectos a mejorar se bifurcan las percepciones acerca de sus necesidades a partir del manejo de la metodología o del manejo del conocimiento profesional reflejado en su experiencia en el campo en el que se desarrolla.

Como se mencionó anteriormente, este resultado es dividido en las fortalezas y aspectos a mejorar dentro de la labor docente de cada uno de los participantes con la finalidad de diferenciar cómo es que a partir de su propia percepción nace la necesidad de capacitarse. Este aspecto es importante porque existe una diferenciación que alimenta la necesidad de culminar las capacitaciones o de llenar ciertos aspectos dentro de la práctica docente.

Fortalezas docentes

Los profesores del primer grupo centran sus fortalezas en aspectos que no tienen que ver con el trabajo docente; en realidad, explican que muchas de sus fortalezas tienen que ver con su conexión con el estudiante -en el caso de P1- quien atribuye dicha conexión a que pueda “darse cuenta cuando las cosas no quedan claro”. En el caso de P2 y P3, por ejemplo, estos participantes hablan de su propia personalidad fuera del aula y cómo esta se ve reflejada en su labor docente. Casos similares se repiten con P5, P7 y P8, quienes hablan acerca de su humor, su tipo de comunicación y su experiencia de vida. Por lo tanto, los docentes pertenecientes a este primer grupo opinan que lo que reflejan como personas les permite a los estudiantes acercarse a ellos para poder aprender e intercambiar experiencias.

Tabla 5.

Fortalezas atribuidas a la propia labor docente de los docentes que culminaron las capacitaciones

Participante	Fortalezas
P1 (SC)	“Conexión con el estudiante porque como aún soy alumno, más o menos me doy cuenta de cuando las cosas no les quedan claro”-
P2 (SC)	“Soy creativa, puntual, soy una persona responsable”: “Me gusta leer, me gusta aprender”. “Soy bastante ordenada y logro empatía con los alumnos”. “Lo he logrado captar de la propia retroalimentación con mis alumnos”.
P3 (SC)	“Creo que soy una persona que expresa liderazgo en lo que hace, voy por delante de mis alumnos”. “Si yo no puedo involucrarme en el proceso como ellos, es difícil que se sienta bien”. “Lo otro es la empatía que logro con las personas que me permite llegar a otro nivel de trato”. “Me gusta la excelencia académica y por eso soy exigente. Quiero que ellos (mis estudiantes) sean los mejores”.
P5 (SC)	“No tengo un lenguaje rígido, uso lenguaje coloquial. Creo que así me acerco más al estudiante”. “Lo otro es que tengo un poco mejor humor que la mayoría, entonces me gusta que en clase los alumnos se rían, cuento chistes a veces”. “Quiero que (el estudiante) sepa que el aula de clase es un lugar cómodo y se sienta contento”.
P7 (SC)	“Mi interdisciplinariedad, lo cual me da una aproximación al conocimiento mucho más amplia”. “Mi otra fortaleza va dada por mi experiencia de vida, por experiencias de aprendizaje y eso obliga a no perder de vista el punto o la perspectiva del alumno”. “Aprender a ponerse en el zapato de los jóvenes, a entender sus porqués hacia las cosas”.
P8 (SC)	“Creo que la capacidad de comunicación, que se complementa con la posibilidad de adaptarme al lenguaje y a la mentalidad de los chicos”. “La capacidad de análisis y crítica y diría que es un poco sui generis la combinación entre el sentido del humor y el sentido del deber”. “Eso me permite llevar una relación de respeto con los alumnos, no solo con mi persona, sino con lo que estoy enseñando”.

En el caso del segundo grupo, las fortalezas se ven centradas mayormente en las herramientas que utilizan en la práctica, como los materiales, la pizarra, las diapositivas o el contenido mismo de la clase. Esto se relaciona con otra fortaleza predominante en este grupo: la experiencia profesional o trabajo de campo.

Por lo tanto, mientras el primer grupo de participantes al estudio considera como fortalezas un aspecto cercano a sus estudiantes, los docentes que se encuentran en el segundo

grupo explican que sus mayores fortalezas se ven más cercanas a su especialidad; es decir, a la carrera que estudiaron durante su etapa universitaria.

Tabla 6.

Fortalezas atribuidas a la propia labor docente de los docentes que no culminaron sus capacitaciones

Participante	Fortalezas
P4 (NC)	“En mi caso, sería la experiencia. Todo lo que enseñé, lo vivo día a día”. (Los estudiantes) “no solo se llevan el conocimiento teórico, sino también cómo funcionan las cosas”.
P6 (NC)	“Claridad expositiva, que es una mezcla de orden lógico en la presentación de ideas, mezclado con un uso del lenguaje que busca claridad”: “La dramatización de situaciones, el uso de diapositivas, de documentales, traer presentadores de otras instituciones...eso mantiene el interés del alumno porque es aburrido escuchar una sola voz”.
P9 (NC)	“Una buena pizarra”. “Cuando dicto la clase me veo dictando y sentado me dirijo. ‘Camina, anda, siéntate, has silencio, cuestiona lo anterior”.

Aspectos a mejorar en su labor docente

En este resultado, se pueden diferenciar los elementos y la naturaleza de los aspectos a mejorar que los docentes tienen acerca de su propio trabajo. Las diferencias en este aspecto también se dividen entre lo metodológico y profesional.

Es importante notar cómo es que los docentes del primer grupo identifican cuestiones relacionadas con su desarrollo profesional; en cambio, los docentes del segundo grupo explican cuestiones profesionales enmarcadas en el área de trabajo de su carrera universitaria (entiéndase como su área de experticia, por la cual se graduaron de la universidad). Es pertinente notar cómo es que su carrera profesional se antepone a su labor docente.

Aquí hay una diferencia marcada. Los docentes del primer grupo sienten que hay estrategias que necesitan conocer para mejorar su labor dentro del aula como el manejo de voz, hacer del aula un espacio más interactivo, conocer el sistema de evaluación, la forma en la que deben planificar su clase, entre otros que podrán verse en la Tabla 7. El factor común

entre estos aspectos a mejorar es que están centrados en dar una mejor clase con la finalidad de dar una mejor experiencia al estudiante.

Tabla 7.

Percepción de aspectos de mejora en la labor docente de los docentes que culminaron sus capacitaciones

Participante	Aspectos a mejorar
P1 (SC)	“Como contaba, el manejo de voz, el uso de diapositivas, los recursos audiovisuales”.
P2 (SC)	“Me gustaría conocer, como docente, estas técnicas que me ayuden a hacer del aula un espacio más interactivo”.
P3 (SC)	“Muchas de las capacitaciones a las que me meto tienen que ver con la forma de trabajar en aula, motivar a los alumnos”.
P5 (SC)	“Me gustaría mejorar en el sistema de evaluación; por lo mismo que no seguí una estructuración formal”.
P7 (SC)	“Todavía me falta mucho los criterios de evaluación, las rúbricas de evaluación”.
P8 (SC)	“La planificación, siento que todavía soy muy débil. Si bien llego a completar el sílabo, a veces me quedo corta en un tema”.
	“Siento que todavía me falta ser más sistemática para poder ver los pequeños logros individuales que he conseguido con estas experiencias y hacer un replanteamiento más audaz de mis cursos”.
	“No estoy satisfecha con el planteamiento profesor-alumno. Que uno esté parado y el alumno sentado escuchando. Cómo hacer la clase más dinámica”.
	“Puedo estructurar mejor mis clases”.
	“Creo que podría forzar mejor la introducción de nuevas teorías que ayuden a implicarse a los chicos más”.
	“Me encantaría escuchar una retroalimentación de mis alumnos para saberlo porque creo que cuando uno está en la posición de llevar una clase, y que los chicos participen, la performance podría ser mejor, no lo sé”.

En tanto los profesores del segundo grupo, aquellos que no culminaron sus capacitaciones, consideran como sus aspectos a mejorar factores diversos sin una temática en común. Sus respuestas son bastante amplias y van desde aspectos metodológicos, implicancias profesionales (relacionadas con su carrera), el punto de vista del estudiante y un desinterés acerca de la estructura de la clase para concentrarse en dar contenido.

Tabla 8

Percepción de aspectos de mejora en la labor docente de los docentes que no culminaron sus capacitaciones

Participante	Aspectos a mejorar
P4 (NC)	<p>“Dentro de los aspectos de la clase, mejoraría la organización”.</p> <p>“Soy muy distraído, me pierdo un poco en clase”.</p> <p>“El tema de las evaluaciones, sigo pensando en cómo se puede mejorar. Cómo evaluar al alumno”.</p>
P6 (NC)	<p>“Diría que depende del curso”.</p> <p>“El mejoramiento implica una actualización de información que estoy presentando”.</p> <p>“Siento que debo encontrar mecanismos en los que yo hable menos y los alumnos participen más”.</p> <p>(Los estudiantes) “están acostumbrados a una cultura de rapidez y pierden la capacidad de leer un libro y exponerlo. Siento que tengo que comprender al alumno en lugar de criticar”.</p>
P9 (NC)	<p>“Me debería interesar un poco más los estándares y protocolos que tiene la universidad. La verdad, no me interesa”.</p> <p>“No me importa mucho la forma, me interesa el fondo”.</p>

Nuevamente, se observa una separación en cuanto el enfoque de los aspectos a mejorar, así como en las fortalezas.

Autopercepción de su metodología de enseñanza

La propia percepción de lo realizado en el aula, el uso de metodologías, la relación con el estudiante, entre otros, lleva a los docentes a identificar necesidades de cambio en su quehacer como docente; entre ellas, el cambio en la metodología de enseñanza, la cual se desprende de su autopercepción.

Como se recuerda, los profesores del primer grupo mencionan como fortalezas su conexión con el estudiante, la cual les permite notar cuando existe una necesidad de cambio dentro del desarrollo de la clase; además, mencionan como sus fortalezas su propia personalidad, el tipo de comunicación que tienen con los estudiantes y su experiencia de vida. En cambio, los docentes del segundo grupo resaltan como sus fortalezas su propia experiencia profesional, es decir, su especialidad. En cuanto a los aspectos a mejorar del primer grupo, mencionan que buscan trabajar estrategias para mejorar su labor docente con la

finalidad de mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiante; los profesores del segundo grupo tienen variados aspectos centrados en implicancias profesionales, como actualización de teoría de su especialidad.

Como puede verse en la Figura 2, los docentes del primer grupo tienen una autopercepción centrada en su rol docente, mientras que los docentes del segundo grupo la tienen en su rol como profesional especializado. Por ello, a pesar de verse ciertas similitudes, los elementos no se enfocan necesariamente en su labor docente.

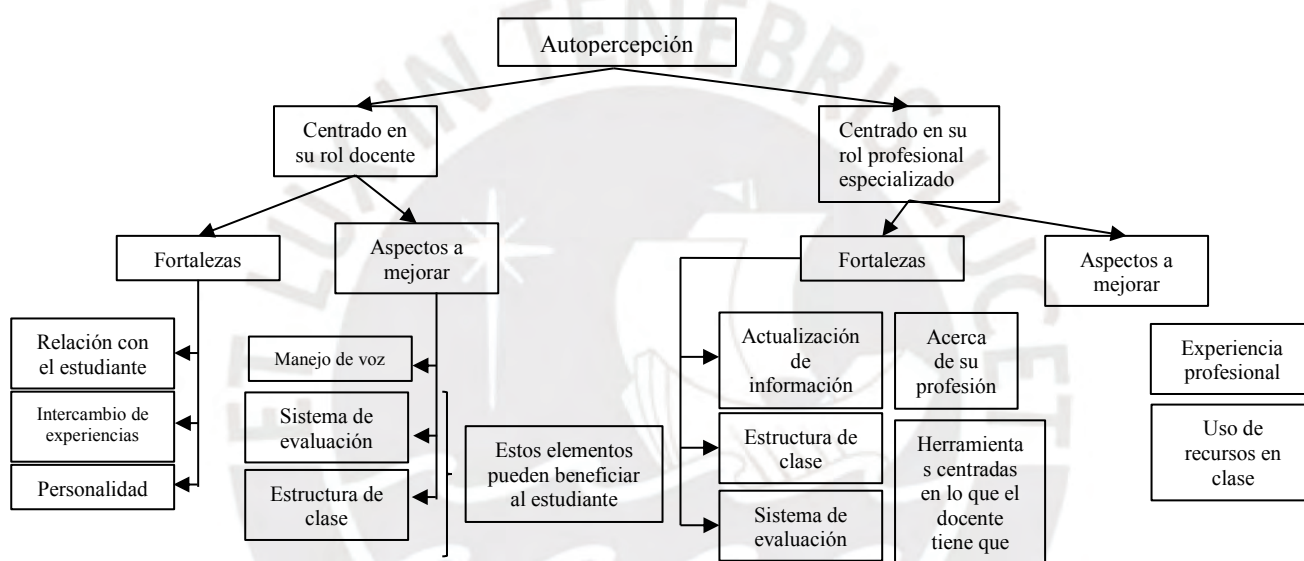


Figura 2. Percepción de los participantes de la investigación y su relación con cómo visualizan sus fortalezas y aspectos a mejorar.

Los aspectos de mejora en ambos grupos tienen un cambio de enfoque, ya que aquellos docentes que culminan sus capacitaciones tienen como objetivo el mejorar la experiencia de sus estudiantes y la forma en la que perciben la metodología dentro del aula en miras a un mejor desarrollo de los actores dentro del aula. Por otro lado, los participantes que no culminan sus capacitaciones buscan mejorar aspectos que los ayudarán a entender mejor la labor del docente. Estas mejoras están centradas en cómo es que ellos son percibidos dentro de su trabajo, no como un aporte para sus estudiantes.

Esta autopercepción ocurre a partir de los cambios que consideran necesarios en su metodología. En la Tabla 9, se puede ver una categorización acerca de los aspectos que toman en cuenta para los cambios dentro de clases.

Tabla 9.

Categorías tomadas en cuenta para los cambios de metodología de los participantes

Participante	Cita	Categoría
P1 (SC)	<i>“Básicamente son de naturaleza expositiva, preparo unas diapositivas que son un resumen de varios libros que más o menos tratan de explicar de una manera ordenada pero simple todo lo que un alumno normal podría revisar en varios libros, ¿no?”</i>	Tipo de clase
P2 (SC)	<i>“Tenemos foros, tareas que se dejan, control de lectura, exámenes parciales de algunas unidades, que los alumnos van dando”.</i>	Metodología
P3 (SC)	<i>“Sigo un proceso educativo constructivista, métodos activos, el constructivismo es un elemento crucial, enfoque que se liga con la gestión de conocimiento la cual justifica la forma en como yo trabajo.”</i>	Metodología
P4 (NC)	<i>“Al comienzo era mucho más expositiva, pero me di cuenta que, haciendo la exposición solamente en clase no lograba captar la atención de ellos. No, no se involucraban completamente en el curso los alumnos”</i>	Tipo de clase
P5 (SC)	<i>“En ambos casos son clases expositivas. Con el tiempo he ido cambiando los sistemas de evaluación, pero en cuanto al dictado de clase, hago PowerPoint, en el caso de pregrado los hago salir a la pizarra, que hagan ejercicios...”</i>	Tipo de clase
P6 (NC)	<i>“Varían un poco, pero yo te diría que enseño a partir de las experiencias de los mismos alumnos, de sus propias vivencias o a partir de, eh, situaciones muy concretas que han pasado en alguna, en algún lugar, ¿no?”</i>	Tipo de clase
P9 (NC)	<i>“Parto básicamente de la experiencia a la teoría” “Porque avanzo con el alumno, cuando les doy ppt ellos tienen una parte de la información y el alumno cree que tiene ya toda la información, pero hay que masticar esa información y ese proceso se debe dar paso a paso, cometo errores en la pizarra y les digo como arreglar esos errores, tienes que saber solucionar e identificar el error”.</i>	Metodología

En el caso de los participantes que culminan las capacitaciones, la orientación a la meta se centra en el estudiante y en su desarrollo. Por lo tanto, las capacitaciones son una herramienta para mejorar aspectos metodológicos con la finalidad de mejorar la experiencia del aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que entre sus fortalezas resaltan continuamente el vínculo creado con los estudiantes, debido a que esto les permite conocer cuáles son sus necesidades. Conectan este vínculo con su propia personalidad, lo que les da una cercanía para poder conocer la experiencia dentro del aula y pedir retroalimentación acerca de su

propio trabajo. Este intercambio de experiencias les ayuda a conocer cuáles son las capacitaciones a las que deben inscribirse.

En cuanto a sus aspectos de mejora, estos tienen una relación directa con la retroalimentación que han recibido con anterioridad. Como se menciona, tomando en cuenta que los participantes que han culminado sus capacitaciones son aquellos que conocen las necesidades de sus estudiantes, las capacitaciones que suelen tomar están dirigidas a aspectos metodológicos que, de mejorar, potenciarán el aprendizaje.

Por otro lado, el grupo de docentes que no culmina sus capacitaciones percibe sus fortalezas desde el plano orientado a su papel como profesional. Por lo tanto, su experiencia profesional relacionada con los contenidos de la clase es destacada continuamente. Así mismo, los recursos utilizados en la clase están relacionados con esta experiencia profesional: la metodología, las charlas dadas por expertos –compañeros de campo- y los ejemplos se centran en la experiencia que los docentes han tenido dentro de su área de trabajo fuera de las aulas.

Sus aspectos de mejora, entonces, están relacionados con su profesión y en su propia labor como docente. En primer lugar, este grupo de participantes considera que debe mejorar en cuanto al manejo de información acerca de su carrera con la finalidad de poder ejemplos y datos actualizados a sus estudiantes. Además, la estructura de la clase y el sistema de evaluación –si bien coinciden con los aspectos a mejorar de los participantes del grupo que culmina sus capacitaciones- está centrado en herramientas que ellos deben conocer, pero que no necesariamente afectan el aprendizaje del estudiante, sino en su propio aprendizaje.

Motivación para capacitarse en docencia

Este resultado es relevante dentro de la investigación debido a que muestra los elementos que el docente tiene en cuenta para capacitarse. La motivación para capacitarse de

los participantes en la investigación varía, pero puede ser clasificados en dos tipos: los docentes que culminan las capacitaciones a las que se inscriben, suelen sentirse motivados debido a su papel como docente; mientras que el grupo de participantes que no culmina sus capacitaciones tiene como motivación inicial el inscribirse debido a su papel como especialista en el área.

Esto quiere decir que los pertenecientes al primer grupo toman en cuenta el bienestar del estudiante a partir de las expectativas de aprendizaje, la necesidad de mejora continua a partir del aprendizaje de nuevas metodologías y el impacto del aprendizaje de sus estudiantes dentro y fuera del aula.

Por otro lado, el segundo grupo, que se ve representado como especialista en el área más que como docente, considera que las capacitaciones son necesarias para tener certificaciones, horas acumuladas que puedan incluirse en su hoja de vida y posibles becas o trabajos en el extranjero.

De este modo, puede encontrarse una comparación que muestra no solamente la búsqueda de impacto en el estudiante, sino también la mejora personal del docente. En el primer grupo, conformado por P1, P2, P3, P5, P7 y P8 se puede detectar que las respuestas, si bien varían en su naturaleza intrínseca o extrínseca, suelen estar dirigidas al bienestar del estudiante. Por ejemplo, P2 afirma que: *(Quiero que mis estudiantes) “logren un aprendizaje de excelencia y ellos puedan, con esos aprendizajes, hacer los cambios importantes, trascendentales en su carrera y que a la vez afecten a la sociedad”*. El motivo es extrínseco y se centra no solo en los estudiantes, sino en la capacidad que estos tendrán al poder aportar en la sociedad.

Tabla 10.

Motivos para capacitarse en docencia universitaria de los docentes del primer grupo

Participante	Cita	Motivo para capacitarse
P1 (SC)	“Me interesa, creo que siempre debería ir mejorando en lo que estamos haciendo, en lo que sea”. “Me han ayudado en el tema de evaluación, de armado de clase, desarrollar la clase siempre con una conclusión”.	Afán de mejora continua Mejora de la práctica docente
P2 (SC)	(Quiero que mis estudiantes) “logren un aprendizaje de excelencia y ellos puedan, con esos aprendizajes, hacer los cambios importantes, trascendentales en su carrera y que a la vez afecten a la sociedad”. “El deseo de mejorar como profesional”.	Afán de mejora continua Mejorar resultados en el aprendizaje del estudiante Generar impacto o cambio social
P3 (SC)	“Normalmente tienen que ver que todas expresan alguna forma de estructuración de la didáctica, el manejo, mi gran reclamo siempre ha sido hacer mapas mentales, no conceptuales”.	Afán de mejora continua.
P5 (SC)	“Somos profesionales en nuestra área, no tenemos una formación como profesores. Entonces, ¿cómo puedes ejercer una actividad sin estar preparado?”	Mejora en la práctica docente. Generar impacto en el estudiante.
P7 (SC)	“Siempre ando buscando cursos o cosas que me puedan servir para eso” (refiriéndose a la capacitación). “Me gusta aprender, me acepto como una nerd que me gusta estar aprendiendo”.	Afán de mejora continua Mejora de la práctica docente
P8 (SC)	“Permanentemente trato de capacitarme”. “Es importante aprender”. “Creo que las capacitaciones son importantes”. “Cubre, en buena parte, muchas de mis necesidades”	Afán de mejora continua Mejora de la práctica docente

En cambio, si se observa la respuesta de P4, este afirma que: *“Te enseñan a aplicar, a utilizar un montón de herramientas. No te enseñan el conocimiento que ya tienes”*. Este participante se centra en las herramientas que le dan y si serán o no útiles para su clase. No se detecta un motivo más profundo. Además, este participante indica que no pueden enseñarle algo de su propia carrera, porque ya es un conocimiento que tiene desde antes. Por esta razón, las herramientas van a ayudarlo, pero lo primordial es el conocimiento que maneja.

En el caso de P6, este no se ha capacitado y explica que solo ha recibido feedback de una psicóloga enviada por la facultad, sin profundizar más en ello. Además, comenta que para conocer cómo debe “dictar mejor”, ha preguntado a sus estudiantes cuáles son los

profesores que prefieren y ha ingresado a algunas de sus clases. En el caso de P9, el docente explica de forma escueta que busca ideas para aplicar a su clase y que existe una necesidad de conocer al “alumno” porque se es parte de su educación.

Tabla 11.

Motivos para capacitarse en docencia universitaria de los docentes del segundo grupo

Participante	Cita	Motivo para capacitarse
P4 (NC)	“Tú tienes un conocimiento, como docente de especialidad, pero no necesariamente sabes cómo transmitir eso a las personas”.	Soy especialista en mi área pero no en docencia.
P6 (NC)	“No me he capacitado formalmente, lo que he hecho es recibir feedback de una de las psicólogas de la facultad, entrar a ver clases de otros profesores”.	No considero que una capacitación sea necesaria.
P9 (NC)	“Somos profesionales de una rama, no de docencia. Nos falta conocer al alumno en forma individual y forma grupal. Somos albañiles y hacemos parte de la obra”.	Soy especialista en mi área. Generar impacto en el estudiante.

Se sigue el patrón del primer grupo al mostrar aspectos más personales al momento de realizar las capacitaciones, así como de culminarlas. Todos los participantes muestran interés en querer mejorar y seguir aprendiendo y es por ello que se matriculan voluntariamente en todas las capacitaciones. Frases como “Me gusta aprender”, “Quiero mejorar”, “Es importante estar al día”, entre otras son comunes al momento de realizar la entrevista

En la Figura 3, se muestran las diferencias entre ambos grupos de participantes a partir de los tipos de motivación que los llevan a iniciar el proceso de capacitaciones.

El primer grupo de participantes, compuesto por los docentes que han culminado las capacitaciones a las que se han inscrito, muestran una aproximación a pensar en el bienestar del estudiante y es por ello que se concentran en qué es lo que esperan aprender dentro de las capacitaciones para poder aplicarlas dentro de las clases con la finalidad de crear un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante. Reconocen que el no conocer nuevas metodologías puede hacer mella dentro de su trabajo docente y son necesarias para mejorar constantemente.

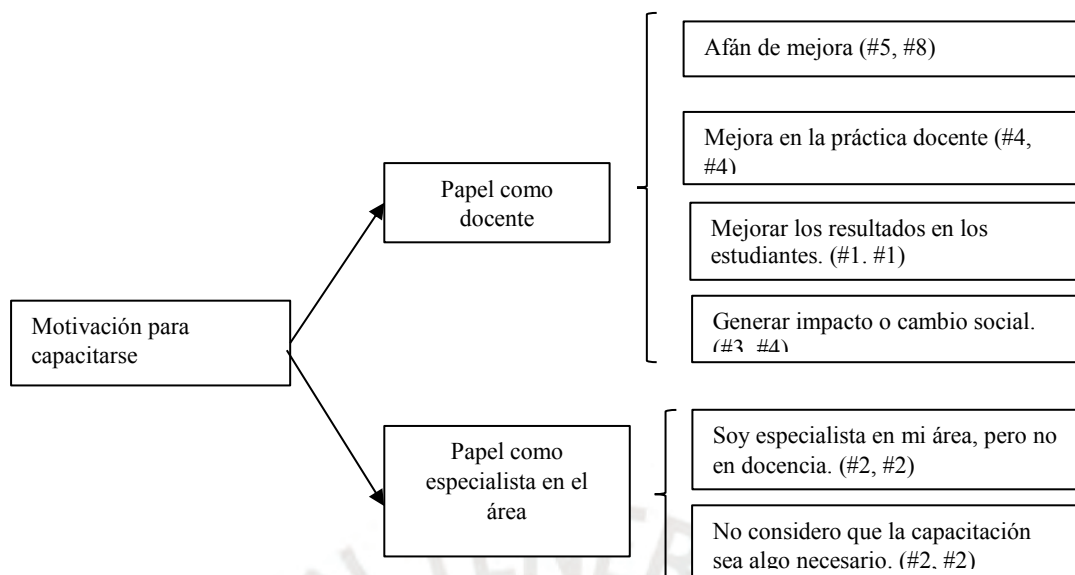


Figura 3. Motivación para capacitarse de los participantes de la investigación.

En el segundo grupo, compuesto por los participantes que no culminan con sus capacitaciones, el centro de atención es su reconocimiento como especialistas en el área en el que se desarrollan, pues consideran a las capacitaciones como una herramienta que los ayudará a obtener beneficios académicos y profesionales.

De esta manera, se puede ver la constancia de los participantes en el proceso de culminación de motivos para culminar las capacitaciones a las que se inscriben.

Motivos para culminar o no culminar la capacitación

En el caso de los docentes que realizan las capacitaciones, la crítica reside en que consideran que estas no siempre cubren sus expectativas; sin embargo, la contraposición reside en el intercambio entre los participantes en las capacitaciones. Es decir, si bien las capacitaciones no siempre cubren sus necesidades, el intercambio de experiencias con otros docentes presentes en ese espacio es un intercambio enriquecedor que los ayuda en su crecimiento.

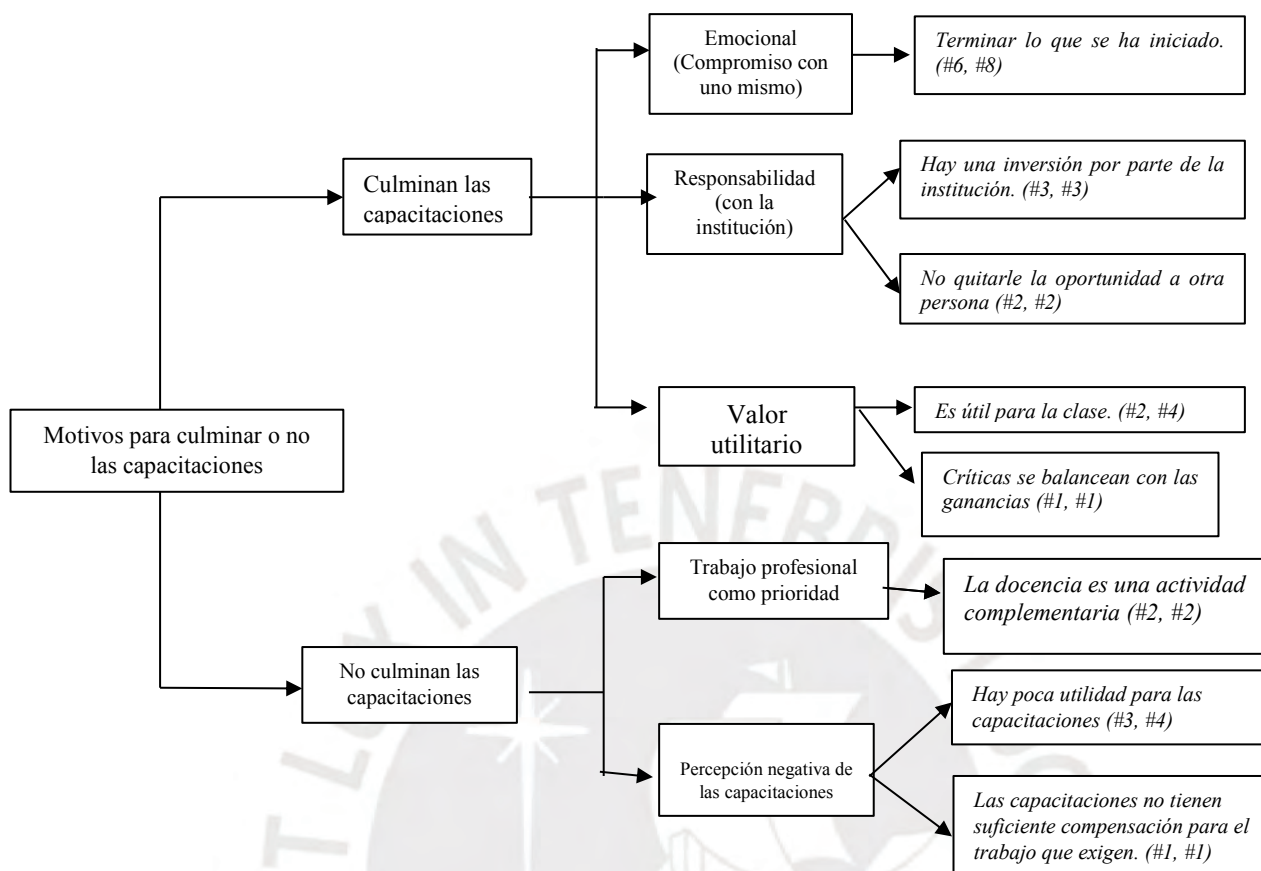


Figura 4. Motivos para culminar o no las capacitaciones en las que se han inscrito los participantes de la investigación.

En contraste, un integrante que no ha culminado las capacitaciones realiza una crítica muy drástica en el sentido de que las capacitaciones no traen ningún tipo de ganancia a su propio desarrollo, debido a que son brindadas por personas que no están lo suficientemente capacitadas, refiriéndose a pedagogos. Para este participante, el que profesores de educación básica den las capacitaciones a docentes de educación superior es un elemento perjudicial porque las experiencias, estrategias y herramientas son diferentes a partir de la contextualización.

En cuanto a los motivos para culminar la capacitación, hay una división en tres motivos: emocional, responsabilidad (con la institución) y valor utilitario. En cuanto al

motivo emocional, los docentes explican que tienen un compromiso con ellos mismos para terminar las capacitaciones, algunas de las frases que describen este motivo son las siguientes: “Lo que uno empieza, uno tiene que terminar. Eso lo tengo claro” (P2), “Es un compromiso, se está invirtiendo en ti. Creo que es responsabilidad y se tiene que terminar” (P3), “Me siento comprometida cada vez que me inscribo a algo” (P5), “Creo que cuando tú te metes a algo, es un compromiso conmigo misma” (P7), “Una vez que comienzas algo, tienes que comprometerte, ¿no?” (P8).

En el motivo de responsabilidad hacia la institución existe una relación directa entre los docentes y el papel de la universidad y la entidad capacitadora que les permite llevar capacitaciones gratuitas; por lo tanto, consideran que existe una responsabilidad por parte de ellos para asistir y culminar los programas de capacitación a los que se han inscrito. Por este motivo, algunas de las citas mencionadas en este aspecto son estas: “Se está invirtiendo dinero en ti” (P5), “La responsabilidad con la universidad. Aprecio el hecho de tener capacitaciones que son gratuitas” (P7).

Finalmente, dentro de este primer grupo se tiene el valor utilitario referido a la aplicabilidad de lo aprendido en las capacitaciones dentro de los diversos momentos de la clase: “Me gusta poder aplicar (lo aprendido) en clase, que se vea de forma clara cómo tengo que aplicar lo que aprendí” (P1), “Ahora me está costando la capacitación de rúbricas, pero como sea presento mi última tarea” (P8).

Tabla 12

Motivos para culminar una capacitación de los docentes del primer grupo

Participante	Cita	Motivos para culminar la capacitación
P1 (SC)	“Me gusta poder aplicarlo en la clase, que se vea de forma clara cómo tengo que aplicar lo que aprendí”.	Aplicabilidad
P2 (SC)	“Lo que uno empieza, uno tiene que terminar. Eso lo tengo claro”. “Son muy bonitas. No solamente en contenido que es interesantísimo, sino que la metodología de los profesores te reta”.	Emocional (Compromiso con uno mismo)

P3 (SC)	“Es un reto”. “Es un compromiso, se está invirtiendo dinero en ti y es probable que alguien quede afuera porque los cupos se llenaron. Creo que es responsabilidad y se tiene que terminar”.	Emocional (Compromiso con uno mismo).
P5 (SC)	“Quiero llegar hasta el final de la novela. Necesito saber el final. Puedo estar fastidiada, pero al final la última clase puede ser la maravilla”. “Me siento comprometida cada vez que me inscribo en algo”. “Me gusta terminar lo que empiezo”. “Ya es una cuestión de personalidad”.	Responsabilidad. Responsabilidad. Emocional (Compromiso con uno mismo).
P7 (SC)	“Creo que cuando tú te metes en algo, es un compromiso conmigo misma”. “Si me estoy metiendo es para terminar, sino no me meto, salvo haya una situación inmanejable”. “La responsabilidad con la universidad. Aprecio el hecho de tener capacitaciones que son gratuitas. Hay un compromiso de mi parte para hacer eso”.	Emocional (Compromiso con uno mismo). Responsabilidad (con la institución)
P8 (SC)	“Una vez que comienzas algo, tienes que comprometerte, ¿no?”. “Ahora me está costando la capacitación de rúbricas, pero como sea presento mi última tarea”.	Emocional (compromiso con uno mismo). Aplicabilidad.

Por otro lado, los docentes del segundo grupo tienen impedimentos para culminar las capacitaciones; si bien en algunos casos no se han inscrito, la entrevistadora profundizó en el hecho con la finalidad de conocer las razones por las que nunca se han inscrito o lo han hecho y no llegaron a iniciar el curso, en algún caso. Aquí hay una particularidad, ya que P1, quien pertenece al grupo de docentes que sí culminó las capacitaciones, no llegó a terminar algunas. Se le coloca en esta parte porque es importante notar la actitud del docente al comentar que no ha podido terminar algunos programas, en contraste con los docentes pertenecientes al segundo grupo.

El tiempo es un factor común debido a que los profesores del segundo grupo priorizan otras actividades, las cuales se encuentran dentro del rubro laboral o profesional especializado, puesto que explican que estas merecen más atención. Además, mencionan que las capacitaciones no son obligatorias, por lo que no es necesario asistir a ellas a pesar de haberse inscrito.

Tabla 13

Motivos para no culminar una capacitación de los docentes del segundo grupo y de P1.

Participante	Cita
P1 (SC)	“Hay algunas que no he culminado por falta de tiempo, dos o tres”.
P4 (NC)	“Tomo los que puedo. En verdad, tengo que tomar los que son compatibles con el horario de mi trabajo real”.
P6 (NC)	“No he tenido tiempo de capacitarme formalmente. No he llevado cursos de capacitación”. “Estoy muy sobrecargado, no he tenido tiempo”. “Si no es obligatorio, a veces uno lo puede ir dejando”.
P9 (NC)	“Hay cosas que no me sirven”. “La pedagogía de colegio hace daño en la educación de la universidad. Tienen que alejarlos de las capacitaciones”. “Dudo que puedan encontrar personas aquí que puedan entender el problema (de enseñar la carrera de Ingeniería)”. “Somos muy soberbios como para aceptar que venga un docente de pedagogía de colegio y nos diga cómo son las cosas aquí en la universidad”.

P1, en cambio, explica que hubo ocasiones en las que no pudo ir a las capacitaciones porque se cruzaban con actividades académicas, como dar una clase o asesorías, pero que ha dejado de lado por las capacitaciones algunas actividades a las que sus estudiantes lo invitaron. Como se puede ver, si bien este participante del primer grupo no culminó ciertas capacitaciones, esta situación sucedió en momentos específicos y ha buscado la manera de subsanarlas.

En cambio, las respuestas dadas por los docentes del segundo grupo son más directas en cuanto a su poca o nula participación en las capacitaciones. Por ejemplo, P4 explica que solo puede tomar las capacitaciones que se adecúan a su “trabajo real”; con lo que da a entender que la enseñanza no está dentro de sus prioridades. En el caso de P6, su sobrecargada agenda laboral y profesional es lo que evita que pueda asistir a las capacitaciones. Mientras que P9 indica que hay capacitaciones que no le sirven y considera las capacitaciones no deben ser enseñadas por pedagogos de colegio; por lo tanto, las considera poco efectivas.

Los docentes de este grupo no tienen como prioridad su labor docente, sino que lo consideran como una actividad complementaria más que un trabajo profesional. Además, explican que las capacitaciones son poco útiles para los cursos que enseñan debido a que los contenidos son generales y no hay un especialista –es decir, un docente de la misma área- que enseñe alguna de las capacitaciones que ellos creen necesitar.



Discusión

El propósito de la presente investigación se ha centrado en identificar los motivos de los profesores universitarios para ejercer la docencia y para participar en capacitaciones que mejoren su labor docente. Así mismo, se ha buscado comparar si estos difieren entre aquellos docentes que culminaron dichos programas de capacitación y los que no los culminaron.

En la Figura 5, se puede observar el proceso que los participantes en el estudio han realizado para iniciar su proceso de capacitación en la entidad capacitadora. En la parte inferior de la figura se muestra cómo es que su autopercepción acerca de su labor docente influye en la culminación del proceso de capacitación.

Por un lado, se tiene al primer grupo de docentes, quienes han terminado sus capacitaciones. Estos se encuentran motivados por mejorar su práctica docente y por mostrar lo aprendido en los programas de capacitación dentro de sus clases, mientras que los docentes del segundo grupo se consideran especialistas en su área. La consecuencia de esta percepción es que estos participantes ven a la docencia desde un valor instrumental, por lo que las capacitaciones son poco necesarias para ellos porque no los lleva a una integración de conocimientos en su especialidad, sino a la integración de conocimientos del ámbito educativo.

La motivación del docente universitario para ejercer y formarse continuamente

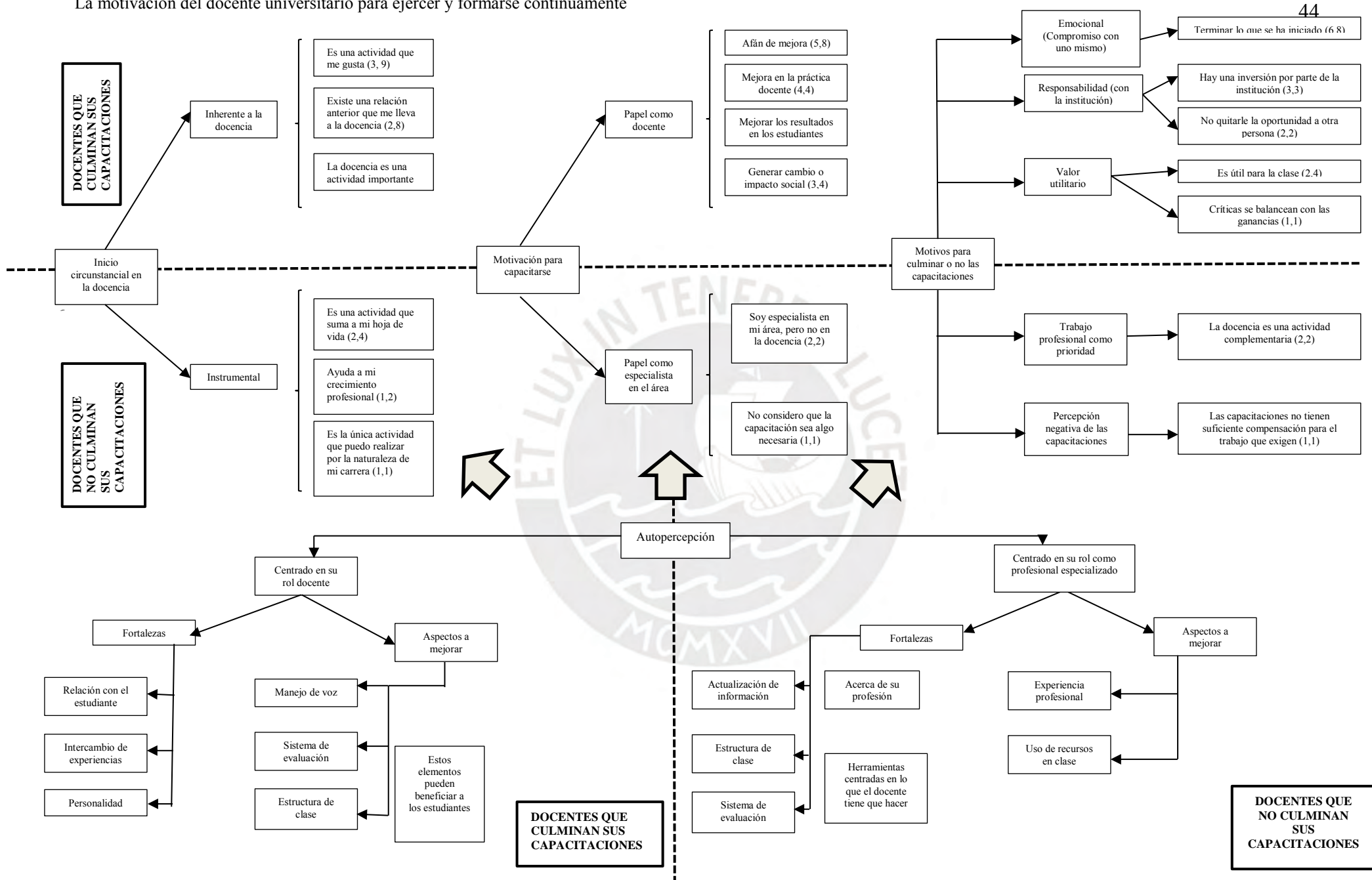


Figura 5. Representación de la integración de resultados sobre el inicio en la docencia, la motivación por la capacitación docente y por su culminación.

El inicio circunstancial en la docencia es un factor común entre los profesores universitarios que culminan y que no culminan las capacitaciones. Sin embargo, los docentes del primer grupo tienen una aproximación afectiva debido a un contacto previo positivo y de disfrute que les ha dado una valoración de su propio papel como docentes. Esta valoración podría influenciar en su decisión tanto de inscribirse como de culminar las capacitaciones y está relacionado con la motivación intrínseca que los docentes manifiestan en sus comportamientos a lo largo del estudio y de su propio desempeño docente. Por esta razón, puede verse, según lo explicado por Ryan y Deci (2000) en “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”, que este tipo de motivación es definida por la realización de una actividad, en este caso las capacitaciones, por la propia satisfacción del individuo en lugar de la búsqueda de una consecuencia externa. Por ello, una persona motivada intrínsecamente realiza una actividad empujada por el disfrute o el reto de esta. Como se ha expresado en la Tabla 12, los motivos para culminar las capacitaciones por parte del primer grupo se basan en tres aspectos: en el compromiso con uno mismo, en la responsabilidad que tienen con la institución y en el valor utilitario de los programas de capacitación. Sin embargo, tomando en cuenta que estos programas son voluntarios, su continuidad en ellos depende de su propia motivación intrínseca.

En el caso de los docentes que no culminan sus capacitaciones, existen razones instrumentales por las cuales se acercan a las capacitaciones. Como se ha manifestado en los resultados, hay una labor docente centrada en la especialidad más que en el propio rol de un profesor universitario. Estos participantes consideran que las capacitaciones pueden

darles algún tipo de beneficio en su hoja de vida o en su propio ambiente profesional; de modo que en lugar de haber una motivación intrínseca existe una motivación extrínseca, porque hay una búsqueda de algún tipo de recompensa o beneficio.

Por esta razón, nace un nuevo problema de investigación que podría abordarse en investigaciones futuras en donde se estudien las razones que los docentes universitarios tienen para ejercer la labor docente y cómo estas razones influyen en su labor dentro del aula. Por lo tanto, se sugiere a la entidad capacitadora que un punto de partida en sus programas de capacitación sea una reflexión acerca del rol del docente universitario en el proceso de aprendizaje del estudiante y en su formación profesional.

En cuanto a la motivación para capacitarse, los profesores del primer grupo tienden a auto observarse con la finalidad de conocer sus áreas de mejora, cómo enriquecer su práctica dentro del aula, ya que apuntan a una superación. Esta auto observación junto con el objetivo de la misma se relaciona directamente con la motivación de logro; esta ha sido explicada por McClelland (2000) como el éxito que dentro de un ámbito de competición y que incluye un criterio de excelencia al momento de participar en ella, lo que implica que para terminar el proceso –en este caso el de aprendizaje dentro de las capacitación- hay una superación en el desempeño de las actividades que se incluyen en la actividad; esta superación ocasiona una reacción positiva ante el éxito, es decir, ante la culminación de la misma. Reeve (2000) también explica que la motivación de logro deriva de un incentivo positivo en el rendimiento de una tarea que puede ser considerada como difícil, por lo que la persona busca actividades que cumplan esta característica y pone sus capacidades y habilidades en juego con la

finalidad de conseguir el éxito bajo las condiciones que dicha actividad implica. Además, la motivación para capacitarse de estos docentes del primer grupo ocurre porque hay un enfoque centrado en el estudiante debido a que a partir del análisis de una acción (en este caso en particular, del análisis del desarrollo de la clase) hay una reflexión que los lleva a tomar una medida acorde a las conclusiones sacadas. Weimer (2002) explica que el enfoque centrado en el estudiante tiene como protagonista el proceso de aprendizaje del este a partir de un cambio de metodología que permita una mayor participación del estudiante, junto con actividades que responden a sus necesidades.

En cambio, los docentes que no culminan con las capacitaciones no ven la necesidad de mejorar su práctica, debido a que se centran en su rol como especialistas en el área. Se centran en los recursos que deben utilizar y no valoran la capacitación como necesaria. Es por ello que dicen que como la capacitación no es obligatoria, no van, lo cual refuerza la presencia de una motivación extrínseca en este grupo, el cual espera un reconocimiento por la inversión de tiempo dentro de los programas de capacitación, pues si no hay un control externo, no hay reconocimiento. Además, los docentes de este grupo, tomando en cuenta que están más centrados en su especialidad, buscan información acerca de cómo enseñar en su especialidad o algún tema en particular.

Por este motivo, la sugerencia para la entidad capacitadora, con la finalidad de interesar a los docentes del segundo grupo a participar en los programas que ofrecen, es iniciar grupos de discusión o foros presenciales con docentes de carrera en los que se recojan estrategias de aprendizaje especializadas que se utilizan en las clases. Como

evidencia, se podrían armar *journals* institucionales que ayuden en el desarrollo de la práctica docente a los profesores de diversas facultades.

En cuanto a los motivos para culminar las capacitaciones, en el caso de los docentes del primer grupo que sí culminan sus capacitaciones, se ve una motivación intrínseca (Reeve, 2011; Ryan y Deci, 2000) debido a que realizan las capacitaciones debido a que esta les causa satisfacción; junto con esta satisfacción hay un factor de compromiso el cual les permite permanecer en la actividad, dando una constancia en el trabajo realizado en los programas de capacitación. Por otro lado, los docentes que no culminan las capacitaciones, al no considerar que exista un control o algún tipo de beneficio dentro de los programas de capacitación, deciden no culminarlas y priorizar actividades que sí les darán algún tipo de resultado visible, el cual puede ser transmitido en una motivación extrínseca.

Finalmente, este proceso ocurre debido a la representación de uno mismo que tiene cada participante dentro de su labor docente. Es por ello que existe un grupo que está más vinculado con el estudiante, mientras que otro lo está con su propio papel como especialista en el área. Esta autopercepción hace que el primer grupo tenga un enfoque más reflexivo, el cual ha sido abordado por Schön (1988), que explica la importancia de la promoción de la reflexión por parte del profesional debido a que esta le permite tomar decisiones que impacten en su entorno. En el caso del estudio, este es el enfoque recomendado, ya que lleva al profesor universitario a buscar espacios en los que se medite acerca de las necesidades de los estudiantes, de él mismo como docente y de cómo es que su rol es importante para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Como

mencionan Bolívar y Rojas (2014), este enfoque considera el análisis de experiencias que pueden ser observables de manera exhaustiva con la finalidad de considerar diversas alternativas y tener una conclusión que ayude a la toma de decisiones dentro del contexto educativo.



Conclusiones

A partir de los resultados de esta investigación, se puede concluir que los docentes entrevistados sí difieren en cuanto a los motivos por los que se inscriben en los programas de capacitación en la docencia universitaria, aun cuando todos se han inscrito voluntariamente. La diferencia entre los dos grupos de docentes universitarios entrevistados radica en lo siguiente:

- El motivo para inscribirse, en el grupo que culmina las capacitaciones, es inherente al mejoramiento de la docencia universitaria y el aprendizaje de sus estudiantes (motivación intrínseca); en cambio, para el grupo que no culmina, los motivos están asociados al reconocimiento y mejora de su imagen profesional u hoja de vida (motivación extrínseca).
- El motivo para continuar capacitándose en el grupo que culmina las capacitaciones se basa en la importancia de su rol como docentes, ya que existe un impacto de lo aprendido en su propio desarrollo como docentes universitarios y, por tanto, en su labor dentro del aula. Por otro lado, los docentes que no culminan con sus capacitaciones aluden como motivo, la importancia de su rol como profesionales especializados; por lo tanto, las capacitaciones en docencia universitaria no llenan sus expectativas, pues esperan programas que los actualicen o alineen más a su propia carrera y en estrategias de enseñanza vinculadas con su trabajo de campo o experiencia profesional.
- Si bien todos los participantes se autoperceben como docentes universitarios sin una formación en docencia, por haber estudiado una profesión distinta a esta, el grupo que

culmina las capacitaciones apunta a adquirir las competencias docentes, en algunos casos conscientes de sus carencias y, en otros, orientados al dominio de herramientas o metodologías pedagógicas que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes. En contraste, los profesores que no culminaron con sus capacitaciones, su autopercepción profesional es prioritaria y, por tanto, apuntan más al dominio de contenidos especializados dentro de su disciplina y abandonan las capacitaciones porque no las encuentran útiles por ser muy genéricas y no centradas en su carrera.

- Los docentes que culminan los programas ofrecidos por la entidad capacitadora buscan adquirir y aplicar nuevas herramientas metodológicas y pedagógicas, que faciliten el aprendizaje a través de una participación activa y cooperativa por parte del estudiante (centrado en su rol docente); mientras que los docentes que no culminan con las capacitaciones tienden a utilizar herramientas o estrategias expositivas por parte del docente, de algún especialistas invitado o de la presentación de videos o casos de trabajos de campo propios de la carrera (centrado en su rol como profesional especializado).
- El grupo de docentes que culmina las capacitaciones explicita que continúa asistiendo a estas porque en ellas encuentra un espacio de intercambio de experiencia con otros docentes, que considera sumamente enriquecedor para saber cómo manejar situaciones pedagógicas, así como, con los estudiantes, dentro y fuera del aula. Este espacio, para algunos es una oportunidad de reflexión sobre su quehacer docente y, para otros, es un beneficio práctico para la mejora en la aplicación de alguna herramienta.

Referencias

- Bolívar, J. M., & Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (44).
- Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú. Realidades y Tendencias. Perú: Santillana.
- González T., R. M., & González M., V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 6.
- Gunersel, A. B., Kaplan, A., Barnett, P., Etienne, M., & Ponnock, A. R. (2016). Profiles of change in motivation for teaching in higher education at an American research university. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 628-643.
- Iliya, A., & Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of Teacher Motivation Approaches in the Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 10-17.
- Johnson, S. (2006) Constraints on Development and Change to Science Teacher's Practice in Egyptian Classrooms. *Journal of Education for Teaching* 26, no. 1: 9-24.
- Ley Universitaria, N. (2016). 30220 (2014). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria*.
- McClelland, D. (1998). Achievement and Entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*. Irvington Publishers, New York.
- McClelland, D. (2000). *Personality and Social Psychology*. Irvington Publishers, New York.
- Melgarejo, L. M. V. (2014). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53.

- Montenegro, A. (2017). Understanding the concept of student agentic engagement for learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117-128.
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2006). *Motivación: Teoría, investigación y aplicaciones*. Cengage Learning Editores.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia universitaria*, 2(2).
- Reeve, J. (2000). Motivación y emoción. México. *Campos, V. Trad.*), México, DF, México. McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1997).
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.

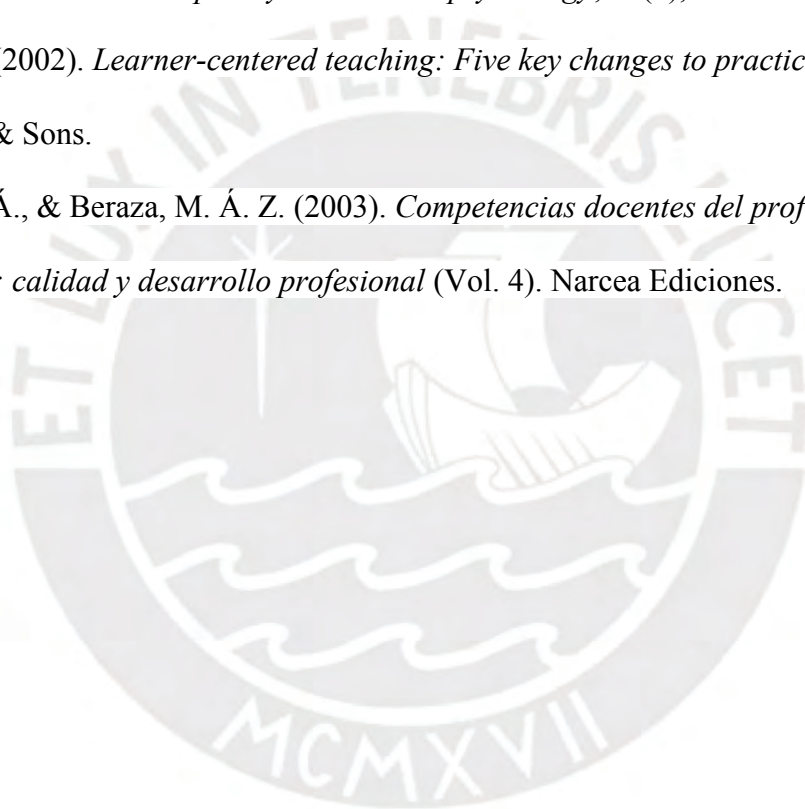
Schön, D. A. (1988). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.

Tayyab, M. (2011). Factors affecting teacher's motivation. *International journal of Business and social science*, 2(1).

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.



Apéndice A

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Estimado(a) docente.

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Rashell de Belén Díaz Castillo de la Pontificia Universidad Católica del Perú bajo la asesoría de la Dra. Mary Louise Claux. La meta de este estudio es identificar las autopercepciones de los participantes sobre sus habilidades docentes, la importancia que le asignan a los programas u opciones de capacitación.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una ÚNICA entrevista, lo que le tomará entre 40-45 minutos de su tiempo. La conversación podrá realizarse en su oficina dentro de su centro de labores y será audiograbada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. La entrevista realizada a usted será confidencial, por ello las grabaciones serán transcritas utilizando un código de identificación sin consignar sus nombres y apellidos. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo (a) frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su tiempo y atención,
Saludos,



Rashell Díaz Castillo
Lic. Literatura y Lingüística
Estudiante de la maestría Cognición, Aprendizaje y Desarrollo
Pontificia Universidad Católica del Perú
rashell.diaz@pucp.pe

Consentimiento informado

Yo, _____,
 doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal y escrita sobre los propósitos del estudio mencionado anteriormente y he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con ser entrevistada sobre temas relacionados con mi formación académica y labor docente y que esta información podría ser usada según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con la investigadora Rashell Díaz Castillo, al correo rashell.diaz@pucp.pe o rashell.diaz.castillo@gmail.com o llamar al teléfono 976019766 o con la asesora de la investigación, Mary Louise Claux, al correo mclaux@pucp.pe

Lima, _____ de _____ del 2017

 Nombre completo del (de la) participante

 Firma

Rashell de Belén Díaz Castillo



 Nombre del Investigador responsable

 Firma

Apéndice B

Guía de entrevista

Gracias profesor por haber aceptado voluntariamente a participar en esta investigación

Datos generales del participante:

1. ¿Hace cuánto tiempo que viene trabajando como docente universitario?
2. ¿Qué carrera o especialidad estudió?
3. ¿Estudió posgrado? ¿En qué especialidad o carrera?
4. ¿Qué especialidad enseña?
5. ¿Siempre enseñó esa misma especialidad o ha enseñado otras? Si es así, ¿cuáles?
6. ¿Cuál es la metodología que predominantemente usa al enseñar su disciplina?
¿Siempre fue esa misma metodología o antes utilizaba otra? ¿Qué motivó este cambio?
7. ¿Tiene alguna licenciatura o segunda especialidad en docencia? ¿Por qué?

Datos sobre percepción de su ejercicio docente:

8. ¿Qué lo ha motivado a ejercer la docencia universitaria? ¿por qué?
9. ¿Siempre quiso ser docente universitario? ¿Cómo decidió dedicarse a la docencia universitaria? ¿Qué o quién influyó en su decisión de ser docente universitario?
10. ¿Consideras que la docencia universitaria es importante? ¿Qué es lo que considera importante? ¿Por qué?
11. ¿Quisiera seguir dedicándose a la docencia universitaria de aquí en adelante? ¿Se visualiza haciendo docencia de por vida o haciendo otra cosa?
12. ¿Cuáles considera que son sus fortalezas como docente? ¿Por qué?

13. ¿Cuáles considera que son sus aspectos a mejorar en su ejercicio de la docencia?
¿Por qué?
14. En su formación profesional, ¿qué lo ha ayudado a ser docente? ¿por qué?
15. ¿Alguna vez ha percibido la necesidad de capacitarse en cómo enseñar su disciplina? ¿Cuál y por qué? ¿Qué hizo para satisfacer esta necesidad?
16. ¿Ha leído publicaciones o revistas sobre cómo enseñar su disciplina? (muchas disciplinas cuentan con publicaciones especializadas en cómo enseñar dicha disciplina) ¿Le ayudó leerlas? ¿Cuáles fueron?

Datos sobre las capacitaciones en la docencia universitaria:

17. ¿Se ha inscrito en algún curso de capacitación docente? ¿Por qué?
18. ¿Se inscribió voluntariamente? ¿Por qué?
19. ¿Qué temas le motivaron aprender sobre docencia universitaria?
20. ¿Cuáles han sido esas capacitaciones en docencia universitaria en las que se ha inscrito? ¿Por qué?
21. En general, ¿qué razones tuvo para inscribirse en las capacitaciones? ¿tuvo otras razones para alguna capacitación específica?
22. ¿Qué expectativas tuvo sobre la capacitación en la docencia universitaria? ¿Qué es lo que buscaba en la capacitación en docencia universitaria con respecto al contenido, metodología, etc.?
23. ¿Culminó la(s) capacitación(es) en docencia universitaria en las que se inscribió?
¿Por qué?

24. En general, ¿Qué es lo que consideró más relevante en la capacitación en docencia universitaria en la que se inscribió? ¿Por qué?
25. En general, ¿Qué es lo que consideró menos relevante en la capacitación en docencia universitaria en la que se inscribió? ¿Por qué?
26. ¿Le sirvió llevar curso(s) sobre la docencia universitaria para mejorar su labor docente? ¿Por qué? ¿En qué?
27. ¿Quisiera seguir formándose como docente universitario? ¿En qué temas o habilidades? ¿Por qué?
28. ¿De qué tendría que tratar un curso de capacitación en docencia universitaria para satisfacer sus necesidades como docente? ¿Por qué?
29. ¿Se ha inscrito en algún curso de capacitación en docencia universitaria que no haya culminado (lo haya abandonado a mitad de su desarrollo)? ¿Por qué?
30. ¿Cuáles deberían ser las características de un curso de capacitación en docencia universitaria para que lo motive a seguir hasta que termine? ¿Por qué?
31. ¿Algún tema que considere importante mencionar sobre la motivación en la docencia universitaria?

Gracias por su colaboración, pues sus aportes serán muy útiles para comprender la motivación en la docencia universitaria.