

Formación del profesorado para la innovación partir de un modelo en la Universidad de Sonora.

Dra. Rosa María Tinajero González, Dra. Rosa Elena Salazar Ruibal, Dra. María Olga Quintana Zavala

Línea temática: Recursos didácticos y pedagógicos

Resumen

Los resultados de la investigación Análisis de la Práctica del profesorado universitario permitió proponer el planteamiento de un Modelo de Formación Docente en la Universidad de Sonora. Las áreas en las que se capacita a los profesores son cuatro: Área tecnológica, Área didáctico pedagógica, Área metodológica y Área de enseñanza reflexiva. Propósito: La formación y actualización de los docentes de la Universidad de Sonora permitirá desarrollar autonomía y creatividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas que depara la práctica docente. Metodología: la población de profesores adscritos a la Universidad que atienden la oferta educativa son 2534 maestros de tiempo completo y maestros de asignatura. Se aplica un instrumento para detección de necesidades de capacitación y actualización docente, se elabora el catálogo de cursos en base a los resultados y distribuidos por cada área del Modelo propuesto, se hace la planificación de programas de curso, elaboración de materiales para la difusión de oferta de cursos, invitación a docentes con expertés en las áreas del modelo, difusión y programación de cursos, implementación de cursos y evaluación. Resultados: En los periodos del 2014, 2015 y 2016 se habilitaron a 1097 profesores, lo cual representa el 43 % del total capacitado en las áreas tecnológica, didáctico pedagógica, metodológica y práctica docente crítico reflexiva. Conclusión: El modelo de formación docente institucional, sustenta los programas de formación docente y de actualización de los profesores universitarios lo que ha modificado la práctica docente hacia la innovación.

Palabras clave: Capacitación actualización práctica docentes institucional

INTRODUCCIÓN

Las demandas sociales hacia el sector educativo son cada día mayores; se exige mayor cualificación y competencias para responder con soluciones viables y exitosas a los problemas de la educación actuales. La sociedad vuelve la mirada a las universidades y, por tanto, al docente, que debe comprometerse en los cambios y transformaciones sociales. Es necesario un educador con competencias para observar, planificar, tomar decisiones, evaluar y transformar su práctica desde el aula de clase.

En lo institucional, la universidad constituye uno de los escenarios, desde donde se construye y reconstruye el saber, en consonancia con las necesidades y exigencias actuales.

Por lo anterior, la formación de profesores surge para satisfacer necesidades vinculadas con el compromiso con la universidad y la necesidad de crecimiento personal y profesional de los docentes en un mundo complejo e incierto, es perentorio indagar sobre las posibilidades de desarrollo profesional a través de herramientas que ayuden a aprender a enseñar permanentemente y, a su vez, ser coherente con el “pensar, decir y hacer”; por cuanto es responsabilidad de la universidad asumir sus funciones de enseñanza, investigación y extensión para dar respuesta a los requerimientos sociales.

En tal sentido, el programa de Formación Docente de la Universidad de Sonora tiene como propósito contribuir con el mejoramiento de la práctica pedagógica de los profesores sobre la base de un diagnóstico para posteriormente tener elementos para implementar un Programa fundamentado en un Modelo de Formación de Profesores con la finalidad de avanzar hacia el crecimiento profesional docente y transformar los espacios educativos.

Objetivo

Promover y propiciar espacios para el desarrollo y actualización de los profesores, en los que se debata sobre la práctica pedagógica y comprender la perspectiva desde la cual se construye el saber, el hacer y construir del alumno, con acciones diseñadas, planificadas y puestas en práctica, con la intencionalidad de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Desarrollo de la experiencia

Los componentes esenciales de la docencia

Lee Shulman, (1998), psicólogo educativo estadounidense, desarrolló un modelo de docencia en el que enumeraba los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Shulman, señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico, incluye “(...) las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” (Putnam y Borko, 2000, p. 232). El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en

operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular.

Evaluación/formación

De acuerdo con los planteamientos de Ardoino, J. R. (2005), para construir una caracterización de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: el hacer de la función docente y su evaluación, una práctica regulada institucionalmente, e instrumentar además, un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma.

García-Cabrero y Navarro (2001,) plantean que el análisis de la práctica docente debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

García, C. B. (2002), considera que el análisis del pensamiento y la acción docentes deben ubicarse en el marco de un proyecto institucional en el cual la actividad docente y su perfeccionamiento ocupen un lugar preponderante; dicho análisis debe ser el eje rector de un proyecto de evaluación de la práctica docente.

El saber docente: un saber plural, estratégico y devaluado

En las sociedades contemporáneas, la investigación científica, en cuanto sistema socialmente organizado de producción de conocimientos, está interrelacionada con el sistema de educación y de formación vigentes, esa interrelación se expresa concretamente por la existencia de instituciones que, como las universidades, asumen tradicional y conjuntamente las funciones de investigación, docencia, producción de conocimientos y formación basada en esos conocimientos. Se expresa, de forma más amplia, mediante la existencia de una red de instituciones y de prácticas sociales y educativas destinadas a asegurar el acceso sistemático y continuo a los saberes sociales disponibles. La existencia de esa red muestra muy bien que los sistemas sociales de formación y de educación comenzando por la escuela, están enraizados en una necesidad de carácter estructural, inherente al modelo de cultura de la modernidad. Los procesos de producción de los saberes sociales y los procesos sociales de formación pueden considerarse, por tanto, como dos fenómenos complementarios en el ámbito de la cultura moderna.

El valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de actualización constante y la formación basada en saberes establecidos, no pasa de una introducción a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad científica en ejercicio. Los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes quedan, por tanto, subordinados, material y e ideológicamente a las actividades de producción de nuevos conocimientos. Esa lógica de producción parece regir también los saberes técnicos, bastante orientados, actualmente hacia la investigación y la producción de instrumentos y procedimientos nuevos. Desde esa perspectiva, los saberes son, en cierto modo, comparables a “conjuntos” de informaciones técnicamente disponibles, renovados y

producidos por la comunidad científica y susceptible de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales, etc.

Para poner de manifiesto la posición estratégica del saber docente en medio de los saberes sociales, es necesario hacer hincapié en que todo saber, incluso “el nuevo”, se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y su adquisición. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, más largo y complejo se torna el proceso de aprendizaje, y que a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas.

Las formaciones basadas en los saberes y la producción de saberes constituyen, por consiguiente, dos polos complementarios e inseparables. En este sentido, y limitando incluso su relación con los saberes a una función improductiva de transmisión de conocimientos, se puede admitir si no de hecho, al menos en principio, que el cuerpo docente tiene una función social tan importante estratégicamente como la de la comunidad científica y la de los grupos productores de saberes (Tardif, M. 2004).

Saberes Docentes: saberes de la formación profesional, de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica

Entre tanto, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de conocimientos; su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.

Se pueden llamar saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y para las ciencias de la educación. Los conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica o erudita de los profesores. En el plano institucional la articulación entre esa ciencia, y la práctica de la enseñanza se establece en concreto mediante la formación inicial o continua del profesorado; los profesores entonces entran en contacto con las ciencias de la educación.

Entre tanto, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de conocimientos; su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.

Se pueden llamar saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y para las ciencias de la educación. Los conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica o erudita de los profesores. En el plano institucional la articulación entre esa ciencia, y la práctica de la enseñanza se establece en concreto mediante la formación inicial o continua del profesorado; los profesores entonces entran en contacto con las ciencias de la educación.

La práctica docente no es sólo un objeto de saber de las ciencias de la educación, o del saber disciplinar, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos. Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica docente, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

Saberes disciplinarios

Además de los saberes producidos por las ciencias de la educación y de los saberes pedagógicos, la práctica docente incorpora también otros saberes sociales bien definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación inicial y continua de las distintas disciplinas ofertadas por la universidad, se les puede llamar “saberes disciplinarios”. Son los saberes de los que dispone la sociedad y que corresponden a los diversos campos del conocimiento. Los saberes disciplinarios se transmiten en las aulas de las universidades independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del profesorado. Los saberes disciplinares surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes.

Saberes curriculares

Los profesores en la práctica también deben apropiarse de unos saberes que podríamos llamar “curriculares”, que se corresponden con el perfil del egresado, los objetivos, contenidos, métodos, tipos de evaluación, a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas de asignatura que el profesor debe aprender a aplicar.

Saberes experienciales

Los mismos maestros, en el ejercicio de su práctica, desarrollan saberes específicos basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes emergen de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos saberes experienciales o prácticos

Es oportuno señalar que autores como Liston y Zeichner (1987); Pérez Gómez, (1998), entre otros; expresan que un modelo de formación basado en la perspectiva sociocrítica implica y prepondera la importancia de comprender e interpretar el contexto para que, sensible a la complejidad e incertidumbre de la práctica docente, incorporen elementos de cambio y transformación que conlleven una mejora.

Del mismo modo, las consideraciones actuales y en la discusión reflexiva sobre la enseñanza y el aprendizaje precisan acogerse a los aportes actuales, si se quiere impulsar transformaciones en las formas de pensar y actuar de los profesores. De acuerdo con Latorre, A. (2003), la enseñanza es una actividad investigadora. En otras palabras, es una actividad de autorreflexión orientada hacia la mejora de la práctica educativa. A tal fin, el docente deja de ser un técnico aplicacionista para convertirse en un investigador. En

palabras de Latorre, A. (2003: 10), “Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento”.

El Modelo de Formación Docente Institucional

El diseño y elaboración del Modelo de Formación docente, está inspirado en Jiménez, B. (2003), quien señala que todo programa, plan o proyecto debe sustentarse en: a) bases teóricas, b) finalidades expresadas como objetivos, c) identificación de los destinatarios y d) una secuenciación de contenidos y estrategias. Del mismo modo se consideran las formas de evaluación y los recursos necesarios para su ejecución, así como la vinculación con el contexto y su viabilidad de aplicación.

Cada una de las cuatro áreas estratégicas del Modelo de formación está integrada por varios cursos de formación que en conjunto ayudarán a los profesores en sus procesos de enseñanza y a fomentar la inteligencia colectiva bajo una metodología novedosa.

. Ello implica que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación deben estar al servicio de las necesidades de cualquier institución escolar, evitando así que el conocimiento sea organizado y dispuesto simplemente en una lógica instrumental (Gutiérrez Vargas, 2007).

Figura 1. Modelo Institucional para Formación de Profesores



A continuación se explicarán cada una de las áreas que componen el modelo en módulos: Didáctico-Pedagógicas, Informático-Tecnológicas, Metodológicas y de Enseñanza Crítica Reflexiva.

1. Área didáctico- pedagógica

El área Pedagógica está integrada por cursos que permitirán al profesor analizar aspectos del contexto educativo, teorías del aprendizaje, planeación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El área pedagógica consta de seis módulos de carácter esencial.

2. Área Informático Tecnológica

Esta área tiene como finalidad mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores en innovación tecnológica aplicada a la educación. Habilidades digitales para la comunicación presencial y a distancia.

3. Área Metodológica

El objetivo de esta área es conocer los protocolos de investigación que cumplan con los elementos de forma y fondo requeridos por el rigor científico especificado para la Universidad de Sonora, así como desarrollar las actitudes científicas y las aptitudes metodológicas necesarias para organizar coherentemente el material informativo de los cursos que imparte el docente; habilidades para la investigación educativa e investigación acción.

4. Enseñanza Crítico Reflexiva

En este módulo se pretende propiciar espacios para el análisis sobre la enseñanza y el aprendizaje a fin de abrir la discusión sobre la planificación y la práctica pedagógica y comprender la perspectiva desde la cual se construye el saber, el hacer y emprender del profesor. Se hace fundamental que los profesores conozcan y comprendan los supuestos de su práctica y con base en el análisis de su actuación sea posible iniciar las mejoras necesarias para una práctica reflexiva, crítica y transformadora. Reflexión de la acción pedagógica, la construcción del aprendizaje, el trabajo colegiado y la mediación para la resolución de conflictos en el aula.

Resultados de la implementación del Modelo de Formación Docente

Cada una de las cuatro áreas estratégicas del Modelo están enlazada entre sí y a su vez dan origen al desarrollo hacia el interior de las habilidades contextualizadas mencionadas anteriormente, que garantizan el logro de las competencias docentes a lograr en su labor profesional en la docencia dentro de la Universidad de Sonora, pues la interacción armónica de estos elementos permite el desarrollo eficiente de las áreas, derivando a su vez en los distintos módulos de desarrollo y actualización docente; derivando cada área y habilidad en la expresión de un catálogo de cursos dinámico y flexible que, en su conjunto, fomenta el pensamiento crítico y la inteligencia colectiva bajo una metodología novedosa coadyuvando a los docentes en sus procesos de enseñanza. Al adoptar la estrategia de ofrecer cursos de capacitación bajo las modalidades semipresenciales y no presenciales, para que puedan ser cursados por los docentes en cualquier momento del semestre, ha facilitado aún más la accesibilidad y oportunidad de cursar alguna temática de necesidad o interés, incluyendo a profesores de unidades foráneas. Esta estrategia soportada a través de las nuevas

tecnologías, incluyendo la plataforma Moodle, ha permitido disminuir las limitaciones presupuestales y geográficas, brindando oportunidades de capacitación y actualización con la misma calidad y calidez de la modalidad presencial.

A partir del año 2014 en el que se implementó el Modelo de Formación Docente en la Universidad, se ha incrementado el número de profesores que asisten a los cursos que se ofertan para su desarrollo profesional. Para los años 2014, 2015 y 2016 se habilitaron 1097 profesores (43 %), del total de la planta académica (2534) adscrita a la Universidad de Sonora (Tabla 1).

Tabla No. 1
Habilitación de Profesores
2014, 2015 y 2016.
Universidad de Sonora

Eje	Docentes capacitados					
	2014		2015		2016	
Didáctico pedagógico	169	46%	34	10%	143	36%
Enseñanza reflexiva	0	0%	97	30%	10	3%
Metodológico	109	29%	21	6%	0	0%
Tecnología	92	25%	177	54%	245	61%
Subtotales	370		329		398	
Total	1097					

Los cursos de formación docente que se imparten comprenden las cuatro áreas del Modelo y participan profesores adscritos a los programas académicos de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, División de Ingenierías, División de Humanidades y Bellas Artes, División de Ciencias Sociales, División de Ciencias Económico Administrativas y División de Ciencias Exactas y Naturales, es importante destacar que la evaluación docente por parte de los estudiantes ha reflejado el impacto en el proceso aprendizaje- enseñanza.

Conclusiones

El programa de formación de profesores institucional ha permitido que los docentes: Fortalezcan la capacidad de autoconocimiento y autorregulación como medio para desarrollar competencias reflexivas y críticas.

Describan las prácticas de enseñanza para explicar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje,

confrontando su acción docente con las teorías que guían su práctica analizando críticamente las situaciones que emergen en el aula.

Se ha fortalecido una actitud de investigación y reflexión permanente que orienta hacia la búsqueda de respuestas a las situaciones educativas de su entorno que posibiliten la construcción y reconstrucción del conocimiento en función de las características del contexto. Desarrollen competencias para asumir la planificación y evaluación como procesos fundamentales de la práctica, que requieren estudio, discusión, reflexión y toma de decisiones, comprendiendo la trascendencia de sus funciones como profesionales docentes e intelectuales.

La tarea en la que se trabaja es en el desarrollo y actualización de profesores en habilidades de planeación, didácticas, tecnológicas y de evaluación, que involucren procesos pedagógicos, metodológicos y de enseñanza reflexiva, teniendo como propósito fundamental el promover y propiciar espacios para el desarrollo y actualización de los docentes, en los que se debata sobre la práctica pedagógica y comprender la perspectiva desde la cual se construye el saber, el hacer y construir del alumno, con acciones diseñadas, planificadas y puestas en práctica, con la intencionalidad de contribuir a la mejora de la calidad educativa

Referencias bibliográficas

Citadas

Ardonio, J. R. (2005). *Complejidad y Formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

García, C. y Navarro, F. (2001). *La Construcción de una Metodología para el análisis de la Práctica Educativa y sus implicaciones en la Evaluación Docente*. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para Comprender y Mejorar la Docencia en Educación Superior* pp. 193-208. México: Ed. CESU-UAM.

García-Cabrero, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica*. Tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, D. F., México.

Gutiérrez, G. (2007). *Un camino de reinención constante*: http://www.informaticahabana.com/evento_virtual/?q=node/359&ev=XII%20Congreso%20de%20Informática%20en%20la%20Educación, consultado el 9 de Diciembre 2015.

Jiménez, B. (2003). *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad Rovira i Virgili. España

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó:

Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la escolarización*. 2ª. ed. Madrid: Ed. Morata.

Putnam, R. y Borko, H. (2000). *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar*, pp.219-309.: Barcelona: Ed. Paidós.

Perez, G. A.I. (1998). *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.

Shulman, L. S. (1998). *Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una perspectiva contemporánea. La Investigación en la Enseñanza*. Barcelona: Ed. Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.

Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Ed. Narcea.. Consultadas

García, C. C., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la Práctica Educativa de los docentes: Pensamiento, interacción, reflexión. Revista electrónica de investigación educativa; especial. Recuperada el día 12 de Julio de 2015 en: <http://www.redie.uabc.mx/NUMESP1/>

Gil, A. M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Loya, Ch. H. (2008). *Los Modelos Pedagógicos en la Formación de Profesores*. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Iberoamericana de Educación, la Ciencia y la Cultura, No. 46/3, Mayo 2008. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y a Cultura (OEI). México.

Medina, R. A. y Domínguez, C. (2008). *Los Procesos Reflexivos como base de la Formación del Profesorado* Cuestiones en torno a la Población y Desarrollo Profesional del Profesorado: Madrid: Ed. Sanz y Torres.

SEMBLANZA CURRICULAR

Dra. Rosa María Tinajero González

Profesor-investigador de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Sonora México y fue Jefa de Departamento de Enfermería (2004-2007 y 2007-2010), Coordinadora de Programa Académico y Secretaria Académica de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud (2010-2013). Actualmente Directora de Innovación Educativa de esa casa de estudios (2013-2017).

Se formó como Licenciada en Enfermería en la UNISON y posteriormente en Universidad del Noroeste, en donde cursó la maestría en Educación, el doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España. Sus principales áreas de investigación son en educación y práctica del cuidado de enfermería.

Miembro del Consejo Técnico de CENEVAL en los años del 2010 al 2015.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (candidato) y profesor con perfil PROMEP.

Actualmente es director de 2 proyectos de investigación en los que participan estudiantes de Licenciatura y posgrado en Enfermería.

Ha participado como responsable de 20 proyectos de investigación.

Cuenta con 12 artículos de investigación publicados en revistas nacionales e internacionales, 5 capítulos de libro en publicaciones de editorial Pearson, y uno en editorial de Barcelona España, un libro en la Editorial Académica Española, 5 textos académicos publicados por la Universidad de Sonora y 1 texto publicado por Editorial El Manual Moderno.

Ha participado como ponente en Congresos nacionales e internacionales.

Ha participado como directora de tesis de Licenciatura (15), tesis de maestría (2), tesis de Especialidad (25).

Actualmente participo como evaluadora Externa del Organismo Acreditador COMACE (Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería).

Evaluadora de proyectos de investigación de la Secretaría de Salud.

Dra. Rosa Elena Salazar Ruibal

Licenciada en Enfermería por la Universidad de Sonora. Maestría en Enfermería con especialidad en Salud Comunitaria por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España. Docente e investigadora invitada en las universidades de Nuevo León y Ann Arbor, Michigan, E.U.A. Fungió como Vicepresidenta y Secretaria de Relaciones Exteriores del Colegio Sonorense de Enfermeras, A. C. Fue coordinadora del proceso de acreditación y re-acreditación del Programa de Licenciatura en la visita del Consejo Mexicano de Acreditación en Enfermería, A. C. (COMACE) y formó parte de la Comisión para la Evaluación del mismo programa por los CIEES. Ha participado como supervisora de escuelas de enfermería incorporadas a la Universidad de Sonora. Ha sido asesora y directora de tesis de licenciatura (17) y maestría (3), ha dirigido proyectos estudiantiles de investigación (12), participación como autor o coautor de artículos de revistas y libros y/o capítulos de libros (32) Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales (40) y ha participado en gran número de comisiones universitarias (57): Es miembro de la H. Junta Universitaria, Presidenta de Academia de Enfermería en Salud Comunitaria, miembro de la Comisión Dictaminadora de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, miembro evaluador de planes de estudio de Enfermería por parte de la Secretaría de Salud; forma parte de la cartera de Evaluadores Externos del Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A. C.; cuenta con el reconocimiento de Perfil PRODEP. Actualmente, se desempeña como Profesora de Tiempo Completo con la categoría de Titular nivel "C" del Departamento de Enfermería en la Universidad de Sonora.

Dra. María Olga Quintana Zavala

Nació en Hermosillo, Sonora, México el día 31 de marzo de 1977.

Experiencia profesional: Enfermera Laboral del año 1999 al 2002, Enfermera Clínica del 2002 al 2004, Docente del Departamento de Enfermería del 2002 a la fecha.

Egresada del Departamento de Enfermería de la Universidad de Sonora, el año 2002, con el título de Licenciada en Enfermería, con la tesis “Perfil de ingreso de Alumnos de Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Sonora”.

Obtiene el grado de Maestría en Ciencias de Enfermería en el año 2006, con la Tesis “Costo de Hospitalización del Paciente con DMT2 y el ocasionado al cuidador principal”, en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Obtiene el grado de Doctora en Enfermería en el año 2014, con la Tesis “Calidad de Vida en el Trabajo, Personal de Enfermería. Secretaría de Salud Pública, Hermosillo-México”, en la Universidad de Concepción, de Chile, recibe Mención Honorífica.

Cuenta con 19 artículos de investigación publicados como autor o coautor, Titular de 3 proyectos de Investigación, Ponente en 7 Congresos Nacionales y 5 Congresos Internacionales, Directora de 4 Tesis de Licenciatura y 4 Tesis de Especialidad.

Actualmente Maestra de Tiempo Completo Titular A de la Universidad de Sonora / Unidad Regional Centro (Hermosillo) y Jefa del Departamento de Enfermería en el período 2014 al 2018. Cuenta con Perfil PRODEP y un proyecto de investigación con financiamiento externo.