

# DISEÑO DE UN MODELO PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE POSGRADOS DE LAS UNIVERSIDADES DE ECUADOR

## DESIGN OF A MODEL FOR THE PERMANENT TRAINING OF POSTGRADUATE PROFESSORS OF UNIVERSITIES OF ECUADOR

Vinicio Alexander Chávez Vaca<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 06 febrero 2017

Fecha de aceptación: 25 marzo 2017

### **Resumen**

*La presente investigación se propuso diseñar un modelo de formación pedagógica continua para los docentes de Posgrado de las Universidades del Ecuador, por lo que se realizó una revisión y presentación de los postulados teóricos sobre la preparación, el perfil y los modelos. Con la intencionalidad de identificar las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Posgrado se realizó una investigación de campo cuantitativa y de tipo exploratorio. Luego de la aplicación del cuestionario de encuesta a 106 docentes se corroboró que los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no le otorgan el reconocimiento requerido al trabajo conjunto con el resto del equipo docente y la actualización didáctica a través de lecturas especializadas. Tampoco valoran la incidencia de la formación en pedagogía, aun cuando se posean excelentes conocimientos en la materia que imparten, y no saben identificar si los paradigmas que acompañan los módulos teóricos están en correspondencia con la práctica docente, por lo que se corrobora la existencia de una disparidad entre la teoría y la realidad educativa. Sobre la base de estas debilidades se propuso un modelo de formación pedagógica desde un proceder sistémico, teórico-metodológico, para contribuir a la preparación del profesorado y garantizar la formación de competencias para la gestión de los procesos universitarios.*

**Palabras clave:** competencias, formación del profesorado, modelo, posgrado

### **Summary**

*The present study proposed the design of a model of continuous pedagogical training for the teachers of the Postgraduate Universities of Ecuador. A review and presentation of the theoretical postulates about the preparation, the profile and the models was made. With the intention of identifying the weaknesses or formative deficiencies of the postgraduate teachers, a quantitative and exploratory field investigation was carried out. After the application of a survey to 106 teachers, it was confirmed that teachers recognize the importance of ongoing training and practical experience, however, they do not grant the required recognition to the joint work with the rest of the teaching team and the didactic updating to Through specialized readings. Neither do they value the incidence of pedagogical training, even though they have excellent knowledge in the subject they teach, and do not know if the paradigms that accompany the theoretical modules are in correspondance with the teaching practice, which corroborates the existence of a disparity between theory and educational reality. On the basis of these weaknesses, a model of pedagogical training was proposed from a systemic, theoretical and methodological approach, to contribute to the preparation of the teaching staff and to guarantee the formation of competences for the management of university processes.*

**Keywords:** competencies, model, postgraduate, teacher training

## **1. Introducción**

En el contexto educativo, los profesores son un factor esencial, tanto en el logro de la calidad como en el éxito de los estudiantes durante su trayectoria escolar, es así que la preparación de los docentes resulta esencial para alcanzar los niveles de eficiencia formativos que requiere la sociedad actual. Ante la relevancia de su papel, la educación es el proceso social que permite la transmisión

---

<sup>1</sup> Msc., Universidad Central, Quito, Ecuador, [vinicioalexander.chavez@e-campus.uab.cat](mailto:vinicioalexander.chavez@e-campus.uab.cat), <http://orcid.org/0000-0003-3623-4178>

cultural en beneficios del futuro de la sociedad, a partir de su presencia en los diferentes niveles de enseñanza.

Por ejemplo, para que la Universidad cumpla con su rol social, es esencial que los docentes sean resultado y parte de un proceso formativo adecuado y oportuno, donde no solo adquieran el saber, sino también desarrollen habilidades para saber hacer. Para la UNESCO (2008), el aprendizaje del estudiantado requiere de una constante actualización del personal docente respecto a sus capacidades metodológicas y didácticas para enfrentar la clase, de ahí la necesidad de establecer programas de estudios para la formación y superación del claustro.

Actualmente, es necesario que se reflexione sobre labor docente, pues el contexto globalizado exige de seres humanos preparados que también sean capaces de enfrentar las exigencias de la sociedad de la información. Desde esta mirada crítica podrán surgir propuestas relevantes para transformar posturas pedagógicas tradicionalistas o poco competentes que poco aportan a los estudiantes y al sistema educativo.

Por ello y tras el interés de promover cambios en el sistema educativo ecuatoriano, para este artículo se plantearon los siguientes objetivos: determinar los paradigmas que acompañan la formación de los docentes universitarios; caracterizar el perfil profesional de los docentes universitarios de postgrado, identificar las debilidades o deficiencias formativas de los profesores de Posgrado y diseñar un modelo de formación pedagógica continua para estos docentes de las Universidades del Ecuador que responda a los retos educativos del país en la actualidad.

### **Formación del profesorado**

Desde hace varios años, el tema de la formación y superación de los profesores ha ocupado las agendas y los intereses de investigación de no pocos especialistas. Cada etapa se ajusta a situaciones contextuales y responde a particularidades curriculares de cada institución o país. Para Castillo (2012), la formación del profesorado implica una orientación ideológica que responde al sistema educativo y a la institución donde se inicia o desarrolla el proceso de superación.

Para Marcelo (2013), “formarse y aprender es adquirir y desarrollar las competencias que permitan cambiar los comportamientos de las personas en su ocupación, en sus actividades profesionales, en su desarrollo social, personal y cívico” (p. 10). Esa formación, contextualizada en el profesor, se divide en dos grandes momentos. Uno de estos procesos es la formación inicial del profesorado, la cual es una de las herramientas básicas en el proceso de la profesionalización de los docentes. Constituye el inicio de la preparación formal en un determinado centro de instrucción, diseñado con el fin de propiciarle al docente el acceso a una serie de conocimientos pedagógicos que posteriormente aplicará y perfeccionará en la práctica (Imbernón, 2010).

El otro momento es la formación permanente, la cual depende de la voluntad individual o institucional. Según Barrio (2010) es el resultado de la planificación de instituciones o de los propios profesores para promover la estimulación al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

Para Rodríguez (2014), la formación permanente es la enseñanza profesional de la enseñanza, por lo que se instaura como una modalidad con particularidades intencionales y muy bien definidas debido a que contribuye a la preparación, superación y crecimiento de las personas que formarán a las nuevas generaciones.

Se trata de dar respuesta a las exigencias de estos docentes, las cuales se traducen en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del desarrollo de dimensiones pedagógicas, cognitivas, individuales y teóricas. Esas necesidades pueden transformarse a través de la coordinación de programas o estrategias que consideraron el contexto institucional y social, así como los intereses de los profesores durante su planeamiento.

Considerando los postulados anteriores, para el presente estudio se entendió a la formación permanente como aquella que ocurre una vez iniciado el ejercicio profesional y está dirigida a que individualmente o en equipo los profesores adquieran, consoliden o transformen positivamente sus conocimientos, habilidades o disposiciones para mejorar su intervención profesional en una enseñanza de mayor calidad.

## Perfil del profesorado

El perfil está relacionado con las destrezas y la disposición del docente, así como por las políticas institucionales y el contexto. El perfil del docente depende de su disposición por la transformación a favor del desarrollo personal y de la comunidad educativa y está determinado por dos conceptos: capacidad y competencia.

## Capacidad

Con este término se hace referencia a los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores requeridos para que el profesorado pueda ejercer su labor y lograr el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. A criterio de Hargreaves & Fullan, (2012) se hace necesario que durante la formación permanente se potencien capacidades comunicativas, sociales, metacognitivas y tecnológicas.

## Competencias

En el proceso de formación del profesorado, es necesario asumir que las competencias son categorías psicológicas que estimulan conductas y actitudes que propician el desarrollo eficiente de acciones ya sea para enfrentar determinadas problemáticas o comportarse en la cotidianidad (Bozu, 2010).

Según Torres (2014), las competencias de los docentes no están en correspondencia con su calificación, más bien se orientan hacia el saber hacer en correspondencia con el comportamiento social y la respuesta ante determinadas problemáticas. Otros autores como Barrio (2010) la conciben como la disposición para trabajar en equipo, la capacidad de creatividad y la disposición a asumir riesgos.

Por ello, es importante comprender que las competencias no solo se adquieren en el escenario educativo, también en el intercambio con el entorno social y dependen del nivel de entrega del docente, la combinación de la teoría y la práctica y la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y comunicarlos.

Por tanto, las competencias del profesorado deben centrarse en:



En el contexto educativo, resulta importante la competencia didáctica, relacionada con la selección y preparación de contenidos disciplinares desde el punto de vista científico y didáctico, de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; seleccionar diversos procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje, generar en los alumnos condiciones para la metacognición y problematizar para una construcción del conocimiento con espíritu crítico y reflexivo.

## Modelos

Una definición acabada del término modelo depende de cuestiones situacionales y de su finalidad. Por tanto, para la presente investigación debe partir de una mirada enfocada hacia el profesor y el contexto educativo donde desarrolla su labor, sin obviar el contexto externo. Es así que las conceptualizaciones son disímiles, ya que no solo dependen del objetivo, sino también de la unidad de análisis y de la época donde se desea desarrollar.

Un modelo es una construcción general, mediante la cual se puede conocer cómo debe comportarse o actuar un objeto, a partir de una comprensión teórica que guía la transformación del objeto en la práctica y que además es distinta a las existentes (Barrio, 2010). De igual manera en aspectos relacionados con las ciencias pedagógicas, la concepción de un modelo expresa las características esenciales que los definen y que pueden ser considerados como principios de su existencia; por tanto debe asumirse como punto de partida para la transformación de la realidad objeto de estudio y/o como un conjunto de acciones, distribuidas en etapas y enmarcadas por la dinámica del proceso en sí mismo (Castillo, 2012).

Avagliano & Vega (2013) refieren que cualquier sugerencia o propuesta de actuación modélica para la formación de profesorado debe responder primeramente a una visión innovadora en relación a la enseñanza y al perfil de los docentes, así como la determinación de actividades concretas de trabajar con los profesores.

Desde esta perspectiva, el modelo que se propone en la presente investigación, se considera como una construcción teórica que fundamenta y guía la secuenciación de las acciones que concretan la actividad pedagógica profesional que desarrollan los docentes universitarios.

## 2. Material y métodos

El presente estudio pretendió identificar las debilidades y necesidades del perfil profesional de los docentes de posgrado, para obtener la información básica para proponer un modelo de formación permanente con el interés de consolidar competencias y capacidades. Por tanto, la recogida de información se realizó a través de un enfoque cuantitativo y una investigación de tipo exploratoria, ya que con anterioridad no se ha estudiado este tema en las Universidades del Ecuador.

La población estuvo compuesta por el total de los profesores, 106 docentes, que integran la planta docente de postgrado en universidades como la Universidad Central (pública) y la Universidad Politécnica Salesiana (privada). Como todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra y el universo determinado no es muy numérico (es viable acceder a cada uno de los miembros), la muestra estuvo compuesta por los 106 profesores.

**Método:** Para determinar los paradigmas teóricos por los cuales se rige la presente investigación, así como definir la metodología a seguir durante el estudio, se requirió del método bibliográfico-documental, con la técnica de revisión bibliográfica, con el interés de determinar cuestiones intrínsecas de la formación del profesorado y los modelos de formación. Se revisaron libros, artículos e investigaciones sobre el tema.

**Técnicas:** Como se trató de un estudio sobre un tema escasamente explorado y tras el objetivo de recopilar información sobre el perfil profesional de los profesionales educativos, y hacerlo sin interferir en sus funciones, se utilizó la encuesta. Su cuestionario presentó preguntas cerradas, es decir, que las respuestas dependen de las opciones que ofrece el investigador. El cuestionario se aplicó en línea a través de la herramienta de Google en forma virtual.

**Confiabilidad del instrumento aplicado:** el investigador eligió las medidas de consistencia interna, específicamente el coeficiente alfa de Cronbach. A través de la escala Likert se midieron los ítems. Al decir de Hernández, Fernández & Baptista (2010), un valor de alfa cercano a 1, evidencia la consistencia interna entre los ítems.

Cuando se realiza en el SPSS un análisis de fiabilidad se utiliza el comando *Analizar/Escala/Análisis de fiabilidad*. El valor del alfa de Cronbach obtenido en el instrumento aplicado al colectivo de profesores de posgrado es de 0.7, lo cual es un valor aceptable para validar un instrumento. Al estandarizar los elementos el coeficiente tomó valor de 0.8, lo cual significa que el instrumento aplicado resulta validado, pues según George & Mallery (2003) este coeficiente es bueno a partir de este valor.

## 3. Resultados

Una vez aplicado el instrumento y tabulados los datos en el programa SPSS se conoció que de la muestra seleccionada, con respecto a la formación, hubo una mayor cantidad de master que doctores, si se realiza el análisis de género respecto a la formación los mayores porcentajes están en los hombres.

Específicamente la formación del profesorado se analizó a partir de las dimensiones: desarrollo del componente académico, desarrollo del desempeño laboral y desarrollo del desempeño investigativo. Además, las preguntas aportaron luces y sombras sobre el perfil del profesorado, entendido como el desarrollo de habilidades y destrezas del profesorado y la adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanistas.

Para conocer la situación actual en relación a estos componentes se realizaron las siguientes preguntas:

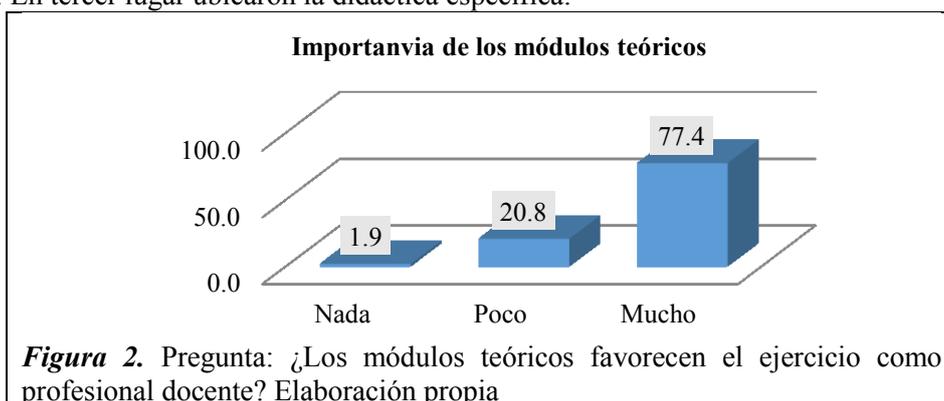
**Tabla 1.**

*Conocimientos importantes para garantizar una buena formación inicial*

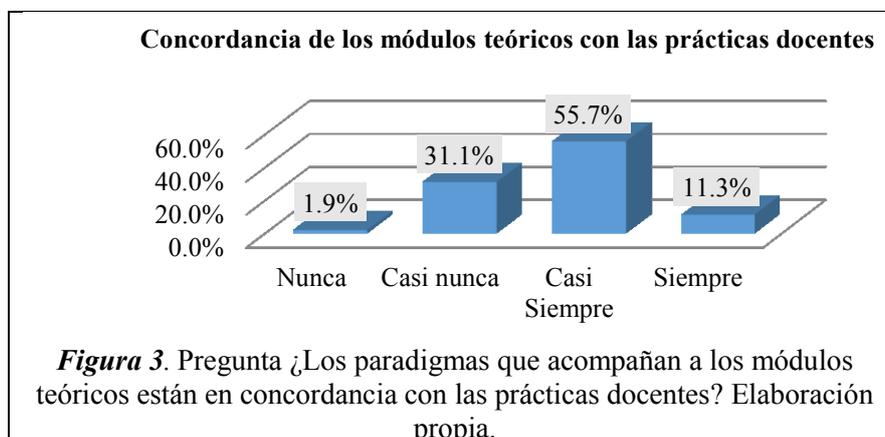
	Frecuencia	Porcentaje
El trabajo con la familia	11	10,4
La didáctica específica	19	17,9
La materia objeto de enseñanza	30	28,3
Las características del alumnado	15	14,2
Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) aplicadas a la Educación	31	29,2
Total	106	100,0

*Elaboración propia*

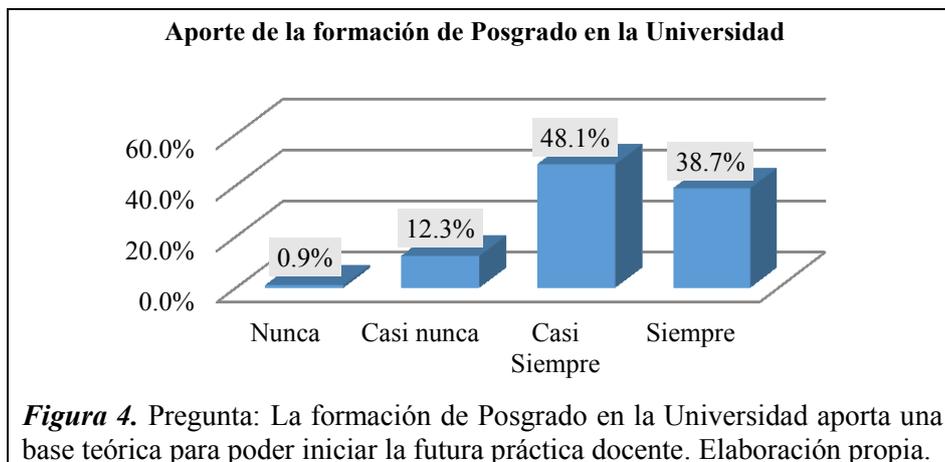
Los docentes consideraron que los conocimientos más importantes para una buena formación inicial deben ser: las TICs aplicadas a la educación y tener conocimiento sobre la materia objeto de enseñanza. En tercer lugar ubicaron la didáctica específica.



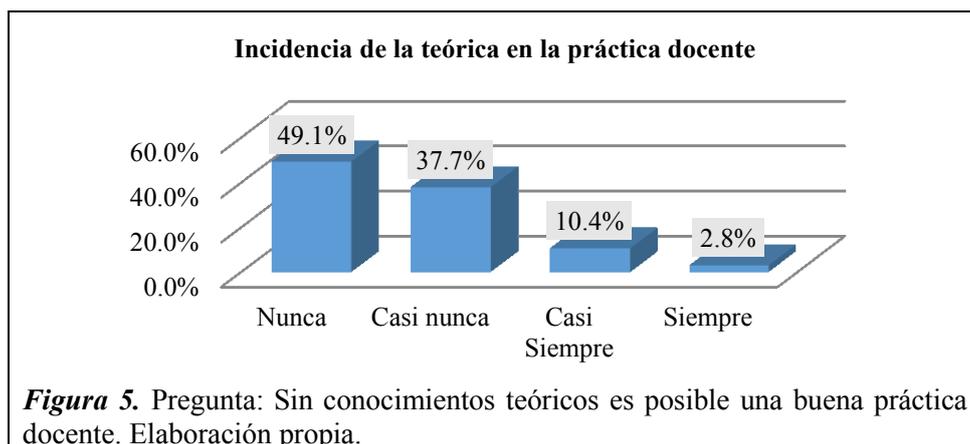
Aunque la mayoría de los profesores manifestaron que los módulos teóricos favorecen el ejercicio como profesional docente, existió un alto porcentaje (20,8%) que están poco de acuerdo con una respuesta afirmativa; de lo cual se entendió que los docentes no consideran totalmente la importancia de estos recursos.



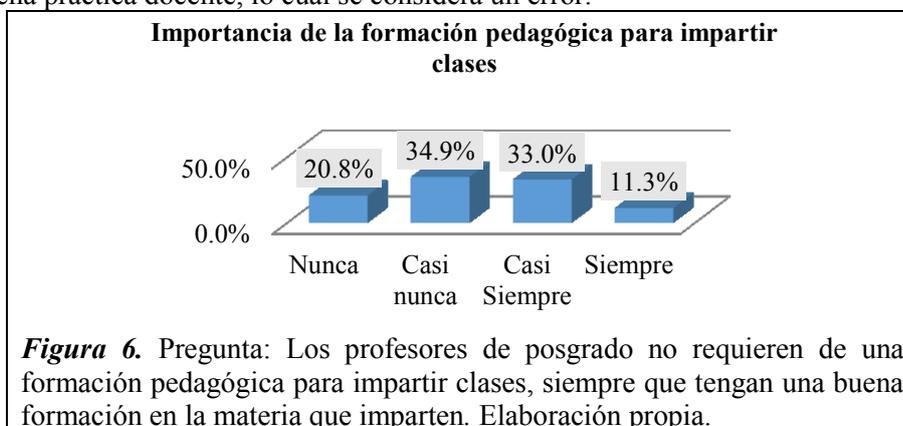
Un porcentaje significativo de docentes presentaron dudas sobre la concordancia entre los módulos teóricos y las prácticas docentes, lo que evidenció que existe una disparidad entre teoría y práctica.



Si bien más de la mitad de los profesores aseguró que la formación de Posgrados sí aporta una base teórica, las respuestas no son homogéneas, por lo que se evidenció que no existe un aporte constante y consolidado en este sentido, pues no se satisfacen las necesidades de todos los docentes.

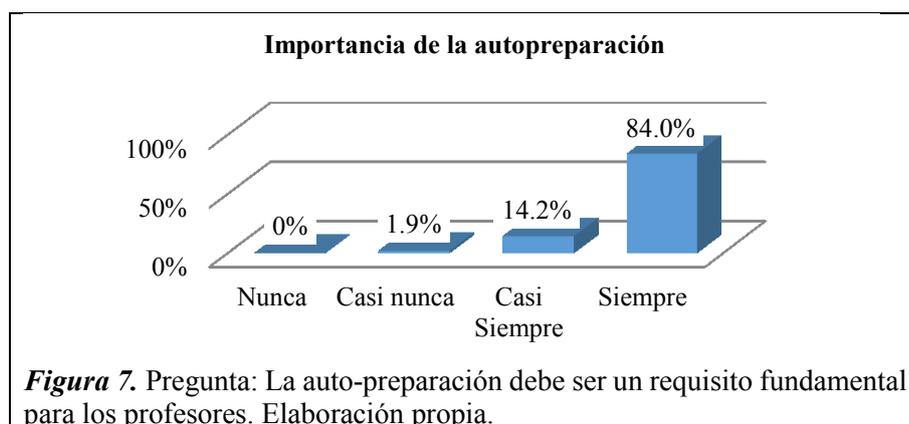


Según las respuestas de los docentes los conocimientos teóricos no son imprescindibles para realizar una buena práctica docente, lo cual se considera un error.

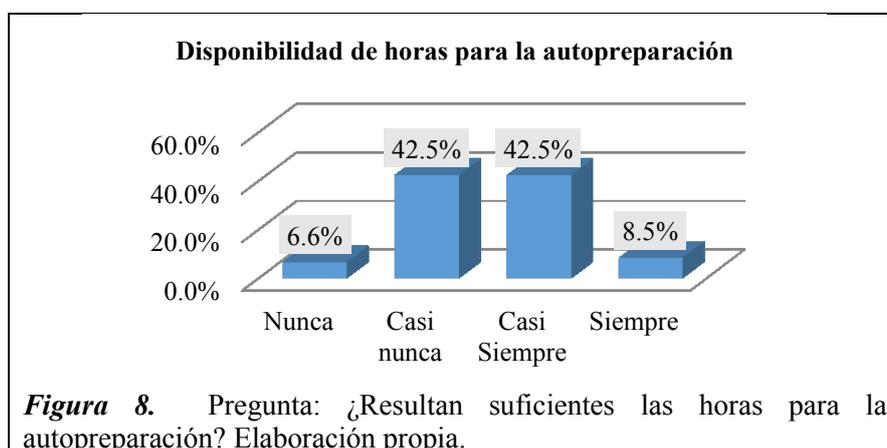


La mayoría de los miembros de la muestra consideraron que nunca o casi nunca es necesario tener preparación pedagógica para impartir docencia en posgrado. Con estas respuestas se corroboró que

aunque el conocimiento de la materia que se imparte es importante; se debe implementar un buen trabajo metodológico que estudie la forma en que se debe impartir la teoría para llegar a los estudiantes.



Las respuestas de los profesores no dejaron dudas de que un requisito importante que los docentes debe ser una autopreparación permanente, por lo que se reconoce el rol individual de cada persona en su superación.



Igual cantidad de docentes manifestaron que las horas casi nunca y casi siempre son suficientes para la autopreparación, por lo que se evidenció una contradicción que corrobora que el tiempo disponible para la superación individual no es el adecuado, lo cual pudiera estar afectado la labor docente.

**Tabla 2.**  
*Preferencia por modalidades de formación permanente*

	Frecuencia	Porcentaje
Cursos	28	26,4
Seminarios	32	30,2
Trabajo en grupos con docentes de otros centros	22	20,8
Trabajo en grupos en el mismo centro	24	22,6
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100,0</b>

*Elaboración propia*

Los docentes respondieron indistintamente; de modo que se consideró que todas las modalidades de formación son necesarias.

**Tabla 3.**  
*Dimensión alcanzada como docente de posgrados*

	Frecuencia	Porcentaje
Conocimiento y comprensión de sí mismo	8	7,5
Desarrollo cognitivo	14	13,2
Desarrollo pedagógico	11	10,4
Desarrollo profesional	60	56,6
Desarrollo teórico	13	12,3
Total	106	100,0

*Elaboración propia*

La mayoría de los docentes manifestaron que el desarrollo profesional es la dimensión alcanzada en su formación como docente de posgrado

**Tabla 4.**  
*Modificación de las competencias emotivas y cognitivas durante su formación*

	Frecuencia	Porcentaje
Aptitudes	24	22,6
Capacidades	24	22,6
Conocimientos	38	35,8
Creencias	5	4,7
Valores	15	14,2
Total	106	100,0

*Elaboración propia*

Las competencias que más se han modificado durante la formación de los docentes son: conocimientos, aptitudes y capacidades. De los resultados se dedujo que no se han transformado los valores, lo cual resulta una de las principales exigencias que se realiza a los profesores.

**Tabla 5.**  
*Factores que influyen en la calidad del profesorado*

	Frecuencia	Porcentaje
El trabajo conjunto con el resto del equipo docente	9	8,5
La actualización didáctica a través de lecturas especializadas	9	8,5
La evaluación de la función docente	8	7,5
La experiencia práctica	27	25,5
La formación inicial	1	,9
La formación permanente	49	46,2
Las condiciones laborales	3	2,8
Total	106	100,0

*Elaboración propia*

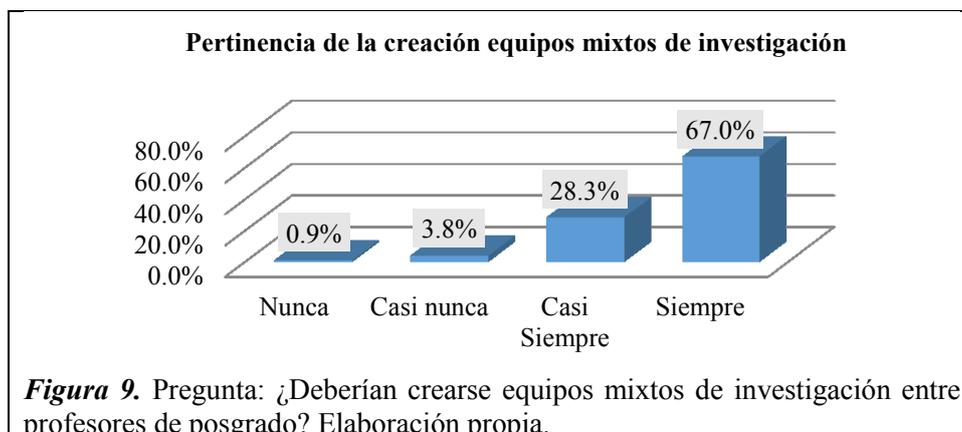
Los factores que según los docentes influyen en la calidad del profesorado son la formación permanente y la experiencia práctica, desconociendo así el impacto del trabajo en equipo y la actualización didáctica.

**Tabla 6**  
*Percepción sobre la labor del docente de posgrados*

	Frecuencia	Porcentaje
Para ser profesor de postgrado es más importante cuidar las relaciones con los alumnos que los conocimientos de las materias que imparte	11	10,4
Para ser profesor de postgrado lo más importante es tener un buen conocimiento de la asignatura que imparte	95	89,6
Total	106	100,0

*Elaboración propia*

Para los docentes ser profesores de posgrados implica tener buen conocimiento de la asignatura que imparte, lo cual corroboró que no se ha comprendido la relevancia de su papel en este nivel de enseñanza.



Aunque en respuestas anteriores los docentes no otorgaron relevancia al trabajo en equipo, consideraron que para mejorar su formación y perfil se deben crear equipos mixtos de investigación entre profesores de posgrado.

#### 4. Discusión

En el presente estudio, se investigó el tema relacionado con la formación permanente de equipos docentes de Posgrado de las Universidades del Ecuador, con la intencionalidad de reconocer cuáles eran las necesidades existentes en relación a este tema. El análisis se sustentó en la necesidad de la reflexión imprescindible y cotidiana sobre la tarea de enseñar y de igual manera las implicaciones pedagógicas que trae consigo, ya que se asume la importancia de la formación pedagógica del profesorado para lograr el desarrollo de una enseñanza de calidad.

Desde esta perspectiva, la idea de la educación permanente y la formación continua, se considera como una necesidad de la Educación Superior, pues el profesor universitario para poder cumplir con éxito sus tareas y funciones necesita de una formación constante, encaminada a consolidar capacidades y competencias (Berbaum, 2010).

De acuerdo con estos aspectos abordados, los resultados que se encontraron, indicaron que en la formación del profesorado, se deben fortalecer algunos aspectos que aún los docentes no le dan la importancia que tienen en la docencia de posgrado, teniendo en cuenta que los docentes no admiten que la formación de posgrado aporte una base teórica para poder iniciar la práctica docente. En este sentido resulta significativo considerar que debe existir una relación armónica entre teoría y práctica como plantea Marcelo (2013), por cuanto la formación teórica no puede estar alejada de la práctica.

De igual manera, los docentes no concibieron la importancia que tiene una formación pedagógica, aun cuando se tenga buen conocimiento en la materia que imparten. Esto es contradictorio, pues como explica Avagliano & Vega (2013), si bien el profesor universitario no se forma como tal desde la formación inicial, sino que se forma en un área del saber específico de la ciencia, necesita los fundamentos pedagógicos y psicológicos para la conducción de un proceso de enseñanza aprendizaje personalizado y desde la atención a la diversidad, lo cual exige una preparación pedagógica.

En relación a las consideraciones referentes al análisis de las horas de clases teóricas y prácticas en los programas de posgrado, manifestaron que no son suficientes las horas de prácticas y de teoría en las Instituciones de la Educación Superior. Este elemento está asociado a que no dominan los reglamentos que son los que establecen estas normativas. En el Reglamento del Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (RRA), en el capítulo de organización del aprendizaje, se establecen las planificaciones y actividades que debe desarrollar el docente y que a su vez evidencian el imperativo de que exista un profesor preparado para asumir retos pedagógicos que garanticen el éxito en las diferentes modalidades.

De las competencias emotivas y cognitivas que han modificado los docentes durante su formación en un menor porcentaje se tienen en cuenta la dimensión axiológica en el proceso formativo del

profesorado. Esta perspectiva no está acorde con las tendencias actuales. Desde la educación para todos, se concibe la formación desde el saber, el saber hacer y el saber ser que tiene que ver con las actitudes y cualidades humanas.

Un aspecto importante fue el criterio de los docentes en relación a que para una buena formación era importante recurrir a la autopreparación mediante consulta de bibliografía y de las TICs aplicadas a la educación. Si bien estos elementos son necesarios en el proceso formativo, se concuerda con Barrio (2010) al plantear que también resultan de valor pedagógico para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje los aspectos relativos a la didácticas especiales que tienen que ver con las metodología específica del área del saber que se aborda, de igual manera resultan significativas las características del alumnado para poder trabajar desde un enfoque individualizado.

En la dimensión desempeño laboral, los docentes consideraron que la dimensión profesional es la que ha logrado su formación como docente de posgrado. Sin embargo, existieron dudas en que los paradigmas que acompañan a los módulos teóricos estén en concordancia con las prácticas docentes, ya que para mejorar el conocimiento de la labor pedagógica dan prioridad a las prácticas de la enseñanza y la didáctica.

De igual manera aún no se logra el indicador relaciones con los estudiantes, pues los docentes otorgaron más prioridad al conocimiento de las asignaturas que imparten.

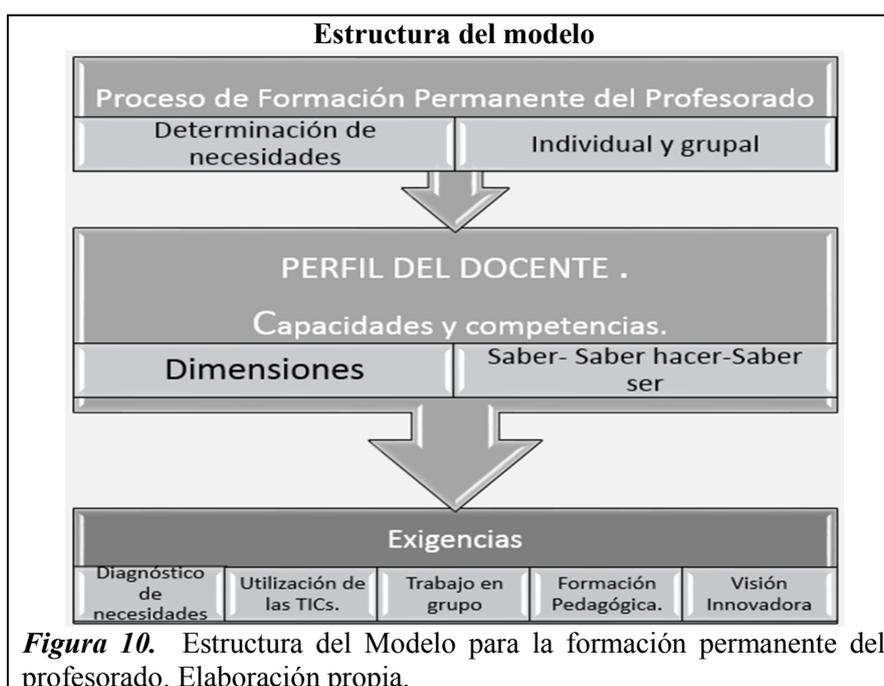
Los profesores coincidieron con la necesidad de la teoría para la práctica docente y el uso de la experiencia práctica. Sin embargo, no consideraron necesario una formación en pedagogía si se tienen buenos conocimientos en relación a la asignatura.

Así mismo, manifestaron que los factores que influyen en la calidad del profesorado son: la formación permanente y la experiencia práctica. No valoraron la importancia de otros factores como: el trabajo conjunto con el resto del equipo docente, la actualización didáctica a través de lecturas especializadas, la formación inicial y las condiciones laborales.

Resultó significativo considerar las respuestas dadas, las cuales permitieron tener una visión más integral sobre el modelo que se propuso, considerando, las necesidades de los docentes, el perfil en función de las capacidades y competencias, así como las exigencias: la formación pedagógica, el uso de las tecnologías, la gestión del conocimiento y el trabajo en grupo, desde el aprendizaje cooperativo.

## 5. Diseño de un Modelo para la formación permanente del profesorado

La propuesta se diseña, a partir de la concepción de un modelo de formación para el profesorado de la Educación Superior. Considerando los postulados teóricos y los resultados de la investigación de campo se propone la siguiente estructura.



La concepción del modelo de formación para el profesorado de la Educación Superior está dirigida a su preparación en función de su profesionalización, por ello se tiene en cuenta momentos para su desarrollo profesional, la cual se concibe desde la idea de considerar la iniciación, formación básica, y especialización académica según corresponda. En cada uno de esos momentos de formación se han de desarrollar las exigencias del modelo que se detallan a continuación.

- El diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes:

Este análisis se convierte en un elemento importante para el proceso de formación del profesorado. En este sentido consiste en obtener información sobre las potencialidades y debilidades que, que se expresan en la diferencia existente entre su estado real y el estado deseado a partir de las exigencias sociales de la universidad, así como la necesidad del cambio para una mejora en la calidad de la gestión de los procesos universitarios.

- La utilización de las TICs en el proceso formativo:

Se debe considerar que las tecnologías de la información y los medios de comunicación, constituyen un recurso de gran utilidad en la Educación Superior para cumplir con su encargo social, por cuanto se convierte en una necesidad para la gestión de la calidad de los procesos universitarios. Desde esta perspectiva se promoverá la convergencia de medios educativos, con énfasis en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y entornos virtuales que permitan una interacción pedagógica y educativa del docente con el estudiante y puede ser en tiempo real o diferido. En esta concepción, la plataforma virtual que se provee, permite realizar la gestión formativa facilitando el soporte metodológico y el seguimiento al proceso académico y del trabajo desde los procesos sustantivos, docencia, investigación y vinculación, relacionados con el posgrado. Para facilitar el proceso se ubicará en la plataforma virtual, Normativas de la Educación Superior, guías de estudio, metodologías y material bibliográfico para consolidar la autopreparación y profundización en los diferentes temas y áreas del saber, según correspondan.

- El cambio en la concepción del aprendizaje en el profesorado desde el trabajo grupal:

La propia naturaleza de la formación del profesorado indica, acerca de la necesidad del cambio conceptual y metodológico en este proceso, aspectos que se logran con un carácter participativo, en el que interactúan entre teóricos y prácticos y entre unos y otros como grupos de trabajo. Desde ésta perspectiva, en el presente estudio, se concibe el trabajo en grupos, en equipos de docentes, de una misma disciplina y en las relaciones interdisciplinar y multidisciplinar de la comunidad universitaria, lo cual favorece la trasmisión de conocimientos y experiencias compartidas entre los docentes, que facilita una forma diferente como estrategias de aprendizaje.

- La formación pedagógica del profesorado:

En este análisis se considera la formación permanente desde el punto de vista pedagógico. Se entiende como un proceso sistémico que, según la organización de las fases, hará viable y factible el adiestramiento, formación y perfeccionamiento de los docentes universitarios.

De esta manera el docente universitario, requiere una preparación pedagógica, psicológica y relacionada con los fundamentos didácticos de la Educación Superior que le permita: la dirección y la investigación de los procesos que se desarrollan en relación a su materia, con el interés de incrementar la autonomía y el autocontrol. Además, se busca que se consoliden los contenidos científicos que debe impartir y que desarrolle destrezas para identificar las exigencias de los estudiantes. En función de ello y con la formación pedagógica podrá gestionar los recursos didácticos y metodológicos con vistas a la realización de las actividades de la disciplina que imparte. También podrá investigar su práctica en función de su perfeccionamiento.

- Visión innovadora en la gestión del conocimiento:

Para el proceso de formación del profesorado de la Educación Superior es necesario el desarrollo de competencias investigativas, si se tienen en consideración los fundamentos didácticos y psicológicos del currículo ya que las habilidades forman parte de la categoría didáctica y para ello es necesario tener

en cuenta las diferentes teorías de aprendizaje. Así mismo se ha de considerar la comprensión-solución de los problemas profesionales que se presentan en su práctica.

Desde esta perspectiva en el modelo se conciben las competencias para la innovación como una manifestación del contenido de la enseñanza. Quiere ello decir, que se busca que el docente controle todas las actividades y procesos a partir de una regulación racional que será posible por los conocimientos que posea. Todo ello propiciará que busque o reconozca las situaciones problemáticas del proceso de enseñanza y que, a su vez, gestione y practique estrategias de solución, mediante la innovación.

## 6. Conclusiones

- La formación de los docentes universitarios debe concebirse como un proceso que conlleva a la formación de cualidades, pero también que propicia la obtención de competencias que favorecen la materialización de las actividades profesionales y la formación de las generaciones futuras de una sociedad. Está dirigida a su preparación en función de su profesionalización, por lo que se deben considerar momentos como la iniciación, la formación básica, y la especialización académica, según corresponda. El proceso de formación en su propia concepción, concibe el desarrollo y el cambio, por lo que debe ser un proceso contextualizado, participativo, reflexivo y social, donde se logre el aprendizaje desde la acción, a partir del diagnóstico de necesidades y basado en la solución de conflictos que surjan durante el desempeño docente.

- Los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no otorgan el reconocimiento requerido al trabajo conjunto con el resto del equipo docente y la actualización didáctica a través de lecturas especializadas. Tampoco valoran la incidencia de la formación en pedagogía, aun cuando se posean excelentes conocimientos en la materia que imparten, y no saben identificar si los paradigmas que acompañan los módulos teóricos están en correspondencia con la práctica docente, por lo que se corrobora la existencia de una disparidad entre la teoría y la realidad educativa. Los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no consideran importante al trabajo conjunto con el resto del equipo docente, la actualización didáctica a través de lecturas especializadas, la formación inicial y las condiciones laborales. Tampoco valoran la incidencia de la formación en pedagogía, aun cuando se posean excelentes conocimientos en la materia que imparten, por lo que corrobora la existencia de una disparidad entre la teoría y la realidad educativa.

- En el modelo que se propone en el presente estudio, no se trata de definir de manera mecánica un perfil del docente universitario, a través de una estructura, sino se trata de desentrañar desde esta lógica, qué aspectos, desde el punto de vista cognitivo, actitudinal, valorativo y de competencias favorecen la formación permanente del docente en función de identificar, canalizar y de dar solución a los problemas educativos que afronta en un contexto específico. Esta transformación se orienta en dependencia de sus niveles de desempeño y en interacción con otros docentes desde el aprendizaje cooperativo, para que de esta manera, se consolide la pertinencia social de su labor profesional.

## 7. Referencias

- Avagliano, A., & Vega, S. (2013). Mejora del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. *Formación Universitaria*, 3-12.
- Barrio, J. L. (2010). El modelo de formación permanente del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, (6)2, 673 - 700.
- Berbaum, J. (2010). *Étude systémique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. París: PUS.
- Bozu, Z. (2010). *El Perfil de las competencias profesionales del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Bozu, Z. (2010, p. 23). *El Perfil de las competencias profesionales del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castillo, E. (2012). Enfoques y modelos de la a formación de profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 48-61.
- George, & Mallery. (23 de Junio de 2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Obtenido de <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Innovación y práctica*, 34-44.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de Investigación*. México DF: McGram Hill Educación.
- Imbernón, F. (2010). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. (2013). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2014). *Metodología de la Investigación*. UOC.
- Torres, A. (2014). Las competencias profesionales de los docentes: un desafío de la Educación Superior. *Innovación Educativa*, (14)66, 129-146.
- UNESCO. (2008). *Eficacia escola y factores asociados*. Santiago de Chile: LLECE.