



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Pedagogía Aplicada

Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**Diseño e implementación de un modelo de formación
permanente de equipos docentes en las Universidades de
Postgrado del Ecuador**

Vinicio Alexander Chávez Vaca

Directora: Dra. Georgeta Ion

Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Mayo 2018

Dr. Georgeta Ion, Profesora agregada del Departamento de Pedagogía Aplicada con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona

HACE CONSTAR QUE:

La investigación realizada bajo mi dirección por el Sr. Vinicio Alexander Chávez Vaca, con el título *Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador*, reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Por tanto, considero procedente autorizar su presentación.

Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Mayo 2018

Firmado:

Dr. Georgeta Ion

Dedicatorias

*A Dios ante todo porque él es mi centro y mi norte
y lo he conseguido para honra y gloria tuya señor*

*A Teresita, mi madre,
...porque me enseñaste a mirar al horizonte y
me impulsaste a continuar...
Gracias...!*

*A Danny, Davi y Criss
... son el mayor tesoro que Dios me ha dado.
Siempre superen las dificultades y construyan su propio camino,
Su padre.*

*A Susana,
Por tu amor, comprensión y apoyo incondicional*

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco al Departamento de Pedagogía Aplicada, a la Directora del programa de Doctorado en Educación, la Dra. Carme Armengol y al personal de la Secretaría por la permanente disposición y acompañamiento. Agradezco al Grupo de Investigación EDO (Equip de Desenvolupament Organitzacional), a su director el Dr. J. Gairín Sallán.

Un especial agradecimiento a mi Tutora Georgeta Ion, gracias por exigirme, por señalar el camino hacia el trabajo bien hecho, por confiar en mí y darme oportunidades para crecer.

Al rector de la Universidad Politécnica Salesiana el Padre Javier Herrán Gómez PhD, por confiar en la investigación y visionar cambios en el departamento de Postgrado, al Dr. Edgar Loyola Illescas Director de Postgrado en la Universidad Politécnica Salesiana por la acogida al proyecto, y a las autoridades de la Universidad Central.

A mis amigas y compañeras de trabajo Verónica, Dianita, Karina, Pili, Lili, Claudia, Yesenia...podrían ser más, pero los espacios se vuelven cortos, gracias por estar ahí cuando más las necesite

A mis Tíos, Ramiro y Virginia, que a pesar de sus compromisos y situación económica nunca me negaron el apoyo

Una mención importante al Dr. Edgar Tuesta Director del programa de Formación continua, quien siempre colaboró durante el proceso de exposición de los resultados, a la Dra. Carmen Rosas Vicerrectora del Departamento de investigación quién facilito la coordinación final de mi exposición, a la Dra. Norma Gálvez Directora del departamento de investigación, quien estuvo muy pendiente en la coordinación de mi ponencia en el Perú, , al Dr. Roger Fernando Chanduvi Calderón coordinador del grupo editorial de la revista TZHOECOEN de la Universidad Señor de Sipan en Chiclayo Perú por considerar la investigación como impacto regional sudamericano.

ÍNDICE

DEDICATORIAS	III
AGRADECIMIENTOS	IV
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y FIGURAS	IX
ÍNDICE DE TABLAS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XII
RESUMEN	XIII
ABSTRACT.....	XIV
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1.	17
PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
INTRODUCCIÓN	18
1.1 FORMULACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.3 OBJETIVOS	24
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	24
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	24
1.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	24
CAPÍTULO 2.	26
MARCO TEÓRICO	26
INTRODUCCIÓN	27
2.1 PERFIL DEL PROFESORADO	27
2.1.1 <i>Capacidad</i>	30
2.1.2 <i>Competencias</i>	33
2.2 FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	36
2.2.1 <i>Formación inicial</i>	42

Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador

2.2.2 Formación permanente del profesorado universitario.....	46
2.3 MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE.....	53
2.3.1 Formación orientada individualmente	57
2.3.2 El modelo de observación-evaluación.....	58
2.3.3 El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza	61
2.3.4 El modelo de entrenamiento	63
2.3.5 El modelo indagativo o de investigación.....	64
2.3.6 Modelos de formación permanente. Impacto para la investigación.....	68
2.4 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ECUADOR.....	70
2.5 NORMATIVA DEL CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CEAACES)	73
2.5.1 Base jurídica.....	73
2.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	75
CAPÍTULO 3.	76
CONTEXTUALIZACIÓN.....	76
INTRODUCCIÓN	77
3.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO	77
3.1 Las Universidades de Posgrado en el Ecuador.....	80
CAPÍTULO 4.	84
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	84
INTRODUCCIÓN	85
4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	85
4.2 PARADIGMA METODOLÓGICO.....	87
4.....	90
.2.1 Ventajas y limitaciones del paradigma mixto.....	90
4.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	91
4.4 MÉTODOS.....	92
4.4.1 Técnicas e instrumentos.....	94
a.- La encuesta	94
a.1.- Diseño del instrumento de la encuesta	96
b.- La entrevista	99
b.1.- Diseño del instrumento de la entrevista	100
b.2.- Co-ocurrencias en las entrevistas.....	102
4.4.2 Validación y confiabilidad de los instrumentos.....	103

4.4.3 Aplicación de los instrumentos.....	107
4.5 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	108
4.6 POBLACIÓN Y MUESTRA	112
4.6.1 Muestreo para la encuesta	113
4.6.2 Muestreo para la entrevista.....	116
4.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	117
4.7.1 Triangulación	119
4.8 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	121
CAPÍTULO 5.	122
RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	122
INTRODUCCIÓN	123
5.1 DESARROLLO DEL COMPONENTE ACADÉMICO.....	125
5.2 DESARROLLO DEL DESEMPEÑO LABORAL.....	139
5.3 DESARROLLO DEL DOCENTE EN EL DESEMPEÑO INVESTIGATIVO Y EN EL PLANO SOCIAL	146
5.4. PERFIL DEL PROFESORADO	150
5.4.1 Capacidades y competencias del profesorado.....	150
5.5 CORRELACIONES ENTRE VARIABLES	158
5.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	160
CAPÍTULO 6.	161
RESULTADOS CUALITATIVOS.....	161
INTRODUCCIÓN	162
6.1 DESARROLLO DEL COMPONENTE ACADÉMICO.....	162
6.2 PROCESOS INTERDISCIPLINARIOS	165
6.3 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	170
CAPÍTULO 7.	172
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	172
INTRODUCCIÓN	173
7.1 DISCUSIÓN	174
7.1.1 Formación del Profesorado.....	174
7.1.3 Desarrollo del desempeño investigativo.....	186
7.1.4 Desempeño laboral.....	188
7.1.5 Desempeño profesional	193

7.2 CONCLUSIONES	197
7.3 RECOMENDACIONES	199
7.4 LIMITACIONES DEL PROCESO INVESTIGATIVO	200
7.5 IMPLICACIONES DEL ESTUDIO SOBRE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	203
CAPÍTULO 2.	205
DISEÑO DE UN MODELO PARA LA FORMACIÓN, PERMANENTE DEL PROFESORADO	205
INTRODUCCIÓN	206
8.1. OBJETIVO	207
8.2 GENERALIDADES	207
8.3. ESTRUCTURA DEL MODELO	209
8.4 IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO	209
8.5 CARACTERÍSTICAS GENERALES Y EXIGENCIAS BÁSICAS DEL MODELO.....	219
8.6 EXIGENCIAS PARA EL MODELO	222
8.7 CONSIDERACIONES SOBRE EL DISEÑO DEL MODELO	229
BIBLIOGRAFÍA.....	231
ANEXOS.....	241

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Conocimientos del perfil docente	29
Tabla 2: Competencias y subcompetencias del profesorado	34
Tabla 3: Tipos de competencias del profesor universitario	35
Tabla 4: Niveles de formación	46
Tabla 5: Dimensiones a desarrollar con la formación permanente	49
Tabla 6: Método Mixto de investigación y diseño utilizado	89
Tabla 7: Tipología de diseños de los Métodos Mixtos de investigación	89
Tabla 8: Proceso de Validación de la entrevista.....	105
TABLA 9: OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	110
Tabla 10: operacionalización de la variable perfil del profesorado.....	111
Tabla 11: Tipos de muestreo	112
Tabla 12: Tabulación cruzada Género*Formación Académica	114
Tabla 13: Formación académica	115
Tabla 14: Modalidades de estudios necesarias.....	133
Tabla 15: Preferencias en cuanto a la perspectiva de la formación del docente de postgrado	134
Tabla 17: Conocimientos más importantes para la formación inicial	136
Tabla 18. Conocimientos imprescindibles para la labor pedagógica	140
Tabla 19. Dimensión alcanzada del docente de Postgrado.....	142
Tabla 20. Práctica docente	143
Tabla 21. Factores influyentes en la calidad del profesorado	144
Tabla 22. Requerimiento para la labor docente.....	145
Tabla 23. Competencias emotivas y cognitivas desarrolladas por el profesorado	152
Tabla 24. Valores o aptitudes indispensables en un docente de postgrado	153
Tabla 25. Cualidades debe mantener un docente	154
Tabla 26: Cambios para una mejor formación del profesorado	157

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1: Porcentaje por género de profesores en la muestra	114
Gráfica 2: Nivel de aporte de los Módulos teóricos para la formación profesional docente	125
Gráfica 3: Nivel de beneficio de las Prácticas docentes para la formación profesional docente.....	126
Gráfica 4: Pertinencia de los módulos teóricos para las prácticas docentes durante la formación del profesorado	127
Gráfica 5: Pertinencia de las prácticas docentes para el conocimiento de los módulos teóricos durante la formación del profesorado	128
Gráfica 6: Aporte de la base teórica en la formación de Postgrado en la Universidad.	129
Gráfica 7: Nivel de aporte de los conocimientos teóricos para la formación docente.....	130
Gráfica 8: Favorable distribución de las horas de teoría y práctica en los programas de estudio	131
Gráfica 9: Favorable horario de las prácticas de las IES.....	132
Gráfica 10: Favorable horario de clases teóricas en las IES	132
Gráfica 11: Tipo de enseñanza empleada.....	134
Gráfica 12: Importancia de la vocación para el profesional docente.....	135
Gráfica 13: Importancia de la auto-preparación para el profesional docente	136
Gráfica 14: Importancia de la función de los directores en la formación del profesorado	137
Gráfica 15: Valor de la formación educativa	138
Gráfica 16: Formación pedagógica	139
Gráfica 17: Paradigmas de los módulos teóricos	142
Gráfica 18: Pertinencia de la investigación en el ejercicio profesional del profesorado	146
Gráfica 19: Importancia de la mediación de la figura del docente entre el estudiantado y el contexto social	147
Gráfica 20: Pertinencia de la función social del profesorado.....	149
Gráfica 21: Pertinencia de los conocimientos, habilidades y actuaciones del profesorado.....	155
Gráfica 22: Importancia de la formación permanente del profesorado	156

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Las carreras y programas en el Ecuador	74
Figura 2: Cronograma de evaluación de la educación de Postgrados	74
Figura 3: Funciones de la educación de Postgrados	78
Figura 4: Dirección de profundidad de las encuestas	95
Figura 5: Fases de la construcción y aplicación del cuestionario de opinión o entrevista	107
Figura 6: Estructura del proceso	209
Figura 7: Fases de implementación	211
Figura 8: Organización metodológica	213
Figura 9: competencias en la enseñanza	221

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Validación del instrumento.....	241
Anexo 2: Cuestionario	244
Anexo 3: Base de datos del cuestionario.....	250
Anexo 4: Guion de entrevista dirigida a directores y a coordinadores académicos relacionados con la formación de postgrado.....	252
Anexo 5: ÁMBITOS CONSIDERADOS EN LOS GRUPOS FOCALES	253

RESUMEN

El presente estudio propone el diseño de un modelo de formación pedagógica continua para los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador. Por ello se realiza una revisión y presentación de los postulados teóricos que existen sobre el perfil y los modelos de formación que hasta el momento se han recomendado por otros investigadores y especialistas. Con la intencionalidad de identificar las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Postgrado se asume un procedimiento metodológico de enfoque mixto y de tipo exploratorio, con empleo de los métodos bibliográfico-documental, científico e inductivo-deductivo, recurriendo a la triangulación como criterio de calidad. Se determina que para la aplicación de la entrevista se ejecuta un muestreo no probabilístico teniendo en cuenta los criterios establecidos por el investigador como es el grado académico alcanzado por los entrevistados, la experiencia de trabajo en el sector, y su permanencia en el mismo; mientras que para la encuesta se efectuó un muestreo probabilístico, pues todos los miembros de la población reunían las condiciones para participar en el estudio. Luego de aplicadas estas técnicas de investigación se corrobora que los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no le otorgan la relevancia requerida al trabajo conjunto con el resto del equipo docente, a la actualización didáctica a través de lecturas especializadas, a la formación inicial y a las condiciones laborales. 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 tanto, existe una disparidad entre la teoría y la realidad educativa. Sobre la base de estas debilidades se propone 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 claves: modelo, formación del profesorado, Postgrado, competencias

ABSTRACT

The present study proposes the design of a model of continuous pedagogical training for the teachers of the Postgraduate Universities of Ecuador. Therefore, a review and presentation of the theoretical postulates that exist on the profile and training models that until now have been recommended by other researchers and specialists are carried out. With the intention of identifying the weaknesses or formative deficiencies of the Postgraduate teachers, a methodological approach with a mixed approach and exploratory type is assumed, using bibliographic-documentary, scientific and inductive-deductive methods, resorting to triangulation as a criterion of quality. It is determined that for the application of the interview a non-probabilistic sampling is carried out, taking into account the criteria established by the researcher such as the academic degree reached by the interviewees, the work experience in the sector, and their permanence in it; while for the survey a probabilistic sampling was carried out, since all the members of the population were eligible to participate in the study. After applying these research techniques it is corroborated that the professors recognize the importance of the permanent training and the practical experience, however, they do not grant the required relevance to the joint work with the rest of the teaching team, to the didactic update through specialized readings, initial training and working conditions. Nor do they value the incidence of training in pedagogy, even when they have excellent knowledge in the subject they teach, and can not identify if the paradigms that accompany the theoretical modules are in correspondence with the teaching practice. Therefore, there is a disparity between the theory and the educational reality. On the basis of these weaknesses, a model of pedagogical training is proposed from a systemic, theoretical-methodological approach, to contribute to the preparation of the teaching staff and to guarantee the training of competences for the management of the university processes.

Keywords: model, teacher training, Postgraduate, competences

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior constituye un pilar fundamental dentro de la organización social contemporánea de un Estado, el cual busca que la sociedad alcance un desarrollo humano sustentable que permita a su población disfrutar de una mejor calidad de vida, obteniendo como resultado una nación más productiva y competitiva a nivel mundial (Alliud & Vezub, 2014). En este contexto, las instituciones de Educación Superior desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos de alto nivel, como producto de una alta calidad en la enseñanza, ya sea esta pública o privada (Caballero & Bolívar, 2015).

El proceso de transformación dentro de las necesidades de la sociedad actual impone a la educación nuevos retos, específicamente las instituciones del nivel de enseñanza superior deben actualizar constantemente su estructura organizativa, con la intencionalidad de que sea propicio el crecimiento integral de todos sus integrantes. Es por ello que en estos tiempos el rol del docente se hace más incidente, por lo que un estudio al respecto podría ofrecer luces y sombras sobre la importancia del profesor universitario, en especial el de Postgrado en el Sistema Educativo del Ecuador.

La intencionalidad es conocer primeramente cómo desde la literatura se ha reconocido la formación del profesorado. Luego sobre esas fundamentaciones y los resultados de la investigación de campo se concebirá un modelo de formación para que se logre una enseñanza de calidad ya que el docente no debe conformarse con lo que aprendió hace algunos años.

Los profesores son un factor esencial, tanto en el logro de la calidad como en la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, por ello, su formación, actualización y enriquecimiento tiene una importancia creciente en el mundo globalizado no solo para la Universidad, sino también para la sociedad de manera general.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Ante este imperativo se exponen en estas páginas el proceso de investigación desarrollado con la intencionalidad de proponer un modelo de formación permanente. El cumplimiento de ese propósito fue posible siguiendo las etapas de un estudio, cuyo

INTRODUCCIÓN

informe se presenta según la estructura siguiente:

Primeramente, se expone el problema de investigación, la formulación del problema, las preguntas y objetivos del estudio; así como la estructura general del proceso en forma de gráfico para alcanzar el interés de diseñar un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador.

Luego se presentan los resultados de la revisión bibliográfica realizada sobre la formación del profesorado, el perfil y los modelos de formación que existen con la intencionalidad de reconocer y dominar los postulados teóricos que fungirán de fundamento para realizar la investigación de campo y la propuesta.

Posteriormente se detallan los procedimientos metodológicos del estudio, es decir, el enfoque, el tipo de investigación, la población y la muestra y los instrumentos que se diseñaron para acceder al campo y reconocer las necesidades actuales de los profesores.

En función de las técnicas de acceso al campo, se expone el análisis de los resultados, detallando en el desarrollo del componente académico, laboral, investigativo y social del docente; así como en su perfil.

En consecuencia, con esos resultados y los objetivos propuestos, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio. Por último, aparece la propuesta del estudio, siguiendo el objetivo de ofrecer un modelo, desde un proceder sistémico, teórico-metodológico, para contribuir a la preparación del profesorado que garantice la formación de competencias para la gestión de los procesos universitarios.

CAPÍTULO 1.



Planteamiento General de la Investigación

Introducción

El presente capítulo tiene por objeto caracterizar y definir, en términos generales, el proceso de investigación desarrollado y se encuentra conformado por la formulación y fundamentación del problema con la intención de contextualizar y justificar el estudio. Además, se plantean las preguntas de investigación y un objetivo general y algunos objetivos específicos.

La formación profesional de los docentes de Postgrado de las Universidades del Ecuador constituye un factor clave para la calidad de los procesos académicos, así como para el éxito profesional, con lo cual se repercute en el desarrollo económico, social y cultural del país. Si bien en la nación andina existe una preocupación acerca de la preparación ofrecida y recibida en los centros de la Educación Superior, hoy la formación del perfil profesional docente requiere de una actualización de acuerdo a las necesidades formativas que muestran los pedagogos.

1.1 Formulación y fundamentación del problema

La educación es el proceso social que permite a los mayores transmitir lo más valioso de su cultura y desarrollo a las nuevas generaciones; se convierte así, en la responsable principal de la definición y operación de las relaciones formales del hombre con su entorno natural y social.

La Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008), en su Artículo 26, establece como derecho ineludible de los ciudadanos de ese país recibir una educación a lo largo de su vida y se percibe como deber del Estado garantizarla, teniendo en cuenta principios como la igualdad, la inclusión social, la justicia, la equidad de género, entre otros.

En su artículo 27, la Carta Magna dispone que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respecto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará (...) el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Asamblea Nacional, 2008, p. 7).

Así, la educación en el Ecuador debe superar los desafíos que representa el brindar una educación para todos, de calidad, y contar con un sistema educativo bien integrado, eficiente y transparente, para que éste coadyuve al logro de un desarrollo económico sustentable, en lo productivo y en lo humano.

Ante la constante de cambio en todos los ámbitos de la sociedad mundial, los próximos años presentarán retos y oportunidades que obligan a estar preparados para enfrentarlos apropiadamente, teniendo la educación un papel estratégico en la construcción de lo que deberán ser escenarios de atención deseables.

Los profesores son responsables, entre otras cosas, de introducir cambios y matices que modulan el clima del aula, la calidad del trabajo y la orientación de los aprendizajes de los estudiantes. En sus actitudes y aptitudes, descansa gran parte del éxito de las políticas educativas, estrategias, planes, programas y otros elementos más.

Es por ello que el Plan Decenal de Educación 2016-2025 (Ministerio de Educación, 2015) comprende entre sus ocho políticas la revalorización de la profesión del maestro, con la idea de “disponer de una planta docente con vocación, calificada y con alta valoración social y actualizar periódicamente el currículo y los estándares educativos sobre la base de resultados de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2015, p. 1). Estas premisas fueron alcanzadas luego de que los profesionales de la Educación en todo el país andino participaran en talleres de trabajo, discutieran sus ideas, experiencias e inquietudes para convertir el sistema educativo ecuatoriano en uno de los mejores de América Latina (Veloz, 2016).

Todo ello continúa siendo respaldado entre otros documentos por el de la Ley Orgánica de la Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2012) cuando plantean que el educando debe contar con las condiciones necesarias para ejercer su profesión, así como recibir una preparación sistemática teniendo en cuenta su formación y la cátedra que imparta, lo cual motive la progreso personal y profesional.

Hammond y Bransford (2005) afirman que las instituciones ejercen una pequeña influencia en el rendimiento de los estudiantes, pero gran parte de esa diferencia sustancial es atribuida a sus profesores, ellos son los encargados de absorber y generar una visión del mundo que les rodea.

El interés por abordar la temática de estudio, desde esta perspectiva, tiene diferentes motivos para su desarrollo; en primer lugar, el pensamiento de que el profesor universitario ejerce influencia en el rendimiento de sus estudiantes, parece ser el aliciente más importante en la incesante búsqueda de conocimiento acerca de la necesidad de eficacia en su acción, y como segundo aspecto, indicar que en estos momentos, la inversión en educación se traduce en desarrollo económico, particularmente cuando ésta se vincula con calidad y equidad.

En la actualidad los maestros son reconocidos como profesionales: personas expertas en la enseñanza y el aprendizaje, que desarrollan conocimientos nuevos involucrándose en iniciativas de investigación; personas que están constantemente revisando y evaluando su propio desempeño y los resultados del mismo, a través del progreso de sus alumnos; personas que regularmente se reúnen con colegas para analizar temas relacionados con la profesión, que están constantemente renovando sus conocimientos y aprendizaje y que cuentan con apoyo para hacerlo (tanto en términos de tiempo como de financiamiento) (Darling, 2012).

En consonancia con lo planteado por Schön (2011), la profesión docente ha desarrollado estándares específicos que deben ser satisfechos por todos sus integrantes. Estos estándares guardan relación con lo que se espera del maestro antes de obtener su certificación o licencia (el tipo de preparación que ha completado, el número de horas de práctica, el contenido de los cursos que ha tomado, resultados en las pruebas estandarizadas); lo que se espera de él en el aula y en la carrera (oportunidades y desafíos de desarrollo profesional, expectativas de un aprendizaje permanente tanto informal como formalmente, obteniendo un título de Magíster); lo que se espera de las instituciones responsables por su formación (criterio de selección, *currículum*, horas de práctica, etcétera); y lo que se espera de los alumnos a quienes enseña (según mediciones de resultados en pruebas estandarizadas).

A partir de su estudio, Pérez, Gaviglio, Camún y Fernández (2015) expresan que el escenario de la escuela debe ayudar a los estudiantes a desarrollar y alcanzar todo su potencial, pero solo una preparación integral y una actitud inclusiva por parte del profesorado posibilita articular claramente las experiencias de los alumnos e identificar las adaptaciones que sean convenientes en cada caso.

Siguiendo esa idea, Piedra (2016) observa que no en pocas ocasiones el docente deberá enfrentarse a estudiantes con necesidades educativas especiales, para lo cual en ocasiones resultan escasamente preparados. En ese sentido, advierte el autor sobre la importancia de que las autoridades de la escuela exijan la superación del profesor de acuerdo

con los estándares de calidad avalados por el Ministerio de Educación ecuatoriano, en tanto algunos estudios dan fe de que del tipo de docente pueden derivarse problemas de enseñanza y aprendizaje (Dos Santos, 2016).

No obstante, algunos autores plantean que la presión que se ejerce sobre los profesionales de la Educación para superar los niveles alcanzados hasta la actualidad, puede convertirse en un enemigo del proceso de enseñanza. Por ejemplo, Navarro, Arriagada, Osse, y Burgos (2016) advierten que con esta política la comunidad educativa cae en la limitación del concepto de instrucción-educación, ya que lo que interesa son los resultados más allá de los procesos.

Es por estos antecedentes que la Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos y muchas acciones a redefinir, como algunas tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua, un punto clave en su misión se encuentra dirigido a destacar las tareas de los docentes, para esto se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios tanto en las carreras como en los programas universitarios.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes experimenten cómo aprender.

La UNESCO (2008) reconoce que 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 de los profesores.

Las contundentes declaraciones internacionales anteriores y las condiciones actuales del desarrollo de la Educación Superior ecuatoriana muestran una realidad que exige perfeccionar la formación pedagógica de los profesores universitarios en atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos.

En el presente, resulta imprescindible la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas según sus finalidades y contextos diversos, la formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una

formación pedagógica, sólo así puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional.

La idea de la educación permanente, la formación continua es aplicable al profesional de la educación superior (Lozano, 2011; Beillerot, 2010), pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para el mejoramiento del perfil laboral y de su perfil profesional.

La posibilidad de implementar sistemas robustos a nivel pedagógico como el denominado “Sistema formador de formadores”, de lo cual Vaillant y Marcelo (2013) refieren que la formación de formadores se ha convertido en un tema de debate actual por la importancia que reviste; entre tanto los autores como Honoré (2010) y Ferry (2011), expresaron el carácter polisémico de la formación.

Al decir de Tenti (2013), resulta importante medir la sensibilidad de los profesores respecto al centro donde imparten clases, pues una actitud apática del pedagogo respecto a la institución escolar siempre traerá como resultado un trabajo deficiente; por el contrario, un maestro a gusto con el centro al que pertenece y su entorno se sentirá más comprometido con su actividad. Otras investigaciones hacen referencia a las estrategias encaminadas por los profesionales de la Educación para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y autosuperarse, entre las más actuales se encuentra la actualización de los diferentes estilos de aprendizaje de acuerdo con las características del alumnado (Schön, 2011), el intercambio democrático entre estudiante y pedagogo (Mercado, 2013), la evaluación sistemática y la confianza y retroalimentación lograda en el aula antes y después de las evaluaciones sistemáticas (Tardif, 2011).

Por otra parte, Jaramillo (2016) explica que si bien el profesor debe superarse sistemáticamente mediante los instrumentos científicos con los que cuenta, la Universidad, como centro enclavado en determinado contexto social, también debe tener cuidado con las exigencias que impone respecto al perfil profesional docente, de modo que sea acorde con la realidad.

La actual universidad debe promover la evaluación a la calidad en todos sus actores (...) El nuevo docente ha pasado a ser el actor fundamental de los procesos de evaluación y acreditación. Ahora todo gobierno busca que las universidades públicas mejoren permanentemente, que alcancen la excelencia con reformas que aseguren los estándares académicos (2016, p. 7).

En este sentido, actuales estudios del Consejo de Evaluación, Acreditación y

Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2015) reafirmaron que un trabajo evaluativo sistemático sobre los aspectos de la investigación y la enseñanza de los docentes permite evaluar la calidad de su desempeño y reducir las probabilidades de que se equivoque nuevamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con eso último, no hay que perder de vista que toda actuación del profesorado traduce una configuración de pensamiento o tradición que se ha institucionalizado y encarnado en la conciencia (Davini, 2013); se considera que todo escenario escolar, si bien es una parcela, también se entrelaza con ordenamientos económicos, políticos, sociales, sin dejar de lado las exigencias que delinear los organismos internacionales. Las determinaciones curriculares, los valores hegemónicos y las presiones institucionales (Pérez, 2000) conforman un complejo mosaico que obliga al profesorado a instaurar concepciones, interacciones, decisiones y acciones a partir de su interpretación subjetiva donde se aloja.

A todo ello se suma lo que advierten Goodwin y Kosnik (2013), citados en Jaramillo (2016), cuando dicen que la eficiencia de un profesional docente dependerá de la calidad de profesores formadores de maestros.

Solo el pedagogo que se apoye en herramientas actualizadas para educar en contexto y deduzca cómo llegar de mejor manera a sus alumnos contribuirá a un sistema educativo dispuesto a superar debilidades y deficiencias en pos de profesionales más capacitados en cualquier área de la sociedad.

1.2 Preguntas de la investigación

De acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2010), las preguntas al igual que los objetivos, durante el desarrollo de la investigación pueden modificarse o agregarse otras nuevas. En el caso de este proceso investigativo se consideran las siguientes:

¿Qué paradigmas acompañan la formación de los docentes universitarios?

¿Cuál es el perfil profesional de los docentes de Postgrado?

¿Cuáles son las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Postgrado en el contexto ecuatoriano?

¿Cómo contribuir a la superación de las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Postgrados)?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

- a) Identificar un modelo de formación pedagógico acorde al perfil profesional de los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Determinar los paradigmas que acompañan la formación de los docentes universitarios.
- b) Caracterizar el perfil profesional de los docentes universitarios de Postgrado.
- c) Identificar las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Postgrado.
- d) Diseñar un modelo de formación pedagógica continua de los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador que responda a los retos educativos del país en la actualidad.

Luego de declarar los fundamentos teóricos por los cuales se guía la presente investigación, se realiza la descripción del procedimiento metodológico que sigue el estudio para cumplimentar cada uno de los objetivos propuestos: desde el enfoque, tipo y diseño de investigación. Finalmente se presentan los resultados y se hacen propuestas.

1.4 Síntesis del capítulo

Se puede indicar que los nuevos documentos legislativos que rigen la nación ecuatoriana, y su política educativa imponen, entre los desafíos de la Educación Superior, lograr una mejor preparación de los docentes de Postgrado.

El contexto en el que se insertan las Universidades del Ecuador, la sociedad del conocimiento, la incidencia de las nuevas tecnologías y la globalización demanda de un alto nivel de competencia y calidad humana del profesorado, de acuerdo con las necesidades de desarrollo de la sociedad.

Los planes y programas de estudio vigentes requieren de la actualización de sus contenidos de modo que responda a las necesidades del profesorado, por lo que es oportuno identificar un modelo de formación pedagógico acorde al perfil profesional de los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador.

CAPÍTULO 2.



Marco Teórico

Introducción

El capítulo del marco teórico presenta la información recopilada tras la revisión de la literatura, que trata conceptos asociados a la teoría y práctica del profesor universitario, con el fin de colocar en discusión la necesidad de investigar la formación del perfil pedagógico. El acercamiento a términos como la formación del profesorado y el perfil docente, y los modelos de formación permanente, permiten fundamentar teóricamente la presente investigación.

2.1 Perfil del profesorado

Un análisis a los postulados teóricos que existen sobre el perfil del profesorado y su formación confirma que al respecto existe una multiplicidad de criterios que encuentran su punto en común al referenciar que el perfil está relacionado con las destrezas y la disposición del docente, así como por las políticas institucionales del centro donde trabaja y el contexto.

Para Bozu (2010) se trata de una cuestión sustentada en un problema teórico-práctico que está mediado además por condiciones individuales de cada docente. Por eso no solo se deben considerar las habilidades que ese profesor posea, también ha de tenerse en cuenta que debe ser capaz de identificar y solucionar una serie de cuestiones cognitivas, actitudinales, valorativos y de destrezas.

Así, resultará viable reconocer y someter a análisis aquellas capacidades demandadas por un grupo social que se desarrolla en un escenario específico para luego poder determinar el perfil del profesorado en consonancia con una pertinencia social. Para lograrlo, en su formación permanente el docente debe crear habilidades que le permitan motivar al aprendizaje y cómo desarrollar ese proceso de desarrollo cognitivo (Galvis, 2010).

Para Caballero y Bolívar (2015), el perfil es consecuencia de una evolución histórica. Por ejemplo, Márquez (2014) señala que en el S. XVIII, la Ilustración otorga importancia a la educación al concebirla como una fuerza relevante e incidente en el alcance del desarrollo de toda la humanidad. Por ello, bajo esta corriente el perfil del

profesional se enfoca desde esta y otras ideas, destacando como requisitos esenciales el poseer una excelente educación y cultura general. Se considera que un profesor debía ser sabio.

Sin embargo, esta mirada holística se transformó con las revoluciones educativas (finales del S. XX) que se desarrollaron en los países. Las reformas de los gobiernos occidentales promovieron y difundieron un cambio de perfil en consonancia con:

(...) el interés de lograr el acceso de la educación para todos los ciudadanos, mejorar la calidad del servicio educativo y de los resultados, establecer un sistema de relación e información con los miembros de la comunidad escolar sobre el proceso educativo y los resultados (Márquez, 2014, p. 47).

En este contexto, el perfil de profesional se enfocó en las capacidades y competencias de los docentes, las cuales permitirían el logro de esos objetivos. Por tanto, más allá de ser sabio se otorgó valor a las destrezas que hacían posible la aplicación eficiente de los conocimientos en la práctica.

Aunque es el resultado de esta evolución, también depende del modelo educativo, institucional y social donde se inserta el docente. Por tanto, se trata de aquello deseable en correspondencia con el contexto. Por ejemplo, durante el proceso de formación permanente se ha de desarrollar un perfil que se enfoque “en formar un agente de cambio que comprenda, promocióne y apueste por su superación personal con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente” (Castillo, 2015, p. 52).

No obstante, Caballero y Bolívar (2015) plantean que para conocer el perfil del profesorado del S. XXI, el análisis no puede enfocarse solo en los docentes. Es esencial considerar las particularidades de los estudiantes y las demandas que la sociedad hace a los sistemas educativos. El cambio de valores y conductas es lo que impulsa a concebir esta mirada de transformación, de lo contrario se promovería un perfil descontextualizado.

A criterio de Hargreaves y Fullan (2012) el perfil debe propiciar que:

- a) El docente acompañe y guíe al estudiante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- b) El docente estimule el desarrollo integral, sin que en ello interfieran mediocridades personales y humanas.
- c) El docente sea capaz de diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante.
- d) El estudiante se adapte a la cultura vigente, sin reproducir estereotipos. Este reto debe enfocarse hacia una preparación para el futuro.

Para cumplir con esas exigencias, se ha de desarrollar un perfil actualizado y coherente con la función docente en una institución. Por ejemplo, Álvarez (2011) centrada en el contexto universitario señala que el diseño o desarrollo de perfiles está muy relacionado con el conocimiento amplio en lo disciplinar y pedagógico.

TABLA 1: CONOCIMIENTOS DEL PERFIL DOCENTE

Conocimiento pedagógico	Conocimiento disciplinario
Conocer y comprender las diversas formas en que un estudiante aprende, y los sistemas de evaluación adecuados para responder a los nuevos retos.	Dominio de los contenidos de las respectivas áreas de conocimiento, y también la competencia demostrada en lo que concierne a su papel de creador y constructor del saber.

Fuente: Álvarez (2011)

A pesar de esta recomendación, se considera que lo planteado en la teoría debe complementarse con la reflexión activa del profesorado sobre el tema. El perfil depende de una serie de factores, entre los que destaca la percepción del docente sobre los requisitos de su labor. Por ello, en cualquier propuesta formativa a favor de una transformación del perfil no puede obviarse la individualidad, la especialización y la experiencia docente.

Por tanto, se concluye que el perfil del docente depende de su disposición por la transformación a favor del desarrollo personal y de la comunidad educativa. El perfil del profesorado viene determinado por dos conceptos: capacidad y competencia.

Autores como Caballero y Bolívar (2015) consideran que el perfil debe estar basado en competencias debido a que busca promover el desarrollo de capacidades. Además, apuesta porque el docente sea un sujeto activo ante el cúmulo de orientaciones que aparecen en el currículo. Un perfil basado en competencias propicia que se fomente la creación de alternativas pedagógicas y se generen decisiones

coherentes y oportunas en relación a las directrices de los niveles y ámbitos donde laboran.

Bajo esta premisa, se hace necesaria la formación permanente, con el interés constante de que se consoliden capacidades y que el perfil no sea estático, sino que evolucione y se ajuste a la demanda social. Es así que en el perfil no se puede obviar el fomento de competencia, no obstante, se cree que las capacidades son necesarias para poder asumir responsabilidades en correspondencia con el nivel de enseñanza.

2.1.1 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. Es decir, se trata de lo que los seres humanos son capaces de hacer en coherencias con las posibilidades que posee de elegir y comportante ante una determinada responsabilidad, función o ante una determinada situación.

Según Caballero y Bolívar (2015) resulta inadmisibile que en el contexto educativo crezcan las oportunidades para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad, sin que los docentes presenten capacidades para cumplir con ese reto. Ante este escenario resulta esencial que se desarrollen las destrezas y habilidades, ya que “la capacidad se alcanza o desarrolla porque se ejerce y se puede perder en ausencia de la oportunidad para su ejercicio” (p. 60). Por tanto, contextualizada en la educación, la capacidad resulta de la conclusión de etapas que han dotado al docente de los conocimientos, procedimientos y conductas necesarias para asumir con calidad su labor y los retos que se presenten.

A criterio de Hargreaves y Fullan, (2012) se hace necesario que durante la formación permanente se potencien las siguientes capacidades:

- a) Comunicativas: se relacionan con la posibilidad de adquirir destreza lingüística o no verbal que faciliten la transmisión de experiencias que motiven el

aprendizaje. Con su fortalecimiento se viabiliza el intercambio entre los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- b) Sociales: vinculadas con la socialización y apoyo a los miembros de la comunidad educativa. También favorece el quehacer en equipo y el liderazgo, lo cual contribuye a las relaciones y el inter-aprendizaje entre iguales y diferentes.
- c) Metacognitivas: se muestra a través de la capacidad crítica, autocrítica y reflexiva del docente. Contribuye a un constante proceso de autoevaluación del desempeño. Esta revisión de sí mismos es favorable para aumentar el protagonismo, la creatividad y la toma de decisiones ante el reconocimiento de situaciones problemáticas.
- d) Tecnológicas: se supeditan al uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones a favor del desarrollo profesional.

Desde otra perspectiva, Parra (2014) plantea que las capacidades están relacionadas con aspectos cognitivos, biológicos, corporales, emocionales, éticos y políticos. Su construcción ocurre en el contexto del desarrollo humano que sucede durante la formación profesoral. Relacionadas con el tema del actual estudio, este autor reconoce las siguientes:

- a) Control sobre el entorno personal: hace referencia al autoconcepto que se presente sobre el rol que se desempeña en el contexto educativo. Por tanto, cuanto se tiene este control se es capaz de participar, emitir criterios y tomar decisiones.
- b) Razón práctica: supone el respeto a la diversidad y el asumir la labor de forma activa y crítica.
- c) Afiliación: refiere al vínculo con otras personas en una adecuada condición de desarrollo personal.
- d) Emociones: estimula vínculos afectivos con los semejantes, no importa la posición que ocupen en la estructura organizativa de la institución.
- e) Imaginación y pensamiento: esto posibilitará que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite a la alfabetización y a la formación en asignaturas

básicas. Además, propicia que el docente no se centre en la promoción de la memorización y que se contextualice toda la dinámica creativa. Se trata de asumir la educación desde la innovación y la creatividad.

Si durante el proceso de formación permanente se desarrollan cada una de estas habilidades, entonces, el profesor podrá apoyar con su práctica la educación que se persigue y que otorga a los estudiantes protagonismo en la construcción de sus conocimientos. Es por ello que el desarrollo de las capacidades docentes no puede circunscribirse solamente a un esquema administrativo que se plantee una determinada institución. Si bien los intereses del centro influyen, la consolidación dependerá de la disposición del docente y de la respuesta que en el esquema se les ofrezca a sus oportunidades.

Al respecto, Parra (2014) refiere que:

La pregunta por las capacidades docentes hace referencia a la manera sobre cómo el hacer docente emana de una preocupación por el ser humano que incluye no solo una dimensión práctica profesional sino una dimensión emocional y contextual, en un marco de justicia y bienestar social (p. 63).

Luego de la exposición de los postulados anteriores se reconocen la relevancia de las capacidades docentes, ya que estas permitirán que:

- a) El docente desarrollo un proceso formativo enfocado hacia la práctica.
- b) Ocurra un desempeño docente que reconoce la importancia del trabajo en equipo y de las relaciones humanas, ya sea con sus compañeros o con sus alumnos.
- c) Suceda una labor que promueva el desarrollo institucional.
- d) La labor docente considere y se proyecte hacia la comunidad.

Una visión restringida del desarrollo profesional docente como capacitación para el desarrollo de competencias laborales ligadas al “hacer” bloquea la posibilidad de que se desarrollen capacidades docentes mucho más ligadas a su capital intelectual y humano. Así mismo, las capacidades docentes, ligadas al “ser” y al “hacer”, podrían tener mayores afectos sobre la formación del estudiante y el desarrollo escolar.

Debido a ello, el modelo a proponer debe enfocarse en la conformación o consolidación de un perfil profesional promoviendo las capacidades, las destrezas y las habilidades que permiten su puesta en práctica.

2.1.2 Competencias

Los seres humanos no nacen competentes, esta cualidad se alcanza según transcurre la labor profesional y la participación activa de los profesores en las estrategias que se determinen dentro de los modelos de formación permanente y que contribuyen a la formación o consolidación de capacidades.

Para Fernández (2011) resulta “la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona, que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales” (p. 5).

La competencia y la habilidad no son sinónimos, ya que de lo que se trata es de adquirir la capacidad de afrontar situaciones, desarrollar nuevas tareas e imbricarse en procesos que no necesariamente estén relacionados con lo que se sabe, sino con lo que se desea saber (Monereo, 2013).

Por ello, las competencias presentan mayor valor si responden a un proceso formativo donde el individuo es el protagonista en la construcción del conocimiento. Una vez formada esa capacidad global se estará en condiciones de generar y asumir transformaciones. No obstante, Andrade (2016) considera que más allá de capacidades, las competencias propician que se gestionen y apliquen los saberes que se socializan durante el proceso formativo, lo cual se interrelaciona con la posibilidad de que se asumen y generalicen nuevas experiencias y aprendizajes. Específicamente Andrade (2016) señala que se trata de la “capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan en el contexto educativo” (p.10).

Entonces, la competencia no implica solamente el saber, sino cómo aplicarlo y transferirlo. Para ello se ha de tener la motivación y las capacidades necesarias para motivar a los alumnos, promover la construcción de sentidos, la reflexión y el

desarrollo de un pensamiento claro, teniendo en consideración las particularidades y necesidades de los estudiantes.

Centrado en el contexto europeo, Ornellas, Sánchez, Fraga, y Domingo (2016) señalan que las competencias que se han de desarrollar son las siguientes:

TABLA 2: COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS DEL PROFESORADO

Competencias	Subcompetencias
Trabajar y gestionar el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías - Dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
Trabajar con las personas	<ul style="list-style-type: none"> - Basarse en los valores de inclusión social y del desarrollo del potencial individual de alumnos y alumnas. - Trabajar en colaboración con el resto de los profesionales de la escuela para optimizar sus propios recursos
Trabajar con y en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos. - Promover el respeto intercultural, sin renunciar a los valores comunes para desarrollar sociedades más cohesionadas.

Fuente: Ornellas, Sánchez, Fraga, y Domingo(2016)

Desde otra perspectiva, para 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 (2016) la conciben como la disposición para trabajar en equipo, la capacidad de creatividad y la disposición a asumir riesgos.

Ante las nuevas dinámicas y el desarrollo tecnológico, autores como Barrio (2016) señalan que actualmente las competencias en este ámbito son necesarias. Por su parte, Ornellas et al.,y (2016) refieren que:

(...) un modelo de formación integral de los futuros profesores en relación con las TIC debiera abarcar el desarrollo de los siguientes ámbitos de competencias: Competencias instrumentales informáticas; Competencias para el uso didáctico de la tecnología; Competencias para la docencia virtual; Competencias socioculturales; Competencias comunicacionales a través de TIC (Ornellas et al.y, 2016, p. 85).

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. Esa interrelación de factores es incidente porque las competencias son “los valores, las creencias, los conocimientos, las capacidades y las actitudes, que tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes, tienen los docentes sobre aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Bozu, 2010, p. 23).

Toda competencia implica conocimientos, modos de actuación, concepciones, así como compromiso y responsabilidad por procesos de cambio donde se obtengan resultados a favor de la educación. Cada una de esas finalidades exige del alcance de los siguientes tipos de competencias:

Tabla 3: Tipos de competencias del profesor universitario

Tipos	Finalidades
Competencia pedagógico-didáctica	Propicia que los docentes faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque cada vez más personal y no mecanicista. Para ello ha de saber planificar, motivar, conducir y usar las bondades de las nuevas tecnologías a favor del proceso de enseñanza aprendizaje.
Competencia institucional	Permitirá que se relacionen las directrices del currículo con el interés personal de hacer del proceso de enseñanza un momento más dinámico. Así se estarían conjugando las políticas institucionales con la verdadera situación académica de los miembros del aula
Competencia Productiva	Conocer cómo funciona el mundo que les rodea y hacia dónde se dirige la sociedad para formar y orientar a sus alumnos en consonancia con este contexto.
Competencia interactiva	Incrementar las relaciones desde la comprensión y el respeto por los sentimientos de los otros, de su cultura, modo de vida y entorno familiar.
Competencia especificadora	Más allá de un título en una determinada materia o nivel de enseñanza, el docente debe tener la habilidad de relacionar ese conocimiento con otros de gran importancia para la formación de los alumnos

Fuente: Bozu (2010)

En tanto, Galvis (2010) propone otra clasificación de tipos de competencias, resumiéndolas en intelectuales, sociales e interpersonales. No obstante, más allá de clasificaciones se cree oportuno asumir la propuesta de Berbaum (2010) al plantear que:

Un docente será competente cuando posea y practique una posición democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, con principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional (p.15).

Al unísono debe presentar una sólida formación cultural, así como un conocimiento realista del entorno y el medio donde ocurre su labor para poder enfrentar de forma oportuna, coherente y segura los diferentes retos culturales, científicos y educativos que surgen durante su labor.

Para ello resulta imprescindible que se coordine e implemente un modelo de formación permanente que estimule el interés por definir un alto perfil basado en el desarrollo de las capacidades descritas y competencias que respalden transformaciones positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño e implementación de una propuesta formativa a seguir, tomando en consideración los postulados teóricos que existen sobre el tema.

2.2 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, pues como “la formación del profesorado se entiende como la educación de las personas que serán docentes, su devenir concuerda con la historia de la educación” (Woodring, 2010, p. 1). Cada etapa se ajusta a situaciones contextuales y responde al currículo diseñado por los sistemas educativos de cada país y la institución de desempeño.

Este proceso responde a una actualización constante, porque las prácticas de siglos pasados no pueden seguir generalizándose en el contexto educativo actual, pues esto conlleva a una descontextualización de la enseñanza. A criterio de Morales

(2015), de ocurrir así se limita el impacto del proceso educativo al seguirse promoviendo la dinámica de memorizar y reproducir, lo cual no está acorde con las exigencias actuales, ni con la evolución de los postulados teóricos sobre el aprendizaje.

Frente a este contexto, se hace necesario activar los procesos de innovación que permitan introducir los cambios oportunos para adaptar la educación a la nueva sociedad de la era digital, ya que se están modificando los procesos de transmisión y gestión del conocimiento. Por tanto, se requiere de la formación en nuevas competencias no abordadas en el aprendizaje tradicional (Stes y Van Petegem, 2015).

Sin embargo, esa innovación suele fracasar cuando el profesor no se encuentra preparado para asumir y desarrollar procesos de tal magnitud. Aunque se trata de un reto actual, el interés de analizar el devenir de la formación del profesorado conlleva al análisis de las teorías que en los últimos años se han centrado en tales procesos y entre las que resaltan aquellas enfocadas hacia las perspectivas históricas de la formación. Desde la década del ochenta del S. XIX Zeichner (2011) introdujo el concepto de paradigmas para referirse a la formación del profesorado y las tendencias que se asumen en relación a determinadas creencias y valores. Desde esa base, distingue cuatro perspectivas esenciales de la formación que se dividen en:

- Conductista: enfocada a la formación de competencias en los docentes para que luego se transmitan en el aula modos de actuación y los estudiantes decidan qué hacer ante situaciones reales.
- Personalista o humanista: forma al docente desde la perspectiva de que la enseñanza es un proceso de relación interpersonal y por tanto ante oportunas capacidades y competencias el profesor incidirá positivamente en el desarrollo personal de los estudiantes.
- Tradicional-artesanal: concibe que la práctica garantiza afianzar conocimientos, pero también experimentar errores que garantizan el aprendizaje. Durante esa socialización de conocimientos, el profesor transmite contenidos culturales y el alumno asume un comportamiento similar al de su profesor, pues se plantea que lo que ocurre es un proceso de imitación.
- Crítico-reflexivo: promueve la indagación e investigación donde los docentes buscan las causas y deciden los procedimientos con la intención de transformar

realidades no solo contextuales, sino también debilidades presentes en el currículo.

La práctica de estas perspectivas y su conceptualización teórica responden al desarrollo histórico de las funciones que se le han otorgado a la enseñanza. Si bien actualmente se vive un cambio en la concepción y se defiende el papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, esa participación dependerá o será viable en relación a la tendencia que ha distinguido la formación del docente.

Además, la perspectiva que se asumirá dependerá también del contexto, pues a criterio de Castillo (2016) 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. Por tanto, no existe un proceso relacionado con la educación que quede exento de cuestiones relacionadas con los valores.

Tampoco, puede existir una referencia a la formación, si el tema no se contextualiza en el nivel de enseñanza, pues cada uno muestra una dinámica particular, que incluso incide en la preparación de los docentes. Tanto es así, que, en el nivel superior, los profesores no provienen de un proceso de formación específicamente pedagógico. Por ello, Andrade (2016) refiere que:

(...) si la actualización en conocimientos, actitudes y destrezas profesionales resulta fundamental en cualquier docente, lo es de manera especial en los profesores universitarios, cuyos profesionales, para enfrentar las situaciones cambiantes en su entorno laboral, inducidas por los cambios sociales, también deben enfocarse hacia la preparación pedagógica, con la intencionalidad de mejorar su participación en la motivación para la construcción de conocimientos (p. 9).

Entonces, como en la formación de estudiantes, los programas de superación y crecimiento profesional de los profesores deben enfocarse hacia la importancia del aprendizaje. El reconocimiento a su papel conllevará a comprender que existen varios estilos de aprendizaje y en consecuencia con ello debe existir diversidad en las modalidades formativas (Avagliano y Vega, 2013).

Desde la teoría de Kolb (2012) se entiende porqué deben existir esa multiplicidad de formas de actuación al interior de un aula en relación al proceso

formativo, pues las personas construyen sus conocimientos en base a experiencias que se transforman durante un proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, un modelo enfocado a la formación del profesorado no debe descuidar la incidencia de esas experiencias en la construcción del conocimiento y en la formación de competencias.

Para Kolb (2012), las personas se deben involucrar desde:

Una forma completa, abierta y sin prejuicios en nuevas experiencias (CE). Deben ser capaces de reflexionar y observar sus experiencias desde varias perspectivas (OR), de crear conceptos que integren sus observaciones de forma lógica en teorías (CA) y de usar esas teorías para tomar decisiones y resolver problemas (EA) (p. 6).

Desde una perspectiva similar, García y Sábica (2014) refieren los objetivos que desempeñan la formación y el aprendizaje, los cuales deben enfocarse hacia la formación de aprendizajes con implicaciones prácticas, continua y hacia el interés de buscar nuevos conocimientos.

La formación del profesorado debe concebirse entonces 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 (Navarro, 2010).

Para ello se recomienda desde la teoría que se desarrolle una formación basada en la investigación-acción donde se busca la obtención de aprendizajes significativos. Según Vélaz (2010), la función de esta estrategia radica en concebir al profesorado no como un receptor y reproductor de conocimientos, sino como un profesional capaz de evaluar las condiciones y tomar decisiones al respecto.

La promoción de la indagación científica y creadora en el escenario educativo, específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye una necesidad de la formación inicial y continua. La investigación-acción como propuesta de la perspectiva crítica-reflexiva, fomenta tal práctica asegurando que con la investigación se facilita la mejora de la educación y la relación entre conocimientos teóricos y se materialización en el escenario educativo.

Los autores Hargreaves y Fullan (2012) defienden el vínculo entre formación e

innovación, manifestando la incidencia de dos fases. En la primera etapa ocurre la implementación de innovaciones y para ello se requiere que el profesorado incorpore cómo realizar cosas nuevas. Mientras que en el otro momento se identifica qué se necesita del centro o de los agentes externos para promover la transformación.

De lo anterior se concluye que la formación implica innovación donde no se puede olvidar en contexto, ni se puede concebir a los profesores como entes desconectados de un escenario social que obligatoriamente incide en las formas de desarrollar la práctica pedagógica y su desenvolvimiento.

Como ya se ha planteado la formación no puede centrarse solo en reproducción, también se necesita de investigación, en tanto el profesor no puede dejar todo en manos de quienes coordinan o diseñan las estrategias. Entre sus necesidades, la realidad socioeconómica e interés personal debe configurarse su proceso formativo.

Según Delors (2013) debe estar enfocado al cumplimiento de premisas, las cuales son aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir. Su cumplimiento se favorece actualmente con un proceso de convergencia donde las instituciones educativas no solo fungen como actores que forman, sino también figuran como agentes que aprenden y transforman sus servicios.

En tanto, los profesores en el proceso de convergencia también asumen roles protagónicos, pues pueden proponer acciones de cambio para el proceso de enseñanza aprendizaje donde los estudiantes construyen su conocimiento. Durante la formación del profesorado se debe apostar entonces por un cambio de postura, lo cual ayudaría a su viabilidad y a la gestión de las siguientes transformaciones:

- a) De la enseñanza direccional a la enseñanza participativa y formadora
- b) Percepción sobre el papel del docente y su flexibilidad ante el nuevo escenario educativo
- c) Nuevos contenidos enfocados a una formación por competencias
- d) Proceso centrado en el alumno
- e) Uso de nuevos medios y materiales didácticos
- f) Nueva estructura y estrategia para la evaluación centrada en competencias
- g) Promoción de un aprendizaje colaborativo entre profesores

Ante estas demandas del proceso de convergencia, la formación del profesorado debe enfocarse en estrategias y prácticas de mayor calidad que contribuyan al alcance y a la adecuación del docente. Se trata de que los cambios en la educación vayan de conjunto al desarrollo de las capacidades y las competencias individuales y colectivas.

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).

En tanto, Bourdieu (2010) plantea que durante el proceso de formación del docente, el cual es inagotable, ocurre la interiorización por parte de los pedagogos de los valores y las normas de una sociedad, que se socializarán e influirán en la formación de otros individuos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, esa formación se deberá ir ajustando a las tendencias de desarrollo de las sociedades.

Por ejemplo, en tiempos de vertiginoso progreso tecnológico, se hace necesario que los docentes incorporen conocimientos en relación a las TIC. Para ello en los programas formativos han de incluirse orientaciones al respeto. Aunque para algunos autores como Ornellas et al. (2016) debe ser una modificación desde la formación inicial; otros como Morales (2015), pensando en los docentes de la educación superior, abogan por la presencia de estos conocimientos como un objetivo inseparable de la formación permanente. No obstante, para la presente investigación se considera que la incorporación de estos y otros contenidos debe realizarse desde la formación inicial, aunque en el contexto universitario deben potenciarse en los programas o modelos de formación que se implementen.

En la inicial, para que los futuros educadores en su etapa de formación conozcan la realidad del sistema educativo. En la continua, para que los responsables de los programas de formación permanente prevean las necesidades formativas de los profesionales que se integran al sistema (Ornellas et al., 2016, p. 86).

El profesor universitario adquiere una formación docente a través de una educación informal, dado que no obtiene ningún documento oficial que avale dicha formación. Sin embargo, por medio de la interacción con los diferentes actores del

proceso formativo y el experimentar a diario su quehacer docente, hace que adquiera un aprendizaje informal. Al respecto, la UNESCO (2015) refiere a la educación informal como una modalidad de aprendizaje para el hombre que puede tener una intención definida o darse deliberadamente, ya que no es institucionalizada. Como resultado, la educación informal es menos organizada y estructurada, debido a que puede surgir a partir de actividades de comunicación y comportamientos sociales. Aunque es de gran impacto, debe concebirse o estimularse desde un modelo de formación coordinado de forma coherente y oportuna.

La carrera profesional del profesorado es un desarrollo continuo que, partiendo de la formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad. Precisamente de esta etapa dependerá el desempeño y la formación posterior, por lo que se hace necesario conocer las particularidades de cada período de adquisición y desarrollo de conocimientos necesarios para el desempeño docente.

2.2.1 Formación inicial

Dentro del proceso de formación del profesorado, la etapa inicial es una de las más influyentes en su desempeño posterior. Durante el período de estudio, el docente debe ir incorporando una serie de competencias que incidan positivamente en la conformación de un perfil profesional propio y efectivo.

A criterio de Allud y Vezub (2014), esta preparación resulta esencial para garantizar una relación armónica y efectiva entre la calidad de la educación y el desempeño profesional. Por eso, es muy común que se promueve la necesidad de que esta formación sea de calidad y que incentive en los profesores el interés de continuar superándose. La intención es que durante esta etapa se prepare al profesor en relación a cómo deben ser las prácticas para que su desempeño se encuentre en coherencia con el perfil profesional que demandan las dinámicas educativas y sociales actuales.

Debido a ello, durante la etapa inicial no solo se deben poner a disposición de los docentes contenidos sobre procedimientos. Tampoco es efectivo que se describan un conjunto de técnicas. Para Sotomayor (2013) es indispensable que “en esta etapa se promueva el desarrollo de habilidades y actitudes propias; se capacite y entrene en

algunas formas probadas de generar conocimientos y se proporcione un marco de referencia para desarrollar la labor” (p. 377).

Desde otra perspectiva, Berbaum (2010) plantea que:

Se llamará acción de formación inicial a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado (p.15).

La formación inicial del profesorado 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 profesor el acceso a una serie de conocimientos pedagógicos que posteriormente aplicará y perfeccionará en la práctica (Marcelo, 2013).

Considerando los criterios analizados hasta el momento y concordando con Barrio (2016) se plantea que la formación docente inicial es la etapa que se conforma por procesos de una educación intencional, sistemática y organizada. Está enfocada a la preparación de futuros profesores, por lo que promueve la construcción de conocimientos teóricos y herramientas que ayudan a un mejor desempeño práctico.

Desde esta perspectiva, puede plantearse que se trata de un momento formativo que puede identificarse como:

- a) Una etapa preparatoria que comprende un periodo limitado y definido con antelación. Por lo general su duración es relativamente corta, no obstante, estimula las habilidades necesarias para ejercer la profesión. Quiere ello decir que presenta un tiempo limitado, pero también posee una meta muy bien identificada.
- b) Una práctica educativa que se desarrolla en un contexto sociopolítico determinado e involucra aspectos sociales, políticos y culturales.
- c) Una práctica intencional que tiene como finalidad la proporción de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales necesarios para desempeñar posteriormente la labor.

- d) Una práctica sistemática y organizada de carácter formativo. Comprende acciones que no pueden ser improvisadas y deben estar acordes con una serie de características y fundamentos de la profesión en sí; así como del contexto social donde se insertan. Es por ello que comprende procesos organizados, cuyas fases y elementos se determinan y coordinan con antelación.
- e) Un espacio que tiene como destinatarios a futuros docentes que sienten interés por la labor de enseñar y que para ello deben cumplir un proceso formativo.
- f) Un espacio enfocado a la formación para ocupar un puesto de trabajo en el sistema educativo, específicamente frente a un aula; ya que propicia la obtención de una acreditación para desempeñar una práctica profesional.

Según Montero (2012), la etapa inicial solo es el comienzo de un trayecto formativo que resulta crucial para el desempeño posterior, así como para la formación de destrezas que estimulen al docente a la capacitación, a una acción pedagógica consciente y de calidad, así como a la constante innovación e investigación.

Desde una posición más centrada en las características de esta etapa, Andrade (2016) asegura que se trata de procesos donde se promueven competencias básicas para desarrollar la labor docente y desarrollarse como profesional. Específicamente menciona que:

Se trata de estimular la construcción de un suficiente bagaje científico para el adecuado desempeño. Además, se debe estimular las capacidades necesarias para la comunicación y el acompañamiento de los alumnos en sus aprendizajes. Ambos propósitos formativos de la formación inicial son necesarias para facilitar la asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes que están estrechamente vinculados a la formación científica y didáctico-pedagógica del profesorado (Andrade, 2016, p. 10).

Por tanto, luego del análisis de los postulados teóricos planteados, puede considerarse que la preparación inicial es aquella formación encaminada al servicio educativo y a profesionalizar la labor. Especialmente resulta una formación “dirigida al logro de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión docente, cuya ordenación debe corresponder al Estado, de acuerdo con sus competencias exclusivas

en materia de regulación de esta profesión” (Hurtado, Serna, y Madueño, 2016, p. 217).

La formación inicial no es más que la primera etapa del trayecto formativo, pero cuya eficacia es básica; lo que estimula las siguientes interrogantes: cómo debe ser, cómo hay que preparar a los docentes para que empiecen a enseñar. Para ello, durante esta etapa se ha de ser riguroso en la selección de contenidos a socializar, de modo tal que el profesorado sea capaz de construir su propia visión de las cosas y discernir entre los aspectos necesarios e innecesarios.

Robalino (2011) refiere sobre la importancia de incluir estrategias innovadoras a los procesos de formación inicial, los cuales deben responder al cúmulo de sugerencias de las investigaciones que se han desarrollado sobre las prácticas pedagógicas y el proceso de enseñanza aprendizaje. La transformación sobre la base de los resultados de estudios previos es necesaria debido a que se ha reconocido que la formación inicial es de suma importancia para que se alcance un desempeño docente adecuado y de calidad.

Si el profesor no se encuentra correctamente preparado y no recibió los contenidos teóricos necesarios, ni desarrolló las habilidades que garantizan su desempeño posterior, entonces, sus alumnos no alcanzarán los niveles de eficiencia declarados en el currículo. Esto se debe a que la labor de enseñar, aunque implique experiencia, también exige de conocimientos básicos y esenciales sobre el arte de impartir clases y cómo favorecer en los estudiantes la construcción del conocimiento.

Los tiempos actuales exigen de un profesional que ofrezca respuesta a las necesidades de individuos o de grupos de individuos con intereses específicos en relación a su formación, de conjunto, el docente deberá poner a disposición de estos seres humanos una serie de conocimiento que fomenten su crecimiento en otras áreas. Ante el acceso constante y actual a la información y al conocimiento esta labor se complejiza y exige de una preparación continua del profesor.

2.2.2 Formación permanente del profesorado universitario

La formación permanente depende de la voluntad individual o institucional. Según Barrio (2016) es el resultado de la planificación de instituciones o de los propios profesores para contribuir mediante la estimulación al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza (Imbernón, 2015).

Para Rodríguez (2014), la formación permanente es la enseñanza profesional de la enseñanza, por lo que se instaura como una dimensión de la enseñanza 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. Así mismo la formación permanente está relacionada con los niveles que alcanza el individuo en la profesión para la cual se formó y con otros aspectos que le permitan un incremento en su crecimiento personal como profesional, lo cual fortalece la relación universidad -sociedad.

La característica esencial de este proceso formativo es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades, los cuales están dirigidos a la formación pedagógica de los profesores y, por consiguiente, a incrementar la calidad de la formación del estudiante.

Según Franco (2011), la etapa de formación permanente comprende los siguientes niveles:

TABLA 4: NIVELES DE FORMACIÓN

Niveles	Características
Básico	Agrupa a los profesores que no poseen una especialización en Educación Superior, por lo que la formación permanente debe iniciarse con una preparación al respecto

<p>Básico actualizado</p>	<p>Está dirigido a aquellos docentes que recibieron formación sobre las particularidades de la Educación Superior, sin embargo, requieren de un proceso de actualización sobre la teoría y su práctica para así contribuir a una mejor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Profundización</p>	<p>Se enfoca a los principales decisores del nivel de enseñanza e institución para actualizarse en relación a la Educación Superior y a su vez sobre las políticas y directrices que se deben garantizar con su quehacer. El fin de tal propuesta se enfoca hacia la promoción de actividades de autosuperación, surgimiento o consolidación de competencias y capacidades, así como incremento del desarrollo profesional y personal</p>

La determinación del desarrollo de estas dimensiones dependerá de una evaluación o caracterización previa del claustro de profesores. Resulta importante esta contextualización, debido a que de la preparación de un docente no solo dependerá su futuro profesional, sino el de los miembros de toda una sociedad. Para cumplir con tal responsabilidad, deben estar a disposición de los profesores un grupo de estrategias de capacitación. Sin embargo, a veces la presión diaria de estar al frente a un aula, hace que se descuide este imperativo e incluso la necesidad de una autoperparación.

Con la postura anterior, se obvian señalamientos como los de Suárez y Rodríguez (2011) sobre cómo la formación permanente requiere de una disposición del educando sobre la superación personal que le permita actuar en consonancia con un criterio propio y no como un individuo que solo escuche, no reflexione e imponga.

Es así que la formación del docente debe promover la investigación, ya que ayudaría a complementar sus conocimientos con cuestiones y aspectos propios del arte de enseñar en el contexto educativo. Esto resultaría vital, ya que el profesor

universitario (la mayoría) no pasó un proceso formativo previo para ejercer esta función y, por tanto, no siempre domina cuestiones pedagógicas necesarias para lograr la promoción de una enseñanza de calidad.

La ausencia de una estrategia de preparación sistemática específica para la formación de docentes en determinadas áreas, las dificultades de colaboración entre profesionales y entre las instituciones que comparten la responsabilidad de formar docentes, y la falta de acuerdos sobre la manera en que deben formarse los profesores, son algunas de las áreas de mejora a las que debe enfocarse la formación permanente.

En tal sentido, se concuerda con Camargo (2011) al referir que, con los nuevos tiempos, con la influencia de las nuevas tecnologías y la extensión cada vez mayor del paradigma constructivista, se ha impulsado la redefinición de nuevos objetivos en relación a la formación del profesorado, la cual no pierde el necesario vínculo equilibrado entre la superación científica y profesional.

La complementación entre cada una de las dimensiones anteriores debe ser continua e incluir el enfoque de formación de calidad desde la formación inicial y todas las etapas de ejercicio profesional donde debe desarrollarse una superación permanente.

En tanto, Hargreaves y Fullan (2012) plantean que:

La formación permanente del profesorado está relacionada con la enseñanza, pero no puede centrarse únicamente en las características de este proceso. La enseñanza ocurre en todo momento, sin embargo, ser docente implica más que transmitir conocimientos. Existen otras preocupaciones conceptuales más amplias que contribuyen a configurar al profesor: ser profesor supone tratar con otras personas (profesores) que trabajan en organizaciones (escuelas) con otras personas (alumnos) para conseguir que estas personas aprendan algo (se eduquen) (p. 41).

Entonces, trabajar por la consecución de metas educativas exige de una formación del profesorado más acorde con la “sociedad del conocimiento”, una formación que ofrezca mayor importancia a la atención y formación del perfil docente que se requiere, a una formación que vincule práctica y teoría; por lo que se necesita de un modelo de formación enfocada hacia la resolución de problemas prácticos

profesionales (Camargo, 2011).

En ese proceso de formación permanente se debe apostar por el desarrollo de las siguientes dimensiones:

TABLA 5: DIMENSIONES A DESARROLLAR CON LA FORMACIÓN PERMANENTE

Dimensiones	Particularidades
Desarrollo pedagógico	Capacitarse para desarrollar la mejorar del proceso de enseñanza-aprendizaje
Conocimiento y comprensión de sí mismo	Enfocada a lograr que el docente adquiera una percepción equilibrada y actualizada de sí mismo
Desarrollo cognitivo	Continua superación mediante el acceso a las fuentes de información para una actualización de los conocimientos
Desarrollo teórico	Análisis crítico y reflexivo de la labor educativa desarrollada
Desarrollo profesional	Constante proceso de investigación científica enfocada a la consolidación de prácticas docentes más eficientes

Fuente: Camargo (2011), Suárez y Rodríguez (2011) y Hargreaves y Fullan (2012)

Desde la perspectiva anterior y cada uno de los enfoques analizados, se puede plantear que para el presente estudio se entenderá a la formación permanente como aquella que se desarrolla una vez iniciado el ejercicio profesional y está dirigida a que individualmente o en equipo los profesores adquieran, consoliden o transformen para bien sus conocimientos, habilidades o disposiciones para mejorar su intervención profesional en una enseñanza de mayor calidad.

Por ello, se reconoce que la formación del profesorado es un proceso complejo y, por tanto, no solo se debe enfocar a la formación inicial, sino a la continua, es decir a esa preparación que tiene que proseguir una vez que los docentes egresan de las

instituciones de preparación, para la estructuración de esta formación del profesorado se considera dos aristas importantes que se detalla a continuación

a) Formación permanente: contexto y calidad

Las modificaciones o transformaciones en las instituciones educativas provocan cambios en las estrategias y dinámicas de formación del profesorado, las cuales también responden a la estructura política y gubernamental que existe, así como a las formas de gestión de los centros. De lo cual se comprende, que en la formación de los docentes inciden una serie de factores que están enfocados al aumento de las competencias profesionales y sociales (Barrio, 2016).

La naturaleza misma de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación continua. A pesar de esa realidad, la calidad de su práctica pedagógica y la materialización de esa responsabilidad también dependerán de las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento.

Es por ello que las estrategias de formación permanente dependerán del modelo del profesorado que en un sistema educativo y en su escenario social se acepte como válido, sin obviar que “la formación del profesorado está sujeta al análisis sociopolítico y al modelo de escuela que pretenden establecer los poderes públicos” (Moliner y Castellón, 2011, p. 30).

De lo cual se concluye que el currículum del proceso formativo del docente se supedita a los intereses sociales, políticos y económicos del escenario meso (institución), micro (nivel de enseñanza) y macro (sistema educativo), así como a la concepción que se defiende del rol del profesor.

Para Moliner y Castellón (2011), el impacto en los educandos es posible cuando, la formación y el protagonismo de los docentes, se sustente en directrices innovadoras. En tal sentido, en la formación del profesorado debe contemplarse entonces las estrategias de investigación-acción, aprendizaje experiencial e innovación.

Vargas (2013) señala que atender la calidad de la formación permanente del profesorado engloba procesos complejos debido a la incidencia de múltiples factores y a la complejidad del propio término, teniendo en consideración que no es unívoco.

Para lograrse el éxito se debe iniciar toda planeación de formación permanente con un conocimiento previo de las particularidades del entorno educativo, sistema educativo y nivel de enseñanza. En consonancia con estos factores intervinientes se deben reconocer las necesidades, debilidades, fortalezas o amenazas del profesorado y su ubicación en los niveles de formación.

Sin embargo, para Fuguet (2014) esta perspectiva es reciente, pues con anterioridad se entendía que solo era necesario capacitar, con lo cual no se lograban los niveles de eficiencia y de calidad requeridos por la labor docente. Esto se debe a que lejos de formar, la capacitación se centraba en la programación y realización de talleres que solo socializaban contenidos, sin tener presente las necesidades o fortalezas formativas del profesorado.

En relación al tema, la propia autora plantea que la concepción de la formación permanente significó un cambio relevante en los modos de coordinar y promover la preparación de los docentes. No obstante, para que sea de calidad ha de enfocarse en las exigencias de profesores, estudiantes, instituciones y sociedad. Solo a través del reconocimiento del vínculo entre esas exigencias se podrá desarrollar y promover un proceso formativo que motive la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades, así como el vínculo entre la teoría y la práctica.

Considerando una perspectiva similar en relación a la calidad de la formación, González (2015) propone que para alcanzarla se deben cumplir los siguientes aspectos:

- a) Ver al profesor como un sujeto comprometido con su propia formación, por lo que es responsable y crítico ante las propuestas con esta finalidad.
- b) Contrastar los aspectos teóricos con la práctica del docente dentro del aula.
- c) Mantener una dinámica de continuidad, lo cual conlleva a la reflexión sobre su importancia, mejora e impacto en el docente.
- d) Construir el conocimiento mediante la promoción del intercambio en las dinámicas de formación.
- e) Estimular el trabajo en equipo para así motivar la reflexión.
- f) En tanto, conocer la efectividad de los procesos desarrollados en función de transformar la formación en cada uno de los niveles implica una evaluación que reconozca las necesidades y potencialidades de los docentes, para luego

enfocar las estrategias de actualización y consolidación del conocimiento teórico y práctico. En correspondencia con los resultados se podrán rectificar o transformar completamente las estrategias de formación permanente, tomando en consideración su incidencia posterior en el aula y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Formación permanente en la modalidad del Postgrado

Barbón, Añorga y López (2016) explican que los Postgrados pueden constituir una vía mediante la cual la formación permanente devenga proceso de profesionalización de los docentes, “garantizando el conocimiento de las problemáticas que surgen en el proceso docente-educativo, además de sus vías de solución, aplicación y validación” (p. 64).

Siguiendo esta idea, Bernaza y Lee (2016) insisten en la manera en que los Postgrados se encaminan hacia la formación del profesorado, un proceso que hoy, de acuerdo con las exigencias de la sociedad, demanda de transformar las prácticas pedagógicas y de la actualización de los conocimientos de los docentes, con el objetivo de solucionar los problemas arrastrados por los profesionales con una formación inicial inacabada.

Para estos autores el programa de Postgrado debe cumplir con determinados patrones, partiendo, desde un inicio, del reconocimiento de las condiciones en las cuales se encuentra el proceso enseñanza aprendizaje de los centros educativos, en este caso los de la Educación Superior, en cuanto al talento humano, alcance del aprendizaje, medios técnicos puestos a disposición de la formación docente.

Una vez evaluada la situación, los Postgrados deben conducir a que la actividad científica y pedagógica vaya de la mano en el trabajo educativo, basado en los resultados científicos, de modo que el docente asuma sus competencias intelectuales en función de enfrentar los desafíos de la práctica social.

Entre las estrategias más recomendadas, Bernaza y Lee (2016) sugieren en primer lugar que la práctica educativa constituya fuente de conocimiento y objeto de transformación, privilegie la reflexión, actuación, construcción de conocimientos y evaluación colectiva y multidisciplinaria, y estreche la relación lógica entre los valores del proyecto social de la ciudadanía ecuatoriana y la identidad profesional del docente.

Este constituye un elemento clave en la formación del docente universitario, es decir, partir de sus prácticas docentes y sus falencias, ir al Postgrado como alternativa formativa para el ejercicio de la profesión y sobre esta base, resolver y transformar la propia práctica docente de manera sistemática, como condición para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y mediante él, el mejoramiento de la formación de los profesionales (Andrade y Baute, 2015, p. 50).

Y es que la Universidad no puede verse descontextualizada de la sociedad en la que incide su talento humano, por tanto el profesional docente de Postgrado debe evaluar “la realidad educativa como punto de partida para la investigación y como base del desarrollo social” (Barbón, Añorga, y López, 2016, p. 64). En este sentido, la experimentación de proyectos de alcance local puede ensayar el impacto social de la gestión científica puertas adentro de la institución de la Educación Superior.

Bernaza y Lee (2016) explican que el proceso de formación permanente y la superación profesional debe poseer un carácter sistemático, por tanto el perfeccionamiento de los programas de Postgrado debe responder a esta exigencia que repercute en una mejor actuación de los profesores.

2.3 Modelos de formación permanente

Las instituciones educativas presentan un nivel de desarrollo determinado y una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad. En la planeación de su currículo influye además la experiencia, inquietudes y compromisos con el entorno circundante.

Debido a ello la propuesta de un modelo de formación permanente del profesorado no puede surgir de una cuestión esquemática de transformar capacidades y competencias sin realmente determinar cuál es el perfil profesional aspirado tanto por el centro, como por la sociedad en consonancia con el desarrollo de tecnologías y procesos (Barrio, 2016).

No obstante, se asume que antes de conocer el perfil profesional se ha de considerar qué es modelo y formación. Al respecto se concuerda con Morales (2015) al referir que la formación es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función. En tanto, Barrio (2016) señala que el modelo de formación es una pauta o un plan que se emplea para dirigir los programas de estudios. Se trata de un diseño para promover el aprendizaje, que vincula un conjunto de orientaciones, estrategias y actividades para estimular el aprendizaje en correspondencia con determinados objetivos.

Para Tapia y Medrano (2016) los modelos históricamente se han sustentado en dos vertientes o concepciones, las cuales son modelos teóricos y modelos crítico-reflexivos. El primero ha tenido como finalidad la formación de docentes integrales, mientras que el segundo se centra en la promoción de la renovación curricular, donde el profesor no solo imparte clases, sino también investiga.

Es por ello que a criterio de Castillo (2016), la propuesta a desarrollar no puede ser el resultado de especulaciones teóricas sobre determinado tema. Un estudio al respecto implica de la exposición y entendimiento de los principales modelos de formación permanente que existen; teniendo en cuenta sus principales características conceptuales y cuestiones operativas.

El interés por el perfeccionamiento del docente debe corresponderse con un modelo educativo que contribuya al crecimiento profesional de los profesores, pero que a su vez los docentes contribuyan a su desarrollo, generalización y eficiencia.

Desde tal perspectiva y en consonancia con los intereses de la investigación, la fundamentación teórica de la propuesta que se realizará en este estudio se basa en el enfoque histórico cultural de Vygotsky (2010). Este entiende y asume que el aprendizaje es un proceso social relacionado con el desarrollo de cada individuo debido a las relaciones existentes entre personalidad y actividad, aprendizaje y desarrollo, así como entre el ser social y el ser individual.

En consonancia con la incidencia de esos vínculos se enfocará la propuesta. También se seguirá el criterio de Avagliano y Vega (2013) sobre cómo 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.

Cada una de esas acciones puede enfocarse desde la propuesta realizada por Portilla (2012) sobre las perspectivas básicas de los modelos de formación docente, las cuales relacionadas con la enseñanza se presentan a continuación:

- a) Perspectiva académica: dirige su atención hacia la transmisión de los conocimientos y hacia la socialización de elementos culturales conocidos por el docente y por tanto su formación debe enfocarse hacia ese fin.
- b) Perspectiva técnica: otorga al proceso de enseñanza aprendizaje una nueva dinámica potenciando el estudio de la práctica docente, pero proponiendo modos de actuación que solo consideran cuestiones técnicas que el docente debe asumir.
- c) Perspectiva práctica: representa una superación del anterior y en base a la crítica propone entender a la enseñanza como un proceso dinámico que exige al profesorado no regirse por recetas.
- d) Perspectiva de reflexión: en la práctica para la reconstrucción social se entiende a la enseñanza como una actividad crítica regida por valores y cuestiones éticas.

Atendiendo a la evolución de cómo se concibe la enseñanza se han formado cada una de estas perspectivas. Para el actual estudio se tomarán en consideración las dos últimas propuestas representadas, pues se persigue que con el modelo de formación del profesorado ocurra o se consolide un cambio en la enseñanza sobre la base de posturas críticas y no repetitivas.

En primer lugar, la propuesta a desarrollar por el presente estudio se basará en las limitaciones o deficiencias actuales de la formación del profesorado. El empleo de esa situación garantizará la perspectiva práctica y la superación de todos los inconvenientes actuales, desde un modelo dinámico, que estimule la innovación y no la reproducción de recetas preestablecidas sobre la preparación.

Además, la propuesta será reflexiva, ya que los procesos formativos a proponer se centran en una enseñanza crítica, mediada por valores y cuestiones éticas. La intención no es proponer un modelo por cumplir con un objetivo del estudio. La

propuesta persigue preparar docentes acordes con las exigencias actuales donde las prácticas tradicionalistas se encuentran descontextualizadas. También se persigue motivar a los profesores a asumir su preparación desde una posición activa donde se promueva una posición autocrítica y crítica, sin que por ello existen resentimientos entre el claustro de profesionales que conforman una institución.

El alcance de esta finalidad también será posible entiendo los modelos de formación propuestos analizados por Montero (2012): el crítico-reflexivo y el teórico. Este último busca formar docentes que poseen las capacidades de dar una solución a los problemas que se presenten; mientras que con la crítica y la reflexión se logra la materialización de una reforma curricular.

Por tal motivo actualmente los sistemas de formación del profesorado se enfocan y defienden este modelo con el interés de contribuir al desarrollo de docentes competentes y con gran capacidad de análisis, creatividad y poder de resolución. Para Vélaz (2010) este modelo es muy popular pues enfatiza en “la relevancia que posee un proceso de formación concientizadora, intelectual y analítico” (p. 23).

No obstante, existen otras clasificaciones y propuestas más amplias, las cuales se presentan a continuación y se sustentan en la educación permanente como un proceso enfocado a la mejora de actuaciones, conocimientos, valores, estrategias y actitudes de los miembros del claustro de una institución educativa, para así contribuir a la calidad de la enseñanza y al crecimiento académico y profesional de los estudiantes.

Siguiendo el estudio elaborado por Sparks y Loucks (2005) en lo referente a la formación permanente, se puede identificar modelos que fungen como punto de apoyo y referencia para elaborar la propuesta de la actual de la investigación. En cada uno de ellos se determinan propuestas, actividades y estrategias a considerar, sin caer en el mecanicismo o en la copia de teoría, sin realizar una contextualización previa.

Los modelos que se determina a partir del estudio de Sparks y Loucks (2005) poseen parámetros en común, pero se diferencian en relación a las concepciones que plantean sobre la enseñanza. Debido a ello, se hace necesario evaluarlos desde una perspectiva crítica, donde se analice cómo la ejecución de cada uno incidirá en la dinámica del aula, cuál es su relevancia y qué elementos demuestran que propiciará un cambio en el perfil y las competencias del profesorado.

Desde el interés de encontrar respuesta a cada una de estas preguntas se exponen las cuestiones teóricas de cada modelo, su importancia, así como sus principales postulados en relación a la formación permanente y aplicación práctica.

2.3.1 Formación orientada individualmente

Este modelo se caracteriza por proponer un proceso de formación a través del cual los propios profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que consideren que puedan facilitar su aprendizaje.

Según Sparks y Loucks (2005), la fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria y las propias experiencias personales.

Según Gallego (2010), la característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio maestro o profesor. Es él quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos.

De acuerdo con esta afirmación, Imbernón (2015) especifica que las actividades formativas a desarrollar son coordinadas y planificadas por el docente en correspondencia con su percepción de cumplimiento. Para ello, debe establecer nuevas estrategias de aprendizaje y enseñanza, tomar la reflexión y la autoevaluación sobre su quehacer como una premisa de primer orden. Es así que no se busca la elaboración o diseño de un programa formal, ya que se trata de un plan personalizado, que para su planificación o coordinación no requiere de la participación de segundos o terceros.

Esta propuesta se basa en la premisa de que para que los docentes se formen no es necesario que intervengan otras personas, ya que como se ha planteado es eficaz su formación cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando se les impone seguir una actividad o estrategia que no catalogan de relevante. Además, se cree que, con la formación orientada individualmente, las personas se motivan y esfuerzan más por dar cumplimiento al objetivo propuesto.

Partiendo de este supuesto es posible planificar la formación del profesorado mediante planes que promuevan actividades que faciliten el aprendizaje individualizado (Barrio, 2016); ya que los docentes pueden aprender individualmente realizando una investigación, llevando a cabo un proyecto de innovación, realizando materiales curriculares u otras actividades relacionadas con su trabajo profesional. Por ello, el modelo de formación orientada individualmente contempla aspectos positivos que le otorgan a los docentes autonomía en su formación.

No obstante se concuerda con el criterio de Berbaum (2010) al señalar que la ausencia de un “programa organizado” debilita las posibilidades que ofrece el modelo, ya que el diseño de programas de formación permanente debe relacionarse con las necesidades individuales, y donde se le ofrezcan oportunidades de participación a los docentes en su elaboración y en la puesta en práctica de los objetivos que se persiguen.

2.3.2 El modelo de observación-evaluación

Este modelo da respuesta a una necesidad del docente relacionado con el interés de conocer cómo es su actuación frente a un aula, cuáles son deficiencias y oportunidades. A criterio de Sparks y Loucks (2005) con su aplicación se busca reforzar la autoevaluación crítica de los docentes. En función de ese análisis personal, entonces incrementará su interés de apostar por mejores prácticas.

Para Galvis (2010) la transformación también puede lograrse con la observación de otros, el debate y la exposición de experiencia durante un encuentro grupal. Por ejemplo, Rodríguez (2014) explica que la observación-evaluación puede dirigirse hacia el perfil del docente, los resultados obtenidos, el comportamiento del docente en el aula y posteriormente el desarrollo de una práctica reflexiva.

Este modelo propicio que se complemente la percepción personal con la de otros docentes y luego se estimula la acción a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de los indicadores de medición. Según Morales (2015) “en este feed-back surge la construcción de un conocimiento profesional nuevo y consensuado que impulsa a la mejora y estimula el interés por construir otros conocimientos en relación a la práctica dentro del aula o en el contexto educativo” (p. 5).

Según Imbernón (2015) para la implementación es necesario el cumplimiento de las siguientes tareas:

- a) Realizar un encuentro antes de la observación donde se deben establecer los objetivos, términos y condiciones para efectuar la evaluación de la situación problemática
- b) Efectuar la observación
- c) Analizar los resultados obtenidos con esta técnica en correspondencia con los objetivos propuestos o los aspectos que se consideren más importantes
- d) Realizar un encuentro postobservación, donde se estimule la reflexión en relación a la información obtenida
- e) Análisis de observación/evaluación. Reflexión sobre el proceso seguido y discusión de modificaciones.

Para cumplir con eficiencia y efectividad el proceso de implementación de este modelo, Andrade (2016) refiere que se puede emplear la técnica del coaching (asesoramiento entre iguales, aunque no necesariamente). De ponerse en práctica se sugiere que el entrenador sea un experto participante o colegas/observadores. El asesoramiento debe orientarse en su totalidad hacia la resolución de conflictos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que en su mayoría dependen de la gestión o la formación del profesor.

Reconociendo la incidencia de la técnica se resume que durante su implementación se ha de cumplir con la siguiente secuencia, propuesta por Imbernón (2015):

- a) Delimitación de los intereses a alcanzar
- b) Contextualización de la situación problemática que impera
- c) Inventario de recursos
- d) Implementación de estrategias de manera constante
- e) Supervisión o mediación de forma constante

Ante las particularidades de este modelo y sus beneficios se concuerda con Barrio (2016) cuando plantea que una de sus mayores limitaciones es que los docentes consideran a la evaluación como una amenaza. Sin embargo, esta propuesta de formación resulta una oportunidad para reconocer dónde están las problemáticas que están afectando la labor y el prestigio del docente. Con esa identificación se orientarían los procesos formativos, con el interés de mejorar la labor pedagógica y estimular el crecimiento profesional continuo.

Si durante la evaluación se reconoce que existen docentes con una cultura profesional adecuada, entonces, el modelo debiera concebir incentivos para estas personas. Al respecto Andrade (2016) sugiere que:

Dichos incentivos no son sólo los relacionados con las condiciones laborales, sino también los que conciernen al reconocimiento profesional para la asignación de nuevas y mayores responsabilidades, en el marco de una carrera profesional bien definida. Entre ellas, cabe señalar el tomar a su cargo la formación de profesores noveles, participar en la formación permanente de otros profesores, así como colaborar con las Administraciones educativas, en calidad de expertos, en la formulación y desarrollo de las políticas y planes relacionados con la educación (p. 9).

Considerando lo expuesto, este modelo se enfoca hacia la valoración del desempeño del profesorado en correspondencia con sus funciones. Los resultados obtenidos permitirán conocer el impacto de su labor y su compromiso con la enseñanza o con las funciones que ejecuta. En todo el análisis no se puede obviar el contexto, ni el perfil creado en función del medio que le rodea.

No obstante, debido a la intervención de varias opiniones durante ese análisis, Avagliano y Vega (2013) consideran que no resulta totalmente eficiente, pues durante el encuentro para la evaluación de la práctica pueden interferir otras variables o cuestiones ajenas a un análisis racional sobre la metodología asumida.

Barrio (2016) considera que tampoco es viable debido a que si la formación permanente no se ha desarrollado a nivel individual; la escucha y la aceptación de las críticas no son recepcionadas desde la visión constructiva, por lo que el análisis y el proceso de cambio estimulado por la percepción de otros puede entenderse como una postura de crítica poco significativa para generar cambios.

Tal pensamiento se debe a que los docentes han personalizado su espacio de tal manera que gobierna una posición de autoridad que frena la intervención no solo de otros docentes, sino también de posiciones u opiniones contrarias. Tradicionalmente los docentes consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad, lo que limita en gran medida la efectividad que pueda tener el modelo (Galvis, 2010).

2.3.3 El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza

Su escenario de aplicación está relacionado con la necesidad de potenciar la formación de los profesores vinculados a la creación del currículo o diseños de programas para mejorar y a su vez transformar la dinámica educativa de la institución (Sparks y Loucks, 2005).

Con su puesta en práctica se logra un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje y se capacita y ofrecen propuestas para que los decisores de un centro escolar tracen un plan de acción que se enfoque hacia la resolución de problemáticas. Para ello se ha de desarrollar un análisis previo persiguiendo la finalidad de determinar si realmente existen deficiencias y dónde se concentran e inciden con mayor frecuencia.

Este modelo de formación se centra y promueve una vinculación de las estrategias de aprendizaje y sus modos, para lograr con esa interrelación cambios de problemáticas que afectan tanto el desempeño del profesor, como a la calidad (Rodríguez, 2014).

Desde otra perspectiva, pero sustentando una tesis similar, Imbernón (2015) plantea que son “acciones que responden a los proyectos educativos institucional-comunitarios, aunque exige: contextualización, desarrollo organizativo del centro, investigación sobre la enseñanza, potenciación del trabajo colaborativo” (p. 23). Con esto se busca que el docente solucione determinados conflictos que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ello se promueve un proceso formativo que debe considerar en su diseño:

- a) El reconocimiento de un contexto o situación problemática
- b) Cómo solucionar ese fenómeno
- c) El rol de los docentes y las competencias a promover para darle solución
- d) Análisis del impacto de las estrategias formativas propuestas

Considerando estos elementos de coordinación e implementación, Morales (2015) refiere que el modelo resulta de gran relevancia, pues actualmente los estudios sobre la labor pedagógica se centran en determinar qué se debe hacer para garantizar la mejora continua. En consonancia, Woodring (2010) asegura que con este modelo se promueve tal intención enfocando se percepción de modificación hacia el rediseño de

la labor de programas de estudios, diseño curricular de carreras y programas de asignaturas.

Según Sparks y Loucks (2005) la fundamentación de este modelo está en:

(...) la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz ante la exigencia de conocer o resolver problemas específicos. Con lo cual se sustenta la idea de que la mejora del proceso de enseñanza se logrará cuando los docentes estén estimulados a dar respuesta a una situación concreta que puede estar afectando su desempeño o el de los demás (p. 67).

Quiere ello decir, que desde esta perspectiva se defiende la superación autónoma a partir del reconocimiento de las problemáticas que pudieran estar limitando el desempeño. Por tanto, el interés por la superación se logrará cuando los profesores identifiquen deficiencias en su desempeño o sientan la necesidad de que deben prepararse en determinado tema. Además, el desarrollo y la mejora continua son posible cuando los responsables de una actividad específica en una institución educativa reconocen las deficiencias de su escenario de desempeño y por tanto gracias a esa comprensión resultan más claras y viables las propuestas para mejorarlo.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso, no obstante, es muy discreta la importancia que concede a la incidencia de las experiencias de los docentes y a la mejora de su desempeño profesional.

Tal debilidad contrasta con el imperativo de que la mejora debe relacionarse y desarrollarse de conjunto con un cambio de paradigma en relación al desempeño docente, “donde la labor docente se transforma de un transmisor a un facilitador de la construcción del conocimiento, reflexionando constantemente la práctica docente” (Bozu, 2010, p. 23).

Como ya se ha planteado este modelo se orienta hacia decisores, sin considerar que una transformación en el escenario educativo debe surgir de abajo hacia arriba, es decir desde los profesores que se encuentran frente a un aula, hasta los que ocupen puesto de dirección; de lo contrario se establecerían directrices curriculares poco concordantes con las necesidades y las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.4 El modelo de entrenamiento

El diseño de este modelo depende los intereses o problemáticas reconocidas por las figuras administrativas o directivas de una institución educativa. En casos muy específicos las estrategias a desarrollar también provienen de las sugerencias del claustro de profesores.

Sin embargo, esa participación de los docentes no se defiende totalmente y, por ende, la propuesta de sugerencias tampoco, Mas, esa participación es muy discreta, pues desde el modelo se defiende la concepción de ordena y manda. Se opera cuando las figuras representativas de la estructura administrativa reconocen una problemática. Luego establecen un plan de acción y orientan su implementación basados en la concepción de que deben originarse comportamientos y utilizarse determinadas técnicas en las aulas (Sparks y Loucks, 2005).

A criterio de Marcelo (2013) con la base del entrenamiento los docentes pueden modificar su actuación y aprender a reproducir conductas que con anterioridad no mostraban.

Por esta razón se estima que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación. El medio de desarrollo más reproducido es a través de cursos de actualización científica y/o didáctica en el propio escenario escolar, aunque en algunas ocasiones evade esos límites y se coordina desde las intenciones nacionales o provinciales. En este modelo, es la persona encargada de implementar la estrategia quien decide las actividades metodológicas formativas que podrían favorecer la formación del profesorado y su desarrollo en correspondencia con los resultados esperados.

Imbernón (2015) justifica el modelo planteando que:

(...) la concepción básica es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase, lo cual conlleva a una enseñanza eficaz. Otra referencia es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar. Es importante que interiorice

primero las modificaciones y que un observador compruebe cómo las ha llevado a cabo (p. 25).

Desde esta perspectiva se hace necesario que la implementación del modelo esté dirigida y organizada por un especialista, el cual será responsable de socializar los contenidos necesarios para desarrollar una enseñanza de calidad. Pero también se concibe la importancia de la evaluación, por lo que no solo es socializar determinados modos de hacer, sino también se analice su puesta en práctica, con lo cual se garantiza la eficiencia del entrenamiento.

En relación a los resultados, el entrenamiento puede enfocarse e incluir una amalgama de varios intereses, por ejemplo, un análisis de la teoría, sesiones de simulación o de modos de actuación ante determinado problema y capacitación en la propia área de desempeño.

Asumiendo la propuesta del modelo de que los profesores asistan a programas de entrenamiento para que transformen su actuación en clase, puede señalarse en concordancia con lo planteado por García y SÁCHICA (2014) que el modelo es viable para la propuesta del actual estudio. Sin embargo, se considera que su limitación radica en la preponderancia que asume la administración en la delimitación de estrategias de entrenamiento.

Además, es cierto que con la formación se generan nuevos comportamientos, pero las personas también poseen un cúmulo de experiencias y competencias innatas que inciden en la forma de actuar, lo cual no toma en consideración el modelo y, por tanto, se plantea que resulta mecanicista, pues la reacción entre estímulo respuesta no es lineal; es necesario reconocer la mediación de otros factores.

2.3.5 El modelo indagativo o de investigación

Los profesores requieren de una acción y en tal sentido Sparks y Loucks (2005) proponen las bases de este modelo al reconocer la importancia que ello podría significar para el desarrollo y la transformación de la enseñanza. En tanto, Zeichner (2011) refiere sobre la importancia de que se tenga en consideración a “los profesores

como investigadores sobre la acción, los profesores como innovadores, los profesores que se autodirigen y los profesores como observadores participante” (p. 20).

Imbernón (2015) reconoce la metodología de Dewey como precursora del pensamiento subyacente a este modelo. Se trata de un aprendizaje constante, a través de la reflexión sobre la propia labor o experiencia, por tanto, con su implementación se busca formar docentes más activos y con una capacidad mayor de gestión ya que se estimula la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción.

Con este modelo se realiza la figura del docente como innovador y descubridor de situaciones conflictos que pudieran estar generando su desempeño u otros factores. Reconocidas y potenciadas las competencias para ello, entonces, el profesor establece soluciones a partir de la investigación en la acción. Es por ello, que su implementación puede desarrollarse bajo diferentes modalidades, según Morales (2015).

Barrio (2015) refiere que solo se necesita imaginación e innovación, lo cual permitirá cumplir con el desarrollo de las siguientes acciones:

- a) Reconocer el conflicto, mediante la observación o el intercambio reflexivo sobre un tema relacionado
- b) Plantear formas diferentes de recogida de información. Estudio bibliográfico, análisis de datos
- c) Analizar los datos que se posean
- d) Promover la transformación de forma oportuna y necesaria
- e) Iniciar el intercambio reflexivo sobre lo sucedido con la intencionalidad de reconocer si se alcanzó la solución o si el docente desarrolló nuevas ideas

En el desarrollo del modelo se concibe a los docentes como investigadores y para ello se les ha de asignar la selección individual de un área de interés para que realicen un estudio con la intencionalidad de establecer e implementar estrategias de cambio o modalidades de intervención para materializar la modificación.

La obtención de esa finalidad también depende de la realización de un análisis de los datos y en correspondencia con la evaluación y la solución dada se estará incidiendo en la participación activa, consciente y responsable de los pedagogos en procesos de cambio de mentalidad y de transformación de prácticas pedagógicas (Berbaum, 2010).

Si así ocurre se estará favoreciendo la actualización de conocimiento y posturas en relación a un escenario específico. Además, se promueve la capacidad de indagación y la formación de competencias para ofrecer oportunas respuestas a situaciones problemáticas.

Es así que el docente debe enfocarse no solo en la docencia, sino en la investigación. Para Tarelló (2016), son ámbitos diferentes, pero que se interrelacionan tanto en el quehacer diario, como en la propia concepción del profesor universitario. Esto se debe a que:

El profesor universitario tiene un doble perfil (triple si considerásemos la gestión), donde la formación puede y debe colaborar a: o aumentar el conocimiento correspondiente a su propia área y, del mismo modo, mejorar sus competencias didácticas; o aumentar las competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica, sobre su propia actividad docente (aspecto que lleva asociado la necesidad de una consistente formación pedagógica previa (p. 12).

Desde la perspectiva anterior, un modelo enfocado a la investigación sería de gran utilidad para que el docente de la Educación Superior, complemente sus conocimientos con cuestiones y aspectos propios del arte de enseñar en el contexto educativo. Esto resultaría vital, ya que el profesor universitario (la mayoría) no es resultado de un proceso formativo previo relacionado con esta función y, por tanto, no siempre se encuentra familiarizado con cuestiones pedagógicas.

Entonces, con la indagación o investigación se concibe a la enseñanza como un medio para conseguir el desarrollo deseado y el ajuste de los procesos a las necesidades reales. Quiere ello decir que a través de este modelo el docente podrá alcanzar los objetivos que se proponga en relación a su formación pedagógica; ya que “este enfoque permite el desarrollo de estrategias y metodologías que llevan al docente a prácticas críticas”. Así podrá reconocer cuáles son sus debilidades y cómo solucionarlas a favor de su cultura profesional y la materialización de una educación de calidad (Castillo, 2015, p. 52).

La indagación e investigación puede fomentarse de forma individual o a través de equipos de trabajo y no necesariamente debe obtener una máxima formalidad. El escenario de acción también varía en correspondencia con los intereses planteados.

Con esa flexibilidad se logra que los procesos se realicen de manera voluntaria, sin que los docentes sientan o perciban que se les está ordenando participar obligatoriamente en un proceso de formación permanente.

Debido a que la implementación del modelo no requiere del cumplimiento de órdenes administrativas se está favoreciendo el desarrollo de capacidades y competencias. Con la planeación metodológica para la investigación se favorecen nuevas comprensiones, las cuales se pueden reforzar durante las relaciones de trabajo y el intercambio que se produce entre los miembros del equipo (Fernández, 2011).

Desde esta perspectiva, Navarro (2010) plantea que cuando “la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones” (p. 37). La investigación estimula y consolida un pensamiento crítico, reflexivo y destrezas necesarias para afrontar determinadas situaciones.

Haciendo un análisis similar, Sparks y Loucks (2005) señalan que:

Cuando los docentes actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones al estar mejores informados, sus experiencias les sirven de apoyo para una mayor colaboración entre ellos y aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y de lo concreto (p. 67).

Por tanto, con la propuesta de este modelo la formación constante es un resultado inmediato, que no solo viabiliza y beneficia el trabajo individual, sino el quehacer de todo el claustro. Esta experiencia es muy generalizada en Finlandia donde el sistema de formación del profesorado desarrolla “un perfil de investigadores autónomos y altamente capacitados. Todos cursan estudios de máster, por lo cual, conocen los diferentes modelos de enseñanza y la metodología de la investigación. Estos profesionales dominan la competencia de “aprender a aprender” como elemento fundamental (Ojeda, 2013, p. 1).

La finalidad de esta práctica es buscar que los propios docentes se interesen y desarrollen sus capacidades a partir de la constante indagación, lo cual se estimula desde una perspectiva autónoma, pero también desde el propio diseño de la estructura educativa nacional. Así ocurre ya que se ha demostrado que mientras más exigente se

es en la formación continua y en la promoción de la investigación de los docentes, mayores resultados positivos se materializan en el aula.

2.3.6 Modelos de formación permanente. Impacto para la investigación

La identificación de cada uno de los modelos de formación permanente para el profesorado permite definir cuáles son las ventajas y desventajas de su aplicación o puesta en marcha, de forma que se puede extraer los rasgos positivos que pudiesen convenir al diseño de la propuesta de modelo de formación que ofrece el presente estudio.

En el caso de la *formación orientada individualmente*, como bien refiere Cáceres (2016), ofrece las herramientas para que el propio pedagogo sea quien articule su modelo de aprendizaje. De acuerdo con las necesidades formativas que presenta el docente establece sus objetivos metacognitivos y selecciona las acciones que le provean de esa experiencia.

Por otra parte, se encuentra *el modelo de observación-evaluación*, mediante el cual el propio profesional es capaz de autoevaluarse y superar las brechas. El *modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza*, que tiene lugar cuando los docentes están inmersos en la práctica curricular y ello le permite ir renovando modos y estrategias de aprendizaje que favorezcan su propia preparación.

El *modelo de entrenamiento* “puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de las mismas en situación de simulación, devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo” (Cáceres, 2016, p. 8). Por último, el *modelo indagativo o de investigación* determina que, al estar más actualizado sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, el educador tome mejores decisiones respecto a su superación profesional.

Pero más allá de que estos modelos se encuentren avalados por la teoría y la práctica para ser implementados con recurrente impacto, para este investigador se convierten en estrategias para la formación del perfil profesional del pedagogo, lo cual puede servir de base para una futura investigación, en la cual, en un modelo único de

formación permanente, se vean imbricadas varias de las acciones que responden a las maneras diversas de superación profesional.

Siguiendo esta idea, Andradre y Baute (2015) consideran que los modelos anteriormente identificados visualizan una gran parte de los elementos a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los docentes. Todo depende del contexto en el cual se inserte el pedagogo y la Universidad.

El diseño de una propuesta de formación permanente de los profesores universitarios podría requerir que el propio educador realice un diagnóstico pedagógico sobre sí mismo y determine los objetivos para superar las ineficiencias delimitadas, emplee la experimentación de la didáctica durante su práctica pedagógica, y apostar paralelamente por la docencia y la investigación, así como por el intercambio permanente de experiencias, y evaluar sistemáticamente el impacto de su actuación.

La característica esencial de esta propuesta, según asegura Cáceres (2016), “es la satisfacción de las necesidades de aprendizaje personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades” (p. 9). El profesional docente debe estar capacitado y ser competente para asumir el nuevo rol que impone dentro de las instituciones educativas la sociedad del conocimiento.

Del Cid (2010) insiste en este aspecto cuando habla del nuevo profesional docente que requiere el siglo XXI, en tanto la escuela debe irse ajustando a las circunstancias de la sociedad. La autora asegura que los profesionales de la educación deberán reajustar sus metas en función del nuevo contexto sociocultural, y con ellos también sus métodos, técnicas y procedimientos en el proceso de enseñanza.

Ante este enfoque integral de los modelos de formación permanente del profesorado, previsto para estudios posteriores, del Cid (2010) admite que los profesores:

Necesitan cambiar su manera de trabajar, tanto individual como grupalmente, su relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite (...) Exige que los programas de formación tanto inicial como permanente cumplan una función de instrumento de constante innovación (Del Cid, 2010, p. 35).

Por tanto, perfilar cada uno de sus desempeños garantizará la profesionalización que hoy se requiere dentro del sector educativo, lo que indudablemente repercutirá en la calidad de la formación del estudiante.

En relación a este y los otros enfoques expuestos puede plantearse que cada uno de los modelos analizados presenta fortalezas y debilidades que se han de considerar durante su práctica. Consciente de ello, se concluye que para la presente investigación se utilizará un modelo híbrido que agrupe las fortalezas de las propuestas expuestas en este epígrafe en consonancia con los intereses de la investigación y las particularidades del nivel de enseñanza seleccionado para materializar la transformación en relación a la formación de los docentes.

2.4 La formación del profesorado en Ecuador

Vinculada a las políticas públicas y al currículo de todo el país ha permanecido la formación del profesorado en Ecuador. Antes de la Revolución Ciudadana, es decir, ante de 2008, al tema de la preparación docente no se le otorgaba la importancia requerida (Fabara, 2016). Luego, el ordenamiento jurídico del país, con la nueva Ley de Educación Intercultural, propició una transformación en la necesaria concepción de propiciar espacios formativos para los docentes.

Por ello crecieron los Institutos Pedagógicos con la intencionalidad de ajustar la preparación a la demanda del país, sin obviar las particularidades socioculturales que presenta la sociedad ecuatoriana. Al ampliarse la cobertura de las instituciones públicas y promoverse una mayor accesibilidad a los sistemas educativos, la estructura curricular del país para esta formación se enfocó hacia el desarrollo de competencias, a partir de la promoción de una formación innovadora y científica.

Según la Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica (OEI, 2014), el sistema busca la preparación de un nuevo docente, lo cual implica que se promueva una formación humanística, científica, pedagógica y democrática. Se necesita de programas que motiven la formación de un docente comprometido con la problemática social de su entorno. Además, se estimula la investigación, insistiendo en las prácticas innovadoras donde la tecnología ocupa un lugar relevante en relación a las exigencias de la sociedad actual. Todo esto conlleva a la estructuración de un

modelo de formación que tiene como máxima finalidad formar profesionales con un perfil efectivo para estimular la calidad de vida de la comunidad.

Desde una perspectiva más específica, Fabara (2016) señala que “el contenido de la formación en Ecuador se concentra en formación profesional básica y formación profesional específica. En la formación profesional básica se imparten, entre otras, las siguientes materias: Investigación Pedagógica, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación” (p. 172).

Las instituciones que se responsabilizan con la dinámica educativa según Fabara (2016) son los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED), que forman docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica, y las Facultades de Filosofía y Educación, que orientan su dinámica formativa en correspondencia con su propio currículo, sin obviar las directrices nacionales. Como en los últimos años han crecido las instituciones educativas en el país de todos los niveles de enseñanza, las Universidades públicas y privadas han aumentado sus ofertas sobre la preparación inicial o de Postgrados de los profesionales de la educación.

En relación a la formación permanente, existen cursos de perfeccionamiento que se enfocan hacia la consolidación, renovación y complementación de conocimientos, destrezas y actitudes para dar respuesta a las exigencias de actualización que impone la ciencia y la tecnología y también el desarrollo de los estudiantes (OEI, 2014). Las estrategias encaminadas a la perfección o al crecimiento cognitivo continuo también se ajustan al grado de importancia que el Sistema Educativo ecuatoriano otorga a la formación del profesorado.

Por tanto, puede afirmarse que en Ecuador se ha entendido que la formación es una necesidad de primer orden en el país. Específicamente la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) en su Art. 112 establece que la preparación docente resulta un proceso constante e integral, donde no se puede obviar la actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación. Fundamentalmente la legislación señala:

El desarrollo profesional de los educadores del sistema educativo fiscal conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades y competencias, lo que permitirá ascensos dentro de las categorías del

escalafón o la promoción de una función a otra dentro de la carrera profesional educativa (LOEI, 2011).

Centrado en el reconocimiento jurídico anterior, Rodríguez (2015) refiere que se han realizado acciones encaminadas a:

- a) Consolidar la calidad del sistema educativo, desde el fortalecimiento de la preparación inicial de los futuros profesores.
- b) Establecer estrategias nacionales para que cada institución promueva una mejora en el desempeño de sus docentes.
- c) Mantener la relación entre calidad del desempeño profesional y ascenso en la carrera educativa.

Como se ha planteado hasta el momento, posterior al 2008 se han tomado varias políticas por enfrentar el problema docente en relación a su formación, ya sea inicial o continua. Sin embargo, para Fabara (2016), aunque estas alternativas, estrategias y programas resultan relevantes; no son suficientes, ni eficientes, en su mayoría, para romper con el atraso que en este sentido presentaba el país. Por tanto, “está pendiente, sobre todo, una mirada integral y sistémica y una decisión de involucrar a los propios docentes en la solución de sus problemas formativos” (p. 178).

Al respecto, como otra de las problemáticas, puede reconocerse lo planteado por Rodríguez (2015). En su estudio, respecto a la educación continua institucionalidad señala que:

- No presenta calidad porque los cursos son aislados y no se ubican como una oportunidad para la mayoría de los docentes.
- a) Los facilitadores no presentan el perfil profesional adecuado, por lo que se imparten cursos que en su mayoría se basan en la improvisación.
- b) Se imparten contenidos, sin dar preponderancia al diálogo y el intercambio de experiencias.
- c) Los programas responden a intereses institucionales y no a necesidades o requerimientos globales que presenta el país.
- d) La formación continua de calidad es costosa y debe ser financiada por los mismos docentes. Es poco accesible por los impedimentos y permisos.
- e) Falta una coordinación y unificación de los criterios de formación.

Sobre la base de estas problemáticas, puede plantearse que la formación inicial y permanente de los docentes en Ecuador, es una necesidad imperiosa que enfrenta el sistema educativo. Desde la literatura se ha reconocido la demanda de un cambio a favor de una enseñanza de calidad y calidez en coherencia con las leyes actuales. Por tanto, una propuesta de cambio al respecto ha de fundamentar en los postulados teóricos que existen sobre el tema de la formación inicial, permanente y el perfil del profesorado.

2.5 Normativa del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)

2.5.1 Base jurídica

La Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución establece que todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras, programas y posgrados deberán ser evaluados y acreditados conforme a la ley, se citan los siguientes artículos:

Art. 94.- Evaluación de la calidad. La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución.

La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo.

Art 103.- Examen Nacional de evaluación de carreras y programas académicos.
- Para efectos de evaluación se deberá establecer un examen para estudiantes de último año, de los programas o carreras. El examen será complementario a otros mecanismos de evaluación y medición de la calidad.

Este examen será diseñado y aplicado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. El Examen

estará centrado en los conocimientos establecidos para el programa o carrera respectiva.

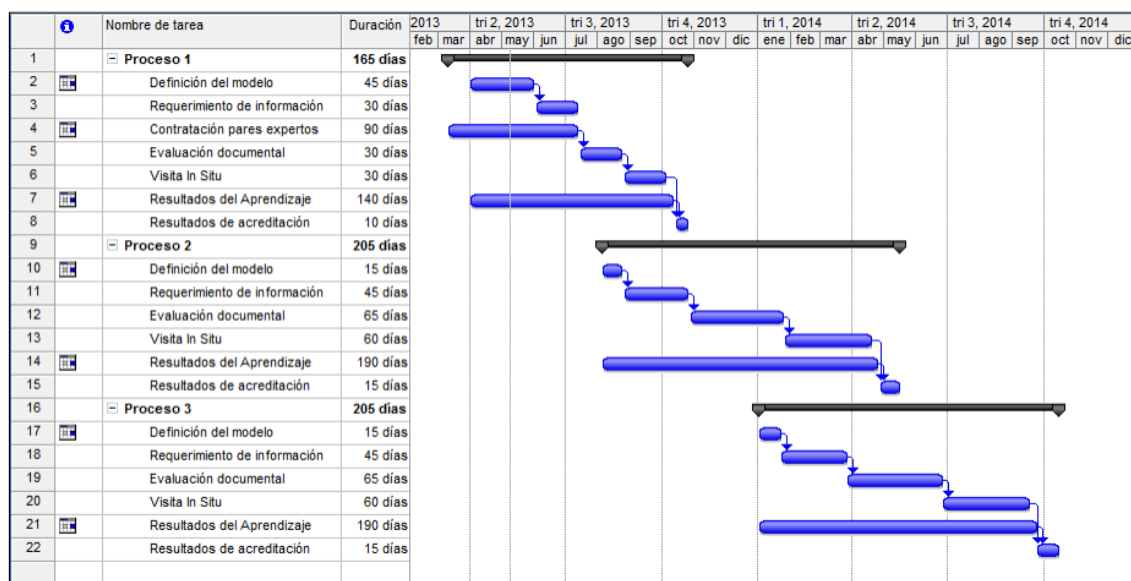
En el caso de que un porcentaje mayor al 60% de estudiantes de un programa o carrera no logre aprobar el examen durante dos años consecutivos, el mencionado programa o carrera será automáticamente suprimido por el CEAACES; sin perjuicio de la aplicación de los otros procesos de evaluación y acreditación previstos en la Constitución, en esta Ley y su reglamento general de aplicación. Los resultados de este examen no incidirán en el promedio final de calificaciones y titulación del estudiante.

FIGURA 1: LAS CARRERAS Y PROGRAMAS EN EL ECUADOR



FIGURA 2: Cronograma de evaluación de la educación de Postgrados

Fuente: CEAACES (2016)



Fuente: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, año 2014

2.6 Síntesis del capítulo

La formación inicial y permanente de los docentes en Ecuador, es una necesidad imperiosa que enfrenta el sistema educativo, además se considera que la preparación profesional de los pedagogos no solo debe permitir la consolidación de las capacidades y competencias de los docentes, sino que debe contribuir a que el perfil no se paralice, sino que evolucione y se ajuste a la demanda social. Cada modelo de formación profesional del profesorado conduce a la superación de sus habilidades, capacidades y competencias. Pero su implementación debe partir de las necesidades formativas de los educadores, de modo que el pedagogo no aprenda por imitación, sino que se torne gestor de su propio conocimiento, que le permita resolver los problemas determinados por su formación inicial, e incidir en el alumnado, la institución educativa, y la comunidad a la que pertenece, a pesar de que se encuentra normado de parte de los organismos del estado un control a nivel de carreras y postrados no existe una especificación sobre la evaluación del docente lo que deja un criterio muy general que se traduce en errores y se evidencia la poca aplicación en cuanto a la operatividad del posgrado en el Ecuador debido a que no existe una normativa de formación, seguimiento de programa y evaluación del docente.

CAPÍTULO 3.



Contextualización

Introducción

El Marco Metodológico está orientado a justificar cada uno de los pasos transitados por el investigador; en primer lugar, para recolectar la información requerida acerca de la formación de los docentes de Postgrado de las Universidades ecuatorianas, así como de su perfil profesional, a partir de lo cual se discuten los resultados. Resulta pertinente en este capítulo referirse al enfoque de la investigación; los métodos, técnicas e instrumentos empleados durante el proceso de estudio; identificar la población y la muestra que resultan el objeto de estudio; y, por último; exponer los criterios de calidad por los que se rige la investigación, así como la descripción del procedimiento para el análisis de los datos. También es oportuno en este acápite del informe un acercamiento al término de la Educación de Postgrado, y cuáles son sus peculiaridades en el caso de Ecuador.

3.1 Contexto del estudio

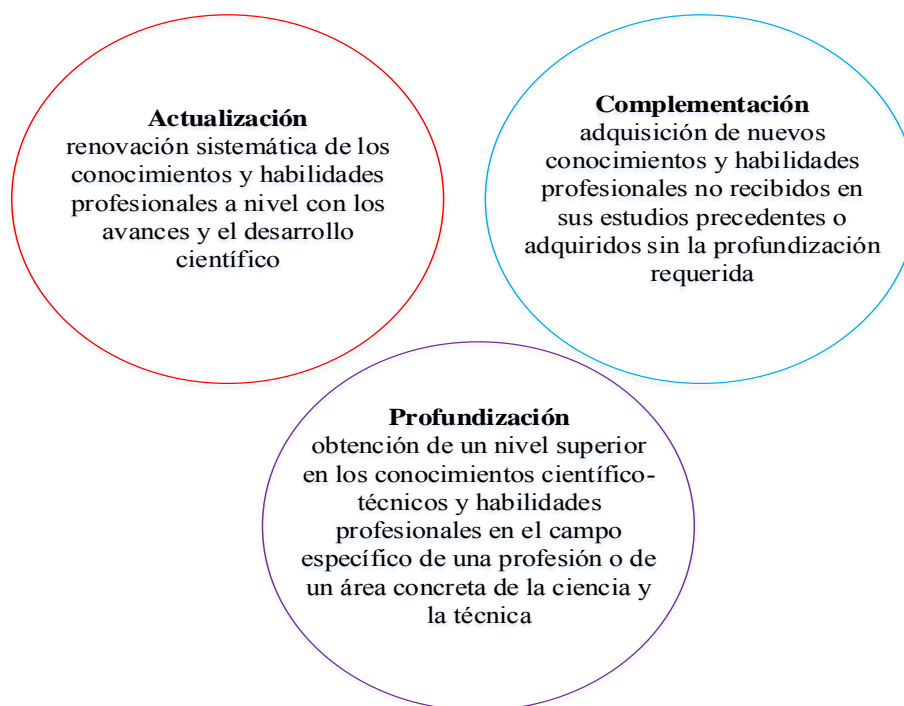
El nivel de enseñanza a nivel de postgrado consolida el aporte que la educación ofrece al desarrollo de un país, pues sus procesos se enfocan hacia la investigación e innovación científica-técnico. Ante esta incidencia social, los programas de Postgrados deben estar diseñados en correspondencia con el contexto y las necesidades que existen, para así fortalecer competencias profesionales.

Una revisión bibliográfica al respecto evidencia que este nivel de enseñanza no es actual, surgió en países desarrollados a finales de la década del sesenta del Siglo XIX y su llegada a América Latina estuvo marcada por la particularidad de ser un complemento y no una necesidad de la formación profesional.

A pesar de esas disparidades, puede mencionarse que, tanto en Occidente, como en el escenario americano, la educación de Postgrados se enfoca hacia: “profundizar las áreas de estudio en las que se formó el profesional en el tercer nivel o en el pregrado y fomentar una formación especializada en áreas operativas en las que se pueda ejercer algún liderazgo en la profesión” (Gallegos, 2013, p. 6).

Desde otra perspectiva, Artigas (2014) señala que las funciones de la educación de Postgrados se concentran en:

FIGURA 3: FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN DE POSTGRADOS



Fuente: Artigas (2014)

A criterio de Manzo (2012), el Postgrados se trata de una educación avanzada que en consonancia con lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), se define como nivel de enseñanza enfocado al desarrollo profesional permanente que hace posible el desempeño profesional mediante el fortalecimiento de la relación que cada egresado universitario posee de la teoría y la práctica.

Entre sus características más relevantes puede destacarse que la educación de Postgrados tiene un carácter sistémico y se basa en la interacción entre los miembros del programa. También puede plantearse que debe ser una oferta planificada, por tanto, su carácter espontáneo no es conveniente, por las consecuencias que ocasiona a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en este nivel. Debido a esas particularidades, el profesor debe contribuir a la materialización de los elementos que distinguen a este nivel y para ello se hace necesario que su formación esté enfocada al alcance de los intereses del cuarto nivel. Específicamente un docente de Postgrados debe promover:

Un aprendizaje significativo, la enseñanza de estrategias y habilidades de tipo cognitivo, el mejoramiento de la concepción de estrategias instruccionales para perfeccionar el proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales a su vez pueden ser de apoyo (su objetivo es crear un contexto emocional y motivacional apropiado para aprender) o primarias (intervienen directamente en el proceso de aprendizaje o solución de problemas) (Stes y Van Petegem, 2015, p. 34).

Quiere ello decir que desde la teoría se plantea que las capacidades y las competencias acordes con un proceso de enseñanza de calidad son características esenciales del profesor de Postgrados. Por tanto, su formación no debe ser esporádica o finita. Su labor debe estar en constante mejoramiento con la intención de guiar correctamente a sus estudiantes y solucionar conflictos que suceden durante la práctica.

Desde un enfoque similar Gallegos (2013) refiere que el docente de Postgrados debe dirigirse hacia:

La transmisión de conocimientos necesarios para que los alumnos conformen sus habilidades, la promoción de transformaciones en las políticas instituciones centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el apoyo o la propuesta de soluciones para determinados problemas (p. 8).

Por tanto, se valida desde este postulado la necesidad de la formación continua, lo cual no solo repercute positivamente en los docentes, sino también en los estudiantes. Del pensamiento de Gallegos (2013) se interpreta que la preparación motiva y garantiza la presencia de un profesor activo, comprometido con el mejoramiento y las transformaciones a favor de una mayor eficiencia.

Considerando estas características del docente, puede plantearse que la educación de Postgrados resulta un proceso enfocado a la actualización y profundización de los conocimientos y las habilidades que poseen los egresados de la Enseñanza Superior. El programa de estudio debe estar en correspondencia con esas necesidades y, por tanto, debe poseer un claustro de profesores que haga viable cada uno de los intereses educativos que se planteen.

Para Puig (2014) en países en vías de desarrollo, esta educación se considera como una inversión rentable para el desarrollo y en función de ello se han de desarrollar una serie de políticas públicas, así como estrategias gubernamentales e institucionales que se enfoquen hacia el interés de incrementar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

La transferencia de la tecnología e ideología extranjeras, por lo general, se considera un factor esencial del desarrollo en los estudios avanzados, no obstante, se hace necesario tener en cuenta las características y necesidades profesionales en el contexto latinoamericano.

La consolidación de esta formación debe ajustarse a necesidades reales y a una planeación que se sustente en el análisis de las particularidades de los estudiantes y en sus vacíos o atrasos en relación al dominio del conocimiento teórico-práctico. Para ello el profesor deberá estar consciente de las debilidades y deberá ser capaz de proponer estrategias de trabajo que se dirijan a la creación de un pensamiento alejado de cuestiones mecanicistas y repetitivas (Avagliano y Vega, 2013).

Para el logro de esos objetivos, el docente se apropiará de un pensamiento crítico y flexible en relación a la enseñanza y las estrategias pedagógicas a desarrollar para motivar a los estudiantes. En tanto su formación debe ser integral y acorde a las potencialidades y carencias del entorno circundante.

En este sentido y tomando como base el criterio de Gallegos (2013) se resume que la educación de Postgrado es un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado al desarrollo y su claustro debe poseer una formación pertinente socialmente, consciente de su función educativa y relacionada con las problemáticas de un determinado escenario. También debe poseer un conocimiento actualizado y una posición dinámica que contribuya al desarrollo de procesos educativos eficientes.

3.1 Las Universidades de Posgrado en el Ecuador

La educación de Postgrados en el Ecuador ha avanzado con la incorporación y promoción del el cuarto nivel de enseñanza (Fabara, 2012). Este nivel de enseñanza en Ecuador es relativamente joven. A criterio de Salgado (2011) se olvidó por años que

con el diseño coherente de este nivel se favorecía la formación de profesionales capaces de conjugar teoría y práctica para proponer soluciones a problemas estratégicos y reales del país.

No fue hasta finales de la década del noventa del S. XIX que comenzaron a promoverse los estudios de Postgrados, no obstante, su desarrollo se alcanzó con los proyectos sociales y las políticas públicas promovidas desde el gobierno de Rafael Correa y los cambios que desde el ordenamiento jurídico respaldaron las transformaciones en el sistema educativo nacional.

No obstante, Fabara (2014), señala que el cambio se produce cuando se reconoce que la educación de Postgrados se contextualiza y empieza a reflexionarse sobre su importancia para impulsar el desarrollo del país, no solo desde el punto de vista económico, sino desde el enfoque de bienestar social. A partir de ese momento, Ecuador se enfocó hacia la elaboración de directrices propias para este nivel de enseñanza, pues hasta entonces los escasos programas se habían centrado en la copia de estrategias o experiencias foráneas, sin considerar las particularidades del país.

Con estas modificaciones, la Educación Superior asumió como fin “la formación académica y profesional con visión científica y humanista; y la construcción de soluciones para los problemas del país y en relación con el régimen de desarrollo” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 1).

Por tanto, un modelo de formación permanente del docente debe considerar que en el Ecuador la Educación Superior promueve principios de “autonomía responsable, oportunidad de oportunidades, calidad, pertinencia para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 17).

La dinámica educativa de la educación de Postgrados se rige por los planteado en la LOEI (2011), específicamente se establece que las modalidades de estudio son presencial, semipresencial y a distancia. No obstante, la semipresencial es la modalidad más generalizada en el Ecuador, es decir, es común que se organice un sistema modular presencial de un fin de semana cada tres semanas o cada mes. El tiempo extra queda a disposición de los estudiantes para su autopreparación o el desarrollo de las exigencias estudiantiles en ambientes ajenos al contexto educativo.

Es decir, se trata de una dinámica flexible debido a las propias características de quienes cursan los programas, ya que en su mayoría son trabajadores.

Por lo cual, el profesorado de Postgrados debe contribuir al alcance de cada uno de esos intereses desde una postura activa y en consonancia con una alta cultura profesional que conlleve a la búsqueda constante de conocimiento, el desarrollo y respeto por la diversidad cultural, así como de la ciencia y la tecnología.

En el Ecuador el cuarto nivel, Postgrados, está orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 118). En consonancia con ello se han diseñado en el en el país un conjunto de programas que según el estudio de Fabara (2016) suman más de 400.

Sin embargo, esos programas aun no son suficientes y presentan varias deficiencias tal como explican varios estudios. Por ejemplo, Fabara (2016) reconoce que se necesita un cambio, el cual puede estar promovido por la creación e implementación sistemática y progresiva de sistemas nacionales de Postgrado conceptualmente definidos. Se necesita que los programas sean más integrales y se centren en las exigencias profesionales del ser humano. Para ello se pueden aplicar experiencias de otros países a partir de la implementación de modelos, sin que implique una reproducción mecánica de las estrategias.

Al respecto, Rodríguez (2015) señala que no se planifica la formación permanente en la Educación de Postgrados, lo cual se debe en su mayoría a que no existe una exigencia consolidada e instituida desde el propio Ministerio de Educación. Actualmente los cursos que se coordinan y diseñan desde este nivel no son suficientes y los programas de preparación queden como iniciativa de las propias instituciones.

Como iniciativa nacional puede mencionarse los cursos que desarrolla el Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores (SÍPROFE), los cuales están diseñados de la manera siguiente: las universidades designan varios instructores y luego se realiza un proceso de selección para determinar cuáles son los más idóneos. Los cursos están estructurados por horas y se certifica a los instructores que aprueben las diferentes evaluaciones. Luego estos profesionales deben socializar el proceso formativo en su institución, exigiendo al resto de los docentes la aplicación de lo aprendido en el aula (Fabara, 2011). Esta modalidad de formación continua en la

actualidad, como única estrategia consolidada a favor de la preparación de los docentes de la Educación Superior.

Sin embargo, a criterio de Salgado (2013) históricamente en Ecuador se ha privilegiado la formación metodológica sobre la formación científica. Esto ha ocasionado un nivel de eficiencia bajo, ya que los docentes no se encuentran debidamente capacitados. Debido a esta tendencia en los últimos años se promueven algunas transformaciones para poder superar esta deficiencia y se han implementado estrategias metodológicas de actualización, capacitación o formación.

A pesar de ello Fabara (2016) reconoce que la formación continua en Ecuador presenta los siguientes retos:

- a) Partir de un diagnóstico para reconocer las necesidades de los docentes
- b) Planificación, ya que actualmente se trata de cursos aislados y no responden a las carencias o necesidades reconocidas durante el diagnóstico
- c) Asignar a facilitadores verdaderamente capacitados para asumir esta función
- d) Contextualizar las ofertas de formación
- e) Establecer procesos eficientes de evaluación y seguimiento
- f) Promover la crítica y la reflexión
- g) Motivar el trabajo en equipo y la investigación

Estas recomendaciones resultan importantes, ya que la realización oportuna de programas de Postgrado en Educación en el Ecuador es una de las necesidades más sentidas para el desarrollo armónico del sistema educativo, pues es durante el cuarto nivel cuando se forman los especialistas de las diferentes áreas que un país requiere.

Hacia el claustro de esos programas se enfocará el presente estudio desde la concepción de que el profesor debe ser un investigador, un actor de cambio que posee competencias y capacidades que se desarrollan durante el proceso de formación continua, por tanto, se hace necesario potenciar esas estrategias o acciones para lograr un perfil del profesorado acorde con las exigencias de la Sociedad del Conocimiento.

CAPÍTULO 4.



Diseño de la Investigación

Introducción

El marco metodológico está orientado a justificar cada uno de los pasos transitados por el investigador; en primer lugar, para recolectar la información requerida acerca de la formación de los docentes de Postgrado de las Universidades ecuatorianas, así como de su perfil profesional, a partir de lo cual se discuten los resultados. Resulta pertinente en este capítulo referirse al enfoque de la investigación, específicamente al paradigma metodológico que se ha seleccionado para ejercer el estudio, sus ventajas y limitaciones; se explica además el tipo de investigación; los métodos, técnicas e instrumentos empleados durante el proceso de estudio. En este acápite se identifican las variables del estudio y las dimensiones que las conforman, se identifica la población y la muestra que resultan el objeto de estudio; y, por último; exponer los criterios de calidad por los que se rige la investigación, así como la descripción del procedimiento para el análisis de los datos. También es oportuno en este acápite del informe un acercamiento al término de la Educación de Postgrado, y cuáles son sus peculiaridades en el caso de Ecuador.

4.1 Enfoque de la investigación

El concepto de enfoque, al decir de Palencia (2012), implica el modo de definir “determinadas tendencias, líneas de investigación y formas de trabajo, la forma en que pueden descubrirse o comprenderse los puntos esenciales de un problema, para tratarlo acertadamente” (p. 41).

El enfoque para una investigación viene dado por dos componentes: la perspectiva y la orientación. La primera se refiere al punto de vista desde el cual un objeto de estudio es observado, la visión con la cual el estudioso emprende la indagación en el campo de análisis y realiza los análisis pertinentes. Por su parte, la orientación está dada por el camino que escoge el investigador, con base en la fundamentación teórica, para recopilar la información que le interesa.

Los enfoques de la investigación proceden de paradigmas o modelos de pensamiento, de suma importancia para la teoría de la ciencia (Creswell, 2005), pues

seguramente ha sido la vía mediante la cual una ciencia determinada dio respuesta a sus problemas, métodos y conocimientos. El autor pone como ejemplo el positivismo que caracterizan a los estudios con enfoque cuantitativo o la perspectiva interpretativa que identifica a las investigaciones cualitativas.

Cualquiera que sea el enfoque, la investigación es la única forma de construir el conocimiento, una vez que el fenómeno haya sido descrito y comprendido por el estudioso. El enfoque con que el investigador promueve una investigación hace único el modo de evaluación de los fenómenos, permite formular suposiciones o hipótesis, fundamentar ideas, revisar las evidencias, confrontar la realidad con la teoría. En cualquier caso existen maneras de regular la posibilidad de especulación lo que garantiza la producción de conocimiento bien fundamentado (Bonilla y Rodríguez, 2000).

El enfoque será cuantitativo cuando al investigador le interese medir variables, correlacionarlas estadísticamente o experimentar con ellas, y se fundamenta en el paradigma modelo empírico analítico. Por su parte, el enfoque cualitativo explora el saber tradicional, busca describir, a partir de ideas y criterios subjetivos, un contexto determinado, todo esto fundamentado en un paradigma interpretativo (Palencia, 2012).

Toda investigación debe tener en cuenta el fenómeno de estudio, y qué interesa conocer de él, para establecer posteriormente los enfoques, técnicas y procedimientos para llegar a ese conocimiento (Aravena et al., 2006).

Mientras el enfoque cuantitativo (siglo XVIII y XIX), conocido como tradicional, pretende cierta neutralidad y objetividad de la investigación, el enfoque cualitativo (siglo XIX), como su nombre lo indica, aborda las cualidades de un fenómeno, y comienza a tener predominio. Sin embargo, hoy se habla de un tercer enfoque: el mixto.

Sampieri, Fernández y Baptista (2010) exponen varias perspectivas al respecto. Explican que los fundamentalistas son investigadores que defienden uno de los dos enfoques y desdeñan al otro. Los que se apegan al cuantitativo, rechazan el cualitativo por considerarlo subjetivo y sin poder de medición. Los inclinados al cualitativo califican al cuantitativo, como “impersonal” o “incapaz de capturar el verdadero significado de la experiencia humana”.

Por su parte, los separatistas oponen ambos enfoques, pero certifican su validez al mismo nivel y los integradores están prestos a combinar los métodos cuantitativos y los cualitativos. En caso de los estudiosos pragmáticos aceptan cualquiera de las tres opciones, incluyendo al mixto.

Creswell (2005) explica que la oposición de enfoques y la oportunidad de combinarlos se ha centrado en la viabilidad-inviabilidad entre la visión epistemológica y los métodos. El autor además señala que algunos métodos son más coherentes con una visión que con otra; sin embargo, categorizarlos como pertenecientes a una sola resulta imposible.

Es así que, según Teddlie y Tashakkori (2003), Creswell (2005), y Sampieri, Fernández y Baptista (2010), el enfoque mixto es un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos para responder a un mismo planteamiento del problema, basado en ello, se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo, al mismo tiempo pueden incluir la conversión de datos cuantitativos en cualitativos, y viceversa, para la resolución de distintas preguntas de un planteamiento del problema.

La presente investigación, basado en lo anteriormente señalado, realizará la recogida de información a través de métodos y técnicas que responden a un enfoque mixto de investigación. Al decir de Sampieri, Fernández y Baptista (2010), “este enfoque garantiza un incremento de la amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento” (p. 576).

La combinación de ambos enfoques propicia determinar la situación formativa actual del profesorado de las Universidades de Postgrado del Ecuador y a partir de ello proponer un modelo, con el cual se logre la transformación pedagógica esperada.

4.2 Paradigma metodológico

Para la estructuración de esta investigación se ha utilizado el enfoque mixto con diseño, a partir del uso de un conjunto de técnicas cualitativa y cuantitativa en el proceso de investigación.

De acuerdo con Creswell (2005), el estudio mixto implica el trabajo metodológico con premisas filosóficas que influyen en el proceso de recopilación de información, así como en la interpretación de los datos cuali y cuantitativos en las etapas del proceso de investigación. El empleo de este enfoque incrementa las posibilidades de comprensión y el éxito de la recolección de información, pues constituye el resultado del uso de los enfoques cuali y cuantitativos combinados.

Tashakkori y Teddlie (2003) señalan que los métodos mixtos constituyen una clase de diseños de investigación, en la que se emplean las aproximaciones cuantitativa y cualitativa en el tipo de preguntas, métodos de investigación, recolección de datos, procedimientos de análisis e inferencias.

Morse (2003) realiza una distinción entre los diseños de métodos mixtos y los diseños multimodo. En el primer caso se trata de incorporar metodologías cuantitativas y cualitativas en un solo proyecto de investigación cuya línea principal puede ser cuantitativa o cualitativa. En este caso, la metodología “secundaria” complementa al método central con el objetivo de aportar pistas que son analizadas conjuntamente con el material obtenido por el primero. Los diseños multimétodo, por su parte, son aquellos en que se desarrollan dos o más métodos de investigación, cada uno de ellos de forma completa y rigurosa, para, a continuación, triangular los resultados obtenidos y formar un todo comprensivo (Verd y López, 2008).

Greene (2007) identifica tres características principales en los métodos mixtos de investigación:

1. Uso de los métodos mixtos al final, o a lo largo de toda la investigación.
2. Igualdad o priorización de una metodología sobre la otra.
3. Implementación secuencial (iterativa) o concurrente de las metodologías: cualitativa y cuantitativa.

TABLA 6: MÉTODO MIXTO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO UTILIZADO

Diseño	Descripción
Triangulación	Diferentes métodos son utilizados en forma concurrente y con igual prioridad para evaluar el mismo fenómeno hacia un incremento en la convergencia y la validez de los resultados.

Fuente: Adaptación del autor al cuadro de Greene (2007).

A continuación, se detalla la tipología de los métodos mixtos de investigación elaborada por Creswell (2003), considerando dos factores para su instrumentación: la prioridad o importancia que se otorga a cada paradigma, y la secuencia de recolección de datos cuantitativos y cualitativos: simultánea, o secuencial.

TABLA 7: TIPOLOGÍA DE DISEÑOS DE LOS MÉTODOS MIXTOS DE INVESTIGACIÓN

Tipología	Etapas de integración	Prioridad/Status
<i>Diseño simultáneo</i>	Interpretación o análisis	QL QN
<i>Triangulación</i>		Igual prioridad

Fuente: Adaptación del autor al cuadro de Creswell (2003).

Codificación

Diseño de triangulación: Este método considera diferentes perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio; ya que si el método cualitativo permite comprender y describir los fenómenos sociales resulta necesario que cuente con la rigurosidad y credibilidad científica del método cuantitativo. Esta técnica supone el entrecruzamiento y triangulación de:

1. Datos e informantes,
2. Del investigador,
3. De la teoría,

4. De la metodología.

En este diseño tienen igual importancia ambos enfoques. La recogida de datos es simultánea.

QN: Cuantitativo – QL: Cualitativo

Las letras mayúsculas indican la metodología dominante, las minúsculas significan que la metodología es menos dominante. Ambas en mayúscula indican que las dos metodologías tienen igual importancia. Una flecha significa la implementación secuencial. El signo más significa la implementación simultánea.

4.2.1 Ventajas y limitaciones del paradigma mixto

Dentro de la descripción del modelo mixto se puede acotar que toda investigación en ciencias sociales se ha parte de los tradicionales enfoques: cualitativo y cuantitativo, que conlleva la confrontación entre paradigmas, técnicas, instrumentos, formas de obtención y tratamiento de los datos y presentación de los resultados de la investigación; identificando luego como instancia superadora de las controversias al uso de metodologías mixtas de investigación.

Con relación a los métodos combinados de investigación pueden citarse algunas fortalezas y debilidades. Entre las primeras:

a. El uso conjunto de la investigación cualitativa y cuantitativa posibilita la respuesta a un rango de interrogantes más amplio y completo. De hecho, el investigador puede combinar las fortalezas de ambos métodos para obtener mejores resultados.

b. Puede proporcionar evidencias más fuertes para una conclusión mediante la convergencia y la contrastación de los resultados.

Entre las debilidades:

a. La tarea del investigador puede verse dificultada y requerir de un equipo para abordar el enfoque cualitativo y el cuantitativo de modo concurrente. Este proceso conllevaría un tiempo más prolongado, y unos mayores costos.

Se considera que los métodos mixtos de investigación deberían evidenciar la siguiente tendencia:

- Dado la evolución percibida en la teoría de los sistemas complejos se estima que, en paralelo, se incrementaría el uso de los métodos mixtos. Por otra parte, es esperable que la conjunción de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación, incorporen a la vez una tercera alternativa, proveniente de los métodos neurocientíficos que ya son de aplicación en distintos campos de las ciencias sociales: neuroeconomía, neuromarketing, entre otros (Koller, 2008).

4.3 Tipo de investigación

Por tipo de investigación se conoce la categoría, pauta o modelo que caracteriza a un estudio de acuerdo a los objetivos planteados y al estado del fenómeno objeto de análisis (Palencia, 2012). Las investigaciones pueden ser de tipo exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa, y estas categorías pueden tener diferentes alcances en las diferentes partes del desarrollo de la pesquisa: “Es posible que una investigación se inicie como exploratoria, después puede ser descriptiva y correlacional, y terminar como explicativa” (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2010, p. 100).

Entre otros autores, Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006) y Sampieri, Fernández y Baptista (2010), advierten dos factores que influyen en el alcance que pueda tener el estudio: primero, el conocimiento actual que ofrezca la literatura acerca del tema de investigación, y segundo, la perspectiva que el investigador pretende dar a su estudio.

Autores que aprueban los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto como Sampieri, Fernández y Baptista (2010), Hernández (2012) y Cortés y Iglesias (2008) hacen referencia a los estudios de tipo exploratorio, que se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. En cambio, el descriptivo “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Sampieri et al., 2010, p. 81-82).

El estudio correlacional tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Por su

parte, los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales (Sampieri et al., 2010; Cortés y Iglesias, 2008).

Teniendo en cuenta que el fenómeno objeto de estudio de la presente investigación ha sido escasamente profundizado en Ecuador, el proceso de investigación constituirá un análisis y tendrá un alcance exploratorio, ya que los “estudios exploratorios sirven para que el investigador se familiarice con fenómenos relativamente desconocidos” (Sampieri et al., 2010, p. 81), de manera que se obtenga información para basar nuevos estudios sobre determinados fenómenos.

4.4 Métodos

Entre las clasificaciones de los métodos se encuentran los empíricos que posibilitan la obtención de los datos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos; también los métodos estadísticos que contribuyen a determinar la muestra de sujetos a estudiar, tabular los datos empíricos obtenidos y establecer las generalizaciones apropiadas a partir de ellos.

Los métodos teóricos permiten profundizar en el conocimiento de las regularidades y cualidades esenciales de los fenómenos. Estos cumplen una función gnoseológica, ya que posibilitan la interpretación conceptual de los datos empíricos encontrados.

En cualquier caso, los modelos fundamentales del método son la inducción, la deducción y la contrastación de hipótesis, que suelen aplicarse tanto en las ciencias naturales como en las llamadas ciencias humanas o sociales. Estos métodos pueden ajustarse bien a la postura hermenéutica, fenomenológica o dialéctica (Rodríguez y Valldeoriola, 2014). De ahí que cada uno de estos sea tenido en cuenta en esta investigación con enfoque mixto.

“Los documentos pueden constituirse en una interesante fuente de información para el investigador cualitativo (...) constituyen una valiosa fuente de información que puede resultar iluminadora de los fenómenos que se investigan” (Aravena et. al., 2006,

p. 78). 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 objetivo de conocer los aspectos relacionados con la formación del profesorado y modelos de formación. Se revisaron libros, artículos e investigaciones sobre el tema.

Según Ruiz (2007) el *método científico*, también utilizado en la presente investigación, posibilita conectar los resultados provenientes tanto de la teoría como de la práctica:

Es el procedimiento planteado que se sigue en la investigación para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos, para desentrañar sus conexiones internas y externas, para generalizar y profundizar los conocimientos así adquiridos, para llegar a demostrarlos con rigor racional y para comprobarlos en el experimento y con las técnicas de su aplicación (p. 6).

Para la implementación del *método científico* en el presente estudio se tomó como punto de partida la propuesta de pasos que sugiere Ruiz (2007). En primer lugar, de acuerdo con la experiencia se formularon las siguientes preguntas para establecer, a partir de allí, nuevas conjeturas: ¿Qué paradigmas acompañan la formación de los docentes universitarios?, ¿Cuál es el perfil profesional de los docentes de Postgrado?, ¿Cuáles son las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Postgrado?, ¿Cómo contribuir a la superación de las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Postgrados)?

Con la necesidad de ir de lo particular a lo general y de la teoría a la realidad se hizo necesaria la implementación del *método inductivo-deductivo*.

La *estrategia inductiva* “implica pasar de los resultados obtenidos de observaciones o experimentos al planteamiento de hipótesis, leyes y teorías que abarcan no solamente los casos de los que se partió, sino a otros de la misma clase; es decir, generaliza los resultados” (Ruiz, 2007, p. 9). El *método deductivo* posibilita pasar de concepciones muy generales a otras muy particulares, con la idea de construir una realidad a través de indicadores y referentes empíricos, es decir, determinar hipótesis que serán comprobadas con posterioridad, lo cual permitirá medir las consecuencias de determinado fenómeno (Ruiz, 2007) .

De acuerdo con los preceptos de esta metodología, el investigador opta primeramente por describir el proceso de formación del profesional docente y el perfil del profesorado, para pasar a un nivel superior de la ciencia que es explicar los puntos en común entre los fundamentos teóricos y la realidad del fenómeno, para a partir de allí conformar una hipótesis, a tono con el enfoque mixto de la presente investigación, de que la formación de profesional docente influye en el perfil del profesorado de las Universidades de Postgrado del Ecuador.

En el caso que ocupa a la indagación, tanto la teoría como el estudio empírico arroja que la relación entre ambas variables determina en el sistema educativo no solo de un centro universitario sino de todas las instituciones educacionales del país, pues la implementación del *método inductivo-deductivo* permite generalizar los resultados de la investigación hacia otros contextos objetos de estudio gracias a la aplicación de ciertas técnicas en el estudio (revisión bibliográfica documental y encuesta).

Datos teóricos y empíricos particulares, provistos de una estrategia inductiva-deductiva, confirman que el modelo de formación del docente de las Universidades de Postgrado del Ecuador contiene limitaciones y carencias, si esta realidad se extiende hacia otros centros de altos estudios se llega a la misma conclusión de necesitar un modelo de formación pedagógico acorde al perfil profesional de esos profesionales de la Educación.

4.4.1 Técnicas e instrumentos

a.- La encuesta

La encuesta constituye una estrategia de investigación que se basa en las declaraciones verbales de un número de personas determinado, la información se limita a las preguntas que componen un cuestionario y ofrece como principal ventaja que es una forma ágil de recopilar información (Rodríguez y Valldeoriola, 2014).

Esta constituye la técnica más empleada en los estudios con enfoque cuantitativo, que se utiliza para “probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer

con exactitud patrones de comportamiento en una población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 5).

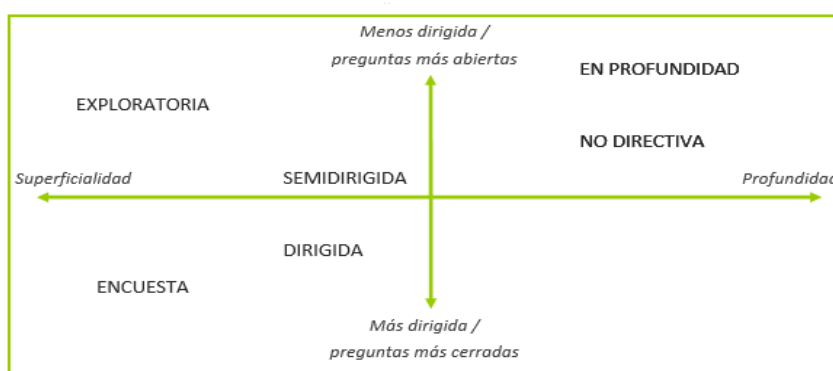
Como técnica de investigación, la encuesta permite tratar muchas interrogantes en un mismo estudio, comparar resultados, la información recopilada puede generalizarse pues casi siempre se aplica en una muestra grande del universo de estudio, y asimismo permite evitar parcialidades por parte del investigador.

Para determinar cuáles instrumentos serían útiles en esta investigación, se tuvo en cuenta que se trata de caracterizar el perfil profesional de docentes de la Universidad de Postgrado en Ecuador, para posteriormente proponer un modelo de formación, por lo que suponía aplicar el instrumento en una ambiciosa muestra de los 106 profesores que constituyen el universo de este estudio.

A pesar de que en el contexto internacional este ha sido un tema profundamente tratado, en Ecuador resulta un fenómeno escasamente explorado; por ello, con el objetivo de, en el menor tiempo posible, recopilar información sobre el perfil profesional de los profesionales educativos, y hacerlo sin interferir en sus funciones, se utilizó el cuestionario, que además no requiere de tantos recursos.

Las preguntas permiten conocer de forma ágil y objetiva, a través de respuestas concretas y sencillas, cuáles son los paradigmas que han fundamentado la formación profesional de los docentes de Postgrado, qué capacidades y competencias ha adquirido este personal durante su formación, es decir, los conocimientos, actitudes, valores y destrezas que acogieron y aún permanecen en este profesional y que conforman su perfil (Anexo 1). Asimismo, permitirá corroborar la pertinencia de un actualizado modelo de formación pedagógica.

FIGURA 4: DIRECCIÓN DE PROFUNDIDAD DE LAS ENCUESTAS



Fuente: Domínguez y Coco (2000)

a.1.- Diseño del instrumento de la encuesta

La teoría siempre sugiere al investigador la elaboración de nuevos cuestionarios teniendo en cuenta los anteriormente elaborados y los objetivos planteados (Bernal, 2006; Cortés y Iglesias, 2008; Cea D'Ancona, 2011). Una búsqueda previa de modelos de cuestionarios que midieran la formación del profesional o el perfil profesional docente permitieron encontrar encuestas propuestas por: Ortega, Manso y otros autores (2010), con el objetivo de acercarse a la formación y el desarrollo profesional de los docentes de Educación Primaria y Secundaria de la comunidad de Madrid, en España; también se encontró el cuestionario elaborado por la Universidad Católica de Ávila (2015) para conocer las habilidades, capacidades y competencias adquiridas por sus egresados a la hora de marcharse del centro de Educación Superior. Otro cuestionario muy relacionado con el objeto de estudio presente fue el de Márquez (2009), de la Universidad de Málaga, dedicado a conocer la formación inicial del Docente de Secundaria y la relación que se establece entre la teoría y la práctica.

Otros tantos cuestionarios vinculados con la Formación Profesional Pedagógica se consultaron y se tomaron en cuenta para la elaboración del cuestionario para la Encuesta en relación a esta variable; sin embargo, ninguna de las investigaciones pretendía indagar acerca de la otra variable que era el otro objeto de estudio de esta investigación: el Perfil del profesorado de Postgrado, que presenta características específicas. Evidentemente esta variable ha sido escasamente explorada, por lo que se determina construir un cuestionario basado precisamente en los fundamentos teóricos delimitados en el capítulo anterior y teniendo en cuenta los objetivos trazados.

El carácter sistemático y complejo que supuso la construcción del cuestionario, permitió que se pudiera identificar diferentes variables en lo que respecta a la Formación del docente y su perfil académico, las diferentes competencias que tiene, sus necesidades y la perspectiva en torno a los programas de postgrado.

Específicamente en relación a la variable formación profesional hay algunos procesos que pueden evaluarse directamente, pero la mayoría de los aspectos que abarca la formación requieren de una evaluación indirecta, a través de indicadores,

descriptores o atributos. La dificultad fundamental para evaluar el desempeño y necesidades del docente de postgrado, a través de un cuestionario, radica en hacer la traducción de las variables empíricas, sobre las que deseamos obtener información, a preguntas concretas sobre esa necesidad o proceso de formación y al mismo tiempo, hacer que esas preguntas sean capaces de suscitar respuestas sinceras y claras. Partiendo de ese presupuesto, para estructurar el cuestionario se tomaron las siguientes etapas básicas en su estructura:

- a) Determinar con precisión qué tipo de información se necesitó,
- b) Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla,
- c) Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada,
- d) Efectuar una primera redacción,
- e) Someterla a crítica por algunos expertos,
- f) Ponerla a prueba con un grupo experimental,
- g) Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

Una vez cumplida las diferentes fases para la estructura del cuestionario se determinaron las variables e indicadores, para ello fue importante establecer dimensiones de análisis de cada variable para que fuese plausible la búsqueda de información en relación a la variable Formación del Profesorado y la variable Perfil docente del profesorado, que además permitiera el posterior proceso de descripción y evaluación de las mismas (Ver Tablas 12 y 13).

La selección de las dimensiones partió de la revisión teórica, por tanto, para medir la variable de la Formación del Profesorado era necesario evaluar aspectos como el desarrollo del componente académico, desempeño laboral, desarrollo del desempeño investigativo y por último el desarrollo del docente en el plano social. Las dimensiones que interesaban a la investigación evaluar del Perfil docente del profesorado se resumen en la capacidad de desarrollo de habilidades y destrezas del profesorado y la adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanistas.

Los indicadores que suelen estar presentes en casi todos los cuestionarios son: la edad, sexo, estudios, profesión. En el caso del presente estudio se sumaron a la

Encuesta otras categorías específicas que permitieron describir más claramente el fenómeno de la Formación del profesorado en Posgrado en Ecuador, así como el Perfil Docente adquirido. Por ello era pertinente preguntar acerca de la actitud de superación de los docentes, la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades, sus habilidades cognitivas y comunicativas, cuáles son los resultado que alcanza en el orden educativo, la relación con los alumnos, colegas y compañeros de trabajo, su interés científico, así como el compromiso que manifiesta con el proceso educativo y el contexto social.

En cuanto al perfil del profesorado resultó más fácil delimitar los indicadores para su medición, en tanto implicaba medir las capacidades y competencias del docente tales como las habilidades comunicativas, el empleo de medios didácticos, el trabajo en equipo, valores como la creatividad, responsabilidad, liderazgo, integralidad, la predisposición para aprender y razonar.

El cuestionario de la encuesta que se aplicó en esta investigación se encuentra dentro de la modalidad de preguntas cerradas, las cuales contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Es decir, se presentaron a los sujetos las posibilidades de respuestas y aquellos deben circunscribirse a éstas, fueron dicotómicas y de varias alternativas. Fue necesario ejecutar la Encuesta en línea a través de la herramienta de *Google* en forma virtual a Universidades de Postgrado públicas y privadas de la provincia de Pichincha en el cantón Quito.

El instrumento está conformado por dos apartados, que incluyen los ítems que responden a las dos variables del estudio: Formación del profesional docente y Perfil docente del profesorado.

El primer apartado consta de los ítems que hacen referencia a las variables socio-demográficas (independientes) los datos del docente encuestado, pues, aunque la encuesta es de carácter anónimo es importante para el investigador conocer la edad, el grado académico del profesor y en que qué área o ciencias se formó como profesional.

El segundo apartado se corresponde con la primera variable a evaluar (Formación profesional del docente), por tanto, enfatiza en los elementos que implica la Formación teórica y práctica recibida por el docente. Consta de 13 ítems, algunos divididos en otros apartados, que indagan en aspectos como los módulos teóricos que fueron recibidos durante la formación pedagógica, el tiempo dedicado para la

adquisición de conocimientos y la práctica docente, las modalidades y perspectivas de formación, tipo de enseñanza empleada, la formación permanente; así como la dimensión formativa que ha alcanzado.

El tercer apartado se corresponde con la segunda variable a evaluar (Perfil docente del profesor). Consta de 12 ítems que preguntan sobre temas como la capacidad de trabajar en equipo; cualidades, valores y aptitudes que deben poseer los profesionales de Educación; necesidades; competencias emotivas y cognitivas; papel social que debe jugar el profesor; calidad del profesorado de manera general.

A modo de resumen, el cuestionario de la encuesta está conformado por 25 ítems, en función de las variables y los objetivos de la investigación. La estructura del cuestionario queda estratificada de la siguiente manera:

Formación de profesorado (ítems 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10).

Perfil docente del profesorado (ítems 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,24).

Actitud hacia un cambio de la formación profesional docente (ítems 22,23,25).

Mientras en los primeros ítems se consideran respuestas negativas o positivas, en el último ítem se ha empleado la escala de Likert con tres opciones de respuesta: Buena o muy buena; Mala o muy mala, y Regular. De modo que directamente se percibiera la necesidad de un cambio del modelo de formación del profesorado de Posgrado en Ecuador.

b.- La entrevista

En los inicios del siglo XX, aparecen las metodologías denominadas cualitativas (Rodríguez y Valdeoriola, 2014). Los métodos cualitativos de investigación son particularmente apropiados para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias (Hernández et al, 2010). El instrumento principal aquí se dice que es el propio investigador, quien ofrece juicios y valoraciones sobre el fenómeno a partir de la recolección de datos.

El caso que ocupa a esta investigación se apoyará en la técnica de la entrevista cualitativa que es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra

(el entrevistado) y mediante este procedimiento se obtienen criterios, experiencias y valoraciones de los participantes que se tornan fuente de conocimiento para este investigador (Cortés y Iglesias, 2008), y permitirá ahondar en las respuestas extraídas de la encuesta o cuestionario.

b.1.- Diseño del instrumento de la entrevista

Caracterizar el perfil profesional de los docentes de postgrado de Ecuador requirió de una entrevista para conocer los criterios de los profesores, de aquellos que participan en su formación, y quienes dirigen el proceso de aprendizaje de postgrado. Para ello convino el diseño de una guía de entrevista semiestructurada. Es decir, sobre la base de una guía de preguntas, el entrevistador tiene la libertad de introducir otras adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández et al, 2010).

Una vez consultada la teoría y diseñado el instrumento de la encuesta resultó más fácil la elaboración de una guía de entrevista, en tanto lo que se buscaba era complementar la información cuantitativa recopilada de la encuesta con las opiniones subjetivas de los entrevistados atendiendo a las mismas dimensiones e indicadores mencionados con anterioridad.

Para describir las categorías objetos del estudio, desde un enfoque cualitativo, era pertinente indagar en las entrevistas acerca de cuánto puede aportar la preparación teórica en la formación práctica del docente; los elementos que han de tenerse en cuenta para comenzar a superar profesionalmente a los docentes, y cuál es el perfil docente más adecuado para la enseñanza en Ecuador.

Otras de las interrogantes buscaban conocer las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de las opciones de Posgrado; la importancia que para el pedagogo tiene el trabajo en equipo y el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, e indagan sobre el nivel de satisfacción que siente el profesorado con el modelo de formación profesional del profesorado empleado para su aprendizaje.

La guía de entrevista pretendía encontrar opiniones respecto a los paradigmas de formación de los docentes universitarios, el perfil profesional,

debilidades y fortalezas de las competencias y habilidades adquiridas durante su carrera y en la actualidad, importancia que le conceden a la superación de sus capacidades. La entrevista semi-estructurada permitió conocer cómo los docentes, formadores y directivos de las instituciones perciben el perfil profesional de los primeros, si concuerdan con los paradigmas y reglas que deben seguir para la formación y si los resultados son satisfactorios desde el punto de vista cognitivo.

A modo de resumen, los ítems de la guía de entrevista quedaron estructurados de la siguiente manera:

Formación profesional: A partir de esta categoría se buscaba conocer la opinión acerca de la calidad del modelo de formación profesional de los docentes de posgrado, así como los factores que influyen en la implementación satisfactoria de determinados modelos.

Formación inicial: Se pretende indagar sobre el nivel de preparación con el que el docente arriba a la formación de posgrado

Formación permanente: Con esta categoría se pretende indagar acerca de la opinión que se tiene sobre importancia de mantener una preparación continua en el profesorado, así como cuáles son las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de posgrado.

Capacidades y competencias del profesorado: Permitirá obtener información acerca del perfil docente que ha desarrollado el profesional de la Educación que se enfrenta al proceso de superación.

Política institucional: Se interesa por conocer las apreciaciones que se tienen respecto a la importancia conferida al proceso de formación en posgrado por parte de directivos y jefes de departamentos (Ver Anexo 4).

En el caso de la manera de aplicación, la investigación consideraría algunos consejos de la teoría relacionada como es el hecho de que el uso de una grabadora puede ser un recurso muy útil, que garantizó la concentración del investigador; el uso de un lenguaje coloquial y sencillo para ganar en empatía con el que es cuestionado; las preguntas mantienen un mismo hilo conductor de principio a fin, respondiendo a los cuatro objetivos específicos planteados.

b.2.- Co-ocurrencias en las entrevistas

Los datos obtenidos a través de la entrevista a los expertos enunciados en la metodología se procesaron en cuatro momentos. i) Transcripción de las entrevistas por experto; ii) Revisión de aciertos y desaciertos por medio de una tabla de Excel®2016; iii) Creación de categorías para el procesamiento de las entrevistas en el software ATLAS.ti® versión 8; iv) análisis de los resultados.

En el desarrollo de la entrevista se presentó dos momentos cada uno de los cuales remiten a un enfoque diferente y, en consecuencia, corresponde a un tratamiento particular de la información obtenida. Estos son:

1) Enfoque objeto-sujeto

Lo que le interesa al investigador es aprender el tema o situaciones propuestas por los sujetos.

-Tipo de análisis

El material de la entrevista es tratado según temas que surgen del propio contenido obtenido de la entrevista, en este enfoque no existen ítems o categorías predeterminadas.

2) Enfoque Sujeto-Sujeto

En este enfoque la entrevista es definida como una interacción verbal que permite la obtención de discursos entre sujetos determinados socio- históricamente EL discurso es obtenido con poca interferencias del entrevistador, por medio de intercambios verbales poco estandarizados. Los intercambios lingüísticos realizados en el proceso son el objeto de análisis, en especial las transferencias y contra-transferencias. Las primeras corresponden a las reacciones del investigado frente al investigador, que revelan sus historias de vida. Las segundas son las deformaciones que afectan a nuestra percepción como entrevistadores, relacionadas con el entrevistado y con el material entrevistado.

-Tipo análisis

El análisis del discurso rompe con las regularidades y el orden de los procedimientos usuales de tratamiento de la información obtenida a través de

entrevistas. El desafío esencial es el de construir interpretaciones sin necesidad de neutralizarlas. La triangulación de las entrevistas muestra la profundización en aciertos y desaciertos en las respuestas de los expertos entrevistados (anexo).

4.4.2 Validación y confiabilidad de los instrumentos

La propuesta de técnicas e instrumentos a utilizar debe tener en cuenta dos cualidades esenciales que contribuyen a asegurar la calidad de los datos recogidos: la *validez* y la *confiabilidad*. Un instrumento o técnica es válido cuando es capaz de medir aquello para lo que se ha elaborado. Mientras que la fiabilidad hace referencia a la consistencia, estabilidad y equivalencia de los resultados. Un instrumento o técnica es fiable cuando ofrece resultados similares al aplicarla en situaciones similares (Sampieri et al., 2010).

Para validar y medir la confiabilidad los dos instrumentos destinados a aplicar la Encuesta y la Entrevista en esta investigación, se convocó a un colectivo de expertos que asegurasen que el contenido del cuestionario y de la guía de entrevista se correspondiese con lo que se había propuesto en los objetivos, y fuesen representativos de la muestra y las variables a estudiar; teniendo en cuenta que:

La evidencia de la validez de criterio se produce al correlacionar las puntuaciones de los participantes, obtenidas por medio del instrumento, con sus valores logrados en el criterio. Recordemos que una correlación implica asociar puntuaciones obtenidas por la muestra en dos o más variables (Sampieri et al., 2010, p. 442).

Para validar los instrumentos el método escogido por los expertos fue el Delphi, teniendo en cuenta que este constituye uno de los más empleados en los últimos años para todo tipo de situaciones, pero sobre todo cuando existe escasa información disponible en torno a lo que se quiere estudiar o la que se cuenta resulta insuficiente para tratar en profundidad el fenómeno (Cabero y Infante, 2014). Según refieren Pozo, Gutiérrez y Rodríguez (2007) este método es permitido tanto para validar como para dictaminar la confiabilidad de los instrumentos.

De acuerdo con Linston y Turoff (2002) el método Delphi consiste en una técnica de obtención de información, basada en la consulta a expertos de un área, con

el fin de obtener la opinión de consenso más fiable del grupo consultado. El colectivo de expertos de esta investigación suma dos profesionales.

Para el caso que ocupa al presente estudio, el colectivo de expertos fue seleccionado tomando en consideración cuatro criterios fundamentales: que la persona fuese pedagogo, que estuviese ejerciendo la profesión en la actualidad, el grado académico alcanzado, y los años de experiencia en el sector (más de cinco años). De esta manera el colectivo de expertos quedó conformado por profesionales de la Educación que permanecen activos en el área pedagógica; ostentan el grado de Doctores en Ciencias de la Educación y llevan más de cinco años de experiencia profesional, como se muestra en los anexos.

Estos expertos fueron sometidos individualmente a la valoración de los dos instrumentos durante tres sesiones de trabajo. Para ello se establecieron cuatro criterios a valorar: suficiencia, cuando los ítems del instrumento que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta; claridad, si el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas; coherencia, si el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo; relevancia, si el ítem es imprescindible. En base a estos criterios se ofrecía a los expertos cuatro opciones de respuesta: 1. No cumple con el criterio; 2. Bajo nivel; 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel.

En relación con los ítems, se les solicitó que valoraran su grado de pertinencia al objeto de estudio y, además, su grado de precisión y de adecuación desde el punto de vista de su definición y formulación sintáctica, a modo de comprobar si los ítems seleccionados medían todas las categorías o descriptores que se deseaban medir.

Los instrumentos se intercambiaron una y otra vez entre los expertos y el investigador hasta producir una opinión generalizada en cuanto a las variables que se pretendían estudiar. Como modalidad de evaluación se prefirió la entrevista individual, a través de un cuestionario de opinión escrito que cada uno de los entrevistados debía responder, sin mantener un contacto entre ellos.

El cuestionario y la guía de entrevista destinados a ser sometidos al juicio de expertos se culminaron luego de una serie de sesiones que se describen brevemente a continuación.

En la primera, se redactó un grupo de preguntas de forma consensuada, basada en los comentarios y reflexiones de la estructuración del posgrado y su importancia, con elementos teóricos proporcionados por el investigador luego de la revisión bibliográfica documental, la consulta de la Constitución de la República, Leyes y Normativas de la Educación Superior, también se utilizó aspectos lingüístico-discursivos, los paralingüísticos y el empleo de apoyos técnicos.

La segunda fase estuvo dedicada a la negociación, elaboración y redacción del contenido del cuestionario y de la guía de entrevista, de sus categorías e ítems. Para ello se procedió a realizar un *focus group*, lo que permitió llegar a consensos.

En un tercer encuentro se validó el cuestionario y la guía de entrevista inducido mediante el análisis y negociación siempre involucrada a mirar la estructura del posgrado, su importancia, sus fortalezas y debilidades.

En la fase final o de legitimación, las versiones del cuestionario y de la guía de entrevista se sometieron al juicio de los expertos para obtener la convalidación de sus categorías y comprobar si las mismas se repiten, o si faltaban otras. En la tabla siguiente se indican brevemente los aspectos que se consideraron esenciales en el proceso de validación.

TABLA 8: PROCESO DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA

<p>Objetivos de la validación</p>	<p>Determinar los criterios de los expertos en administración de programas de posgrados mediante la aplicación de un cuestionario para conocer los datos y puntos de vista en referencia al desarrollo del postgrado en las Universidades del Ecuador.</p>
<p>Expertos</p>	<p>Expertos: profesionales de la Educación que permanecen activos en el área pedagógica; ostentan el grado de Doctores en Ciencias de la Educación y llevan más de cinco años de experiencia profesional</p>
<p>Modo de validación</p>	<p>Método Delphi: con el cual se obtiene la información de cada uno de los expertos.</p>

Elaboración propia

Desde un punto de vista metodológico, el método Delphi es una estrategia relativamente flexible que ha permitido actuar con autonomía y adaptar su dinámica habitual a los objetivos de la investigación. El punto de partida para la puesta en marcha de esta estrategia Delphi ha sido la existencia de un problema de investigación que requería de la opinión de un grupo de expertos cuyos conocimientos sobre el tema, características y experiencia se estimaron a priori como apropiados para la consecución de los objetivos de nuestra investigación.

Los dos participantes completaron la evaluación de ambos instrumentos, y una vez obtenida la información, se realizó el análisis estadístico, para determinar el nivel de concordancia de los criterios de los expertos, de manera que los ítems se reelaboraran si fuese necesario. Los datos derivados del juicio de expertos se valoraron empleando el coeficiente de concordancia W de Kendal, que de acuerdo con Cabero e Infante (2014) indica el grado de asociación o nivel de concordancia entre los expertos.

En un rango de 0 a 1, el valor 1 se corresponde con un nivel de concordancia total, y 0 un desacuerdo total. Entre mayor es el valor Kendall, más fuerte es la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento, lo cual garantiza la aplicación segura del cuestionario y de la guía de entrevista (Sampieri et al., 2010), en este caso para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada.

Para la evaluación de los coeficientes W de Kendal, se recomienda utilizar la escala siguiente según George y Mallery (2003, p. 231):

Coeficiente alfa (α)

>0.9 Excelente

>0.8 Bueno

>0.7 Aceptable

>0.6 Cuestionable

>0.5 Pobre

<0.4 Inaceptable

Cuando se realiza en el SPSS un análisis de fiabilidad se utiliza el comando *Analizar/Escala/Análisis de fiabilidad*. El valor obtenido en los instrumentos que se aplicaron al colectivo de profesores de Postgrado es de 0.7 lo cual es un valor aceptable para validar un instrumento. Si se estandarizan los elementos el coeficiente toma valor de 0.8, lo cual significa que los instrumentos aplicados resultan validados, pues según George y Mallery (2003, p. 231) este coeficiente es bueno a partir del valor 0.8.

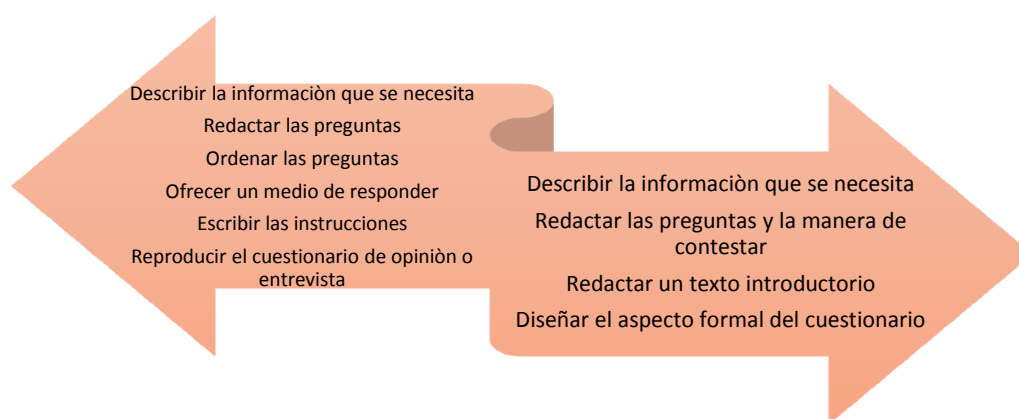
La validación y confiabilidad obtenida de los instrumentos de la Encuesta y la Entrevista garantizaron la calidad de la información que se recopiló y en correspondencia con los resultados se establecieron índices de mal, bien o regular respecto a la formación profesional docente de las Universidades de Postgrado de Ecuador, con el objetivo de valorar la pertinencia de un nuevo modelo educativo en Posgrado.

4.4.3 Aplicación de los instrumentos

La implementación de la Encuesta se logró gracias al empleo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, pues los cuestionarios fueron enviados a cada docente por vía *online*. El éxito de la aplicación del instrumento derivó de la colaboración de todos los encuestados que enviaron sus respuestas en el menor tiempo posible.

En cuanto a la aplicación del cuestionario de opinión o entrevista se cumple unas fases y para ello se asume lo siguiente en base de Tenbrink (2006) sugieren los procedimientos a detallar:

FIGURA 5: FASES DE LA CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE OPINIÓN O ENTREVISTA



Fuente: Modificado de Tenbrink (1997) y Martínez Olmo (2002)

Se identifican tres fases para la realización de la entrevista: el momento de desarrollo, el cual contiene el objetivo en que el entrevistado da información, para ello se crea un clima de confianza y facilitar la comunicación, se registra la información de la entrevista, fue importante que el lugar de realización de la entrevista fue cómodo con luz y ventilación y la actitud del investigador fue positiva y receptiva.

La entrevista se realizó en las instalaciones de las respectivas Universidades, el investigador realizó una presentación profesional, indicando el objetivo de la entrevista creando las condiciones de confianza respectivas, el método de registro en la entrevista fue la grabadora, los entrevistados no quisieron ser grabados en video lo cual se respetó por parte del investigador.

El hecho de aplicar una entrevista semi-estructurada, benefició el diálogo flexible en el que el entrevistado se sentía cómodo y confiado respecto al investigador.

4.5 Operacionalización de las variables

La determinación de las variables se derivó de la identificación del problema de investigación anteriormente referido, donde se explica cómo es en la figura del docente donde muchos de los desafíos de la Educación en Ecuador como elevar el rendimiento escolar de los estudiantes, formar a mejores seres sociales, incrementar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, convertir a la escuela en el más importante centro de la comunidad, donde la Universidad debe acompañar y cooperar con el desarrollo económico y social de la localidad en donde esta insertada.

Sin embargo, se planteaba que todavía no se cuenta con profesionales de la Educación preparados para enfrentar los retos que impone una sociedad globalizada y donde es en el conocimiento en el que se basa el desarrollo de cada uno de los sectores que movilizan a un Estado.

La revisión de la Literatura y la contrastación de los paradigmas y tendencias más actualizados que en torno a la función de la Pedagogía demuestran que muchas de

las fallas en el sistema educacional ecuatoriano se derivan de las carencias y errores de capacitación del profesorado, más específicamente los universitarios, y de las competencias intelectuales y prácticas que poseen. Estas fallas se maximizan al no existir un interés por la superación de estos profesionales, que parte primeramente de la escasa voluntad personal de cada docente por crecer como profesionales y también del poco interés del sistema educativo por saldar las necesidades de formación de esos profesionales que permitirían un mejor resultado en los indicadores de la Educación en el país.

De ahí que se identifican como las variables del estudio: el perfil profesional de los docentes y la formación profesional de los pedagogos; que implica, en primer lugar, conocer las competencias y capacidades de esos sujetos; así como las acciones que determinaron el actual desempeño de los educadores, específicamente los universitarios, cuya labor influye casi directamente en el futuro capital humano que garantiza el progreso social y económico.






















Partiendo de las concepciones referenciadas en el capítulo teórico se realiza la operacionalización de las variables, que toma en consideración los paradigmas y fundamentos teóricos defendidos en el capítulo anterior, fundamentalmente sobre los postulados de los acápites dedicados a la formación del profesorado.

TABLA 9: OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Variable	Dimensión	Indicadores competenciales	Instrumento
Modelo de formación docente: Nivel de desarrollo de una estructura pedagógica y académica en correspondencia con su funcionalidad	Desarrollo del componente académico	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Recurre a auto superación mediante la consulta bibliográfica y el uso de las tecnologías de la Información. ✚ Cumple de las actividades independientes. ✚ Se Relaciona interpersonal y profesionalmente dentro del grupo ✚ Logra habilidades comunicativas. ✚ Aplica los contenidos del currículo en la práctica docente. ✚ Alcanza interpretaciones cognitivas a partir de modelos teóricos interdisciplinarios. 	Encuesta a docentes (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25)
	Desempeño laboral	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Demuestra interés en el cumplimiento de sus obligaciones docentes. ✚ Obtiene resultados del proceso educativo. ✚ Presenta habilidades y capacidades pedagógicas profesionales adquiridas. ✚ Emplea las nuevas tecnologías de la información y comunicación ✚ Domina el contenido de la asignatura y la metodología para impartirla. ✚ Mantiene una relación con los alumnos y otros profesionales del sector. ✚ Demuestra un nivel de integración entre el proceso educativo y la sociedad. 	Encuesta a docentes (ítems 6, 7 8, 9, 13, 16, 20)
	Desarrollo del desempeño investigativo	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Mantiene interés por superar las habilidades científico-investigativas en pos de un mejor proceso educativo ✚ Emplea los resultados científicos en la solución de las diferentes problemáticas de la práctica docente. ✚ Participa en eventos científicos como parte de la socialización y generalización de los resultados que alcanza. 	Encuesta docente (ítems 1, 11, 17)
	Desarrollo del docente en el plano social	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Participa en actividades de carácter sociocultural. ✚ Promueve proyectos sociales desde la institución docente 	Encuesta a docentes (ítems 6, 14, 15, 16)

Elaboración propia

TABLA 10: OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE PERFIL DEL PROFESORADO

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores competenciales</i>	<i>Instrumento</i>
<i>Perfil del profesorado: Disposición del docente por la transformación a favor del desarrollo personal y de la comunidad educativa.</i>	Capacidad de Desarrollo de habilidades y destrezas del profesorado.	Desarrolla capacidades:  Metacognitivas  comunicativas  sociales  tecnológicas	Encuesta a docentes (ítems 1, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25)
	Adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanistas	 Usa adecuadamente la comunicación mediante la capacidad de transmitir información de forma clara y convincente.  Usa las tecnologías de la información y la comunicación  Trabaja en equipo  Planifica su trabajo Aplica el desarrollo del pensamiento:  Posee pensamiento creativo  Demuestra Solución de problemas  Toma decisiones  Presenta asimilación y Comprensión  Posee predisposición para aprender y razonar Desarrolla cualidades personales como:  Responsabilidad  Autoestima  Sociabilidad  Autodirección  Integridad  Valores y creencias humanistas  Liderazgo  Negociación	Encuesta a los docentes (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12, 13, 16,19, 20, 22, 23, 25)

Elaboración propia

4.6 Población y muestra

Una vez que se ha definido que el objeto de análisis serán los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador, se procede a delimitar la población (Universo) que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Sampieri, Fernández y Baptista (2010) y otros autores concuerdan con que una población es el conjunto de todos los casos que tienen en común una serie de características. La muestra, por su parte, es un subgrupo de ese universo; pero en ambos casos, los teóricos aconsejan que para iniciar un estudio se debe determinar propiedades de contenido, de lugar y en el tiempo.

En este sentido, resulta muy común la aplicación de muestreo cuando se trata de realizar sondeos de opinión (Cortés y Iglesias, 2008), como es el caso que ocupa a esta indagación. Entre las opciones que tiene el investigador para realizar el muestreo se encuentra el probabilístico, cuando todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser elegidos. Entre otros autores, D'Ancona (2011) se establecen varias vías:

TABLA 11: TIPOS DE MUESTREO

Muestra aleatoria simple: donde todas las unidades del universo tienen la misma probabilidad de ser incluidas en la muestra.
Muestra estratificada proporcional: donde las unidades se dividen en estrato, eligiendo al azar dentro de cada estrato.
Muestra sistemática: en que la elección de las unidades de la muestra se determina mediante la aplicación de un intervalo de selección a las unidades que configuran el marco muestra.
Muestra de conglomerados: donde las unidades de muestreo se presentan en grupos, eligiéndolas después por el proceso aleatorio simple o aplicando intervalos.

Fuente: D'Ancona (2011)

Por su parte, el muestreo no probabilístico se establece cuando la elección del objeto de estudio depende de la elección personal del investigador, quien puede decidir de manera arbitraria o consiente qué elementos va a incluir en la muestra (Aravena et al., 2006; Sampieri et al., 2010).

4.6.1 Muestreo para la encuesta

La población objeto de estudio, queda definida por el total de los profesores, 106 docentes, que integran la planta docente de Postgrado en universidades como: Andina Simón Bolívar (pública), Pontificia Universidad Católica (privada), Universidad Indoamérica (privada), Universidad Central (pública) e Instituto de altos estudios nacionales (pública), lo que hace que el ámbito en el que se desarrolla el estudio permita ofrecer resultados que propicien las primeras vertientes respecto al perfil del docente de Postgrado y las necesidades de formación de los mismos.

En tanto, como todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra y el universo determinado no es muy numérico, lo cual hace viable acceder a cada uno de los miembros; se establece que para la *Encuesta* se trabaja con todos los integrantes de la población, es decir, con los 106 profesores a partir de un muestreo probabilístico aleatorio simple, pues todos los miembros tienen la misma probabilidad de ser incluidas en la muestra. Se selecciona a todas las unidades que conforman la planta de postgrado de las cuatro universidades del Ecuador, dos públicas y dos privadas; partiendo del hecho de que fueron estas instituciones en donde se aprobó la ejecución del proyecto investigativo al reconocer la pertinencia y oportunidad del estudio.

Los perfiles de las personas que fueron fuentes de información de la Encuesta fueron rectores, coordinadores y docentes de universidades ecuatorianas de reconocimiento. Su grado académico varió entre ingenieros (2), Másteres (70) y Doctores (34), con una experiencia mínima de tres años y máxima de 13 años en su cargo. La proporción de hombres y mujeres fue 1:0,37, es decir que la muestra tuvo mayor cantidad de hombres (79) que de mujeres (27).

GRÁFICA 1: PORCENTAJE POR GÉNERO DE PROFESORES EN LA MUESTRA

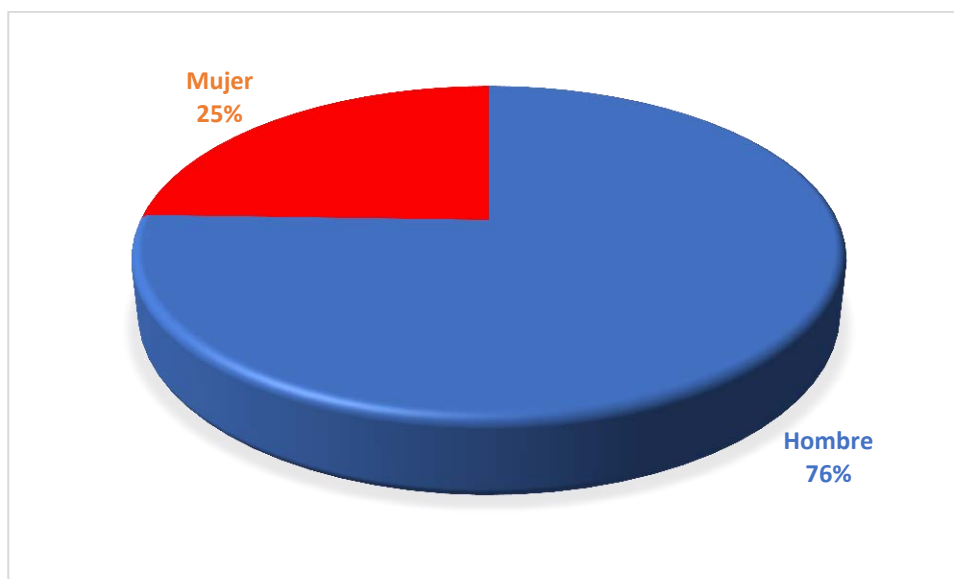


TABLA 12: TABULACIÓN CRUZADA GÉNERO*FORMACIÓN ACADÉMICA

		Formación Académica			Total	
		Doctorado PHD	Ingeniería	Maestría		
Género	Hombre	Recuento	27	2	51	80
		% dentro de Género	33,8%	2,5%	63,8%	100%
		% dentro de Formación Académica	87,1%	100%	69,9%	75,5%
	Mujer	Recuento	4	0	22	26
		% dentro de Género	15,4%	0,0%	84,6%	100,0%
		% dentro de Formación Académica	12,9%	0,0%	30,1%	24,5%
Total		Recuento	31	2	73	106
		% dentro de Género	29,2%	1,9%	68,9%	100%
		% dentro de Formación Académica	100%	100%	100%	100%

Elaboración propia

TABLA 13: FORMACIÓN ACADÉMICA

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Doctorado PHD	31	29,2
Ingeniería	2	1,9
Maestría	73	68,9
Total	106	100,0

Elaboración propia

Para establecer posteriores correlaciones es importante conocer las características de la población objeto de estudio para la encuesta, que quedó definida sin realizar algún tipo de muestreo, pues interesaba a la investigación que participasen el total de los profesores, 106 docentes, que integraban la planta docente de Postgrado en cuatro universidades del Ecuador, dos públicas y dos privadas.

Para el investigador fue viable hacer coincidir el universo de la investigación con la muestra del estudio, pues al ser un tema de poco tratamiento a través de las investigaciones empíricas de la nación, permite explorar el estado de la situación y en el menor tiempo posible recopilar información importante para describir y generalizar resultados del fenómeno de la formación del profesorado de las universidades ecuatorianas.

Los resultados de la encuesta lo primero que permiten reflejar y señalar son las brechas en torno al género de los docentes encuestados, lo cual constituye un rasgo en todos los sectores de la sociedad ecuatoriana, incluyendo en el gremio profesional. Y es que el acceso desigual a la educación, la marginalidad, discriminación y la pobreza constituyen problemas sociales tan arraigados en esta ciudadanía, y una de sus principales víctimas ha sido tradicionalmente la mujer.

La alta incidencia de estas problemáticas sociales ha impedido durante siglos el empoderamiento de las mujeres, que aun obteniendo un alto grado científico y profesional debe verse recluida a funciones casi siempre de subordinación a los hombres.

El análisis de la formación académica de los docentes se puede realizar atendiendo al género de los profesores realizando una tabulación cruzada en el sistema SPSS. En la tabla 12 se muestra la tabulación cruzada del género con respecto a la formación académica, se observa que con respecto al género siempre hay mayor cantidad de máster que doctores, si se realiza el análisis de género respecto a la formación los mayores porcentajes están en los hombres.

Es importante que el docente alcance la máxima formación académica, en tanto eso significa que su preparación científica y profesional es óptima, lo cual repercute en una mayor formación del alumnado. Sin embargo, es pertinente realizar una observación acerca del escaso número de máster y doctores con el que cuenta la Educación Superior en Ecuador, más específicamente en el sector pedagógico.

En relación con la variable género resulta perceptible la gran brecha que existe en cuanto a la oportunidad de acceder a la universidad, que tienen que ver no solo con los problemas sociales a lo que se hacía mención, sino también con las debilidades del propio sistema de educación ecuatoriano que no garantiza la continuidad de estudio desde las enseñanzas básicas. Pero además a partir de los datos que ofrece el cuestionario se observa una diferencia marcada entre las mujeres y los hombres cuando a grado científico se refiere; pues de 31 doctores, 27 son hombres y solo 4 resultan féminas; mientras que, de 73 másteres, 51 son hombres y 22 son mujeres.

Desde la propia población que ha sido definida en esta investigación se puede señalar una debilidad del sistema formativo profesional de los educadores en el país, y es la escasa promoción de oportunidades que incentiven la superación académica y científica de los pedagogos, es decir, que se puede decir que pocos profesionales docentes logran el máximo éxito durante su práctica pedagógica, lo cual indudablemente repercute en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje al que puede aspirar la nación andina.

4.6.2 Muestreo para la entrevista

Para la aplicación de la entrevista sí se realizó un muestreo no probabilístico teniendo en cuenta criterios establecidos por el investigador como fue el grado académico alcanzado por los entrevistados, es decir, se requería la consulta de

especialistas cuya experiencia formativa fuese óptima, de manera que tuviese un criterio basado en la vivencia propia en torno a la capacitación y superación de los profesionales del sector educativo, que le permitieran realizar una valoración veraz acerca del fenómeno.

La experiencia de trabajo en el sector, y su permanencia en el mismo fueron otros de los aspectos considerados por el investigador para seleccionar las fuentes de información para la entrevista, en tanto, el tiempo en el sector y el área de trabajo de los profesionales influyen en el nivel de amplitud y profundidad de las opiniones que ofrecen acerca de la formación del perfil profesional docente. De ahí que se requiera la consulta de expertos de más de tres años en el sector y cuya responsabilidad en el mismo esté directamente relacionado con las acciones de capacitación y superación de los profesores universitarios.

A continuación, se identifica sus perfiles:

1. E1 (coordinadora, 4 años), función de evaluador de programas de postgrado
2. E2 (coordinador, 7 años), función de coordinación de programas de postgrado.
3. E3 (rector, 10 años), función de supervisión administrativa y contratación de docentes).

4.7 Análisis de los datos. Criterios de calidad de la investigación

Para certificar la calidad de la investigación, fue necesario primero la validación de los instrumentos mediante juicio de expertos que también se le conoce como validación por jueces (Hernández et al., 2006). Consiste en preguntar o acceder a expertos para que revisen los instrumentos de forma crítica, con la finalidad de conocer “el dominio de los ítems, su grado de adecuación a un criterio determinado. El experto o juez evalúa de manera independiente la relevancia, coherencia, suficiencia y claridad con la que están redactadas los ítems o reactivos” (Hernández et al., 2006, p. 284).

Tomando en consideración ese planteamiento, el cuestionario y el guion de preguntas tentativas de la entrevista fue validada por ocho expertos, como se muestra en el anexo 1.

Posterior a la validación se recurrió al campo para recopilar la información necesaria. El cuestionario se realizó en línea en las universidades ya mencionadas y las entrevistas se realizaron en un encuentro cara a cara. Sin embargo, en opinión de varios autores, el método no es un camino completamente infalible para acceder al conocimiento; constituyen tan solo una propuesta racional para llegar a su obtención, por lo que se afirma que no hay un método único en la ciencia (Bernal, 2006; Creswell, 2005).

Existen varias vías para validar y certificar la calidad de los procedimientos de esta investigación, aunque Aravena (2006) menciona como los más importantes la *saturación*, entendida como la situación en que el investigador ya no encuentra datos adicionales para desarrollar el contenido de una categoría. “Para el investigador, este es el momento de dejar el trabajo de campo” (Aravena et. al., 2006, p. 91).

Otros criterios para evaluar la calidad de los datos recopilados, según Aravena (2006) son la *credibilidad*, referida a la verdad conocida, sentida y experimentada por las personas que son objeto de estudio; la *confirmación*, que sucede cuando los datos recopilados por el investigador coinciden con la evidencia extraída de documentos o de fuentes primarias de información; y por último, la *transferencia*, que ocurre “en la medida en que determinados hallazgos de un estudio cualitativo puedan ser transferidos a otro contexto similar preservando los significados particularizados, las interpretaciones e inferencias del estudio realizado” (p. 91).

En el caso de la presente investigación la calidad de los procedimientos se validó a partir de los criterios de *triangulación de datos*, definido como el hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección y procesamiento de datos (Area y Adell, 2009), por lo general, los hallazgos se ponen en discusión y se contrastan en el informe final del estudio. Obtenida la información se triangularon los datos cuantitativos y cualitativos para obtener un mayor rigor en los análisis y en las conclusiones sobre el tema propuesto.

4.7.1 Triangulación

La triangulación ha presentado gran importancia para el desarrollo y la evolución de los métodos mixtos, por esta causa se estima relevante dedicar un breve apartado a esta temática. Su principio básico es que los resultados de la investigación serán más fiables, cuanto mayor sea la variedad de metodologías, datos e investigadores que se utilizan para el análisis del objeto bajo estudio. Cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas. Muchos investigadores proponen que el origen de los sesgos metodológicos, en los datos, o en los investigadores se explica por el uso de un solo enfoque de investigación.

Denzin (1990) define la triangulación como “...la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno...” (p. 106).

La lógica de la triangulación tiene que ver con la aplicación en un mismo estudio de formas alternativas y complementarias de obtener los datos, de procesar la información por diversos procedimientos e interpretarla en el marco de diferentes teorías, y conceptualizaciones para que confirmen o no los resultados obtenidos respecto al fenómeno bajo estudio.

La multiplicidad de investigadores, la variedad de teorías y de metodologías, fuentes diversas de datos, etc. contribuyen a delimitar los prejuicios internos en un trabajo, haciendo a los hallazgos y comprobaciones mucho más estables que si se hubiera operado con un único método, con un único observador o instrumento para recolectar los datos y si todo se hubiera analizado a la luz de una teoría predeterminada...” (Danolo, 2009, p. 76).

La revisión de técnicas cualitativas en base de las revistas especializadas como *New Qualitative Research Methods y Tools*, *Forum: Qualitative Social Research* y *The International Journal of Qualitative Methods*. La Universidad de Saint Louis (2010) ha elaborado una relación de revistas que versan sobre la investigación cualitativa y explica la triangulación:

1. Triangulación de datos: Consiste en comparar diversas fuentes de datos en una investigación; para verificar si existe coincidencia o discrepancia entre dichas fuentes.

2. Triangulación teórica: Se refiere al tratamiento de un mismo fenómeno por medio de diferentes teorías contrapuestas, con el objeto de comprobar su utilidad y poder explicativo respecto del problema de investigación.
3. Triangulación metodológica: Consiste en la aplicación de diversos métodos dentro de la misma investigación.
4. Triangulación de investigadores: Se refiere a la participación de profesionales de distintas ciencias, experiencias, y enfoques en un estudio, respetando sus particulares abordajes.

Para el análisis de los datos de acuerdo con el criterio de calidad de la triangulación, se procedió, primeramente, a la valoración, desde un enfoque cuantitativo, de los resultados provenientes de los datos ofrecidos por la encuesta aplicada a los docentes de las universidades de postgrado. Posteriormente, se realizó el análisis, desde una perspectiva cualitativa, de las opiniones devenidas de las entrevistas a los directivos que tienen relación con la capacitación y superación de los profesores.

Al terminar el análisis independiente de los datos ofrecidos tras la implementación del método inductivo y deductivo y el científico, se contrastó la información con los fundamentos que devinieron de la aplicación del método bibliográfico documental; lo cual permitió confrontar y someter a control recíproco evidencias de diferentes fuentes de información. Como se aprecia, se ha empleado la Triangulación de datos, teórica y metodológica para certificar la calidad de los procedimientos de investigación.

En las conclusiones de las principales ideas sustraídas de los métodos y técnicas de investigación afloran semejantes concepciones en torno a los procesos de formación del profesorado y se reflejan similares características en los sujetos objetos de estudio (autopreparación, nivel de formación teórica y práctica, relaciones interpersonales y profesionales en el grupo de profesores y con los alumnos, estrategias de comunicación, demostración de capacidades y competencias en el aula).

El reto de este investigador estuvo en comprobar cada uno de los resultados, valiéndose de las técnicas de investigación anteriormente declaradas, y articular las deducciones emanadas de ambas metodologías, sin que el juicio personal o las hipótesis concebidas en un inicio modifiquen los datos recopilados, fundamentalmente

durante la implementación de las entrevistas, pues es en las técnicas cualitativas donde los estudiosos se ven tentados a manipular la conversación y sugerir al entrevistado sus propias concepciones.

El cuidado ético durante la aplicación de las técnicas evitó que el estudio resulte una interpretación superficial de lo que realmente ocurre con la formación del perfil pedagógico de las universidades de postgrado de Ecuador. Por tanto, la calidad de los procedimientos implementados se demuestra gracias a que los profesores objetos de estudio confirmaron no solo las ideas preconcebidas por el investigador, sino también los fundamentos teóricos que se destacan respecto a los aspectos de la formación y el perfil del profesorado.

En coherencia con los objetivos del presente estudio se ha determinado exponer los resultados implementando la triangulación de datos.

4.8 Síntesis del capítulo

La investigación se sustenta en un enfoque mixto, que permite el empleo de métodos afines a la perspectiva cuantitativa y cualitativa. En este caso se utilizó el Método Bibliográfico Documental, el Científico, y el Inductivo-Deductivo. El cuestionario fue la técnica aplicada gracias al uso del cuestionario como instrumento.

En el presente estudio la muestra seleccionada coincide con la población, que se refiere al total de docentes de Postgrado de las Universidades del Ecuador: 106 pedagogos.

En el caso de la presente investigación la calidad de los procedimientos se validó a partir de los criterios de saturación y triangulación de datos, la credibilidad y la confirmación.

Para determinar la confiabilidad y la validación del instrumento del presente estudio se procedió a la selección de un colectivo de expertos mediante el método Delphi.

CAPÍTULO 5.



Resultados Cuantitativos

Introducción

Luego de aplicados el *Método Científico, Inductivo-Deductivo, el método mixto, su triangulación* y de *Revisión Bibliográfica Documental*, así como la técnica del cuestionario a los profesores, en este capítulo se presenta la discusión de los resultados de la investigación bajo un enfoque mixto, es decir, con la combinación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa de investigación, pues según explica Sampieri, Fernández y Baptista (2010), amén de correrse numerosos riesgos durante el procedimiento investigativo, el enfoque mixto ofrece mayor confianza y validez de los resultados, y creatividad en el abordaje del estudio; además favorece la flexibilidad interpretativa, a partir de la posibilidad de innovación en los marcos conceptuales y metodológicos.

Siguiendo lo que dice Creswell (2005): "si tenemos acceso a datos cuantitativos y cualitativos, podemos usar ambas fuentes de datos para entender con mayor profundidad y amplitud el problema de investigación" (p. 112); de ahí que primeramente desde las perspectiva cuantitativa se procede a la exposición de los datos numéricos que arroja el cuestionario aplicado, para posteriormente, a partir de la perspectiva cualitativa, contrastar e interpretar los resultados emanados de cada respuesta ofrecida por el profesorado con los preceptos teóricos derivados de la revisión bibliográfica documental.

Respondiendo al carácter exploratorio inicial de la investigación con alcance descriptivo, la aplicación del cuestionario como instrumento, tanto desde el enfoque cuantitativo y cualitativo, sirve para recopilar mucha información verídica en el menor tiempo posible (Aravena et al., 2006).

Ello requiere de un análisis estadístico de los datos, los cuales aparecerán expuestos en gráficos y tablas de frecuencia y porcentajes, que permite medir el comportamiento de las dimensiones de las variables. El acápite dedicado a la Formación del profesorado incluye los resultados del cuestionario en cuanto al desarrollo del componente académico, del desempeño laboral, del desempeño investigativo, y el desarrollo del docente en el plano social; mientras que en el acápite destinado al Perfil del profesorado se hace referencia a las respuestas en cuanto al desarrollo de habilidades

y destrezas del docente, y la adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanísticos que le permiten formar a las futuras generaciones.

Corresponde al capítulo de los resultados cuantitativos dar uso de los criterios y procedimientos necesarios para ordenar la información recopilada del objeto de estudio que son los docentes de Postgrado de las Universidades del Ecuador y emplear el proceso de la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos para el análisis del fenómeno de investigación que es la formación del perfil profesional de este gremio.

Cuando culminó la recolección de datos, el investigador obtuvo un gran número de ideas que ordenará en este apartado, variables que deberá relacionar, situaciones que deberá identificar, interpretar, y, por último, describir, lo cual requirió de la constante formulación y respuesta de preguntas, que necesita de un análisis lo más objetivo posible por parte de quien investiga.

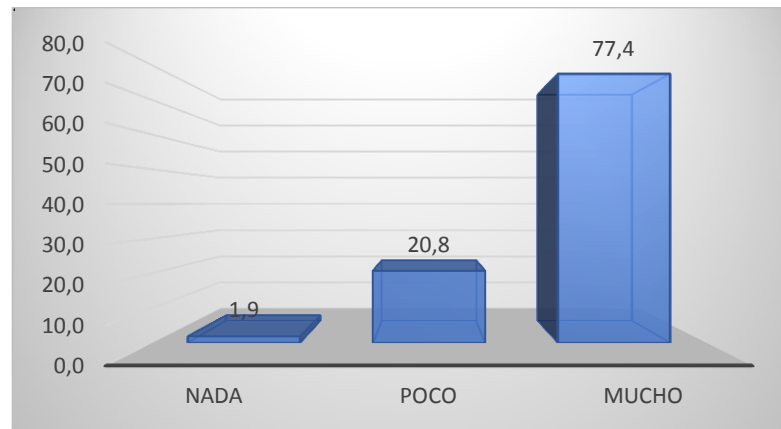
Todos esos hallazgos que componen el fenómeno de estudio se expondrán en el presente capítulo que se encuentra dividido en dos grandes acápite. El primero dedicado a la exposición de los datos recopilados con la aplicación del instrumento de investigación acerca de la formación y perfil del profesorado. La segunda parte dirigida a la discusión de los resultados donde se verifican y exponen los datos empíricos con las ideas esenciales de la Literatura. En un primer momento se responderá de manera general a los objetivos planteados, y posteriormente se procederá al análisis del comportamiento de las variables analizadas.

5.1 Desarrollo del componente académico

En el presente epígrafe se analizan los resultados de las preguntas de cuestionarios que responden a la dimensión del componente académico de la formación del profesorado y que guarda relación con aspectos como la utilidad de los módulos teóricos y las prácticas docentes. El análisis de las 14 preguntas siguientes permite ilustrar mejor el comportamiento de las variables investigadas.

La pregunta uno se estudia en ocho incisos a continuación:

GRÁFICA 2: NIVEL DE APORTE DE LOS MÓDULOS TEÓRICOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE



Elaboración propia

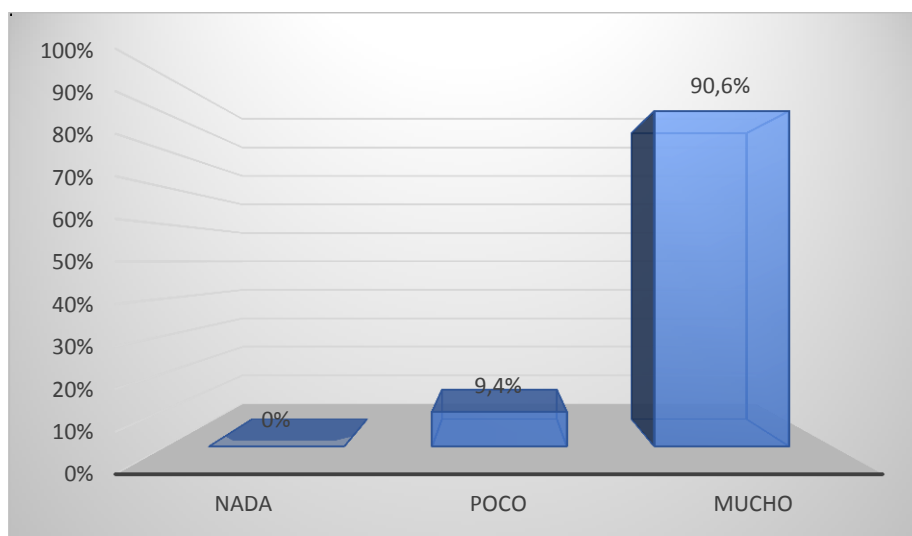
En la gráfica 2 se puede apreciar que la mayoría de los profesores encuestados, es decir, el 77,4%, manifiesta que los módulos teóricos favorecen el ejercicio como profesional docente. Existe un 20,8% de profesores que responden poco y el 1,9% responde que nada, de lo cual se entiende que para estos profesionales los módulos teóricos no favorecen del todo el ejercicio profesional docente.

La formación profesional docente está conformada por un gran número de horas dedicadas a la impartición de clases en torno a la pedagogía, metodología, didáctica, medios tecnológicos de educación, de lo cual se apropia el educador para consolidar sus competencias y capacidades, al partir de una alta carga teórica se sientan las bases para la práctica pedagógica. Según la respuesta de los educadores resulta más satisfactoria que insatisfactoria los módulos teóricos recibidos.

En entrevista realizada a expertos del tema se refiere que, si bien los profesores obtienen los conocimientos continuamente, estos deben ser actualizarlos, porque los profesores son referentes para los alumnos, y un dato desactualizado, descontextualizado, pasaría de generación en generación sin dar tiempo para que se remedie un mal enfoque de los contenidos impartidos.

Las formulaciones teóricas por lo general están sustentadas en ejercicios empíricos que validan una forma de actuar, un enfoque, una perspectiva y disciplina. Pero el mundo contemporáneo resulta tan cambiante que es imprescindible realizar un ajuste sistemático de las tendencias educativas que conviene seguir, sobre todo en el ámbito universitario donde se forman los futuros académicos e investigadores que deberán buscar respuestas, alternativas y soluciones a la educación en los contextos complejos que enfrenten.

GRÁFICA 3: NIVEL DE BENEFICIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE



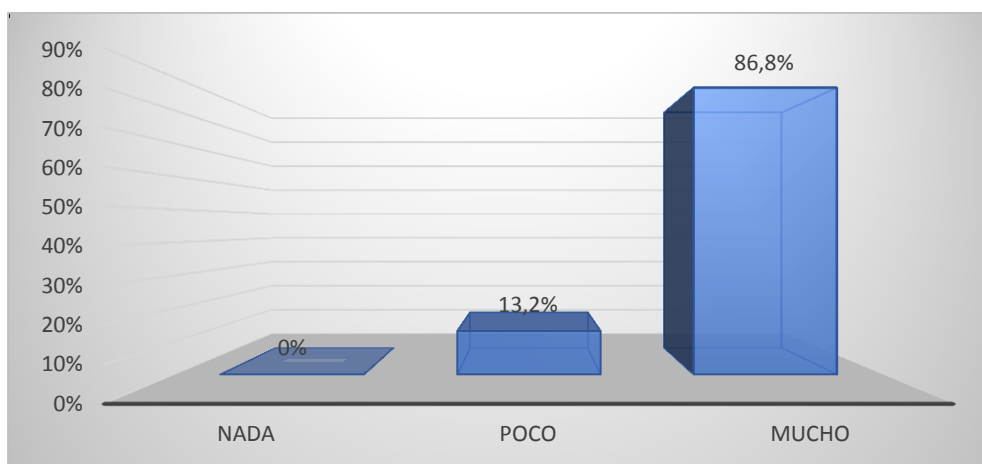
Elaboración propia

El 90,6% de los docentes encuestados responden que la experiencia que ofrecen las prácticas docentes es muy necesaria para el ejercicio profesional. Como se muestra en el Gráfico 3, no resulta significativo que un 9,4% de los educadores consideren poco necesario la experiencia que ofrecen las prácticas docentes para el ejercicio profesional, pero si se debe tener en cuenta este resultado pues las prácticas docentes siempre dejan experiencias que son importantes para el ejercicio profesional.

En los últimos años, la incorporación de las prácticas docentes como parte de la preparación profesional de los docentes ha repercutido en resultados halagüeños en la futura práctica pedagógica de los profesores, pues durante esa especie de confrontación con la realidad el educador tiene la oportunidad de ir perfilando sus métodos de enseñanza, aplicar la teoría en la práctica, incrementar y perfeccionar sus habilidades y capacidades, consolidar sus competencias profesionales, que van desde los aspectos afectivos hasta los cognitivos.

Todo lo cual es evaluado con el rendimiento académico que alcanza el alumnado. Un aspecto valorado por la mayoría de los docentes que han sido encuestados en la presente investigación.

GRÁFICA 4: PERTINENCIA DE LOS MÓDULOS TEÓRICOS PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES DURANTE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



Elaboración propia

Según se aprecia en el gráfico anterior, el 86,8% de los profesores consideran que los conocimientos y capacidades adquiridas en la teoría se requieren para las prácticas docentes, lo cual es lógico; sin embargo, un 13,2% responden que se usan poco los conocimientos teóricos para el desarrollo de las prácticas docentes, esto implica un análisis al respecto.

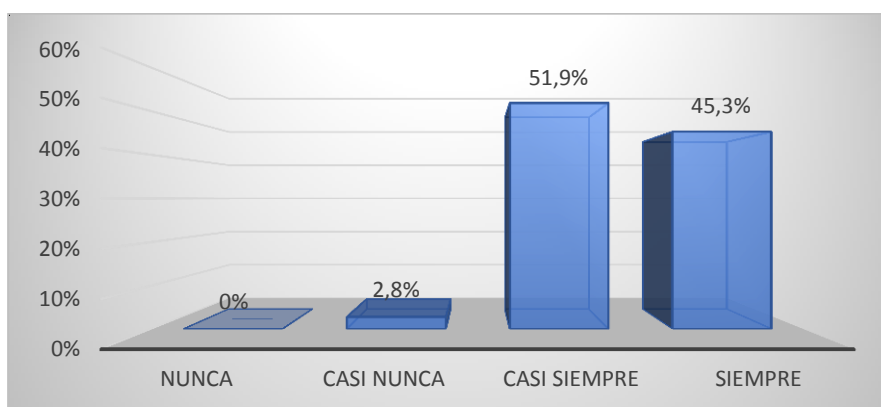
Estos dos aspectos que conforman la formación de un docente, si bien se fomentan por separado, son aspectos que se retroalimentan. Para la formación práctica es imprescindible el aprendizaje teórico que constituye la base, la sustentación fundamental de las otras acciones del docente.

Resulta imposible transmitir conocimientos que no hayan sido aprehendidos con anterioridad. Todas las respuestas y soluciones que da el hombre a los problemas diarios de la vida tienen su base en el conocimiento, y en el caso de los educadores la constante actualización de saberes y lógicas de pensamiento resulta imprescindible y repercute en todos los sectores de la sociedad en los que incide o incidirá el estudiantado.

Es un principio básico de la vida, no hay práctica sin pensamiento, por tanto, no debe existir una práctica docente sin el dominio de los módulos teóricos, idea en la que coinciden la mayoría de los educadores encuestados.

La formación profesional ha sido construida a partir de un conjunto de disciplinas y de asignaturas con carácter académico, que deben ser adecuadas en los escenarios laborales de los docentes, a los cuales implicará una integración sistemática y permanente de los contenidos con la praxis, donde se mezcle la visión ideal con la real de la educación que contribuya a la resolución de las necesidades educativas de las poblaciones.

GRÁFICA 5: PERTINENCIA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL CONOCIMIENTO DE LOS MÓDULOS TEÓRICOS DURANTE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



Elaboración propia

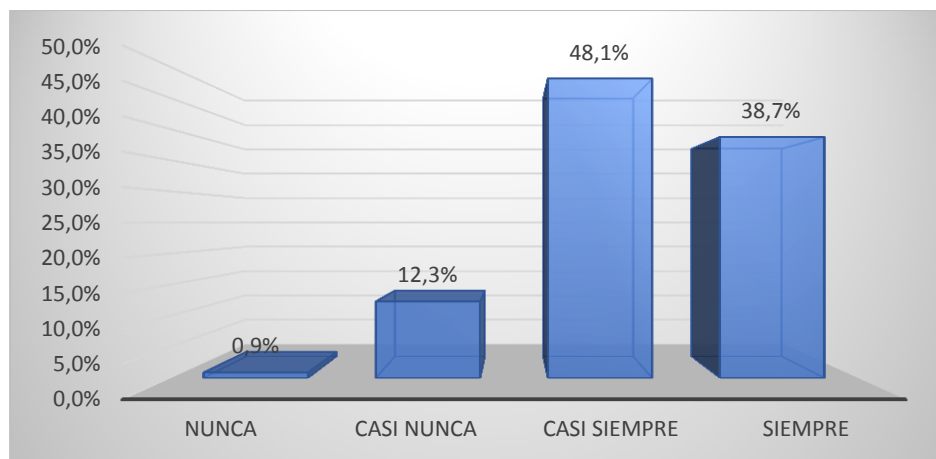
Por otra parte, la respuesta de los docentes a si las experiencias de la práctica docente se utilizan para impartir la teoría, los mayores porcentajes en las respuestas son casi siempre y siempre, (51,9% y 45,3%, respectivamente). Como se expresa en la gráfica 5, solo el 2,8% expresaron que casi nunca en la enseñanza de la teoría se utilizan experiencias provenientes de la práctica docente, lo cual es lógico pues las vivencias que ofrece la práctica docente resultan imprescindibles para ejemplificar los aspectos

que se derivan de los fundamentos teóricos, los cuales resultan más aplicables y claros para el alumnado.

Los profesionales de la educación amén de contar con los criterios y paradigmas teóricos deben saber situarse en contexto, dominar las características del alumnado, la escuela, la comunidad a la que está insertada, para de esa manera diseñar la mejor estrategia didáctica para hacer más valioso el proceso de enseñanza aprendizaje.

Todo este proceso proporciona al docente otro arsenal de conocimientos que puede contrastar con los conceptos que ha aprendido durante su formación, con lo cual se va complementado su formación pedagógica, de ahí que la mayor parte del profesorado exprese que las experiencias de la práctica docente se utilizan para impartir la teoría.

GRÁFICA 6: APORTE DE LA BASE TEÓRICA EN LA FORMACIÓN DE POSTGRADO EN LA UNIVERSIDAD.



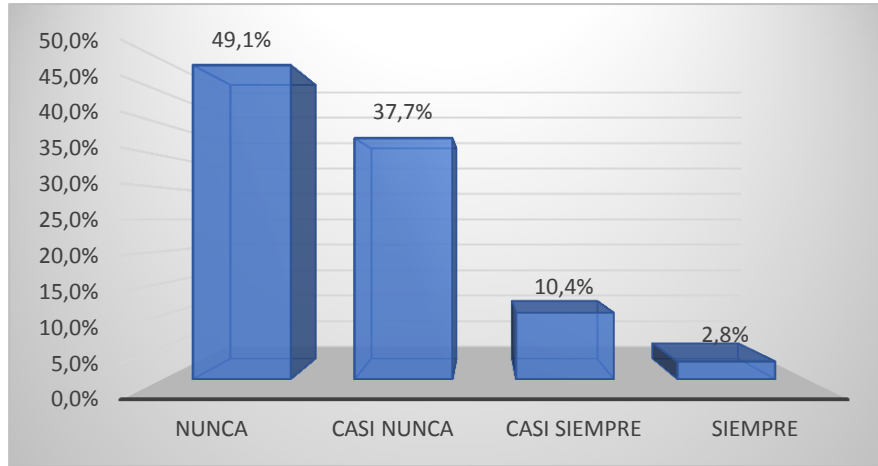
Elaboración propia

De acuerdo con la gráfica 6, si bien algunos docentes refieren que nunca o casi nunca la formación de postgrado en la universidad aporta una base teórica para poder iniciar la futura práctica docente (13,2%), la mayoría opina lo contrario (86,8%), o sea, que la preparación en los centros de educación superior sí favorece el ejercicio profesional.

Si al menos una parte del profesorado asume que comienza a impartir clases sin los fundamentos teóricos requeridos, desde ya se puede certificar una debilidad en el proceso de formación profesional de los docentes del Postgrado en Ecuador, en tanto los profesionales docentes acceden a este nivel buscando la especialización y el

perfeccionamiento de los conocimientos, como exige el contexto de la sociedad del conocimiento.

GRÁFICA 7: NIVEL DE APORTE DE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE



Elaboración propia

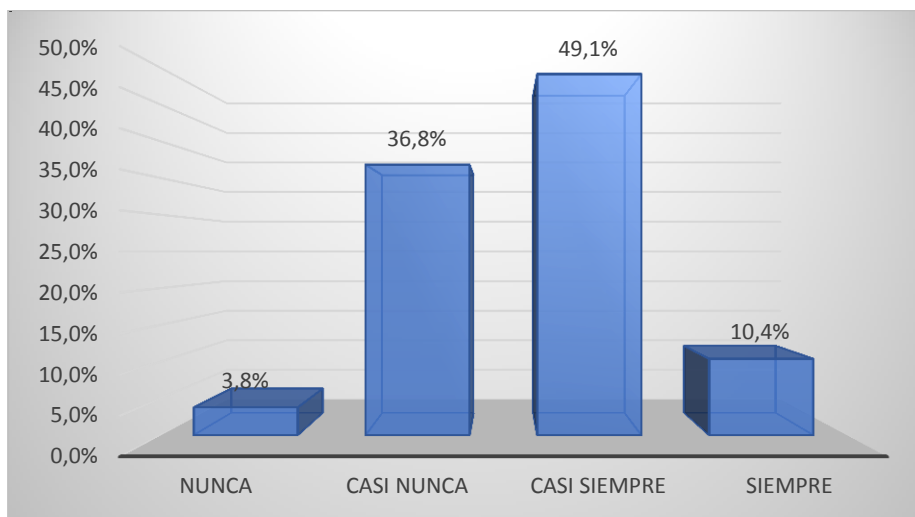
Según lo reflejado en la gráfica 7, en contraste con las respuestas afloradas en las preguntas anteriores, para la mayoría de los docentes encuestados los conocimientos teóricos no son imprescindibles para poder realizar una buena práctica docente, el 49,1% responde que nunca hacen falta y el 37,3 % que casi nunca hacen falta los conocimientos teóricos para realizar la práctica docente.

Existe una enorme diferencia con el profesorado que considera a los preceptos de la teoría como un elemento importante para el ejercicio profesional, como bien refiere la literatura. Existen muchísimos aspectos que puede proporcionar la base teórica, según analizan los expertos entrevistados, en primer lugar, ayuda a prevenir errores que se pueden cometer durante la impartición de la materia, constituye una guía para tratar los problemas frecuentes de los estudiantes, incorpora nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje lo bagaje educativo, convierte al profesor en una fuente de información confiable para los alumnos, y entre los propios colegas.

La tendencia de la educación actual está dirigida a la búsqueda de un profesor integralmente preparado, donde uno de los objetivos fundamentales será el fortalecimiento de aspectos como la personalidad y la moral, es decir, formar a profesionales de alta calidad humana, que basen la enseñanza en principios y valores universales que puedan ser una vía de estrecha comunicación entre docentes y aprendices; aun así, al decir de los profesionales consultados para esta investigación, el

bagaje intelectual sigue siendo un objetivo clave como parte de la preparación y desarrollo profesional. Según coinciden los expertos, la columna vertebral de cualquier acto educativo partirá de un conocimiento teórico sobre los temas que interesa a la sociedad transmitir.

GRÁFICA 8: FAVORABLE DISTRIBUCIÓN DE LAS HORAS DE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

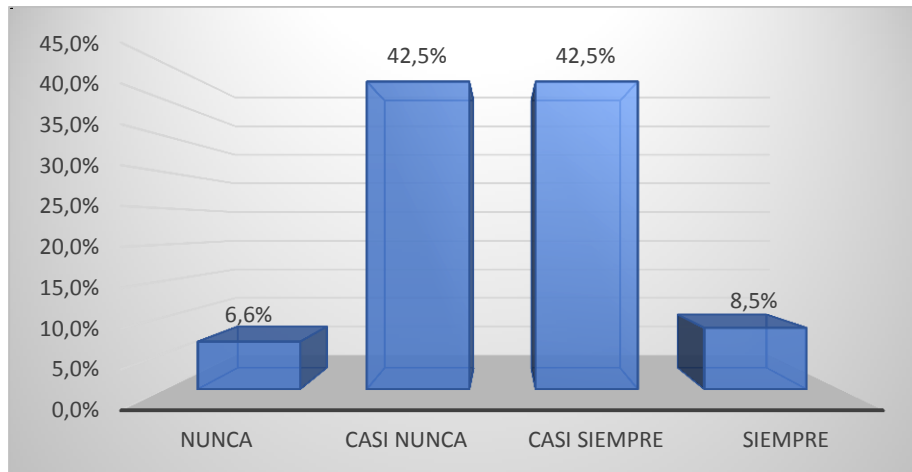


Elaboración propia

En cuanto a la distribución de las horas de teoría y práctica en los programas de Postgrado, las respuestas, según la gráfica 8, demuestran las diferencias en cuanto a las necesidades de formación que tiene el profesorado.

Mientras una cuantiosa cifra de profesores que participan en el cuestionario concibe que no siempre se logra una buena relación teoría-práctica en los programas de estudio, el 36,8%, otro importante por ciento, el 49,1% de docentes, afirman que casi siempre resulta adecuada la distribución de las horas dedicadas tanto a la teoría y la práctica dentro de la formación profesional. De acuerdo con estas respuestas, el investigador puede pensar que no siempre se tiene en cuenta las necesidades y demandas particulares de los educadores para encaminar la preparación.

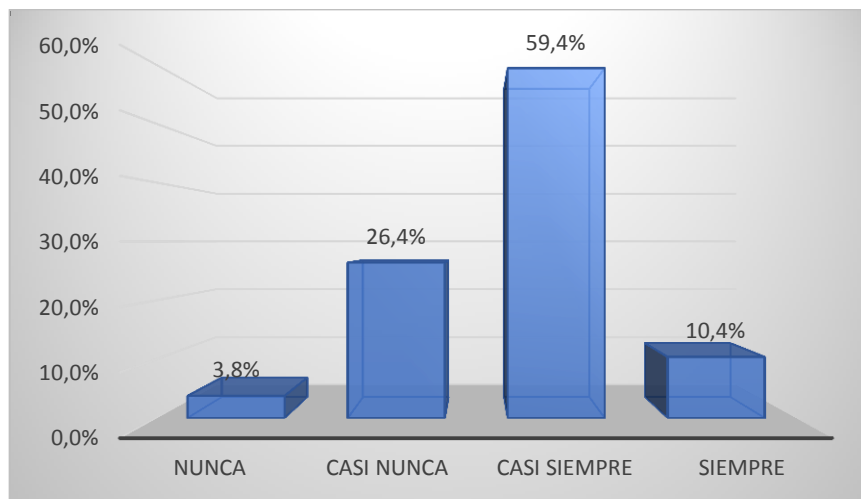
GRÁFICA 9: FAVORABLE HORARIO DE LAS PRÁCTICAS DE LAS IES



Elaboración propia

La misma confusión del cuestionamiento anterior persiste en la opinión de los docentes respecto a si resultan suficientes las horas de prácticas en las IES, pues el 42,5% responde que casi nunca y el mismo por ciento dice que casi siempre, por lo que se puede asegurar que las necesidades formativas de los profesores resultan muy distintas (Ver gráfica 9).

GRÁFICA 10: FAVORABLE HORARIO DE CLASES TEÓRICAS EN LAS IES



Elaboración propia

En la gráfica 10 se observa que todavía resultan insuficientes las clases teóricas en las IES, pues un 26,4% y un 3,8% responde que casi nunca y nunca las horas dedicadas a las clases teóricas son las necesarias; sin embargo, otro cuantioso número de profesores les resulta adecuado el tiempo dirigido a la preparación teórica; de modo que

se puede concluir que ciertos programas de formación profesional resultan válidos y otros se quedan por debajo de las expectativas de los educadores.

Un determinado tiempo de exposición a las materias y prácticas docentes puede resultar provechosa para un número de profesores, y para otro grupo no. Por ello hoy se habla de trabajar en las individualidades y las necesidades educativas y formativas de los docentes.

TABLA 14: MODALIDADES DE ESTUDIOS NECESARIAS

	Porcentaje
Cursos	26,4%
Seminarios	30,2%
Trabajo en grupos con docentes de otros centros	20,8%
Trabajo en grupos en el mismo centro	22,6%
Total	100%

Elaboración propia

De acuerdo con el análisis de las respuestas del profesorado, reflejadas en la Tabla 14, se puede afirmar que las modalidades de formación permanente resultan necesarias y apropiadas para su preparación, siendo los seminarios y cursos los modos que prefieren los educadores para adquirir los conocimientos, lo cual es complementado con el trabajo en grupo, tanto con profesores del mismo centro como con profesionales de otras instituciones.

Pero ello permite hacer una observación, y es que los profesionales docentes aún están más familiarizados con sistemas tradicionales de enseñanza de los conocimientos, teniendo a la figura del profesor como eje central de transmisión de saberes, sin percibir que el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias, desde los diferentes contextos de las enseñanzas pueden consolidar de igual forma las competencias cognitivas en cuanto a la pedagogía.

Los especialistas consultados refieren que no puede existir reforma de la educación si todos no colaboran con la idea. Si se quiere extender una idea de modelo de formación docente podríamos empezar por confrontarlo con un equipo diverso de profesionales, para aplicar un nuevo modelo de formación que satisfaga todas las carencias de los educadores.

TABLA 15: PREFERENCIAS EN CUANTO A LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE POSTGRADO

	Frecuencia
Conductista	3
Crítica reflexiva	85
Personalista o humana	14
Tradicional o artesana	4
Total	106

Elaboración propia

Los resultados de la segunda pregunta que responde a este análisis, expuestos en la tabla 15, se puede apreciar que la crítica reflexiva es la perspectiva que mejor resulta para la formación docente de Postgrado y así lo manifiesta el 80,2% de los profesores encuestados. De manera general, se muestra el rechazo de la mayoría de los profesionales de la educación por perspectivas como la conductista, personalista y humana, o tradicional y artesana.

En la actualidad, el estudiante, sea del nivel de enseñanza que sea, ha pasado de tener una actitud pasiva hacia una actitud activa ante los contenidos que recibe, pues el maestro no es la única fuente de información y conocimiento con el que cuenta, sino que en el alumnado inciden otros aspectos importantes como las tecnologías de la información y las comunicaciones. De ahí que el grado de empatía que se establezca en el aula, la democracia existente entre profesor y el alumno, el derecho de participación por ambas partes respetado, favorecerá o no el proceso de aprendizaje. Algo que tienen en cuenta los docentes encuestados.

GRÁFICA 11: TIPO DE ENSEÑANZA EMPLEADA

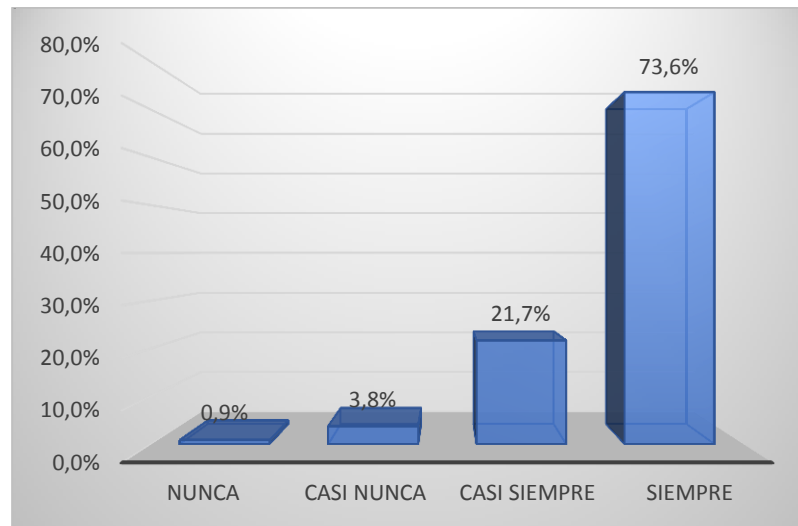


Elaboración propia

El tipo de enseñanza más utilizada en la formación del profesional docente es la formativa-participativa, lo cual ha favorecido sobre todo el desarrollo de la dimensión profesional de los pedagogos (ver gráfica 11).

Esta respuesta complementa lo anteriormente señalado. Durante su formación, los docentes encuestados han sentido mayor libertad de aprendizaje, es decir que hoy los educadores no aprenden por imitación de sus maestros, sino que construyen sus propias lógicas de pensamiento; su conocimiento ha sido guiado, no impuesto; y ello a largo plazo contribuye a que su metodología enseñe a aprender, como requiere la escuela de este escenario contemporáneo.

GRÁFICA 12: IMPORTANCIA DE LA VOCACIÓN PARA EL PROFESIONAL DOCENTE

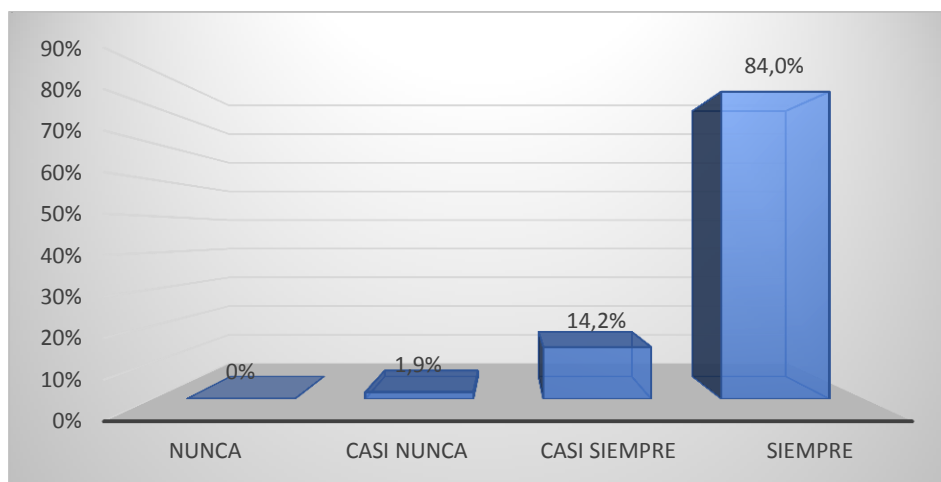


Elaboración propia

Según las respuestas de los profesores, reflejadas en la Gráfica 12, no existen dudas de que un profesor debe tener vocación, aunque hay algunos educadores que pongan la afirmación en duda, el porcentaje no es representativo.

La vocación profesional está ligada a otro número de variables que tienen que ver con la inteligencia emocional del individuo que repercute en su motivación para transitar por el proceso de formación docente. El gusto y el valor dado a la enseñanza, la preferencia por la labor pedagógica impulsa, necesariamente, la voluntad para superar los retos que impone la ocupación desde la propia etapa formativa, aunque no se cuente en un primer momento con las capacidades cognitivas y técnicas para el ejercicio profesional.

GRÁFICA 13: IMPORTANCIA DE LA AUTO-PREPARACIÓN PARA EL PROFESIONAL DOCENTE



Elaboración propia

Las respuestas de los profesores no dejan dudas de que es un requisito importante que los profesores deben tener una autopreparación permanente, como refleja la gráfica 13. La búsqueda de sus propias fuentes de investigación pone a este profesional en una posición ventajosa pues incentiva otros valores que debe poseer como es el espíritu investigativo, la autonomía, la crítica reflexiva.

Asimismo, la autopreparación conduce necesariamente al pedagogo a actualizarse respecto a los contenidos de la materia que imparte, las metodologías de avanzada, las tecnologías y programas devenidos medios didácticos que pueden favorecer a la clase, de lo cual no solo él sale beneficiado sino también sus alumnos y el proceso de enseñanza aprendizaje también.

TABLA 16: CONOCIMIENTOS MÁS IMPORTANTES PARA LA FORMACIÓN INICIAL

	Porcentaje
El trabajo con la familia	10,4%
La didáctica específica	17,9%
La materia objeto de enseñanza	28,3%
Las características del alumnado	14,2%

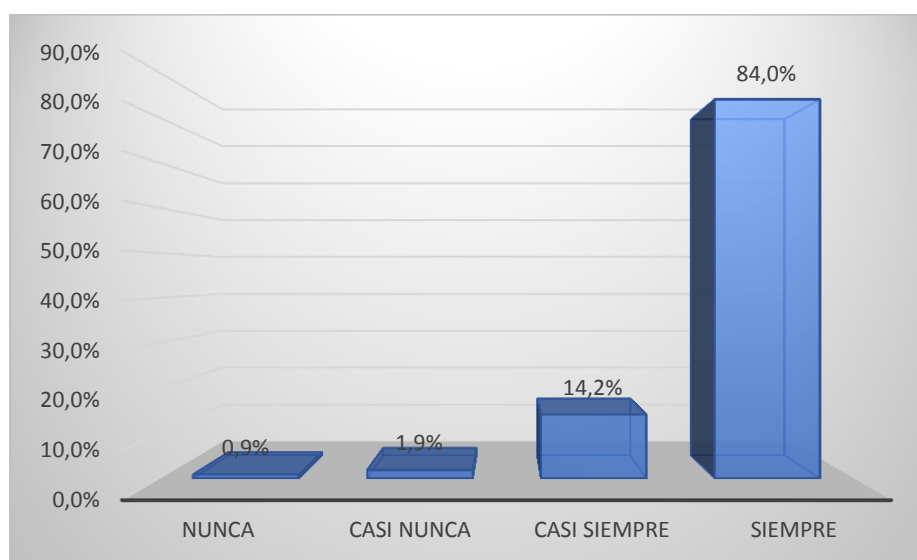
Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) aplicadas a la Educación	29,2%
Total	100%

Elaboración propia

Según los datos que muestra la tabla 17, como reflejo de la sociedad del conocimiento a la cual se insertan los educadores ecuatorianos, los docentes consideran que los conocimientos más importantes para una buena formación inicial deben ser: Las TIC aplicadas a la educación y tener conocimiento sobre la materia objeto de enseñanza. En tercer lugar, la didáctica específica. Con lo cual se demuestra cómo el profesional docente pone en un segundo plano aspectos como las características del alumnado y el trabajo con la familia.

Hoy no se puede hablar de una escuela descontextualizada, sino que la preparación docente está avocada a la solución de los problemas de aprendizaje del alumnado, pues hoy incluso se habla de una educación centrada en el estudiante, y en un segundo plano incidir en la sociedad. Dado el rol del maestro en este sentido, este no puede actuar sin antes diagnosticar psicopedagógica y socialmente a sus alumnos, de manera que se pueda trabajar en las individualidades con mayor efectividad.

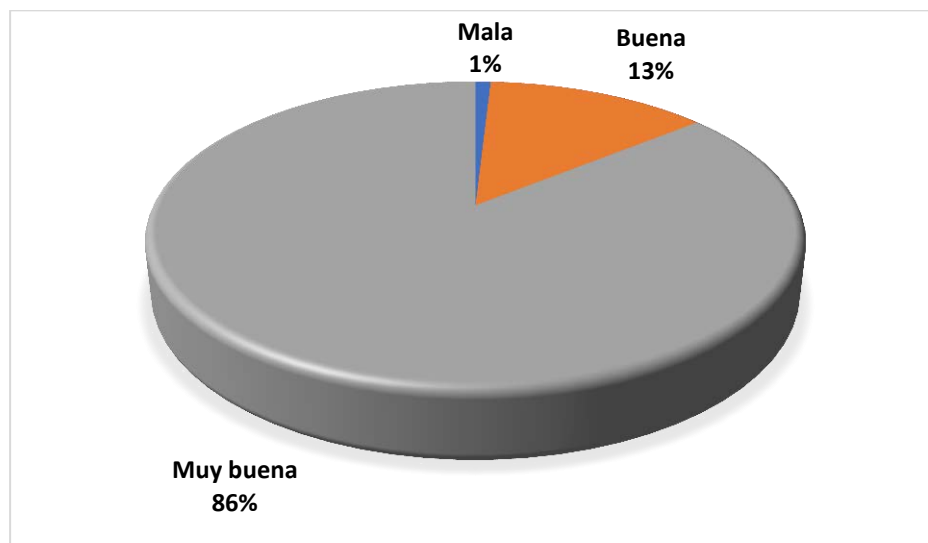
GRÁFICA 14: IMPORTANCIA DE LA FUNCIÓN DE LOS DIRECTORES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



Elaboración propia

Por mayoría los docentes de Postgrado, según refleja la gráfica14, consideran que los directores deben estar al tanto de la formación del profesorado, solo un 1,9 % no lo considera así. Y es que la institución educativa debe verse como una organización más de la sociedad, es decir, una fábrica de talento humano cuyas estrategias deben perfeccionarse, sin que los directivos estén aptos y guíen este proceso las posibilidades de alcanzar el éxito están descartadas.

GRÁFICA 15: VALOR DE LA FORMACIÓN EDUCATIVA



Elaboración propia

Como muestra la gráfica 15, el mayor porcentaje de docentes considera que su formación educativa ha sido muy buena (86%) y un 13% buena. Solo un 1% considera que su formación educativa ha sido mala. Sin embargo, la satisfacción encontrada en el profesorado respecto a su preparación educativa no evita que el modelo formativo de los docentes de postgrado de las universidades del Ecuador no incluya debilidades y deficiencias que se hagan notar en el perfil profesional alcanzado.

Entre las opiniones consultadas por mediación de las entrevistas, se enfatiza en que los docentes de formación Postgrado casi siempre arriban a los cursos con un problema básico que es que la separación que existe entre lo que se imparten en las Universidades y la realidad de las aulas porque durante su preparación ha faltado el tiempo de la práctica docente. Otra de las problemáticas que identifican es la ausencia de una formación metodológica, de una formación en evaluación, la inexperiencia con

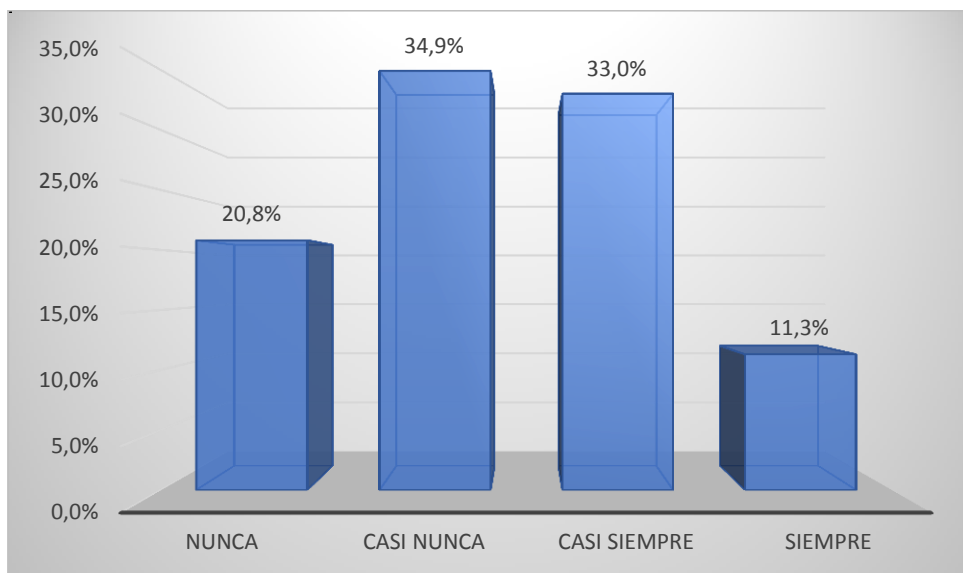
las tecnologías de la información y las comunicaciones no existe una cultura de aprendizaje colectivo.

Se obliga a que el docente se adapte al currículo, pero no se intenta que la formación se adapte a sus necesidades, entonces comienza una formación conflictiva, descontextualizada, todo porque no conocemos cómo ha sido formado el docente de Postgrado. Al decir de un experto, eso desalienta por lo general al profesorado.

5.2 Desarrollo del desempeño laboral

El desarrollo del desempeño laboral constituye otra de las dimensiones de la formación del profesional docente de la cual se realizan averiguaciones a través del instrumento aplicado. De acuerdo con las respuestas de los profesores, la mayoría afirma que su formación como docente de Postgrado se ha dirigido fundamentalmente a alcanzar un desarrollo profesional, pero otras preguntas fueron formuladas para entender cómo el componente académico influye en el desempeño laboral, a este tema está dedicado el presente acápite.

GRÁFICA 16: FORMACIÓN PEDAGÓGICA



Elaboración propia

Ante la respuesta a esta pregunta, mostrada en la gráfica 16, llama la atención que el 20,8% y 34,9% de los profesionales de la educación encuestados consideren que nunca y casi nunca, respectivamente, es necesario tener preparación pedagógica para impartir docencia en Postgrado, solo conocer la materia académica que se imparte es suficiente. Conocer los aspectos de la asignatura que se imparte es importante pero los postulados de la pedagogía también, pues siempre se debe realizar un buen trabajo metodológico que estudie la forma en que se debe ofrecer las clases y el uso práctico que tiene esta.

TABLA 17. CONOCIMIENTOS IMPRESCINDIBLES PARA LA LABOR PEDAGÓGICA

	Porcentaje
Didáctica	29,2%
Prácticas de Enseñanza	50,0%
Psicología de la Educación	14,2%
Teoría e Historia de la Educación	6,6%
Total	100%

Elaboración propia

De acuerdo con lo que muestra la Tabla 18, según los docentes, para mejorar el conocimiento de la labor pedagógica resulta imprescindible la impartición de módulos teóricos respecto a las Prácticas de la enseñanza (50%) y la Didáctica (29,2%). El cuestionario arroja que en el ejercicio profesional resulta importante también la Psicología de la Educación con un 14,2%, lo cual es menos significativo.

De acuerdo con los expertos entrevistados, existen dos disciplinas que acompañan coherentemente, y a veces sin querer, el proceso de enseñanza y aprendizaje, uno de ellos es la psicología y la otra es la comunicación:

Siempre es aconsejable conocer de las diversas personalidades que componen el profesorado, y trazar una comunicación clara y respetuosa con estos, porque de ello depende la gestión de un centro educativo, donde tiene que existir la coordinación, un ambiente agradable; conseguir la dedicación y el entusiasmo de la gente depende en gran medida de los recursos que un directivo utilice para motivar el desempeño profesional.

La motivación académica ha sido señalada como uno de los aspectos imprescindibles del proceso enseñanza aprendizaje, en ese sentido el interés y el empeño profesores y alumnos no solo dependen de las competencias intelectuales y las perspectivas de los individuos, sino que se ve influenciado además por el contexto en el cual se sientan cómodos.

De estos elementos que repercuten en la motivación académica, existen algunos mayormente tratados por la ciencia psicológica que ofrecen razones, manejadas en modo consciente e inconsciente, que impulsan, o no, una reacción del individuo, entre las más conocidas se encuentran las necesidades, valores, intereses o metas que constituyen la base de la motivación propiamente dicha.

Otras determinantes de la motivación tienen que ver con el acto básico de la comunicación, pues a través de esta el individuo ha adquirido sus competencias cognitivas, conocimientos, formas de pensar; que le favorecen el desarrollo personal y profesional. En la actual sociedad del conocimiento la influencia de la comunicación en el comportamiento humano resulta cada vez más evidente.

A veces no se reconoce cuánto puede aportar al aprendizaje un tono de voz determinado; una expresión corporal coherente; el movimiento en el aula; el uso de un lenguaje claro y sencillo, propicio para todas las mentalidades del grupo, son elementos que pasan desapercibidos la mayor parte del tiempo y sin embargo ha aportado sobremanera al ejercicio de la pedagogía.

Según los expertos entrevistados, los factores comunicacionales y psicológicos se convierten entonces en herramientas claves para la preparación del docente, para estimular el acto educativo, para facilitan la motivación académica de estos, que además deberán fortalecer sus conocimientos sobre las herramientas que proporcionan estas disciplinas para procrear un contexto escolar que incentive el proceso de aprendizaje por parte del estudiantado en el que vaya a incidir.

Por otra parte, la poca importancia dada a la teoría e historia de la Educación por parte del profesorado encuestado pone en tela de juicio el modelo de preparación de los docentes de Postgrado de las Universidades en el Ecuador, en tanto antes que el dominio de la didáctica y la práctica, el profesor debe tener una base cognitiva que le permitan regular y reformular las estrategias metodológicas para impartir clases, a partir de concepciones teóricas e históricas que componen la política educacional en el país.

TABLA 18. DIMENSIÓN ALCANZADA DEL DOCENTE DE POSTGRADO

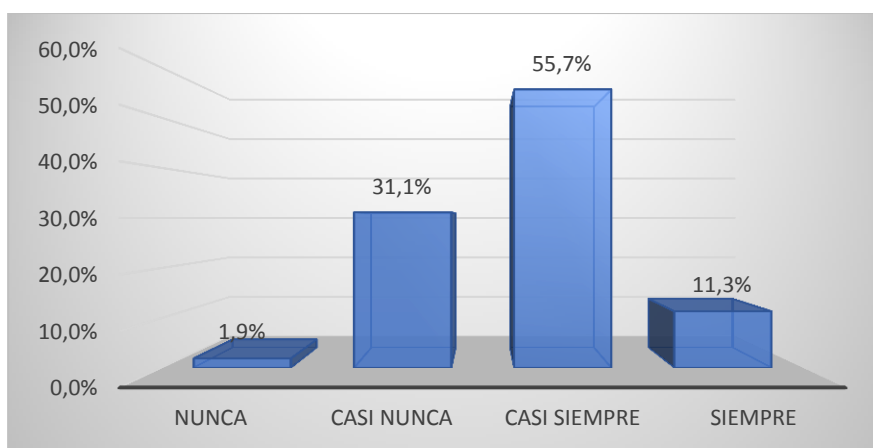
	Porcentaje
Conocimiento y comprensión de sí mismo	7,5%
Desarrollo cognitivo	13,2%
Desarrollo pedagógico	10,4%
Desarrollo profesional	56,6%
Desarrollo teórico	12,3%
Total	100%

Elaboración propia

La dimensión profesional es la más alcanzada según los pedagogos, acorde con lo que muestra la tabla 16. Ello a su vez demuestra las carencias que existe en la modalidad enseñanza en cuanto al desarrollo de otras dimensiones del profesorado como es el conocimiento y comprensión de sí mismo, así como el desarrollo cognitivo, pedagógico y teórico.

No obstante, el que consideren alcanzado un desarrollo profesional resulta algo positivo pues habla de la visión integral con que el educador mira su formación, que implica no solo el dominio de la teoría y las habilidades pedagógicas necesarias para impartir clases, sino que requiere de mantener valores como la ética, la responsabilidad, el compromiso con la función social que tiene un profesional de este sector.

GRÁFICA 17: PARADIGMAS DE LOS MÓDULOS TEÓRICOS



Elaboración propia

Como expresa la gráfica 17, un porcentaje significativo de docentes aún desconoce si los paradigmas que acompañan a los módulos teóricos estén en concordancia con las prácticas docentes, pues un 31,1% consideran que casi nunca es así; que siempre sea así solo lo responde un 11,3% de los docentes que realizan el cuestionario, el 55,7% responden que casi siempre. La duda en este aspecto demuestra la falta de autopreparación permanente del educador, que ignora y es incapaz de prever cuáles con los fundamentos teóricos que conviene al ejercicio profesional, de acuerdo, a las perspectivas actuales de la educación.

TABLA 19. PRÁCTICA DOCENTE

	Frecuencia
Didáctica	38
Prácticas de Enseñanza	53
Psicología de la Educación	9
Teoría e Historia de la Educación	6
Total	106

Elaboración propia

En ese sentido, según el profesorado, los módulos teóricos que mayor relación guarda con las prácticas docentes son las Prácticas de enseñanza (50%) y la Didáctica (35,8%) (Ver tabla 20). Solo un 14,2% de los profesionales encuestados creen pertinente la psicología de la educación y la teoría e historia pedagógica como aspectos imprescindibles para ejercer la práctica docente.

A tono con la nueva escuela, el maestro no solo requiere de capacidades cognitivas y habilidades metodológicas, sino que necesita dominar saberes psicológicos y empáticos que faciliten la comunicación y la relación con los estudiantes, de manera que la transmisión de saberes resulte dinámica y voluntaria de ambas partes.

TABLA 20. FACTORES INFLUYENTES EN LA CALIDAD DEL PROFESORADO

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

Elaboración propia

Según las respuestas de los docentes encuestados, reflejadas en la tabla 21, los factores que más influyen en la calidad del profesorado son la formación permanente y la experiencia práctica. Cuestiones que según la teoría resultan importantes para la formación profesional docente son desestimadas por el colectivo objeto de estudio, entre ellos el trabajo conjunto con el resto del equipo docente, la actualización didáctica a través de lecturas especializadas, la evaluación de la función docente, las condiciones laborales y la formación inicial.

Por otra parte, respecto a la evaluación de la función docente, los especialistas consultados señalan que, los protocolos de evaluación de la actividad docente producen una renovación de todos los procesos educativos que restan. Es decir, que en la medida que se evalúan los deberes de los docentes, y se motivan, y se remuneran de cierta manera, mejora su actividad y con ello el proceso de enseñanza en sentido general.

Por lo general en el escenario escolar se procesa a la evaluación en momentos puntuales del periodo escolar, ello es resultado de un enfoque errado respecto a la implementación de las propuestas evaluadoras del proceso enseñanza aprendizaje. Tanto el docente como la escuela requieren de un sistema evaluativo continuo y sistemático

dirigido a aportar al docente de herramientas novedosas para desarrollar sus estrategias didácticas, la planificación de la clase, el uso de medios de enseñanza.

Los estudios acerca de la evaluación de la actividad docente han demostrado cómo mejora la organización y dinamismo del currículo, la didáctica y la gestión que hace el maestro de los procesos de enseñanza, entre otros factores porque se ven obligados a efectuar el uso de medios de enseñanza como las tecnologías de la información y las comunicaciones, la comunicación y la implicación con los alumnos, y el incremento de los proyectos investigativos.

Cada sistema de evaluación que se aplique en las escuelas debe responder a las necesidades del profesorado, de manera que se mutilen sus carencias. Es por ello que la evaluación se torna una tarea compleja, porque el objetivo es potenciar el desarrollo del conocimiento científico del educador, que sea capaz de resolver las problemáticas eventuales del aula, estimular el trabajo en equipo, e incluso, también está enfocado a una orientación ética del docente.

TABLA 21. REQUERIMIENTO PARA LA LABOR DOCENTE

	Frecuencia
Para ser profesor de Postgrado es más importante cuidar las relaciones con los alumnos que los conocimientos de las materias que imparte	11
Para ser profesor de Postgrado lo más importante es tener un buen conocimiento de la asignatura que imparte	95
Total	106

Elaboración propia

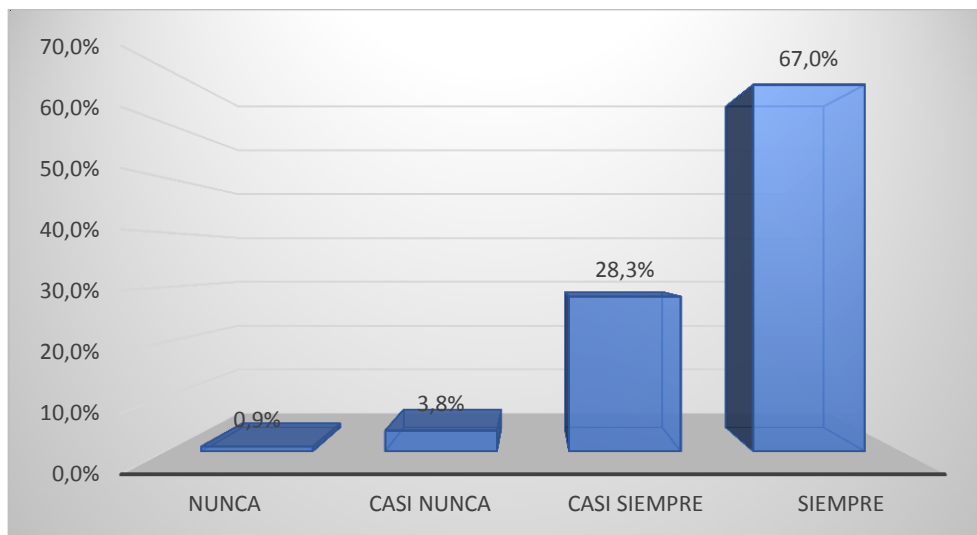
Según los resultados expresados en la tabla 22, un rasgo tradicional del sistema educativo ecuatoriano se pone en evidencia con la respuesta de los docentes respecto a las necesidades que ha sentido como profesional. Los profesores ofrecen mayor importancia a tener buen conocimiento de la asignatura que imparte (95%) que a las relaciones con los estudiantes (11%).

De manera general, se percibe por las respuestas de los educadores que su perfil no solo exige de una satisfacción de las necesidades cognitivas, sino que requiere de una formación profesional para incidir desde la institución educativa en todas las dimensiones de la sociedad, partiendo de la preparación del estudiantado.

5.3 Desarrollo del docente en el desempeño investigativo y en el plano social

Las consideraciones respecto al desempeño investigativo y en el plano social de los docentes encuestados de alguna manera han sido temas tratados en los acápites anteriores, con el análisis de la dimensión del componente académico y del desempeño investigativo del profesorado. De manera general, los pedagogos advierten que la autopreparación resulta un elemento fundamental como parte del ejercicio como educador (Gráfico 18), y el concebir la dimensión profesional como la más desarrollada gracias al programa de estudio en Universidades de Postgrado del Ecuador, son dos de los rasgos positivos dentro de la formación del profesorado objeto de este estudio. Tal información se complementa en el presente acápite:

GRÁFICA 18: PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PROFESORADO



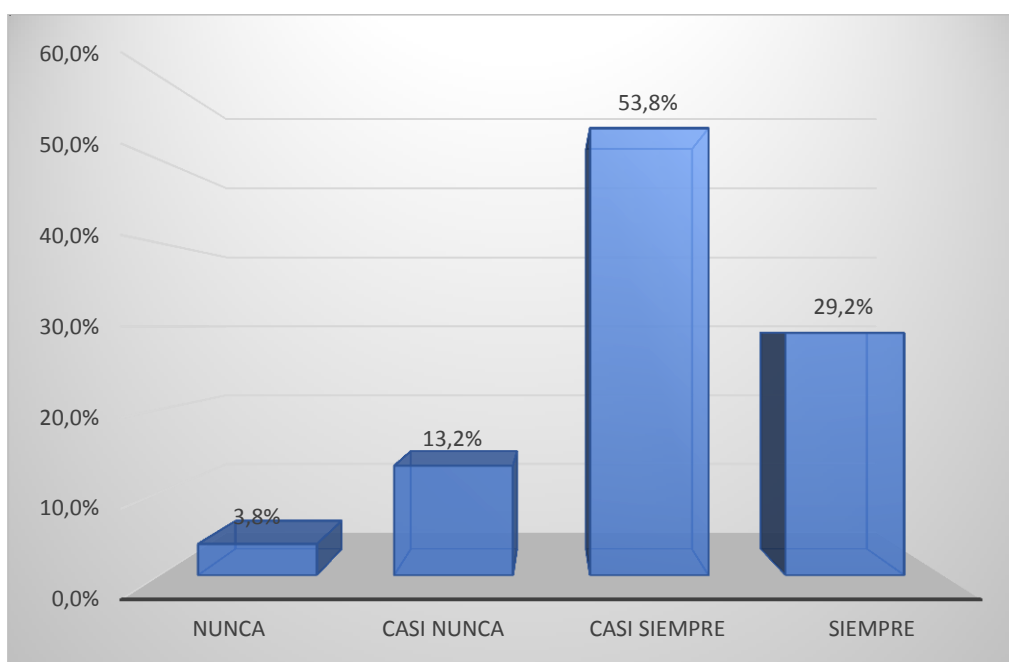
Elaboración propia

La mayoría del universo docente de esta investigación concibe que se deben crear equipos mixtos de investigación entre profesores de Postgrado, como refleja la gráfica 18. Este reconocimiento de la importancia que implica el intercambio de experiencias y conocimientos entre los colectivos docentes ayuda a la resolución de las problemáticas eventuales que pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sociedad ecuatoriana, en ocasiones, incentiva una conducta egocéntrica de los profesionales, sin conocer las ventajas que ofrece el equipo de trabajo. La participación de más personas hacia un mismo empeño, independientemente de que exista un líder que guíe los pasos del proceso científico, reduce el tiempo que se le dedica a resolver un problema de la escuela, y que luego esa solución puede extenderse hacia otros planteles educativos.

Los expertos señalan que analizar grupalmente qué está pasando en la escuela, permite planificar de mejor manera la manera de enfrentamiento a las problemáticas por las que transita el centro, hacer propuestas conjuntas para mejorar el desempeño de la institución en materia de la docencia, la calidad de las clases, las características del alumnado, las estrategias de impartición de asignaturas, las metodologías, así como otras cuestiones que resultan importantes evitar como es el abandono docente, o el abandono de los estudiantes.

GRÁFICA 19: IMPORTANCIA DE LA MEDIACIÓN DE LA FIGURA DEL DOCENTE ENTRE EL ESTUDIANTADO Y EL CONTEXTO SOCIAL



Elaboración propia

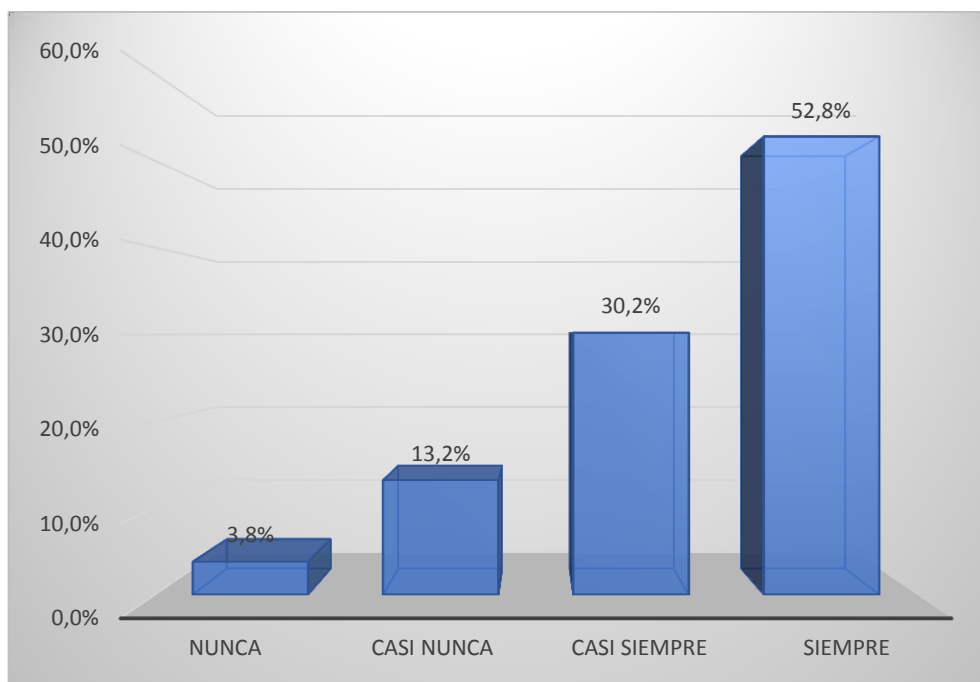
La mayoría de los docentes responden que casi siempre o siempre deben ser más mediadores entre los alumnos y el entorno social que especialistas en el conocimiento (ver gráfica 19). Ello guarda relación con los nuevos paradigmas de la Educación que sitúa a las Universidades como centros científicos indispensables para el desarrollo de la sociedad, en tanto es de allí de donde nace el talento humano para mover los sectores sociales. Aún existen docentes que no lo consideran así (3,8% responden que nunca y 13,2% que casi nunca deben ser más mediadores entre los alumnos y el entorno social).

De acuerdo con los expertos consultados ya no se puede ver al profesor como contenedor exclusivo de todos los conocimientos, pero el docente puede orientar, guiar, proponer cuáles son las fuentes de información ideales para el aprendizaje de sus estudiantes, y convertirse en filtro de esas fuentes de información, con una actitud crítica y activa ante la inmensa cantidad de contenidos que hoy en día hay que gestionar antes de impartir clases.

Hoy en día los docentes no pueden ser exclusivamente transmisores de conocimientos, sino que están obligados a generar expectativas que conduzcan al alumnado no solo a obtener buenos resultados académicos, sino también convertirse en mejores profesionales para que su labor incida positivamente en la sociedad.

Crear sentimientos optimistas, recursos cognitivos, motivacionales y conductuales; influenciar en la valoración e implicación que tiene determinada carrera; incentivar el esfuerzo, persistencia, la generación de metas, el control emocional durante la carrera ayuda a la formación académica más coherente con la realidad, pues el profesional estará preparado para buscar soluciones a los obstáculos, alternativas a las prácticas ambiguas. Este es el futuro profesional de la educación que requiere el país, según los expertos entrevistados, que, si bien se enfoca en las necesidades y problemas de aula, apunta a la solución de macro necesidades y problemas de la sociedad.

GRÁFICA 20: PERTINENCIA DE LA FUNCIÓN SOCIAL DEL PROFESORADO



Elaboración propia

Ya desde el epígrafe anterior se hablaba de cómo la mayoría de los educadores consideran que deben contar con los conocimientos, habilidades y actuaciones que lo conviertan en modelo para sus estudiantes. A esta idea se suman que, como expresa la gráfica 20, el mayor por ciento de los docentes encuestados coincide en que deben apoyar a que la Universidad atienda las necesidades sociales; sin embargo, todavía existen docentes que no lo consideran así (3,8% responden que nunca y 13,2% que casi nunca).

El compromiso que implica ser docentes de Universidades en el Ecuador requiere de lograr un equilibrio entre su actuación como docente en el aula y su función social, el logro de ambas dimensiones de la actividad pedagógica depende de la apreciación de la importancia de la ciencia por parte del docente; su aptitud y voluntad por la superación profesional tiene su base en el ejercicio de la investigación, lo cual constituye uno de las principales aspectos que influyen en la conformación y consolidación del perfil profesional atemperado al contexto actual.

5.4. Perfil del profesorado

La segunda variable que se mide a partir del cuestionario aplicado a los profesores de las Universidades de Postgrado del Ecuador es el *Perfil Profesional Docente*, el cual implica dos dimensiones para ser analizadas en el presente acápite: las capacidades, definidas como el desarrollo de habilidades y destrezas del profesorado, y las competencias, consideradas como la adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanistas que le permiten educar a las futuras generaciones.

Para proceder al estudio de estas categorías es pertinente repasar algunas de las respuestas ofrecidas por el profesorado en el cuestionario aplicada.

5.4.1 Capacidades y competencias del profesorado

Sin lugar a duda, la impartición de los módulos teóricos y las prácticas docentes se deben complementar en pos del desarrollo de habilidades y destrezas en los profesionales de la Educación. Por otro lado, la adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanistas que le permita educar a las futuras generaciones es lo que define como competente a un docente y lo convierte en un profesional idóneo para impartir clases. Sin embargo, algunas de las respuestas ofrecidas en el cuestionario por el colectivo objeto del estudio ponen en duda el desarrollo de las capacidades y competencias del profesorado durante su formación como docentes.

Por ejemplo, un total de 59 profesores de los 106 (55,6%) responden que nunca o casi nunca es necesario la formación en pedagogía si tienen buenos conocimientos en la materia que imparten; así mismo la mayoría de los profesores, 92 pedagogos (87%) consideran que una buena práctica docente puede existir sin los conocimientos teóricos requeridos.

Por otro lado, las destrezas y habilidades del profesorado se encuentran limitadas si se tiene en cuenta que, un por ciento de los profesores encuestados se siente insatisfecho con el desarrollo cognitivo, teórico y pedagógico alcanzado tras su preparación, tampoco han reforzado el conocimiento sobre sí mismos. Estos rasgos del

perfil del profesional docente constituyen debilidades del modelo de formación del profesorado de las Universidades de Postgrado del Ecuador.

La prioridad que ofrecen los docentes a los módulos teóricos, prácticas de enseñanzas y la didáctica, así como el desconocimiento que existe de sí los paradigmas que acompañan a los módulos teóricos están en concordancia con las prácticas docentes, refleja en primer lugar el restringido concepto que se tiene respecto a las capacidades y competencias que debe poseer un pedagogo, obviando aspectos como la relación con la familia y el reconocimiento de las características del alumnado. En segundo lugar, demuestra la falta de interés por parte del profesorado por conocer la calidad del modelo de formación del cual es objeto.

No obstante, como aspectos positivos que aportan al perfil del profesional docente se cuenta que la mayoría de los profesores encuestados defienden la idea de constituir mediadores entre los alumnos y el entorno social, apoyar a que la Universidad atienda a las necesidades de la sociedad, y contar con los conocimientos, habilidades y actuaciones que los conviertan en modelo para sus estudiantes.

Sobre el sentido práctico de la docencia, los expertos destacan a la ciencia de la comunicación como una de las disciplinas que más puede aportar a la educación. En la actualidad múltiples estudios que comprueban la amplia efectividad que genera las estrategias comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Existe incluso la educación virtual, que es otro tipo de comunicación, y el docente también tiene que estar formado para hacer uso de este lenguaje que agiliza los procesos educativos, teniendo en cuenta el contexto virtual al que se expone la nueva escuela.

El lenguaje verbal y corporal en el docente, los medios de enseñanza, las referencias bibliográficas que se utilices, son factores que aportan a la comunicación en el aula y que favorecen la motivación de los actores de la comunicación. Los expertos consultados indican muchísimos recursos de los cuales se puede valer el educador para estimular el proceso de enseñanza con es: presentar datos novedosos que sorprendan al educando; plantear problemas e interrogantes que despierten la curiosidad del alumno; emplear circunstancias que vinculen el aprendizaje con los objetivos particulares de los alumnos.

A veces existen alumnos o profesores tímidos, introvertidos, retraídos, en los que es pertinente trabajar. Una comunicación recíproca entre estudiantes y docentes por lo

general desencadena una afectividad que tributa a la motivación de los educadores por enseñar y de los alumnos por aprender. Es por ello que otros de los elementos que viabilizan la comunicación es dirigir la explicación de los fenómenos de manera que se entienda la funcionalidad de las actividades que orienta el docente, incluso para la vida cotidiana del alumnado; suplir las carencias cognitivas que ha dejado la formación previa del estudiante; usar un discurso respetuoso, aunque jerarquizante; valerse de ilustraciones, ejemplos e imágenes para mejorar la comprensión del alumno sobre las diferentes materias.

TABLA 22. COMPETENCIAS EMOTIVAS Y COGNITIVAS DESARROLLADAS POR EL PROFESORADO

	Porcentaje
Aptitudes	22,6%
Capacidades	22,6%
Conocimientos	35,8%
Creencias	4,7%
Valores	14,2%
Total	100%

Elaboración propia

Según muestra la tabla 23, las competencias emotivas y cognitivas que más se han modificado durante la formación de los docentes son: conocimientos, aptitudes y capacidades. No obstante, aún el tratamiento de los valores y las creencias no son tenidos en cuenta como rasgos importantes durante la preparación del educador.

El menosprecio por parte del profesorado de los aspectos como las creencias y valores morales constituye una llamada de alerta para el modelo de formación profesional, y es que la característica de la personalidad del profesor deviene patrón de conducta por parte del alumnado que no solo busca en el maestro un modelo de aprendizaje de saberes sino también una figura a partir de la cual modelar sus rasgos personales.

TABLA 23. VALORES O APTITUDES INDISPENSABLES EN UN DOCENTE DE POSTGRADO

	Porcentaje
Actualización de conocimientos	5,7%
Honestidad	15,1%
Respeto	10,4%
Ética	7,5%
Responsabilidad	7,5%
Compromiso	2,8%
Integridad	2,8%
Liderazgo	1,9%
Respeto y Tolerancia	1,9%
Vocación y conocimientos técnicos	1,9%
Amor a la profesión, Calidad humana, capacidad de dialogar, de reflexión e innovación, carisma con los estudiantes, compromiso y responsabilidad con la sociedad, creatividad, fuerte dominio de la cátedra, relacionarse de manera efectiva con sus estudiantes, respeto a la persona, entre otras competencias	0,9%
Total	100%

Elaboración propia

Como muestra la tabla 24, los valores o aptitudes de los que no puede prescindir un docente de Postgrado en mayor porcentaje son: Honestidad (15,1%), respeto (10,4%), ética (7,5%), actualización de conocimientos (5,7%), integridad y compromiso (2,8%) y liderazgo (1,9%). El resto de los valores lo considera individualmente un solo profesor en cada caso.

Hoy se habla de una escuela inclusiva en el que se preserve el derecho a la educación de todos por igual, independientemente de su credo, raza, etnia, discapacidades físicas y cognitivas. Los expertos consultados explican que más allá de los conocimientos teóricos que puede obtener el docente durante toda su carrera, se

busca a un docente que sepa responder a todas las necesidades de sus alumnos, que sepa dialogar con la diferencia, que admita mecanismos de tolerancia porque mientras a más alumnos el docente sea capaz de convencer, de influenciar, de enseñar, de preparar, la escuela ecuatoriana tiene una mayor oportunidad de ser efectiva, y lidiar con los problemas de la sociedad.

Este constituye un derecho inalienable que dependerá en gran medida de la actuación del profesorado, con lo cual aspectos como el amor a la profesión, calidad humana, capacidad de dialogar, de reflexión e innovación, carisma con los estudiantes, compromiso y responsabilidad con la sociedad, creatividad, relacionarse de manera efectiva con sus estudiantes, respeto a la persona, entre otras competencias, repercutirá en el sentimiento de bienestar de los educandos, y por ende en el rendimiento académico.

Obviar la importancia de estos elementos también constituye otra muestra de la debilidad del proceso de formación del docente de Postgrado de las Universidades del Ecuador.

TABLA 24. CUALIDADES DEBE MANTENER UN DOCENTE

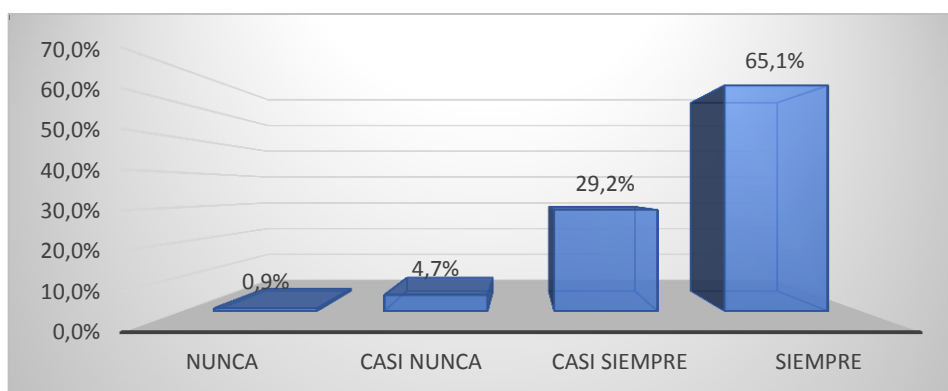
	Porcentaje (N)
Generar un escenario educativo alto	13,2%
La crítica constructiva	32,1%
Ser creativos	26,4%
Ser propositivos	21,7%
Ser respetuosos de la diversidad	6,6%
Total	100%

Elaboración propia

La crítica constructiva (32,1%), ser creativos (26,4%), propositivos (21,7%) y generar un escenario educativo alto (13,2%), son considerados por el profesorado como las cualidades que debe tener un docente. El respeto a la diversidad aún es una actitud de la que carece el sistema educativo ecuatoriano, comenzando por los profesores (Ver gráfica 25).

La escasa importancia atribuida al respeto a la diversidad ilustra otra de las deficiencias del modelo de formación profesional docente vigente para los pedagogos de Postgrado, ello constata la descontextualización que existe del sistema educativo, que no responde a la necesidad de la equidad en una sociedad como la ecuatoriana, marcada por las diferencias socioculturales de los ciudadanos.

GRÁFICA 21: PERTINENCIA DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTUACIONES DEL PROFESORADO



Elaboración propia

Según la gráfica 21, resulta claro según los docentes encuestados, que los educadores deben constituir un modelo para sus estudiantes, por lo que deben contar con conocimientos, habilidades y actuaciones que lo conviertan en ejemplo de comportamiento ante el aula. Según los expertos se debe lograr un perfil profesional integral con el que los docentes sean capaces de autoprepararse, de buscar las soluciones de la docencia con la experimentación en la misma aula, que tenga las herramientas para la investigación, como principio básico de la superación profesional.

Ello quiere decir que, aunque el docente domine la materia, eso no constituye garantía de éxito de su estrategia de enseñanza, de ahí que requiera de una formación pedagógica, que le ofrezca los principios y mecanismos para encaminar el proceso didáctico. El enfoque pedagógico determina las operaciones, pautas y procedimientos que favorecen el control y regulación del proceso de aprendizaje y los resultados de la educación.

Los especialistas coinciden en que en la actualidad se requiere de un profesorado autónomo e integralmente formado, que sea capaz de diseñar y ejecutar estrategias

educativas atemperado a los escenarios en los que dará clases, teniendo en cuenta las características del alumnado, y las proyecciones futuras que requiere la institución educativa.

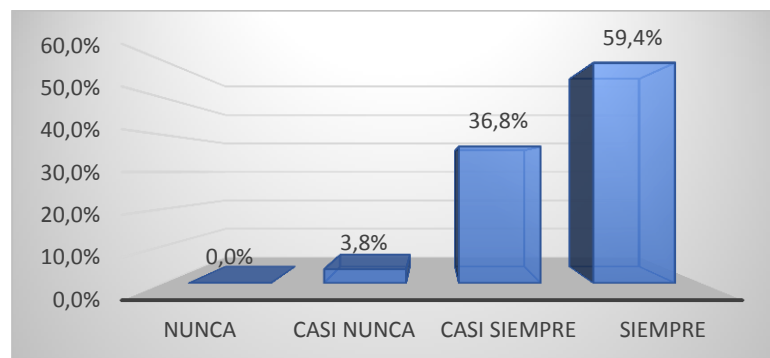
Los docentes consideran que los factores que influyen en la calidad del profesorado son: la formación permanente y la experiencia práctica. Sin embargo, desatienden otros aspectos que resultan importantes también para el desarrollo de destrezas y habilidades en los educadores como: el trabajo conjunto con el resto del equipo docente, la actualización didáctica a través de lecturas especializadas, la formación inicial y las condiciones laborales. En ese sentido, tienen como fortaleza considerar a la autopreparación como un requisito fundamental para los docentes.

Como aspectos que favorecen al desarrollo de las competencias intelectuales, prácticas y humanistas se consideran las modalidades de formación permanente empleadas para la preparación de los educadores, así como la perspectiva de la crítica reflexiva con la cual se le imparten los contenidos, y el tipo de enseñanza formativa-participativa.

Otras de las fortalezas del perfil del profesorado cuando de competencias profesionales se refiere son la creencia de que tener vocación por el magisterio es fundamental para el ejercicio de la carrera, así como la idea de que deben existir equipos mixtos de investigación entre profesores de Postgrado.

La mayoría de los pedagogos consideran que su formación educativa ha sido muy buena o buena. Sin embargo, las respuestas de los profesores encuestados advierten varias limitaciones e ignorancia respecto a las habilidades y destrezas que hoy requiere desarrollarse dentro del perfil del profesorado mediante su formación profesional.

GRÁFICA 22: IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO



Elaboración propia

Según los datos mostrados en la gráfica 22, debe la Universidad coordinar la formación de modo que los resultados de la investigación lleguen a los docentes en ejercicio, de modo que la adquisición de atributos intelectuales, prácticos y humanistas que le permita educar a las futuras generaciones constituya un proceso permanente.

Incentivar dentro de la Universidad los mecanismos de superación de su propio claustro de profesores favorece la aplicación de la ciencia para la propia resolución de problemas dentro de la escuela, pero además contar con un profesorado altamente calificado científica y profesionalmente repercute en el prestigio que pueda alcanzar el centro a nivel nacional e internacional.

TABLA 25: CAMBIOS PARA UNA MEJOR FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Opciones	Porcentaje
Contenidos de la formación del profesorado	35,8%
El tiempo de formación	12,3%
La perspectiva de formación	34,0%
Tipo de enseñanza	17,9%
Total	100%

Elaboración propia

Como refleja la tabla 26, ninguno de los profesores encuestados deja de sugerir alguna medida para mejorar la formación del profesorado, con lo cual se comprueba que el modelo empleado para preparar a estos educadores de las universidades de postgrado de Ecuador deja insatisfechos a los que cursan estas carreras. La mayoría de los pedagogos, 38 en total (35,8%), creen que se necesitan modificaciones en los contenidos que le son impartidos. La segunda gran mayoría (36 para un 34% del profesorado encuestado) demanda cambios en cuanto a la perspectiva con las que se les prepara, y en menor medida se sienten inconformes con el tipo de enseñanza y el tiempo empleado en su formación.

Tampoco los profesores entrevistados encuentran una completa satisfacción con el modelo de formación actual, y coinciden en que debe contextualizarse mucho más a las características actuales de la sociedad, que resulta ser más dinámica que antes.

5.5 Correlaciones entre variables

Resulta válido, antes de concluir con el acápite, establecer posibles correlaciones entre las variables de género, grado académico, área o ciencias de formación profesional y las variables de Formación y Perfil del profesorado.

De manera general, el género no influye en la percepción que se tiene respecto a la formación y perfil profesional que ha resultado de las Universidades de Postgrado de Ecuador. Cuando se comparan las opiniones ofrecidas respecto a la formación profesional y su perfil docente en función del género no se presentan diferencias que puedan concebirse como significativas, el grado de satisfacción entre hombres y mujeres es similar respecto al desarrollo de capacidades y competencias, en el componente académico, desempeño profesional, investigativo y en el plano social; pero hay que tener en cuenta que un mayor número de hombres ha sido encuestado, lo cual demuestra que en el acceso a la formación sí puede hablarse de diferencias significativas entre hombres (75%) y mujeres (25%).

Hay que destacar además que las mujeres no son la gran mayoría entre los másteres y los doctores, con lo cual se demuestra que el acceso a la superación profesional de las féminas sigue siendo limitado en Ecuador. Es decir, los hombres tienen más posibilidades de llegar al máximo grado de superación, lo cual incluye a su vez en la posibilidad de acceder a cargos de dirección en el sector. Si ello se relaciona con la incidencia que tiene la administración de los procesos educativos en aspectos como la formación profesional inicial y permanente, esto puede constituir un precedente causal de que continúen las escasas oportunidades de superación para las féminas.

El grado académico que han alcanzado los profesores sí repercute en el nivel de satisfacción del que goza el profesorado respecto a su formación profesional, pues los Doctores en Ciencias de la Educación (29,2%), en su gran mayoría, ofrecen una valoración positiva en torno a la formación de la que fueron objeto, mientras que los docentes que tienen título de máster (68,9%) y los ingenieros (1,9%), mayormente manifiestan en sus respuestas las fallas del proceso de enseñanza.

Respecto al desarrollo de capacidades y competencias, desempeño profesional, investigativo y en el plano social, los profesionales de todos los grados académicos muestran respuestas similares, la repercusión está dada por aspectos muy puntuales que marcan la diferencia entre doctores, másteres e ingenieros, pues mientras los primeros tienden a concebir entre los factores que más influyen en la calidad del profesorado la preparación teórica, el resto opina que son más determinantes aspectos como la formación permanente, la autopreparación, y creer en la funcionalidad de equipos investigativos integrados por docentes de Postgrado.

Hay que señalar que, en el caso de los ingenieros, existe una muy limitada apreciación de los conocimientos teóricos por su parte, ello debe tenerse en consideración cuando el modelo de formación profesional que se defiende es el que tiene un basamento en los paradigmas teóricos, de los cuales parte cualquier ejercicio de la práctica docente de profesorado, en tanto precisamente la teoría emerge casi siempre de reflexiones y comprobaciones que se realizan desde la investigación empírica. Por tanto, el conocimiento teórico debe continuamente actualizarse para responder a las necesidades de un contexto educativo determinado.

Quiere esto decir que, a mayor nivel académico, mayor es el cuidado que se tiene en la formación de posgrado en las Universidades del Ecuador; no obstante el tema del perfil profesional continúa siendo una preocupante para el colectivo objeto del estudio, pues existen debilidades que no solo dependen de las estrategias de formación permanente que se manifiestan en el país, sino de la propia voluntad del profesorado por superarse profesionalmente a partir de las opciones de superación con que cuentan.

El área o ciencia de formación profesional influye en el perfil profesional de los docentes encuestados. Existen modelos de formación, aplicados en las diferentes disciplinas académicas, que responden más a las necesidades de los profesionales de la Educación que otros. Es decir, las respuestas correspondientes a los profesionales de sectores como las ciencias sociales y humanísticas, las médicas y económicas, reflejan una mayor conformidad de los conocimientos relacionados con su formación, que los pedagogos que provienen de la preparación en ciencias exactas, lo cual constituye un reflejo de cómo marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje en esas áreas del conocimiento.

Las diferencias son advertidas partiendo de los modelos de formación de las Universidades de las que provienen o trabajan, pues los profesores ofrecen

consideraciones diferentes respondiendo a las experiencias que viven en sus centros de formación y trabajo. En este sentido, los profesores de las universidades privadas mostraron en sus respuestas una perspectiva más positiva en indicadores como la formación permanente, el tiempo dedicado para su formación y las prácticas docentes; mientras que los pedagogos de los centros públicos de Educación Superior se muestran más claros y coherentes en cuanto a la importancia de aspectos como el trabajo en equipos, la vocación y cualidades humanas; así como la incidencia del papel del profesor en la sociedad ecuatoriana.

De manera general, resulta notorio el hecho de que ninguno de los profesionales se siente satisfecho del todo con la preparación que han recibido durante su carrera, por lo que eso influye en el grado de gratificación que muestran respecto al perfil profesional alcanzado. Sobre este tema se profundizará en el próximo acápite para determinar la necesidad de un nuevo modelo de formación para docentes de posgrado en las Universidades del país.

5.6 Síntesis del capítulo

Los docentes encuestados se inclinan hacia la perspectiva crítico-reflexiva de la formación profesional, ya no admiten un enfoque conductista o tradicional de los paradigmas de la educación. Reconocen, en su gran mayoría, los aportes de los módulos teóricos, pero dan mayor importancia a la práctica pedagógica.

La mayoría de los profesores encuestados afirman que han alcanzado un desarrollo en su dimensión como profesional, y como elementos positivos se observan las cualidades humanas; aptitudes, capacidades y competencias que han seleccionado como adecuadas para convertirse en modelo ante los ojos del estudiantado.

No obstante, ignoran o rechazan aspectos de la formación pedagógica que guardan relación con un modelo de preparación inicial y permanente desactualizado, poco flexible, que evidencia la escasa participación que han tenido estos docentes en su superación profesional.

CAPÍTULO 6.



Resultados Cualitativos

Introducción

En este capítulo, se desarrolla el análisis cualitativo de los datos, en el que se incorpora la sistematización e integración del método y la técnica utilizada en la fase cualitativa de investigación (método Delphi y triangulación de los datos mediante ATLAS.ti® versión 8; iv). Los resultados del cuestionario serán complementados aquí por las opiniones de los expertos consultados a través de una Entrevista (Ver Anexo 4), lo cual ofrece a la investigación una perspectiva subjetiva de las variables estudiadas, a partir de la experiencia particular de cada entrevistado.

El análisis de los datos recopilados a través de las entrevistas tuvo en cuenta cuatro aspectos importantes: Credibilidad o valor de verdad, es decir, la verificación de que los hallazgos sean creíbles; transferencia o aplicabilidad de esos resultados; la consistencia y la confirmación de los datos con la aplicación de los métodos y técnicas referidos en el capítulo anterior: encuesta, método científico, deductivo e inductivo.

El proceso en general se realizó mediante la inclusión de datos obtenidos a través de la entrevista a los expertos enunciados en la metodología, procesando diferentes momentos, como la transcripción de entrevistas, la revisión de aciertos y desaciertos mediante tabla de Excel, la creación de categorías para el procesamiento de las entrevistas en el software ATLAS.ti® versión 8; iv y posterior análisis de los resultados.

6.1 Desarrollo del componente académico

La categoría que tuvo el mayor número de co-ocurrencia fue la del desarrollo del componente académico, en la que los expertos lo consideran dentro de su discurso como un aspecto importante en los procesos de formación de docentes en postgrado. Es así como las condiciones enseñanza y aprendizaje fueron frecuentes entre los tres expertos, de igual forma los procesos en pedagogía.

Una de las ideas en las que los tres expertos coinciden es en la importancia que le otorgan a la fundamentación teórica como base del conocimientos y ejercicio práctico de la profesión: *“La búsqueda teórica es un acto imprescindible para cualquier*

profesional, pero para los docentes es más indispensable aún, porque los docentes son transmisores de conocimiento”.

Pero la movilidad de la sociedad contemporánea obliga a la continua transformación de los saberes, de manera que el educador debe actualizar sistemáticamente los contenidos que aprende, en tanto constituye un referente para los estudiantes y para la sociedad de manera general. Esta preparación permite al profesorado, en primer lugar, llenar los vacíos de la información que se generaron durante su formación inicial y así superar sus capacidades didácticas y métodos de enseñanza, a partir de la revisión de las novedosas tendencias que plantean las estructuras, mecanismos y programas a seguir para “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”.

En opinión de las personas entrevistadas, en la actualidad el desarrollo de las nuevas tecnologías ofrece otras fuentes de información además de los libros de textos que proporcionan al pedagogo un amplio arsenal de datos en el cual consultar la actualización de los paradigmas clásicos, evaluar las ventajas y desventajas de los viejos enfoques de la Educación, definir sus debilidades y fortalezas y atemperarlas a las características del contexto en el que se imparten las clases en contraste con los nuevos enfoques de la Pedagogía.

Adquirir una base teórica constituye una guía para tratar los problemas frecuentes de nuestros estudiantes, incorpora nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje a nuestro bagaje educativo, nos convierte en una fuente de información confiable para nuestros alumnos, para nuestros colegas. El conocimiento teórico es elemental, ayuda a prevenir errores que se han cometido en otros estudios (P1, E3, 0:45-1:25).

Son los conocimientos teóricos los que sustentan la práctica pedagógica: “*No hay práctica sin teórica, pero no hay teórica sin práctica*” (P1, E2, 2:45-3:25). De acuerdo con las ideas expresadas por todos los expertos consultados, el uso e imbricación de uno y otro conocimiento ofrece a los profesores las herramientas cognitivas, habilidades, valores y modos de actuación necesarios para su desenvolvimiento como docentes universitarios, pues los contenidos científicos por sí solos no resultan efectivos sino resultan evaluados en la práctica.

Sin embargo, según las apreciaciones de los docentes entrevistados existen vacíos en la formación del componente académico de los profesionales de la Educación Superior que son objeto del estudio. Hay identificadas problemáticas en los contenidos

del currículo, el cual carecen de la formación en aspectos como las herramientas psicopedagógicas, la formación metodológica, preceptos de evaluación, uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Por otra parte, se obliga a que los docentes se amolden al currículo, en sentido lineal, desalentando al docente que no se siente identificado muchas veces con todos los contenidos. No existe contextualización por parte del docente entre lo que sabe y la realidad del aula. Y es que, al decir de los expertos, solo en pocas ocasiones, en la formación del profesorado de la Educación Superior se inicia por el principio que es conocer *“las necesidades de los docentes, qué motivaciones le impulsan a prepararse en esta carrera, qué obstáculos han tenido que vencer”* (P2, E3...1:3-2:7).

Todo esto indiscutiblemente daña el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero más se dañaría si acudiendo los profesores a la formación de Postgrado nosotros no fuéramos capaces de trabajar para enmendar la mala formación inicial recibida por esta generación de educadores. (P2; E2. doxc -2:8-4:4)

De ahí que los tres expertos defiendan la importancia de evaluar el conocimiento sobre el docente de Postgrados y la forma en que aprende, para posteriormente planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza. *“No podemos planificar las clases, ni desarrollar estrategias de enseñanza que no tengan en cuenta las debilidades y fortalezas en el aprendizaje de los contenidos en cada docente, cómo les resulta más fácil aprender”*. (P1; E1. doxc - 1:15-4:4)

En el caso específico del profesor universitario, ya se tiene la edad de tener conciencia en cuanto a su formación, y entender la importancia de una preparación permanente que profundice en los contenidos que en su preparación inicial dejaron incomprendidos, teniendo en consideración la función social que implica ejercer como docente de un centro de la Educación Superior, como figura que participa en la formación de nuevos profesionales que garantizan el desarrollo económico, científico, tecnológico, social y cultural del país.

Nuestra generación de profesionales comienza a entender que ya no se puede hablar de una enseñanza transmisora, es decir, ya no podemos ver al profesor como contenedor exclusivo de todos los conocimientos, como era antes, porque las fuentes de conocimiento e información se han ampliado vertiginosamente con la incidencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones (P3; E3. doxc - 3:11-9:9).

De manera general, de acuerdo con la mayoría de los profesores entrevistados, la preparación en los centros de educación superior sí favorece el ejercicio profesional de los educadores. En su opinión, los módulos teóricos favorecen el ejercicio como profesional docente y se requieren para las prácticas docentes, como también la experiencia en el aula ayuda a impartir los conocimientos teóricos.

Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación indican que los docentes no admiten que la formación de Postgrado debe aportar necesariamente 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, por cuanto la formación teórica no puede estar alejada de la práctica, la cual enriquece la teoría, pero ésta última a su vez fundamenta los procesos que se dan en la práctica. Esto está muy unido a que debe ser imprescindible aplicar los contenidos del currículo en la práctica docente.

Ignorar estos requerimientos básicos de la formación docente guarda explicación en las fallas del modelo de aprendizaje del cual han sido objeto los profesionales de la Educación de las Universidades de Postgrado de Ecuador. Si bien las estrategias que hoy necesita el sistema educativo implican la formación de profesores con autonomía, independencia y juicio crítico ante el aula, si bien esos patrones se ensayan una vez que el profesor imparte clases, constituyen habilidades que parten de contenidos conceptuales que el docente debe dominar.

El plan de estudio de la carrera pedagógica deberá poner en un mismo nivel de importancia los mecanismos lúdicos, didácticos y metodológicos como herramientas de importancia para la preparación de docentes en los postgrados que permitirán enlazar el trabajo en el aula con el contexto en donde se desempeñan.

6.2 Procesos interdisciplinarios

De acuerdo con las expresiones de los expertos consultados, la idea de la formación de un docente tiene que ver con la integralidad que muestre en su capacitación, es decir, se trata de un docente que va más allá de la preparación teórica y el dominio de los contenidos de las materias que imparte. En ese sentido, para el logro

de este objetivo, entre los aspectos que resaltan los directivos entrevistados se encuentra la formación de habilidades y competencias que solo se adquieren con la voluntad propia y la disponibilidad de recursos técnicos; la autopreparación y superación dirigida a convertirse en profesionales más competitivos; permitir que el docente se destaque en lo que es bueno: pedagogía, investigación, aceptando las limitaciones de cada profesor.

De acuerdo con la opinión de los entrevistados, entre las tendencias actuales de los preceptos sobre Educación se maneja el término de perfil del profesor integral, que implica romper con viejas concepciones respecto a la función del docente, *“proponer alternativas a la educación, interconectar más la enseñanza de la profesión con la realidad que enfrentará el docente”*. (P4, E2, doxc 5:7-9:8)

El estudiante ya dejó de ser ese agente pasivo dentro del recinto escolar, sino que incluso se convierte en otra fuente de información con la que hay que dialogar, debatir, intercambiar. De modo que ambos actores, profesores y alumnos, de ahora en adelante construyen el conocimiento a partir de la teoría y la experiencia docente, no por imitación, sino luego de un largo proceso de reflexión que se genera con el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que sin dudas constituye una fortaleza para la institución educativa de la actualidad. (P4, E3, doxc 4:5-7:9)

El enfoque en torno a la Educación ha ido cambiando. El docente ha dejado de ser el centro del sistema educacional, para convertirse únicamente en orientador y guía del proceso de aprendizaje de los alumnos, es ayudar a construir el conocimiento a partir de proporcionarles nuevas fuentes de información ideales. *“Hoy en día casi ninguna ciencia puede desarrollarse sin dialogar con las otras que le son afines”* (P6, E1, doxc 2:3-7:8). De ahí que la interdisciplinariedad se muestra como necesaria en las condiciones de formación en postgrado de todas las profesiones, sobre todo en un contexto en el que el docente debe responder a las diferentes características de los alumnos y a los cambios coyunturales que ocurren a nivel sociocultural en las localidades en las cuales se trabaja.

Queremos a un docente que sepa responder a todas las necesidades de sus alumnos, que sepa dialogar con la diferencia, que admita mecanismos de tolerancia...no solo porque el país abre y quiere infundir la creencia en una escuela inclusiva, donde la diversidad no sea centro de la atención del maestro, sino porque mientras a más alumnos el docente sea capaz de convencer, de influenciar, de enseñar, de preparar, en la medida que esto ocurra así, la escuela ecuatoriana tiene una mayor oportunidad de ser efectiva, y lidiar con los problemas de la sociedad. (P3, E1, doxc 2:3-7:8)

Para los expertos entrevistados, dentro de la formación de postgrado de los docentes, la psicología y la comunicación son las disciplinas que más aportan dentro de los procesos interdisciplinarios en la función de dar soluciones y herramientas para apoyar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Durante años la ciencia de la comunicación fue menospreciada, e incluso no era tratada como una disciplina científica durante mucho tiempo; sin embargo, hoy existen múltiples estudios que comprueban la amplia efectividad que genera las estrategias comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje. (P2; E2. doxc - 2:22-12:12)

...La disciplina de la psicología aporta a la educación, históricamente lo ha hecho, y de hecho hoy existen pocas organizaciones, empresas, instituciones que no cuenten con servicios de psicología en el interior (P1; E1. doxc - 1:29-12:12)

El desarrollo independiente de esas dos disciplinas, conjugadas con los preceptos de la Pedagogía, han permitido comprobar que la reforma de la Educación no puede existir sin trabajo en equipo entre profesionales de múltiples sectores, no solo provenientes de las ciencias sociales y humanísticas. De modo que la investigación se plantea como otro de los procesos indispensables para el desarrollo del perfil profesional docente. Idea con la cual concuerdan los expertos entrevistados.

El docente puede investigar sobre su práctica y evaluar elementos que forman parte de sus autopreparación, capacitación inicial y permanente y ejercicio profesional, entre ellos se encuentran la planificación y diseño de la enseñanza; estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricas como prácticas; estrategias metodológicas empleadas en la actividad docente; vínculo con el estudiantado, selección de los recursos bibliográficos y tecnológicos, alternativas para la evaluación del rendimiento académico de los alumnos.

La aplicación de la ciencia proporciona los elementos en los cuales debe superarse la actividad práctica del docente; para lograr en los estudiantes los conocimientos, habilidades y modos de actuación que requieren obtener de acuerdo a sus capacidades intelectuales y también para la vida cotidiana.

La investigación ha devenido necesidad para el desarrollo de la Educación Superior y su impacto en el contexto actual, pues básicamente la aplicación de la ciencia trata de adaptar los conocimientos teóricos y prácticos a una realidad educativa determinada, de manera que se puedan enfrentar los errores y renovar el sistema

educativo a favor de las necesidades formativas de los estudiantes y de los propios profesores.

Uno de las principales líneas de trabajo que hoy exige la sociedad es que la Universidad impulse proyectos investigativos que respondan a las problemáticas sociales, y eso solo es viable trabajando en equipo, donde medien valores como la responsabilidad y el sentido de pertenencia para con el centro educativo, la comunicación y el respeto entre las personas que integran un grupo. (P5, E1, doxc 5:7-9:8)

Precisamente, de acuerdo a la información sustraída de las entrevistas, el trabajo en equipo, permite identificar, planificar, tomar decisiones que mejoran los procesos académicos al ser apoyados por un grupo que dedica su tiempo no solo al sentido práctico de la enseñanza, sino a procesos de soporte para el funcionamiento de una institución educativa como serían las áreas administrativas.

Si queremos extender una idea de modelo de formación docente podríamos empezar por confrontarlo con un equipo diverso de profesionales de Postgrado, con formaciones iniciales diversas, con experiencias docentes diversas, que ayuden a gestar la mejor estrategia para aplicar un nuevo modelo de formación que satisfaga todas las carencias de los educadores, que se dirija a las necesidades de los educadores. (P5, E2, doxc 3:7-7:8)

Sin embargo, aunque a nivel ideal la investigación y el análisis grupal permite planificar mejor lo que se va a ofrecer en el proceso enseñanza aprendizaje, así como resolver problemas desde el aula de la propia institución para llegar a otros planteles educativos, estas no constituyen prácticas extendidas en los planteles evaluados en la presente investigación, pues de acuerdo a la opinión referida por los expertos, las reuniones son escenarios desaprovechados.

Analizar grupalmente qué está pasando en nuestra escuela, permite planificar de mejor manera la manera de enfrentamiento a las problemáticas por las que transita nuestro centro, y eso lo perdemos de vista, preocupándonos por nimiedades, en lugar de participar en equipo, en hacer propuestas conjuntas para mejorar nuestro centro. Sí el trabajo en equipo es una exigencia de la Universidad actual. (P3; E3.doxc - 3:18-11:11)

El nivel de intercambio entre los profesores universitarios permite tomar decisiones bajo el régimen de consenso lo que eleva las posibilidades del éxito de la

gestión educativa más que cuando cada docente actúa por cuenta propia y guiado por intereses personales no sustentados en una explicación científica o empírica amplia.

La participación de más personas hacia un mismo empeño, independientemente de que exista un líder que guíe los pasos del proceso científico, reduce el tiempo que se le dedica a resolver un problema puede ser de la escuela, pero puede ser de un aula, y que luego esa solución puede extenderse hacia otros planteles educativos. Estos son valores del proceso de conjunto a los que debe incorporarse el profesional docente de hoy. (P3; E2.doxc - 4:18-13:11)

Otros dos aspectos que, en cuanto a formación, se refirieron los expertos consultados, fue el dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la función social del docente. En relación con lo primero, hay que señalar que el uso de las TIC se ha convertido en una necesidad creciente, aún más con las generaciones que han nacido con el uso de éstas: *“Hay que recordar que estamos formando a docentes que intercambiarán con otra generación de estudiantes, que son cibernautas natos, nacieron en la era de la tecnología digital y requieren de otro tipo de comunicación”* (P2; E2doxc – 2:27 – 14:14)

...La responsabilidad que se le ha otorgada a la educación, de encaminar la alfabetización en la TIC, que no es más que ofrecerle las herramientas a las personas para que realicen un uso eficiente de los recursos tecnológicos comenzando por las aplicaciones que ofrecen tantas ventajas como necesidades cognitivas y prácticas puede requerir el docente. (P2; E2doxc – 2:29 – 14:14)

Sin embargo, aunque permiten el acceso a la información, generación de documentos y comunicación, siguen siendo un problema si no se hace una búsqueda con criterios claros que permitan encontrar información confiable y verídica sobre el tema que se desea abordar.

Por otra parte, el plano social es transversal en las estructuras de los postgrados. La contextualización de las condiciones que los rodea, hacen que el profesor sea más crítico en cuanto a qué tipo de estudiante tiene, a verlo como una persona que cuenta con una realidad diferente al compañero que tiene al lado y que está buscando ganar métodos y herramientas para desarrollarse dentro del contexto social y cultural en un área determinada: *“...no todos los seres humanos tienen iguales capacidades y competencias, ni iguales motivaciones.”* (P2; E2doxc - 2:10 - 6:6).

El compromiso social de los docentes, sobre todo de los profesores que trabajan en centros de la Educación Superior, aun amerita de un proceso muy largo de formación de compromiso y valores sociales, pues aún se desestima el pedido de la sociedad de aplicar la ciencia y formar profesionales que respondan a las necesidades de desarrollo humano, sociocultural y económico de la nación.

De manera general, en cuanto a la formación del perfil profesional de los docentes de Postgrado existe un matiz optimista entre los que fueron entrevistados, quienes alegaron que aún requiere de un proceso de perfeccionamiento, basado en el interés de los responsables en ofrecer una capacitación dirigida a un proceso educativo de mayor impacto; pero los expertos insisten en que la preparación para el ejercicio pedagógico también descansa en quienes son sujetos de esa capacitación, responsables de mantener la voluntad de una formación permanente.

Por tanto, de acuerdo a la apreciaciones derivadas de las entrevistas, el diseño de un modelo de formación docente requiere no solo del diseño e implementación de un programa curricular basado en las nuevas tendencias y paradigmas educativos sino también en un proceso de evaluación de esos proyectos pedagógicos, que tengan en cuenta el contexto socioeconómico al que debe responder la función del educador, las tradicionales problemáticas curriculares, y los diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas.

6.3 Síntesis del capítulo

La formación del perfil profesional docente requiere de planes de estudios actualizados y flexibles, a los cuales aporte el propio pedagogo, teniendo en cuenta sus necesidades formativas y las debilidades de su perfil profesional, que no solo deberá implicar cualidades humanas o competencias cognitivas y técnicas, sino también una alta responsabilidad con la función social que tiene todo pedagogo.

Resulta necesario diseñar y aplicar un modelo de formación pedagógica permanente de los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador que responda a los retos educativos y sociales del país en la actualidad.

Es significativo considerar la discusión del estudio, los cuales permitan tener una visión más integral del modelo que se propone desde la presente investigación, considerando las necesidades de los docentes, el perfil del docente en función de las capacidades y competencias, así como otras exigencias como la formación pedagógica, el uso de las tecnologías, la gestión del conocimiento y el trabajo en grupo, desde el aprendizaje cooperativo.

CAPÍTULO 7.



Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

Introducción

En el presente capítulo se presentan la discusión, las conclusiones y las recomendaciones de la investigación, a partir de la combinación de los conocimientos emanados de la revisión de los principales estudios y fundamentaciones teóricas referidos a la formación y perfil del profesional docente, con los datos recopilados mediante la técnica del cuestionario, bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación, que permitió conjugar los procedimientos y ponerlos a disposición de los objetivos planteados.

Seguido de arribar a las conclusiones, el investigador cuenta con las herramientas para proponer y recomendar acciones dirigidas al mejoramiento del sistema enseñanza aprendizaje del cual forma parte el docente de las Universidades de Postgrado de Ecuador. En este epígrafe también quedarán registrados las limitaciones del procedimiento investigativo que a su vez serán consideradas para exponer las implicaciones futuras de este estudio en las futuras líneas de investigación.

El principal objetivo de la investigación consiste en *Identificar un modelo de formación pedagógico acorde al perfil profesional de los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador*. Para ello fue preciso primeramente 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 docentes de Postgrado; y, por último, diseñar un modelo de formación pedagógica continua de los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador que responda a los retos educativos del país en la actualidad.

Para ser más preciso, la exposición de las conclusiones del estudio respeta el mismo orden con el cual fueron previstos el cumplimiento de los objetivos fundamentales.

7.1 Discusión

La discusión en torno al perfil profesional docente y la formación del profesorado implica el análisis de seis dimensiones: Desarrollo del componente académico, desarrollo del desempeño laboral, desarrollo del desempeño investigativo y desarrollo del docente en el plano social, competencias y capacidades.

7.1.1 Formación del Profesorado

En el proceso de formación del profesorado en postgrado influyen varias etapas: formación inicial, adiestramiento práctico, formación permanente. Estos periodos de preparación permiten al educador superar las viejas habilidades y capacidades, y enfrentar procesos cada vez más complejos dentro del proceso educativo que permitan un aprendizaje adecuado de los sujetos en los cuales influye. Específicamente, en relación con la formación pedagógica de los docentes universitarios implica tres niveles: nivel de formación básica, nivel de actualización y perfeccionamiento y nivel de especialización (Andrade y Baute, 2015).

De acuerdo con los resultados de la presente investigación existen deficiencias en la formación inicial de los profesionales de postgrado, reflejadas en la poca importancia que ofrece la mayoría a los preceptos teóricos que han acumulado, los errores metodológicos visibilizados en la práctica docente, el desconocimiento acerca de la aplicación en Pedagogía de disciplinas como la comunicación y la psicología, el no manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Por otra parte, llama la atención que no se ofrezca importancia a la necesidad de actualización permanente de los contenidos curriculares aprehendidos con anterioridad.

Estas carencias demuestran, por un lado, que el plan de estudio del que han sido objeto los profesionales no ha sido diseñado teniendo en cuenta la amplitud de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que requieren los docentes universitarios. Las expresiones de los entrevistados y encuestados demuestran, por otro lado, que no ha existido un diagnóstico preliminar de las competencias y capacidades de este grupo de profesionales para trabajar en los aspectos que han incidido en su mala formación como son las condiciones de cobertura docente y tecnológica de las aulas, los procesos cognitivos previos, los recursos de la enseñanza.

De manera que se pudiese concluir que los docentes que se forman en postgrado en las Universidades ecuatorianas no han sido partícipes de un modelo de formación basado en un enfoque constructivista, reflejados en aquellos programas educativos que se sustentan en estrategias didácticas enfocadas en generar experiencias en los sujetos que aprenden, que les ofrecen las herramientas para construir un conocimiento reflexivo, crítico, independiente y autónomo.

En ese sentido, la mayoría de las respuestas ofrecidas por los docentes encuestados evidencia la preferencia de una perspectiva crítico-reflexiva que exigen los actuales paradigmas de la formación de los docentes universitarios, sin embargo, también muestran que pocos de estos profesionales resultan fruto de modelos de formación con ese enfoque, pues como advierten numerosos autores, los modelos de formación universitaria vigentes en Latinoamérica aún responden a “las necesidades de una sociedad y de un mercado laboral que están desapareciendo (Mora, 2014, p.20).

El escenario en el que hoy se forman los docentes universitarios ya no admite un enfoque conductista o tradicional de los paradigmas de la educación, en el que como explica Zeichner (2011) el pedagogo se limite a la transmisión de competencias adquiridas con anterioridad y el educando aprenda los conocimientos por imitación: “La universidad del nuevo siglo exige, tanto del docente como del estudiante, la adopción de nuevos roles que se expresan en la condición del docente como formador y del estudiante como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Villalobos y Melo, 2016, p. 10).

Otros estudios realizados en la región de Latinoamérica, como el de Cáceres (2016) señalan el mismo resultado de esta investigación y abogan por el paradigma crítico-reflexivo, dirigido a la búsqueda y reflexión acerca de las causas y consecuencias de las actividades del docente, es decir, que ofrezca a los pedagogos la competencia intelectual de analizar su propia práctica, así como vincular la formación del profesor y el contexto sociopolítico en que este ofrecerá sus clases.

Para Villalobos y Melo (2016), a partir de un estudio semejante, acerca de la formación del profesor universitario, la preferencia por el paradigma crítico-reflexivo tiene que ver con el nuevo rol otorgado al docente donde este está obligado a ser un elemento fundamental en la comprensión y cambio de perspectiva sobre lo humano; esta idea responde al modelo de formación del docente de Educación Superior vigente en

España, que guarda mucha relación con el actual modelo de gran parte de Europa y de América Latina.

Unos de los principales aspectos que defienden los paradigmas de la formación del profesorado y que es percibido como importante por los docentes objetos de estudio es la apreciación de los conocimientos teóricos, y es que el profesional de la educación de hoy es parte de la sociedad del conocimiento donde el empleo de la ciencia de curso al cambio de los alcances de cualquier profesión.

También el estudio de Barbón, Añorga y López (2016) arrojó que si bien resulta de gran utilidad la función orientadora y explicativa de la teoría, aún son insuficientes los aportes teóricos metodológicos que tienen en cuenta la necesidad de establecer un vínculo entre la formación profesional, la superación profesoral y el perfeccionamiento del modo de actuar del docente para mejorar el procedimiento pedagógico a tono con las necesidades de la sociedad.

De acuerdo con los resultados de su estudio, León (2016) indica que los profesores se manifiestan interesados por la teoría, sin embargo, cuando se evalúan las clases, aún prevalece cierta comodidad de los docentes de solo revisar la literatura que ha sido consultada durante su formación, en lugar de buscar otras fuentes del conocimiento. De manera general, el autor señala que la revisión exhaustiva de la teoría actualizada ofrece la oportunidad de analizar los fenómenos del todo a sus partes y de las partes hacia el todo, englobando todas las dimensiones de la práctica pedagógica.

Villalobos y Melo (2016) expresan el término de la globalización del mercado laboral del docente, pues el rol de este no se circunscribe a su actuación en el aula sino que debe trascender de ese contexto, pues “una sociedad del conocimiento representa un tipo de comunidad que tiene capacidad para generar, incorporar y utilizar el conocimiento para responder a las necesidades de su desarrollo” (p.10).

Los profesores encuestados reconocen además que para el ejercicio como profesional docente se requiere de la experiencia que ofrecen las prácticas docentes, en tanto el conocimiento teórico se torna vacío sin la experimentación de las habilidades y capacidades adquiridas, que constantemente habrá que superar en la sociedad del conocimiento.

También los entrevistados coinciden con esta idea e insisten en la necesidad de que el proceso de formación del profesorado resulte continuo, de manera que las

experiencias cognitivas, las habilidades, competencias, valores y procedimientos metodológicos se perfeccionen de forma paulatina, lo que requiere de un ejercicio práctico en constante evaluación.

Al respecto, los resultados de la mayoría de los estudios consultados para esta investigación relacionados con el tema de las prácticas docentes muestran la tendencia que existe de evaluar empíricamente cómo se manifiestan esta parte de la formación del profesorado en instituciones educativas, señalando sus imperfecciones y fortalezas.

En el caso de Del Cid (2010), la observación de clases le permitió corroborar la buena calidad que de manera general mostraba el profesorado en cuanto a aspectos de la docencia como el conocimiento teórico, dominio metodológico, trabajo de aula, práctica profesional y la psicopedagogía; sin embargo, no todos los profesores tenían el mismo nivel de preparación en ese sentido: “si en tales centros educativos prevaleciera un alto porcentaje de formación pedagógica se apreciaría una mejor calidad educativa, pero no todos los docentes poseen una preparación pedagógica para lograr el ciento por ciento de los objetivos esperados” (p. 107).

Con un resultado semejante al de esta investigación, Espinosa y Pérez (2013) concluyen que:

Es necesario que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica (p. 483).

Sin embargo, la realidad confirma que la práctica docente no solo depende de la voluntad del profesorado para superarse profesionalmente sino de los centros y la dinámica pedagógica que siguen tradicionalmente las instituciones en las cuales se forma, así como la actualización, los intereses y responsabilidad social de los directivos del sistema educativo.

Otro de los paradigmas que hoy exige la formación universitaria es que vaya de la mano la investigación y la docencia, las respuestas ofrecidas por los docentes evidencian que ello se ha tenido en cuenta durante su formación al expresar la mayoría que deben crearse equipos mixtos de investigación al tiempo de que el docente debe ser

más un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos.

Ello descarta diferentes errores en los que ha caído la formación de los docentes universitarios, que han sido detectados en el estudio realizado por González y González (2016) como es la individualización y aislamiento que por lo general manifiesta el docente universitario, “lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente, al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución” (p. 6).

Estudios contemporáneos como el de López, González y De León (2014), dedicados a la evaluación de la actividad investigadora, a partir de los indicadores relacionados con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica, es decir, la incorporación de los resultados de investigación en la práctica pedagógica, señalan que existen tres realidades, aquellos docentes que desestiman el valor de la investigación; aquellos docentes que si bien impulsan proyectos investigativos aún no responden a las necesidades del contexto escolar y comunitario; y está el tercer caso en que los profesores aplican estudios de acuerdo a las problemáticas de las instituciones escolares en donde trabajan.

Otras investigaciones sobre el tema como la de Zabalza (2009) y Tejedor y Jornet (2011) ha referido que los estudios en el contexto universitario han tomado auge en los últimos años, pues como sucede en la presente investigación los docentes entienden la importancia de las aportaciones de las pesquisas para la práctica pedagógica, sin embargo, muchos estudios emplean limitadamente los métodos y técnicas y no llegan a analizar profundamente los fenómenos que son objeto de estudio, por tanto, su aplicación también tiene un carácter restringido para incidir en el cambio del escenario educativo actual.

Los criterios defendidos por la mayoría de los encuestados también aleja otros rasgos errados del sistema educativo de los países en desarrollo como son, al decir de Mora (2014), la poca prioridad institucional que da la Universidad a la formación pedagógica de sus profesionales; y por otro lado, la excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, que les impide desarrollar investigaciones y encaminar proyectos de superación.

Todo ello viene a tono con una idea que defienden Villalobos y Melo (2016):

Las estrategias curriculares de formación docente deben ser flexibles y contextualizadas, útiles y prácticas, donde se pueda integrar la teoría y la práctica docente; a la vez, dentro de un espacio para la reflexión crítica y creativa que permita la innovación y el cambio de actitud del profesorado (Villalobos y Melo, 2016, p. 15).

El que un mayor porcentaje de profesores consultados haya optado por un tipo de enseñanza participativa-formativa determina el rechazo de este gremio por la clase frontal y expositiva, que como explican González y González (2016) limita el trabajo en los problemas individuales del alumnado y una práctica reflexiva en los estudiantes. En el caso de la presente investigación resulta positivo que los educadores prefieran el uso de medios didácticos como las tecnologías de la información y las comunicaciones para lograr mejores resultados en el aula.

El empleo de la autopreparación y la formación permanente del docente universitario constituyen otros grandes paradigmas defendidos por los expertos que fueron entrevistados, también desde la Literatura se defiende estos preceptos, ya que de esta manera los pedagogos adquieren una “nueva cultura sistematizada en los espacios educativos abiertos para este fin, donde se actualizan a través de aprendizajes continuos y resignifican sus aprendizajes básicos, de manera que se potencien nuevos conocimientos portadores de significado y sentido para su profesión” (León, 2016, p. 61).

De forma general, los paradigmas de la formación de estos docentes universitarios han respondido al contexto actual de la sociedad del conocimiento, sin embargo, el poco valor dado por los profesionales encuestados a la formación pedagógica integral echa por tierra todo lo anteriormente expuesto, lo que según Villalobos y Melo (2016) tiene que ver con la resistencia al cambio en los docentes, es decir, por la desmotivación ante la exigencia de nuevas formas de enseñanza y la poca comprensión de las propuestas de cambio.

Si bien la mayoría de los docentes encuestados alegan que han sido partícipes de una formación educativa muy buena, aún muestran ciertas limitaciones quizás provocada por una formación inicial precaria, de ahí que autores como Cáceres (2016) recomienden que los programas de formación docente se adecuen a las necesidades formativas del profesorado.

Siguiendo esta misma idea, para Villalobos y Melo (2016) los modelos de formación deben incluir “diferentes alternativas de formación, ya sea en sus temáticas, el nivel de profundización, disciplinas pedagógicas o problemáticas, duración y tiempos de formación” (p. 17). Como bien ratifican la mayoría de los pedagogos objetos del presente estudio: La Universidad debe atender a las necesidades sociales, por tanto, el docente debe ser más un educador que solo impartir conocimientos. En la sociedad del conocimiento la Universidad está obligada a promover el desarrollo del personal docente, aunque para ello deba transformar su estructura.

Criterio semejante se defiende en la tesis de Del Cid (2010) que recomienda atender la formación, profesionalización y actualización del personal docente, incentivándole a seguirse preparando, pues resulta contraproducente para la institución educativa prescindir de un docente, que obliga a una reestructuración del personal y cambiar la estabilidad requerida.

En comparación con la presente investigación y la de Del Cid, Villalobos y Melo (2016), confirma la tendencia que existe en España y gran parte de Europa y Latinoamérica de atender la formación pedagógica del docente en correspondencia con los actuales procesos de incertidumbre y de cambio que caracterizan la sociedad del siglo, ello responde a los grandes problemas que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje y en ver a la figura del maestro como principal responsable de la calidad educativa. Para ello es imprescindible que “las universidades generen y consoliden programas estables de formación para el docente universitario, basándose en resultados de procesos de investigación que contribuyan al diseño de actividades pertinentes a las necesidades reales de los docentes y del contexto socio cultural” (p. 18).

La propuesta para la formación pedagógica del profesorado universitario que hace Cáceres (2016) incluye diferentes etapas organizadas en la práctica docente, que facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior. En base a estas etapas por las que debe pasar el profesional a continuación se hace referencia a las debilidades y deficiencias formativas de los docentes de Postgrado de las Universidades del Ecuador.

En la iniciación docente, que constituye el primer periodo de la formación docente, se advierte la primera dificultad del gremio que es objeto del presente estudio. Es en esta etapa donde el profesor novel se inserta a realizar las funciones con solo una base científica (Cáceres, 2016), sin embargo, el tránsito por este periodo si bien

consiguió que los pedagogos hallaran útil la experiencia práctica, los educadores opinan erróneamente que sin conocimientos teóricos es posible una buena práctica docente y que los profesores de Postgrado no requieren de una formación pedagógica para impartir clases, siempre que tengan una buena formación en la materia que imparten.

La mayoría de los expertos reafirman que esta etapa requiere de la familiarización con los documentos vigentes de la educación superior, así como disponer de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje (González y González, 2016).

Durante el adiestramiento docente implica que el profesor participe de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, para lo cual resulta imprescindible la actualización didáctica y el trabajo en equipo, dos cuestiones que no adquiere toda el interés y seriedad por parte del profesorado que es objeto de investigación.

La formación pedagógica constituye otras de las exigencias del perfil profesional docente y, sin embargo, esta no es visualizada como tal en los profesores de Postgrado de las Universidades de Ecuador, sin advertir que esta preparación especial está concebida para la especialización y un mayor alcance de la aplicación de los contenidos de las Ciencias de la Educación vinculados a las necesidades del aula, la institución educativa y la sociedad.

La cuarta etapa formativa se refiere al ejercicio investigativo de los docentes, en los que los profesionales consultados sí muestran una actitud positiva, con lo cual las anteriores deficiencias señaladas pueden ser superadas, pues al decir de Mora (2014) perfecciona las características de su perfil a lo largo de su vida profesional, lo cual implica potenciar el intercambio académico con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre el perfeccionamiento de la labor docente de la Educación Superior (Cáceres, 2016).

Evaluando las respuestas ofrecidas por el profesorado se puede asegurar que entre las debilidades formativas de su perfil se encuentra el carecer del diagnóstico pedagógico, que según explica Villalobos y Melo (2016) permite definir cuáles serían las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales que requieren los profesores.

Por otro lado, aunque estos profesionales de la educación logran en su gran mayoría vincular la teoría con la práctica mediante la sistematización de los conocimientos científicos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, aún no se logra el cumplimiento de los principios de la didáctica de la Educación Superior como es el hecho de que los propios docentes participen en la elaboración de los currículos de estudio teniendo en cuenta las debilidades formativas que presenta.

Tampoco, como sugieren González y González (2016) desde su investigación, se ha visto la integración del trabajo individual al de grupo, pues si bien la Universidad debe atender a las necesidades sociales, no se ha visto por parte de sus directivos un impulso anterior respecto a que se conformen equipos mixtos de investigación dirigidos a dar solución a los problemas del sistema educativo de la enseñanza superior, que se revierten en los aprendizajes de los estudiantes.

La propuesta para la formación del profesorado universitario que formula Cáceres (2016) en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento requiere de otros principios, algunos contabilizados por el profesorado de las Universidades del Ecuador y otros que no. En primer lugar invita a prestar atención a la diversidad en el proceso evaluativo, favorecer mayor protagonismo de los profesores en su propio aprendizaje, pasar de un modelo de enseñanza uniforme para toda la clase al trabajo en pequeños grupos, incentivar el estímulo al aprendizaje permanente, posibilitar el desarrollo de competencias de toma de decisiones ante propuestas alternativas, y por último emplear modernos medios de enseñanza como las tecnologías de la información y las comunicaciones.

La formación del profesorado debe actualizar continuamente las estrategias para que el educador aprenda las nociones teóricas, y conozca sus posibilidades y limitaciones cognitivas y prácticas. Marbán (2015) señala tres estrategias fundamentales para lograr ello: las cognitivas, encaminadas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los contenidos; las afectivas, que involucra cuestiones como la motivación pues se trata de poseer un estado mental adecuado para el aprendizaje; y meta cognitivas, que no es más que el ejercicio de control sobre los conocimientos que se van introduciendo en el hombre.

Según Príncipe (2007) “todo maestro que pretenda ser un verdadero profesional de la educación deberá poseer un marco teórico que oriente su actividad, que lo haga ser capaz de propiciar aprendizajes significativos, creativos e innovadores” (p.2). Pero a

estas estrategias aprehendidas por el profesorado se suma una cuestión importante: el contexto.

La obra del educador no puede deslindarse de las características de su centro escolar y de su alumnado, y en ese sentido, otro componente importante para la preparación del docente es el dominio que tiene sobre el currículo, que al decir de Díaz (2004), en cualquier institución educativa convergen tres versiones: un currículo oficial, autorizado por los expertos en el sector de la educación; un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se han mantenido en el centro escolar, y un currículo real donde convergen las ideas de las dos anteriores versiones.

Las herramientas teóricas favorecen precisamente a que en la práctica docente el profesor defina cuál es mejor la metodología de acuerdo a los objetivos de cada materia que impartirá y las características de su alumnado.

Solo con estos factores a su favor, el pedagogo no solo podrá ser capaz de responder a las dudas de sus alumnos, sino que al advertir cierta complejidad durante el ejercicio de su profesión siempre hallará la manera de ejecutar mecanismos de respuestas eficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marbán, 2015); de modo que continuamente las capacidades y competencias son puestas a prueba, su desarrollo no es un proceso limitado.

El artículo 156 de la Ley Orgánica de la Educación Superior en el Ecuador (Asamblea Nacional, 2010), refiere lo relacionado con la capacitación y perfeccionamiento permanente de los profesores en el país cuando expresa que: “en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior se garantizará para las universidades públicas su capacitación y perfeccionamiento permanentes”. El hecho de que la legislación ecuatoriana reconozca la necesidad del adiestramiento permanente del profesorado es meritorio, sin embargo, no indica necesariamente que se cumplan los patrones de calidad del modelo de formación empleado en la actualidad.

De acuerdo con las respuestas de los profesores encuestados, la preparación Postgrado de los docentes en el país responde a las dimensiones de la superación docente, que propone Andrade y Baute (2015) en cuatro campos fundamentales: formación general, formación pedagógica, formación disciplinar específica y formación en práctica profesional docente.

Sin embargo resulta evidente que cada Universidad imparte su modelo desde perspectivas teóricas diferentes, como distintas son también la amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto; lo que da al traste con la devaluación de formación pedagógica, con lo cual el docente pierde la amplitud “de saberes orientados a conocer, comprender y participar de manera crítica, en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos” (Andrade y Baute, 2015, p. 51).

Este conjunto de valores pedagógicos que menosprecian los docentes objetos del presente estudio limita los diferentes roles del magisterio en los cuales se entreteje el perfil profesional óptimo que tienen que ver con el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa.

Estudios en Latinoamérica, como el de Villalobos y Melo (2016) registran experiencias positivas de permanente capacitación pedagógica en Universidades de Chile donde los profesionales de la Educación reciben cursos y seminarios de formación y actualización; estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la educación superior; novedosas metodologías de Enseñanza – Aprendizaje; diseño de guías didácticas en la enseñanza universitaria; prácticas pedagógicas para el desarrollo de materias teóricas y experiencias; procesos de enseñanza - aprendizaje participativos; instrumentos de evaluación en un enfoque de competencias.

Investigaciones como la de González y González (2016) revelan que en Argentina, Colombia, Brasil, existen varias opciones de formación de profesores universitarios con exhaustivos programas de estudio que le ofrecen al docente universitario la posibilidad de perfeccionar los aspectos que integran su práctica pedagógica. Sin embargo, los propios resultados de estos estudios coinciden en que estas buenas prácticas no han sido extendidas en todas las universidades que forman parte de los sistemas de Educación Superior de esos países, y cuando son puestas en práctica todavía sufren de debilidades y carencias.

También los estudios realizados en la Universidades de Massachussets, Princeton, Columbia, Stanford, y Maryland, de Estados Unidos; así como los efectuados en la Universidad de Sherbrooke, en Canadá (Diez, 2012), constituyen centros que no solo incluyen estrategias de formación continua para sus docentes, sino que encaminan proyectos para capacitar a los profesores en la realización de investigación; pero además inciden sobre estos temas en otras instituciones de la educación superior del hemisferio.

En la evaluación de las prácticas internacionales en relación a la formación pedagógica Gibbs (2013) revela que mientras en Alemania el secreto está en estimular la superación de los docentes a partir de asignarle facilidades y recompensas por su superación científica, en universidades españolas como la de Sevilla, y de Reino Unido como la de Londres, se llevan a cabo seminarios para concientizar a los docentes respecto a la importancia de perfeccionar la práctica docente, y asimismo se impulsan programas donde el trabajo con las tecnologías de la información y las comunicaciones, la metodología participativa, la innovación en el aula y las investigaciones constituyen temas medulares a tratar.

Existen otras experiencias más rigurosas en naciones de Europa, como Dinamarca, Grecia, Países Bajos y Polonia, donde solo se es profesor universitario si se alcanza el grado académico de máster o doctor, por tanto se asegura una calidad de la formación y la práctica pedagógica en esos escenarios (Gibbs, 2013). En Ecuador se comienzan a ver experiencias de este tipo en algunos centros de altos estudios.

Esta diversidad de estrategias en cuanto a la formación del perfil profesional docente que exponen los resultados de varias investigaciones confirma, como expresan Andrade y Baute (2015), que el accionar del docente parte del “dominio de saberes referidos a los marcos sociopolíticos educativos e institucionales, problemáticas curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje y los sujetos participantes” (p.52). Asimismo, imbrica el ejercicio científico, en tanto “indagación y reflexión transformadora desde diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas” (p.52).

Como se hacía referencia con anterioridad el proceso de formación pedagógica de profesores universitarios pasa por la iniciación docente, adiestramiento docente, formación pedagógica por niveles (Básico, básico actualizado, profundización), y en cada etapa el pedagogo va sufriendo la superación de sus capacidades y competencias. Constituye un proceso ilimitado, pero si bien la Universidad está dispuesta a proveer el cambio, ello dependerá de la conciencia de cada profesional.

Si limitada es su actividad de innovación y perfeccionamiento, así de limitada se verá su posibilidad de éxito. Si de la formación inicial el profesor construye sus conocimientos, “desde formas simples a más complejas, según la etapa de desempeño en que se encuentre, estos niveles se sustentan en las funciones que desarrollan los

profesores universitarios en la actividad docente” (Andrade y Baute, 2015, p. 52), la posibilidad de éxito es más posible.

La formación pedagógica de los profesores universitarios parte de la exigencia de la sociedad en torno a la preparación del docente (Cáceres, 2016), y posteriormente pasa la capacidad de entender las necesidades formativas del pedagogo como han sido identificado en la presente investigación.

González y González (2016) se refieren en primer lugar a la necesidad normativa, cuando, como sucede en los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador, existe una carencia grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente para el desarrollo de alternativas de formación pedagógica que contribuya a la formación docente; la necesidad percibida, cuando los educadores reconocen debilidades y deficiencias en su formación que deben ser resueltas para el ejercicio de la docencia; y la necesidad expresada por los profesores.

Teniendo claras estas premisas, como aquí se ha tratado, es que se puede identificar los modos de actuación del profesorado y se procede a la propuesta de formación pedagógica, por lo general determinada por tres niveles: nivel de formación básica, nivel de actualización y perfeccionamiento y nivel de especialización (Andrade y Baute, 2015).

Llegado a este punto, la presente investigación concluye que en el caso de los docentes objeto del estudio requieren del segundo nivel de formación, en el cual la autosuperación y autodidactismo adquieren preponderancia. Mediante este proceso, si bien la Universidad invierte medios y recursos para el incentivo formativo del profesorado, depende de este la voluntad de proceder a la actualización de sus conocimientos teóricos y de la práctica docente.

7.1.3 Desarrollo del desempeño investigativo

El desempeño investigativo junto con el uso de las TIC, fueron los componentes que menos se tuvieron en cuenta por parte de los expertos según las respuestas obtenidas en la entrevista, no obstante, sí se hace referencia a la pertinencia de estos dos procesos para promover un mejor ejercicio práctico de la docencia. Por otro lado, los

datos arrojados por los sujetos encuestados sí revelan una opinión mayoritariamente positiva al respecto, pues ven en los acciones investigativas como una herramienta para mejorar sus procesos de preparación antes de llegar al aula.

Los entrevistados aseguran que el nuevo modelo de preparación debe preparar a los docentes con la idea de lograr un perfil profesional integral, que los pedagogos sean capaces de autoprepararse, de buscar las soluciones de la docencia con la experimentación en la misma aula, que tenga las herramientas para la investigación, como principio básico de la superación profesional.

Según sus finalidades y contextos diversos, la formación científica en la rama del saber específico de un pedagogo debe ir acompañada de una formación pedagógica del profesorado, solo así se puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional. En el presente estudio, se investigó el tema relacionado con la formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador, con la intencionalidad de reconocer cuáles son las necesidades existentes en relación a este tema.

La educación permanente y la formación continua, se considera aplicable al profesional de la Educación Superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para el mejoramiento del perfil laboral y de su perfil profesional (Berbaum, 2010).

En relación a la importancia de la investigación como herramienta básica del trabajo pedagógico, estudios como el de Villalobos y Melo (2016), han demostrado cómo la actividad científica de los docentes puede verse perjudicada por la docencia, o viceversa; la falta de un trabajo de diagnóstico de las principales problemáticas que sufre el escenario escolar; el poco financiamiento a proyectos de investigación, la creencia en que los indicadores educativos cumplen con los estándares requeridos.

De acuerdo a las fuentes consultadas, analizar grupalmente qué está pasando en la escuela permite planificar de mejor manera la forma de enfrentamiento a las problemáticas por las que transita el centro. Para ello valoraron como algo oportuno el trabajo en equipo y la promoción de propuestas conjuntas para mejorar a la Universidad actual.

Semejante a este resultado, Espinoza y Pérez (2013) concluyen que el maestro debe ser un observador de los procesos que se suscitan a su alrededor, no solo para fomentar habilidades y capacidades en la clase, sino por el compromiso social que

implica ser pedagogo en un contexto matizado por la globalización, drásticos cambios tecnológicos y de información, así como por los nuevos conflictos ecológicos.

La aplicación de la ciencia y el trabajo en equipo nutre el proceso educativo, y este a su vez enriquece la colaboración en las investigaciones en pos de objetivos concretos y que constituyen desafíos de todo el sistema de enseñanza. Los proyectos de investigación, aunque de acuerdo a los resultados del estudio no se encuentran entre los logros de los docentes que se forman en las universidades de postgrado, deviene elemento clave en la formación del profesor universitario, porque obliga a los docentes a determinar los errores de sus prácticas docentes y proponer proyectos de resolución de estas problemáticas de manera sistemática, como condición para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

7.1.4 Desempeño laboral

En relación con el desempeño laboral, los sujetos consultados están de acuerdo con la necesidad de acudir a novedosas estrategias para lograr ejercer el oficio de la docencia, en ese sentido, identifican problemáticas como la poca preparación que puede tener un docente dentro del saber pedagógico, aunque tenga mucho conocimiento en la disciplina que imparte. Ello responde a que durante su preparación ha faltado el tiempo de la práctica docente, donde debe existir la interacción con la realidad que viven los docentes sistemáticamente.

Más específicamente los expertos entrevistados, tienen en mente el tipo de profesor que buscan, en donde la integralidad y la competitividad continúan siendo dos de las características más relevantes. Se trata de mejorar en las condiciones y competencias que tiene el profesor para ejercer la docencia.

El estudio empírico arroja que los directivos de las Universidades, sobre todo las privadas, se preocupan por encontrar al profesor más competente y hasta competidor, esta es una cualidad indispensable dentro del perfil profesional de los docentes, porque un profesional que viva en constante competencia con el resto de sus colegas, siempre buscará la manera de sacar ventaja, de ser mejor en metodología, de ser mejor en didáctica, de hacer mayor uso de los medios de enseñanza, de investigar.

Hace mucho tiempo que el profesor dejó de ser el eje central de la enseñanza en el aula, sobre todo si se habla de la Educación Superior. La globalización y la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han incrementado las fuentes de información y conocimiento, pero, contrario a lo que realmente sucede, este nuevo curso del proceso de aprendizaje obliga a sofisticar aún más el perfil profesional de los docentes.

El perfil es consecuencia de una evolución histórica (Caballero y Bolívar, 2015), que ha experimentado el docente durante su formación, en el que el desarrollo de las capacidades y competencias le han permitido alcanzar sus objetivos que debe ser en primer lugar el aprendizaje de sus alumnos.

Un gran porcentaje de la muestra de profesionales de la educación que se ha seleccionado en el presente estudio coincide en que el conocimiento constituye uno de los aspectos más importantes dentro del perfil profesional de un docente. Asimismo, la mayoría está consciente de que los módulos teóricos favorecen el ejercicio como profesional docente y que deben ser enriquecidos por la experiencia práctica

Efectivamente, la literatura consultada indica que la ciencia de impartir clases requiere del dominio no solo de los aspectos teóricos de determinada materia, sino que exige de una preparación metodológica, pedagógica, de la historia de la educación, la política educacional, la legislación, entre otros aspectos que tienen su raíz en el conocimiento. Pero todavía resultan insuficientes las horas destinadas a las clases teóricas para un porcentaje de los encuestados, con lo cual se limita la aprehensión de los saberes necesarios.

Por otra parte, fuera del conocimiento los profesores encuestados no dan mucha importancia a la Psicología de la educación y la historia de la educación, que constituyen materias que aportan a las competencias cognitivas de los docentes y repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los expertos entrevistados aseguran que hoy en día casi ninguna ciencia puede desarrollarse sin dialogar con las otras que le son afines. Gracias a la asesoría de los psicólogos, el educador ha podido construir una propuesta de acción cuando se trata de incidir en estudiantes con necesidades especiales de educación, o cuando los alumnos presentan problemas de comunicación, de rezago, de modelos de interacción que los limita en el proceso de aprendizaje; para guiar el procedimiento resulta pertinente casi

siempre un psicólogo, o al menos que los docentes hayan recibido una preparación en esa disciplina que les permita actuar.

Los rasgos de la formación profesional de estos educadores se desentienden de la idea que defiende Pinilla (2011), a partir de su estudio, al decir que un profesional competente es el que ha desarrollado un conjunto de competencias profesionales, pero además quien “sabe colaborar y aportar en su entorno profesional, en la organización y reorganización del trabajo e incluso transformando el contexto cultural” (p. 214).

En relación al desempeño laboral, en su investigación Del Cid (2010), expresa que el contexto en que se ubica la Universidad y la sociedad “requiere de un docente formador, reflexivo, crítico, investigador y transformador de su práctica y de su realidad” (p.10). Por ello, cualidades como la vocación, el sentido de la autopreparación, la crítica constructivista, ser creativos y propositivos son advertidos como importante por los profesionales encuestados.

También la conclusión de Espinosa y Pérez (2013) concuerdan con esta idea de que la labor del profesional de la Educación debe fomentar un carácter multidisciplinario, capaz de establecer vínculos entre las ciencias que son afines y útiles a la Pedagogía, impulsar una actitud más participativa en la resolución de las problemáticas del contexto escolar y comunitario; así como “estar abierto a las críticas que puedan mejorar sus aportes científicos” (p. 492).

Sin embargo, el propio autor corroboró en un pesquisaje que aún los docentes no conocen cuál es su responsabilidad social, contrario a como sucede en esta investigación, ni siquiera se perciben como seres activos y movilizados de las transformaciones de los procesos de la sociedad, si bien recomienda que el desempeño laboral debe marchar hacia una práctica docente que responsa a las necesidades del aula, la escuela y la comunidad.

Según los estudios consultados con anterioridad las competencias afectivas de los maestros tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes (Caballero y Bolívar, 2015), y precisamente los resultados empíricos de la presente investigación indican que la mayoría de los profesores encuestados consideran importante constituir un modelo para el alumnado.

Ello ratifica lo expresado por Mora (2014) cuando sugiere que el profesor debe resultar una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de

acuerdo con sus sentimientos más verdaderos, deber considerar a sus alumnos como personas dignas de ser tratadas con dignidad y respeto, y debe entender los sentimientos de sus estudiantes y responder apropiadamente a ellos.

En tal sentido una de los aspectos positivos de la muestra de docentes objetos de estudio es su apreciación de valores y aptitudes como la honestidad, el respeto, la ética y la responsabilidad como rasgos imprescindibles en el perfil profesional de los pedagogos universitarios.

Sin embargo, existen conductas del profesorado que evidencian las carencias de la formación profesional de los educadores universitarios objetos del estudio, entre ellos se encuentra, el hecho de no tener en cuenta como aspectos importantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se debe tener un dominio de las características del alumnado y el trabajo con la familia.

Un resultado muy parecido arrojó la investigación de López, González y De León (2014), al valorar de forma positiva la actitud del profesorado en relación con el alumnado, por el respeto hacia los estudiantes, el interés por la impartición de la asignatura, la atención a las dificultades de aprendizaje, la motivación y estimulación hacia el estudio de los alumnos, la creación de un clima favorable para la participación y la comunicación grupal espontánea.

En ese sentido, la experiencia empírica Hargreaves y Fullan (2012) permitió relacionar muchos de los problemas de aprendizaje con la actitud del profesor universitario, pues el perfil profesional del pedagogo debe propiciar que el docente acompañe y guíe al estudiante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; estimule el desarrollo integral, sin que en ello interfieran mediocridades personales y humanas; sea capaz de diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos y relevantes.

Para enseñar a pensar, a criticar, a proponer; dar aliento el pensamiento científico y la capacidad para el desarrollo tecnológico (Schmelkes, 2016), el educador deberá hacer un diagnóstico previo de los estudiantes a los que ofrecerá clases, pero esta evaluación psicopedagógica no deberá circunscribirse solamente al aspecto académico sino al entorno social y familiar que incide en el desarrollo de los educandos.

Aunque se esté hablando de la Educación Superior, grado en el cual los estudiantes gozan de determinada autonomía, aun así, el profesorado universitario ha de

tener en cuenta que la familia influye en la motivación por el estudio de los jóvenes. “La familia es el primer contexto de desarrollo cognitivo y el más duradero, por supuesto, otros escenarios o contextos sociales también modelan el desarrollo de los estudiantes, pero en cuanto al poder y a la extensión, ninguno iguala a la familia” (González E. , 2016).

El diagnóstico de necesidades formativas de los estudiantes hoy se convierte en el punto de partida para el diseño de estrategias de formación docente (Villalobos y Melo, 2016), mediante las cuales se trabaje en las necesidades educativas individuales de cada alumno.

Otros de los factores influyentes en la calidad del profesorado es la formación inicial, contrario a lo que opina la gran mayoría de los profesores encuestados, que no perciben que la formación inicial “forma y entrena a futuros profesores, de manera que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que ese deberá desempeñar” (Del Cid, 2010, p. 22).

Algunos autores como Barbón, Añorga y López (2016), luego de su investigación, coinciden con el criterio de que de la formación inicial dependerá la calidad del profesorado, en tanto es en este momento cuando el docente en preparación adquiere el aprendizaje teórico y práctico en los cuales resulta necesario resolver los problemas derivados de enseñanzas anteriores antes de pasar a otro nivel de formación.

A este proceso le sigue en importancia la formación permanente o continua del profesorado, que sí es percibida como importante por parte de los docentes de Postgrado de las Universidades ecuatorianas.

Del Cid (2010) propuso en una pesquisa similar, proporcionar los espacios para que los docentes puedan capacitarse, a través de reuniones y encuentros entre pares académicos, donde puedan “compartir experiencias relacionadas con su desempeño, compartir innovaciones, solucionar dificultades de aprendizaje con sus alumnos (...) La formación permanente es la base del desarrollo de la escuela” (p. 24).

Pero la formación continua queda improductiva si como expresan los datos adquiridos del cuestionario, el educador no se compromete a la actualización didáctica y el trabajo en equipo. Sin esta parte de la formación profesional que responda a las necesidades de la institución educativa, la comunidad a la que se encuentra insertada y la sociedad en general, el perfil profesional se verá limitado.

Este panorama requiere de la reorganización de currículos que den prioridad a todos los atributos que componen cada competencia: conocimientos, habilidades y actitudes y valores, de modo que la formación del perfil profesional docente esté capacitada para resolver cada problema del aula, la escuela y la sociedad.

7.1.5 Desempeño profesional

El hecho de que la mayoría de los profesores encuestados afirmen que han alcanzado un desarrollo en su dimensión como profesional y la posición optimista que han adoptado los sujetos entrevistados, se debe fundamentalmente a la importancia que ofrecen a la vocación por el magisterio y a la autopreparación, a ejercer la crítica constructiva y a ser creativos y propositivos, asimismo confieren gran prioridad para mejorar su calidad como profesionales de la educación a la formación permanente, a través de cursos y seminarios, y a la experiencia práctica. Sin embargo, de acuerdo con el saldo del presente estudio, el desempeño profesional de los docentes de las universidades de Postgrado no es óptimo.

Estos rasgos del profesorado objeto de estudio conviene al desarrollo de sus competencias definidas como ese uso que se hace de los conocimientos; la evolución de las capacidades, habilidades, destrezas; la manifestación de valores, actitudes y comportamientos que permiten resolver los retos de la escuela del siglo XXI, tanto en el aula, como en la escuela y en el escenario social (Andrade, 2016).

“Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor” (Fernández R. , 2015, p. 2). Y entre esos cambios en los que se involucra el profesor se cuenta la influencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) aplicadas a la educación. Por ello, para todos los docentes consultados el dominio de estas herramientas resulta relevante para mejorar su calidad como profesionales.

Según los estudios realizados en sistemas educaciones como el de Irigoyen (2014), la aparición de las TIC con infinidad de recursos, genera una simplificación y facilitación de actividades en el aula. Abren la puerta a innumerables tipos de actividades como son juegos, visualización de videos, visitas virtuales o imágenes, elaboración de esquemas simples o complejos, actividades grupales. Numerosos

estudios revelan como el uso de estas herramientas motiva la relación profesor-estudiante.

Disponer de una capacitación en el empleo de las TIC constituye una de las exigencias del profesorado, en el contexto de la sociedad del conocimiento, pues abren el diapasón de explicaciones y soluciones como la búsqueda de definiciones en diccionarios online o elaborar gráficos, despiertan la curiosidad y el interés del alumno por el conocimiento, con lo que la interactividad en el aula se desarrolla.

El desarrollo de las capacidades y competencias del profesorado debe ver como aspectos de la formación del profesional docente atemperados a determinados contextos. Como alega Fernández (2015, p. 3) “en el momento actual no podemos seguir considerando a los docentes como almacenes del saber y por lo tanto dispensadores omnipotentes del conocimiento”. En ese sentido el pedagogo debe cumplir en primer lugar con su función como educador en el escenario de la escuela, pero también comprende una función social.

Los datos obtenidos a partir del cuestionario y el guion de la entrevista aplicada demuestran que tanto el desempeño investigativo del educador como la atención a las necesidades sociales son tenidas en cuenta por los docentes de las Universidades de Postgrado de Ecuador, en su gran mayoría. Según la teoría, ciencia y desarrollo social están estrechamente relacionados, y ello coloca a los centros de la educación superior del país en una posición de ventaja para la resolución de problemáticas de la sociedad, pues el principal recurso lo tienen: el talento humano.

Siguiendo esta idea, León (2016) resume que el desempeño profesional docente aun no logra la aplicación efectiva de la ciencia, aunque los estándares adecuados en materia educacional así lo requieren pues “el desarrollo de la docencia a partir de la investigación es la creación de situaciones reales de aprendizaje, que contribuirán a la formación de una personalidad del estudiante comprometida con el entorno y consciente de su actuación” (p. 74).

Si bien, como sucede en la presente investigación, existe una marcada tendencia por impulsar la investigación desde el marco institucional universitario, Caballero y Bolívar (2015) han encontrado el financiamiento de investigaciones que nunca llegan a la profundidad de los fenómenos que son objeto de estudio por el limitado uso de los métodos y técnicas de estudio, existen otros que se inician por mero cumplimiento de la

norma universitaria o como un ejercicio académico, sin que sus resultados puedan aplicarse después en el terreno práctico.

“Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados (...) tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje” (Juvonen y Wentzel, 2001, p. 13). De ahí que la primera función del docente como investigador deberá estar dirigida a la búsqueda de las mejores estrategias metodológicas y técnicas para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido el profesorado encuestado deberá valorar más el trabajo conjunto con el resto del equipo docente y la actualización didáctica a través de lecturas especializadas.

Por otro lado, el aporte científico más importante que está en manos del profesorado es el de entregar a la sociedad a jóvenes instruidos y capacitados desde el punto de vista intelectual y práctico, para ello al decir de los principales autores consultados, los pedagogos deberán poseer “una actitud basada en la motivación, ya que si ellos mismos no creen en el proceso formativo, ni en lo que están transmitiendo a sus alumnos, difícilmente se pueda llegar a conseguir una correcta educación” (Prieto, 2008, p. 344).

De manera general, independientemente del género y del grado académico alcanzado, la mayoría de los pedagogos a los que se les aplicó los instrumentos se sienten conformes con su formación profesional, sin embargo, la totalidad de ellos mencionaron al menos un elemento que debe ser modificado, sobre todo en lo relacionado a los contenidos del programa, lo cual denota que el modelo empleado para preparar a estos educadores de las Universidades de Postgrado de Ecuador deja insatisfechos a los que cursan estas carreras.

El perfeccionamiento de las habilidades, capacidades y competencias de los docentes objetos de estudio deberá tener en cuenta los principios de la educación permanente que propone García (2015), y que comienza por insistir en el carácter continuo, integral, dinámico e innovador de la educación. Según la experiencia empírica de Barbón, Añorga y López (2016), el maestro debe reconocer el carácter integrador del sistema que rige a la educación.

Le sigue el principio del aumento de la participación activa y democrática de parte del que enseña y del que aprende, sobre la base de la comunicación; y el principio

del cambio de significado de la actividad, que “implica el constante proceso de reconsideraciones de los modos de actuación, puntos de vista que se producen en los docentes, basados en la valoración crítica de su actividad y preparación, dirigidos a concebir de manera diferente su trabajo profesional (García, 2015).

Por último, está el principio del desarrollo y estimulación de la creatividad, así como el de la motivación, sin lo cual los profesionales de la educación se desentienden de los requerimientos de la nueva escuela y de los sustentos e ideas básicas de la formación inicial y permanente. Al decir de Barbón, Añorga y López (2016) el problema radica en determinar qué tipo de formación, modelo de profesor, y estrategias formativas favorecen el proceso enseñanza aprendizaje de las Universidades en Ecuador.

En cuanto a desempeño profesional, Díez (2012) han evidenciado que no siempre los conocimientos teóricos y prácticos están a disposición de la realidad educativa ni a la resolución de problemáticas en la enseñanza y aprendizaje, así como del contexto, lo cual demora aún más la profunda renovación pedagógica.

Otros estudios similares como el de Andrade y Baute (2015) atribuyen las limitaciones del desempeño profesional a las carencias de la formación pedagógica, cuando no logra ser un proceso permanente y continuo; por otro lado influye la precaria etapa de formación inicial del graduado universitario. Estos dos momentos “supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva, donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas docentes que enriquecen su desempeño como docente en la Educación Superior” (p. 51).

De acuerdo con Marbán (2015), el cometido del proceso de enseñanza “es ayudar a aprender” (p. 5). El sistema enseñanza aprendizaje ha recibido modificaciones en los últimos tiempos, de modo que, si anteriormente se dependía de la transmisión de conocimientos por parte del profesorado, el moderno desempeño profesional del docente implica que el aprendiz pueda manejar, organizar, estructurar y comprender la información. El aprender constituye un proceso ilimitado donde continuamente se deben mejorar las estrategias o habilidades de pensamiento; de ahí el principal cambio de perspectiva del rol del profesional de la Educación.

7.2 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. En ese sentido el programa de formación se dirige a la preparación en función de la profesionalización del pedagogo, por lo que deben considerarse momentos como la iniciación, la formación básica, y la especialización académica, según corresponda.

La presente investigación ha arrojado que las principales fisuras del docente que arriba a la formación en Posgrado, parte de la formación inicial de la que ha sido objeto, existen problemas identificados, no tanto en los conocimientos teóricos como en la práctica educativa, lo cual se posiciona como una debilidad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Mientras menos experiencia manifiesta el docente frente a un aula, más serán los errores que se tendrán que subsanar en sus estudiantes los futuros maestros.

Los docentes reconocen que para la conformación de su perfil profesional se deben desarrollar capacidades metacognitivas, comunicativas, sociales y tecnológicas; así como competencias centradas en la adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanistas que le permita educar a las futuras generaciones.

Sin embargo, no siempre se poseen estas destrezas, ni se le otorga debida importancia durante su quehacer profesional, por lo que existe una contradicción entre el saber, el saber hacer y el saber ser. Por ejemplo, de las competencias emotivas y cognitivas que con menor prevalencia modifican los docentes durante su formación es la dimensión axiológica en el proceso formativo del profesorado, por lo que esta perspectiva no está acorde con las tendencias actuales, desde la educación para todos.

Los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no les otorgan el reconocimiento requerido a los módulos teóricos, 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 en los resultados del ejercicio de su profesión, 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.

Si bien la teoría constituye la base de la formación de los docentes objetos del estudio, la aplicación de un modelo formativo carente en el aspecto de la práctica pedagógica obstaculiza el éxito en la enseñanza de cualquier materia, pues en muchas ocasiones el profesorado resulta incapaz de reconocer la importancia del tiempo dedicado a la autopreparación, a la investigación y al trabajo en equipo antes de llegar al aula. Otros pueden manifestar distorsiones en la implementación de sus estrategias de enseñanza al no conocer cuáles son los métodos más viables para estimular el aprendizaje del alumnado. En otros casos resulta complicado para los docentes con escasa experiencia práctica establecer adecuadas relaciones con los estudiantes o el empleo correcto de los medios de enseñanza modernos como son las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Estos resultados manifiestan la desatención del aspecto formativo por parte de los directivos de los centros universitarios. Si bien es conocido el incremento de la profesionalización del sector educativo en todo el país, también es válido reconocer que en la rapidez con la que ha ocurrido este proceso se han fomentado los errores que dan al traste con las debilidades en el perfil profesional de los docentes que en la actualidad se forman en posgrado, y este fenómeno es agravado ante la escasa promoción de la formación permanente o superación que se exige en las instituciones de la Educación Superior. La responsabilidad de la directiva de las Universidades radica, en primer lugar, en disponer de profesores competentes, probados en la dinámica práctica, sin embargo, a pesar de apreciarse criterios adecuados en cuanto a los profesionales de la Educación con los que se desea contar, según el estudio empírico, la realidad no se corresponde con las valoraciones que ofrece el profesorado.

Saliendo el escenario eminentemente educativo, el estudio confirma la poca incidencia del profesorado universitario en el contexto social. Existe una limitada apreciación de valor que tiene contar con un docente en la comunidad o en determinado rango territorial, pues la gestión del docente se restringe al área del centro de la Educación Superior y no trasciende en la solución de problemáticas sociales en las que resulta viable una intervención, al menos para reducirla o para prevenirlas, como es el desempleo, al formar profesionales de todos los sectores; la violencia de género y discriminación, al hablar de términos como la equidad; la pobreza, al darle al

estudiantado una vía para la independencia económica; los niveles de salud, al abordar el tema de las enfermedades prevenibles.

Sin embargo, el estudio sí arroja resultados positivos en cuanto a las cualidades humanas de los docentes, que entienden la importancia de tener vocación para ejercer como profesionales de la educación; defienden valores como la ética, la responsabilidad, ser creativos y críticos. Ello es importantes pues los valores y aptitudes ante la profesión complementan la formación teórica y la experiencia práctica docentes, sí se quiere obtener un adecuado perfil profesional es necesario partir del sentimiento de un buen ser humano.

Ante las necesidades y el perfil profesional reconocido se hace necesario diseñar un modelo de formación pedagógica continua de los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador que responda a los retos educativos del país en la actualidad y que además se centre en un proceder sistémico, teórico-metodológico, para contribuir a la preparación del profesorado a partir de la formación de competencias para la gestión de los procesos universitarios.

7.3 Recomendaciones

La referencia a las conclusiones permite comprobar que en las Universidades de Postgrado de Ecuador los pedagogos encuentran una formación profesional que enfrasca el programa hacia una preparación didáctica y que enarbola la práctica docente como fuente de conocimientos. Sin embargo, si bien el profesorado se muestra conforme con el modelo de formación empleado durante su preparación, es evidente que no se corresponde con el perfil profesional de los educadores en tanto su grado de satisfacción no es óptimo.

El modelo de formación profesional docente comprende limitaciones pues no tiene en cuenta otros aspectos que forman parte de las pretensiones de la nueva escuela del siglo XXI abocada a satisfacer las necesidades del alumnado, donde la formación pedagógica debe ser integral y ejercer una funcionalidad social.

Para revertir esa situación resulta oportuno, a partir de los resultados del estudio, como primera recomendación socializar los resultados de la investigación, para

promover la transformación de la formación del profesorado en la Educación Superior y así lograr el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las exigencias de la sociedad actual.

Es pertinente también implementar el modelo de formación del profesorado que el estudio propone, considerando el proceder sistémico, teórico-metodológico, para contribuir a la preparación del profesorado que garantice la formación de competencias para la gestión de los procesos universitarios.

En el contexto educativo de las Universidades de Postgrado no siempre es posible la implementación y generalización del modelo propuesto, en tanto requiere de la aprobación de los directivos de esas instituciones y de la participación de los educadores con una actitud responsable y consecuente con las líneas de acción que se propone realizar. Por tanto, de no cumplir con su implementación realizar transformaciones acordes con esos escenarios de manera que pueda cumplirse uno de los objetivos principales que es transformar el perfil actual de los docentes, así como sus necesidades formativas.

Como el tema de la formación del profesorado ha sido un tema poco investigado, sería conveniente recomendar a las autoridades educativas, así como las políticas, quienes tienen bajo su responsabilidad trazar las estrategias educativas del país, realizar estudios similares en otros niveles de enseñanza para promover un cambio en la formación actual del profesorado ecuatoriano, así como promover el cambio en la concepción del aprendizaje en el profesorado, desde el trabajo grupal y la propia naturaleza de la formación del docente.

7.4 Limitaciones del proceso investigativo

El estudio de las dimensiones de la Educación no deja de tener una vigencia actual y una repercusión a corto y largo plazo en múltiples áreas de la sociedad ecuatoriana, sin embargo, no por ello deja de encontrar limitaciones y barreras durante el proceso investigativo.

Amén de las ventajas que ofrece las investigaciones cuantitativas como el hecho de abarcar muchos aspectos de un fenómeno de forma ágil y poco costosa, la

comparación y generalización de los resultados, entre otros beneficios; con esta metodología la información queda restringida por lo que dice el individuo y tampoco se pueden analizar las causas de las situaciones fenomenológicas.

De ahí que la presente investigación haya tratado de combinar este enfoque con métodos y técnicas provenientes de la metodología cualitativa, aunque esta no deja de tener también sus críticas por parte de los teóricos, como es el hecho de que, a pesar del tiempo utilizado en la implementación técnicas como la entrevista, la información recolectada suele dispersarse; también por el grado de subjetividad que supone esta metodología. Diferente a lo que sucede en los enfoques cuantitativos, las investigaciones cualitativas son fuertes en términos de validez interna, pero son débiles en validez externa, pues sus resultados no son generalizables.

Con la idea de superar las limitaciones de las metodologías estrictamente cuantitativas o cualitativas, algunos investigadores manejan uno u otros procedimientos. El modelo mixto de investigación resulta válido, por las fortalezas que pone en función del estudio de un fenómeno, pero siempre y cuando no se acuda a la improvisación o el simplismo y el investigador domine las herramientas que pretende usar.

A pesar de que el diapasón de procedimientos para realizar la investigación era muy amplio, la primera limitación que encontró el estudioso fue la escasa información existente respecto a la formación y perfil profesional del profesorado universitario de Postgrado de Ecuador.

Si bien existe una extensa literatura concentrada en la explicación de las variables de la presente investigación, no se encuentran fácilmente análisis empíricos actuales dedicados a esta temática en ninguna de las enseñanzas del país, mucho menos en la educación superior. De modo que el investigador se vio obligado de partir de las experiencias entendidas en otros países de Latinoamérica como Chile y Colombia, y del europeo continente, España, donde sí existe un crecimiento en los últimos años de indagaciones sobre distintas dimensiones de la formación docente profesional.

Esta limitante provocó una demora durante la implementación de la técnica de la revisión bibliográfica documental, y por tanto en la elaboración del Marco Teórico, del cual se derivarían los objetivos específicos de la investigación y los procedimientos metodológicos para dar respuesta a cada uno de ellos. Este proceso fue inacabado hasta

luego de la aplicación de los métodos de investigación, del cual se tomaron algunos aspectos entendidos en la actualidad respecto a la formación docente.

El contar con escasos antecedentes investigativos en lo relacionado a la formación del profesorado en la nación ecuatoriana se hizo pertinente recopilar mucha información en poco tiempo, por lo que se determinó aplicar una encuesta a la inmensa mayoría de los profesores de las Universidades de Postgrado de Ecuador, 106 en total. La selección de una muestra tan grande trajo consigo la segunda limitación del estudio ¿Cómo aplicar el cuestionario a los profesionales de la educación? Satisfactoriamente las tecnologías tendieron puentes y fue viable hacer llegar las preguntas a los participantes de la encuesta de manera *online*.

Por otro lado, si bien se contó con la colaboración y una actitud positiva de todos los profesionales a los cuales les fue aplicado el instrumento de investigación, el proceso de recolección de datos sufrió demoras porque la fecha de entrega de las respuestas no fue cumplida por una minoría de los participantes, de modo que ello determinó un atraso en el procesamiento de los datos a través de los programas Excel y SPSS, y en consecuencia, el proceso de elaboración del capítulo de los resultados y de la propuesta de modelo de formación del profesorado también se vio rezagado.

Estas limitaciones y obstáculos no impidieron que los objetivos planteados por esta indagación dejaran de cumplirse. Los datos fueron recopilados y analizados a través de los procedimientos metodológicos que respondieron a un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo, así mismo durante la exposición de los resultados se triangularon métodos y técnicas para describir los procesos que fueran evaluados en la encuesta para culminar con un estudio holístico del fenómeno.

No obstante, los procedimientos implementados solo sirven para explorar, y apenas describir el proceso de formación docente y el perfil del profesorado. Si bien los datos obtenidos permiten generalizar resultados, gracias a la muestra escogida para el estudio, profundizar en este asunto solo es posible con un estudio de caso en una institución educativa específica; así como con la complementación de las técnicas de la revisión bibliográfica documental y la encuesta con otras como la entrevista y el grupo focal, con el fin de explicar más exhaustivamente el comportamiento del fenómeno y establecer correlaciones entre las variables analizadas.

Sin dudas, la importancia del tema de la formación del profesorado en Ecuador, teniendo en cuenta la repercusión que tiene el sector educativo en el resto de las áreas de la sociedad, resulta una motivación especial para el uso de las herramientas investigativas amén de que implique ciertas barreras.

7.5 Implicaciones del estudio sobre futuras líneas de investigación

La institución universitaria advierte numerosos desafíos en la era del conocimiento, pues la actividad humana está en constante movimiento en pos del desarrollo, con lo cual los saberes se convierten en el principal recurso del ser humano, y ello parte precisamente de la preparación escolar, y sobre todo de la Educación Superior, de donde egresan los futuros profesionales e ingenios de un país. En ese caso el rol del profesorado debe modificarse de acuerdo a las exigencias de cada contexto, y su responsabilidad recae en responder a las necesidades de la sociedad.

Pero, si bien el profesorado tiene un compromiso con el escenario social del cual es parte, el mundo de hoy exige que se preste mayor atención a la formación de los educadores. La mejor estrategia para formar a los docentes es y seguirá siendo un tema para posibles estudios, pues cada contexto requiere un proceso de enseñanza aprendizaje diferente.

La presente indagación ha demostrado que la ciencia se convierte en el mejor aparato para desentrañar el universo de la preparación docente. Y si los resultados de esta investigación han permitido explorar el estado de la situación en Ecuador, también servirá de referencias para otras líneas investigativas en torno a este mismo tema. Partiendo de la experiencia pudiesen dirigirse estudios acerca de los modelos de formación orientada individualmente, o sea, demostrar si es efectivo que los propios profesionales de la educación planifiquen su preparación de tal modo que facilite el aprendizaje.

Otras de las líneas investigativas por explotar sobre ese asunto, y que fueron escasamente consideradas en el presente estudio, son la observación y evaluación del profesorado; el modelo de formación investigativa, académica y técnica por separado; la formación inicial de los pedagogos; la práctica docente educativa, la relación entre maestro y estudiante.

Asimismo, pueden analizarse cómo es la formación del profesorado teniendo en cuenta aspectos como género, zona geográfica, nivel de enseñanza; es decir, estudiar los contextos en donde el profesor se inserta y si el escenario social y escolar al cual pertenece le es provechoso para mantener un continuo aprendizaje pedagógico.

Es importante sugerir el estudio de los diseños de modelos que se hacen abocados al desarrollo de valores del profesorado, sobre todo en un momento donde se habla de la aceptación a la diversidad, de la escuela inclusiva, donde convergen personas de todos los estratos sociales, etnias y culturas ancestrales que tienen derecho a la formación.

El uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación profesional del educador constituye otras de las situaciones por conocer que se puede plantear el investigador en Ecuador y otras partes del mundo.

Este investigador dará continuidad al camino transitado luego de emprender y comprender el estudio de la preparación del docente, de acuerdo con la importancia que supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje del país, el sistema educativo de manera general, y la sociedad que recibirá a los profesionales preparados por aquellos.

CAPÍTULO 8.



Diseño de un Modelo para la Formación, Permanente del Profesorado

Introducción

Entre retos que se han proyectado en el contexto mundial en los últimos años, está relacionado con la elevación de la calidad de la formación de los recursos humanos, es por ello que entre los propósitos de “Educación para Todos”, confirmado en febrero de 2014, se puntualiza como principio rector que la calidad de la Educación Superior ocupe un lugar destacado en la discusión internacional sobre las políticas aplicables a este nivel educativo. La UNESCO ha proyectado que: el inicio del siglo XXI es significativo para la educación superior, pues el pronunciamiento de las máximas autoridades educativas, organismos e instituciones internacionales va dirigido a introducir un cambio en la concepción de la vieja universidad, de modo que en la enseñanza se potencie la denominada sociedad del conocimiento y sociedad global (UNESCO, 1999).

Es por ello que se proclama, con relación a la calidad y la evaluación de la educación superior, que el conocimiento es un bien social que solo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad, y en la búsqueda de soluciones a las exigencias de la misma, a la que deben rendir cuenta, siendo este un reflejo de la concepción y responsabilidad social que asume la universidad en el contexto actual. (Rojas y Soria, 2016)

Desde esta perspectiva el proceso de preparación del profesorado universitario se valora como uno de los pilares esenciales para poder, desde su desempeño, asumir las exigencias y demandas sociales, así constituye una necesidad, como condicionante para la certificación de la calidad de los procesos que se desarrollan en la universidad contemporánea.

Es por ello que en relación a la formación del profesorado universitario es importante, considerar aspectos relacionados con este proceso en la Educación Superior, como es el caso de la preparación.

A partir de esta idea se puede abordar la preparación, como referente que expresa la necesidad del profesorado de asumir su rol en respuesta a la responsabilidad social que asume la universidad. Esta consideración apunta hacia todas las acciones con carácter formativo que lleve a una mejora en el desempeño profesional del docente, desde la formación inicial y la consiguiente formación posgraduada.

Así mismo la formación permanente está relacionada con los niveles que alcanza relacionados con la profesión para la cual se formó y en otros aspectos que le permitan un incremento en su crecimiento personal como profesional, lo cual fortalece la relación universidad –sociedad.

8.1. Objetivo

Ofrecer un modelo, desde un proceder sistémico, teórico-metodológico, para contribuir a la preparación del profesorado que garantice la formación de competencias para la gestión de los procesos universitarios.

8.2 Generalidades

La propuesta se considera, a partir de la concepción de un modelo de formación para el profesorado de la Educación Superior.

Resulta pertinente reflexionar desde los referentes teóricos, de la presente investigación, acerca de las consideraciones en relación a lo que es un modelo.

Una definición acabada del término modelo, como eslabón intermedio entre el profesorado y el objeto de la profesión, no resulta fácil debido a sus disímiles acepciones según el ámbito en que se emplee y según la época histórica en que se use. De hecho, pueden aparecer tantas definiciones como enfoques y objetos a investigar se determinen, lo que evidencia su dependencia y variación disciplinar e históricamente determinada.

Se advierte que en relación a la concepción de un modelo posee referencias disímiles y depende del modo en que se usan para definirlo (Valle, 1999). Así indistintamente se le relaciona como: un objeto artificialmente creado en forma de estructura física, esquema o fórmula de signos; sistema de signos que expresa y desarrolla una relación; instrumento para optimizar la actividad científica; interpretación que hace verdadero un sistema o conjunto de fórmulas; construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parte de ella; instrumento de la

investigación de carácter material o teórico; abstracción científica de la realidad que permite un mejor estudio de esta, con vistas a su transformación; sistema concebido mentalmente o realizado en forma material.

De tal consideración, se coincide que un modelo es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de 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. 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.

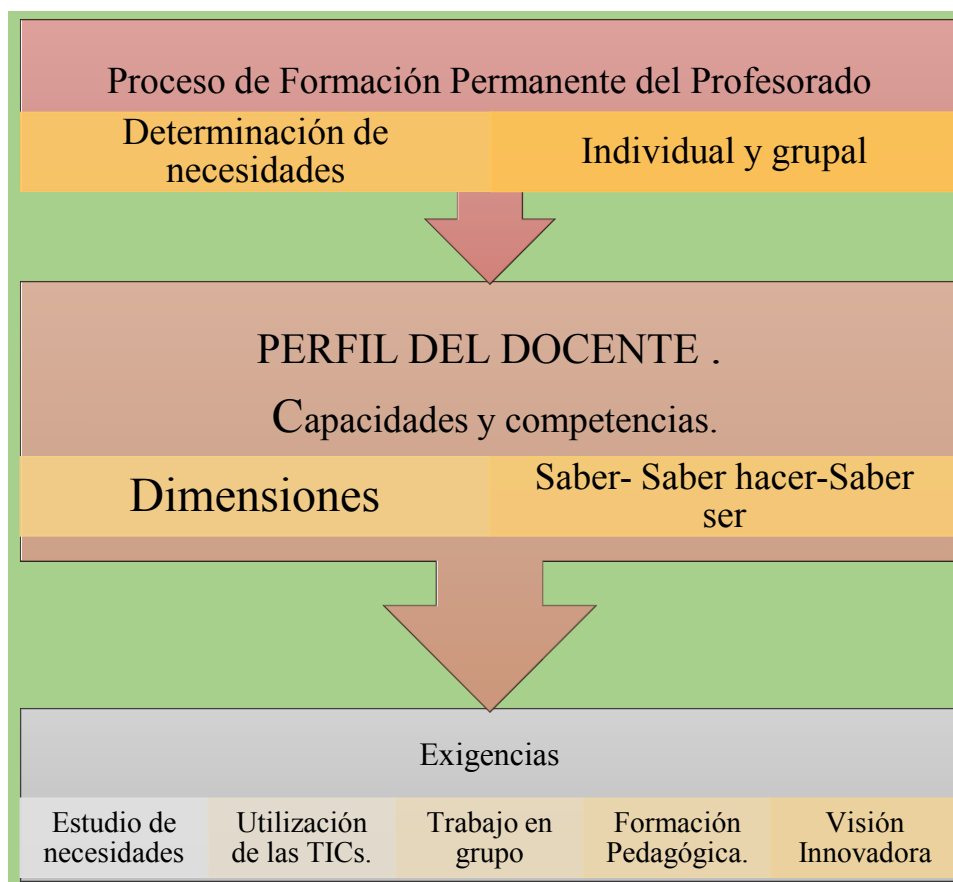
Desde esta perspectiva, se concibe un modelo para la formación permanente del profesorado, para contribuir a su profesionalización. Es importante considerar que formación inicial del profesorado se convierte en contenido de la actividad pedagógica profesional en el contexto universitario y se asume como uno de los procesos propios de su labor como docente.

En este análisis el modelo que se propone en la presente investigación, se considera como una construcción teórica que fundamenta y representa la secuenciación de las acciones que concretan la actividad pedagógica profesional que desarrollan los docentes universitarios. Este se hace viable en la práctica al guiar la transformación y otorgar organicidad al proceso, de modo que este pueda planificar, organizar, ejecutar y controlar las actividades de formación dentro de la gestión de los procesos sustantivos en la universidad.

Así mismo desde el punto de vista pedagógico, es importante establecer acciones de preparación, donde prime la solución de problemas reales que enfrenta el docente para poder desarrollar competencias, lo que contribuye a elevar su calidad profesional.

8.3. Estructura del modelo

FIGURA 6: ESTRUCTURA DEL PROCESO



Elaboración propia

8.4 Implementación del Modelo.

El modelo, que es el resultado del proceso de investigación, para su implementación requiere de flexibilidad para que pueda ajustarse a contextos particulares y ser aplicado. Se fundamenta en las posiciones teóricas asumidas, las problemáticas fundamentales que se presentan en el desempeño del profesorado universitario y la unidad de lo teórico y lo empírico en el proceso investigativo.

Desde esta perspectiva, constituye una alternativa pedagógica para contribuir a resolver algunas de las problemáticas de la calidad de la formación del profesorado, así se organiza en fases para su implementación. Desde el punto de vista de su concepción, lo sistémico se revela en la articulación entre la práctica como eje vertebrador para el desarrollo de competencias.

8.4.1 Análisis de los criterios de los docentes.

Como resultado del proceso de investigación, se realizó un diagnóstico a un total 106, docentes, que integran la planta docente de postgrado en cuatro universidades del Ecuador, dos públicas y dos privadas.

El análisis diagnóstico, se realiza en dos variables: formación del profesorado y perfil del profesorado. En la primera variable en este primer objetivo es la formación del profesorado, la cual se analiza en cuatro dimensiones: Desarrollo del componente académico, desarrollo del desempeño laboral, desarrollo del desempeño investigativo y desarrollo del docente en el plano social.

En este sentido, en los resultados en la variable modelo de formación del docente, se determinan como regularidad que los docentes, no reconocen que la formación de posgrado aporta una base teórica que permite enriquecer la práctica docente. Si bien la formación inicial brinda los elementos básicos del currículo para el ejercicio profesional, la educación de posgrado permite profundizar desde el punto de vista epistemológico en las diferentes áreas del saber. En este sentido resulta significativo considerar que debe existir una relación armónica entre teoría y práctica, por cuanto la formación teórica no puede estar alejada de la práctica, la cual enriquece la teoría, pero ésta última a su vez fundamenta los procesos que se dan en la práctica. Esto está muy unido a que debe ser imprescindible aplicar los contenidos del currículo en la práctica docente.

Por otra parte, no se concibe por los docentes la importancia que tiene una formación pedagógica para impartir clases, aun cuando se tenga buen conocimiento en la materia que imparten. Esto es contradictorio, pues 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.

Se percibe que los docentes no utilizan las normativas del Consejo de Educación Superior, del Ecuador, para el ejercicio de los procesos universitarios, como es el caso, del Reglamento del Régimen Académico del Consejo de Educación, (2016). En este sentido en el capítulo de organización del aprendizaje se concibe la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje: componente de

docencia, componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y componente de aprendizaje autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades.

Existen docentes que no consideran, deben ser educadores de modo que apoyen a la universidad a atender las necesidades sociales de los estudiantes, como mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos. Aspecto que se debe analizar, considerando que el docente universitario tiene un encargo social que desde los procesos sustantivos (docencia-investigación-vinculación) forma un profesional competente que responda a las exigencias y demandas sociales, donde la formación educativa, trasciende y perdura por el resto de su vida y que son expresadas en los modos de actuación en el ejercicio de la profesión.

En lo relacionado con la necesidad de relacionar la teoría para la práctica docente y el uso de la experiencia práctica en la docencia, consideran que los profesores de posgrado no necesitan formación en pedagogía, si tienen buenos conocimientos en la materia que imparten, de igual manera no se valora la necesidad de los conocimientos teóricos para el desarrollo de una buena práctica docente.

Estos aspectos abordados, pueden constituir barreras para la implementación de un programa de formación del profesorado, a partir de la propuesta del modelo que se fundamenta en el presente estudio.

8.5 Fases metodológicas para la implementación del modelo

FIGURA 7: FASES DE IMPLEMENTACIÓN



Primera Fase. El proceso de diagnóstico de necesidades de formación de los docentes.

La concepción del proceso de diagnóstico de necesidades de los docentes, constituye la primera fase del proceso de intervención con el profesorado, en función de transformar las condiciones en que se desarrollan en el contexto universitario, las necesidades sentidas como tales y expectativas en relación con una situación.

Este proceso termina, una vez recopilada toda la información significativa que se necesita para la comprensión de una determinada situación familiar. En este sentido de toman en consideración instrumentos como, encuestas, entrevistas, así como la observación participante. Se tendrán en cuenta las dimensiones: cognitiva, referentes a los conocimientos teórico-metodológicos; la procedimental, relacionadas con las competencias para asumir su rol como docente universitario; la actitudinal-motivacional, relacionada con la disposición para asumir su proceso profesionalización como docente.

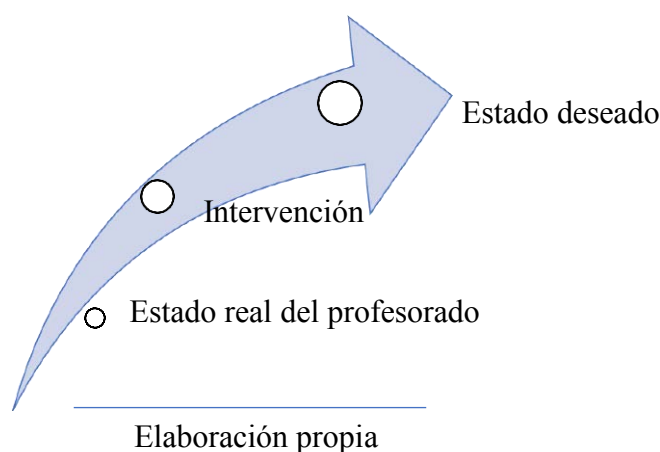
Desde ésta perspectiva tomará en cuenta:

- ✓ Desarrollar los objetivos propuestos.
- ✓ Priorizar las necesidades, según las competencias del docente.
- ✓ 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
- ✓ La competencia investigativa, la actitud investigativa humanista y científica promueve la reflexión y ofrece alternativas de solución a los problemas del entorno social
- ✓ La competencia tecnológica, desde el punto de vista que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en función de su labor docente e investigativa como herramientas insustituibles.
- ✓ Interpretación de los resultados y toma de decisiones.

Segunda Fase. Organización metodológica e implementación.

Desde el estudio de necesidades, en función de conocer el estado real del profesorado, para alcanzar el estado deseado a partir de la intervención, desde la organización metodológica el modelo que se ha concebido

FIGURA 8: ORGANIZACIÓN METODOLÓGICA



La organización metodológica e implementación del modelo, está concebida a partir de las competencias a desarrollar en el profesorado.

El modelo que se propone se sustenta en la teoría del trabajo en grupos. Desde esta perspectiva tiene lugar la transformación como un proceso de reconstrucción de concepciones nuevas, acorde al rol del docente universitario en el contexto educativo actual. En este sentido unos de los aspectos importantes en esta fase como proceso es considerar unas de las concepciones actuales para el logro de mejores resultados en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, tal es el caso del aprendizaje colaborativo. Así éste tipo de aprendizaje se relaciona con un enfoque diferente a la concepción de la pedagogía tradicional, por cuanto se concibe desde la colaboración entre estudiantes, entre iguales, lo que brinda la oportunidad de cooperación, donde el proceso de trasmisión de conocimientos se realiza entre ellos como protagónicos y participantes activos en el desempeño individual y colectivo en el proceso. En este análisis es significativo destacar que el docente debe estar preparado para afrontar este tipo de aprendizaje, y poder diseñar las interacciones entre los alumnos y de los resultados que se han de alcanzar desde el trabajo juntos, en función en función de compartir su aprendizaje y el de los otros estudiantes que forman parte del grupo.

Las competencias didácticas, que están relacionadas con la necesidad de la formación pedagógica del docente universitario. Se tiene en cuenta:

La dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, por parte del docente que incluye la planificación, la ejecución y el control; las actividades docentes y no docentes que realiza en el contexto de actuación profesional; las relaciones que establece con los miembros de la comunidad educativa universitaria; las relaciones que establece entre los componentes didácticos del proceso en las diferentes actividades que realiza en el contexto de actuación profesional.

Las dimensiones en competencia didáctica, se consideran:

Motivacional: Induce y sostiene el desempeño del docente en los modos de actuación, en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, así como en la realización de esfuerzos volitivos para la consecución de metas en el proceso de profesionalización como docente.

Cognitiva. Se tienen en cuenta la base de conocimientos y el sistema de acciones, la calidad de los procesos que ejecuta al conducir el proceso de enseñanza aprendizaje.

Metacognitiva. Referente a la posibilidad de hacer análisis y tomar conciencia de los propios procesos de formación y desarrollar metaconocimientos, que implican el desarrollo estrategias para regular el desempeño.

Las competencias investigativas - están relacionadas con las posibilidades del docente universitario para la gestión de la investigación científica, como parte de los procesos sustantivos que se generan. Desde ésta consideración debe poseer

Habilidades Básicas: que tienen relación con los procesos lógicos del pensamiento (análisis- síntesis, comparar, abstraer y generalizar), consideradas como precedentes para la formación de las habilidades relacionadas con las acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas).

Habilidades investigativas propias del área de la ciencia particular en la que se desenvuelve, y teniendo en cuenta las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento

Habilidades para la Investigación Pedagógica: se corresponden con el conocimiento de los paradigmas y enfoques de la investigación, la epistemología de la investigación y el estudio, descripción y justificación de los métodos de investigación.

Competencia Tecnológica.

La preparación del docente para el uso de las TIC, deviene en la universidad contemporánea en una necesidad y por tanto competencia, que debe desarrollar el docente, teniendo en cuenta que propicia la participación activa de los estudiantes en los procesos de búsqueda e indagación en diferentes tareas propias de las Ciencias, lo cual le permite el desarrollo de competencias investigativas, lógicas del pensamiento, comunicativas que les permitan la elaboración de productos derivados de su proceso de aprendizaje.

Se prevé la creación de ambientes y medios a través de la combinación pertinente de diferentes actividades que pueden ser in situ y virtuales, de manera que permitan la interacción entre los profesores y los estudiantes. Desde esta perspectiva se promoverá la convergencia de medios educativos, con énfasis en el uso de las tecnologías de la información y comunicación y entornos virtuales que permitan una interacción pedagógica, así mismo 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.

Cronograma de implementación

Desde esta concepción, el programa de formación del profesorado responde a las exigencias del modelo que se propone, que se expresa en las áreas: pedagógica, el uso de las TIC como recursos para el aprendizaje, la investigación e innovación y las necesidades en sus áreas del conocimiento de las disciplinas que imparten.

ACTIVIDADES	PROGRAMA DE FORMACIÓN					
	PRIMER AÑO-2018					
	EN-FEB	MAR-ABR	MAY-JUN	JUL-AGO	SEP-OCT	NOV-DIC
Diagnóstico y estudio de necesidades						
Cursos de Preparación Pedagógica						
Utilización de las TIC como recurso para el aprendizaje						
Preparación para la investigación innovación						

ACTIVIDADES	PROGRAMA DE FORMACIÓN					
	SEGUNDO AÑO-2018					
	EN-FEB	MAR-ABR	MAY-JUN	JUL-AGO	SEP-OCT	NOV-DIC
Preparación en la disciplina que imparte.						

Estudio de funcionabilidad e impacto.			
Rediseño del programa de formación			

Tercera Fase. Evaluación.

En esta fase convergen las anteriores en la determinación del grado de ocurrencia tanto de lo que se aprende y se hace como de la forma de estructurar el contenido y de mantenerlo vigente. Se centra la atención en el desarrollo de las competencias en el profesorado. Se considera tener en cuenta:

- La correspondencia del modelo con el contexto en que se desarrolla.

Debe analizarse si se ha logrado responder eficazmente a los problemas y necesidades diagnosticadas durante la etapa inicial. Para ello, será necesario llevar a la práctica las líneas de acción que se dirijan al desarrollo del vínculo el desempeño de los docentes.

- La crítica sobre la correspondencia de la ejecución del modelo con su concepción original.

Este paso es necesario para determinar la competencia de la comunidad educativa universitaria, para el pronóstico prospectivo y de rectificar la dirección del mismo o, modificarlo.

En esta fase convergen las anteriores en la determinación del grado de ocurrencia tanto de lo que se aprende y se hace como de la forma de estructurar el contenido y de mantenerlo vigente. Se centra la atención en el desarrollo de las competencias en el profesorado. Se considera tener en cuenta:

- La correspondencia del modelo con el contexto en que se desarrolla. Debe analizarse si se ha logrado responder eficazmente a los problemas y necesidades diagnosticadas durante la etapa inicial. Para ello, será necesario llevar a la

práctica las líneas de acción que se dirijan al desarrollo del vínculo el desempeño de los docentes.

- La crítica sobre la correspondencia de la ejecución del modelo con su concepción original.

Este paso es necesario para determinar la competencia de la comunidad educativa universitaria, para el pronóstico perspectivo y de rectificar la dirección del mismo o, modificarlo.

Las consideraciones sobre el proceso de gestión: sobre el cumplimiento de cada uno de los objetivos; sobre las líneas de acción; sobre las acciones concretas; sobre los métodos y procedimientos para desarrollar las acciones.

Finalmente, se evalúa el proceso de gestión en su conjunto y en su resultado final, mediante sesiones de análisis crítico.

El estudio de funcionabilidad e impacto se tendrá en cuenta en función del seguimiento al proceso de formación, se tienen en cuenta los dos indicadores siguientes:

- ✓ Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
- ✓ Relación entre objetivos propuestos y necesidades, expectativas e intereses del personal académico

Finalmente, se evalúa el proceso de gestión en su conjunto y en su resultado final, mediante sesiones de análisis crítico. Para esto, se evaluará el modelo desde la visión de los docentes, así como de los estudiantes. En cada grupo se hará una metodología diferente, en el caso de los docentes se realizará una entrevista general, usando la técnica de los grupos focales, y en los estudiantes se realizará una encuesta.

El grupo focal serán los docentes que participan activamente en la docencia dentro de la Educación Superior en Ecuador. Se tomarán grupos de máximo diez individuos por grupo, el cual debe ser homogéneo, para esto se garantizará que los docentes participantes imparten asignaturas en el mismo programa académico, aunque no necesariamente en la misma universidad. Las sesiones no serán mayores a dos horas, evitando el cansancio de los participantes y, por tanto, respuestas inadecuadas que afecten el objetivo de la técnica. Sobre este grupo se aplicará una entrevista general, la cual, se trabajará de forma colectiva y semiestructurada. Cada grupo contará con un moderador, nombrado previamente, quién se encargará de coordinar el tiempo, evitar

que se “enfrasque” la discusión e introduciendo los temas de la entrevista. Asimismo, se tendrá un observador por grupo, éste se encargará de apoyar el moderador en las tareas descritas, además de tomar los datos verbales y no verbales durante el desarrollo de la técnica de grupo focal.

Los temas serán coherentes con las competencias que se explican dentro del presente modelo. En cada tema, se tendrá un guion, sin embargo, como es semiestructurada se permitirá, a discreción del moderador y el observador, preguntas nuevas o la eliminación de alguna pregunta, condicionando a no afectar la evaluación por tema. A continuación, se presenta el guion, por tema y las preguntas a desarrollar en los grupos focales (ANEXO 6)

8.5 Características generales y exigencias básicas del modelo

Cuando el docente se inicia en el contexto universitario, es importante garantizar las condiciones para su proceso de preparación y desarrollo profesional, según necesidades como: el diagnóstico orientado a la determinación de necesidades, potencialidades e intereses individuales; la proyección por etapas dedicadas a la preparación para el diseño personalizado, según su nivel de desarrollo; la negociación, dedicada a la declaración de los objetivos y compromisos individuales necesarios para su desarrollo.

La concepción del modelo de formación para el profesorado de la Educación Superior está dirigida a su preparación en función de su profesionalización, para 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. (Rojas y Soria, 2016)

La formación básica se concreta en la preparación metodológica y disciplinar, en la que debe recibir los conocimientos del contenido de la ciencia y los presupuestos metodológicos y didácticos que le proporcione la acreditación necesaria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la especialización permite la concepción pedagógica y didáctica desde un enfoque inter y transdisciplinar que garantiza una proyección científica de la

conducción de los procesos universitarios en el área del saber de su competencia y la formación académica en función de alcanzar el desarrollo de competencias y capacidades para el ejercicio de la profesión y la innovación.

El proceso de formación en su propia concepción concibe el desarrollo y el cambio, por lo que debe ser caracterizado por ser un proceso contextualizado, participativo, reflexivo y social, logre el aprendizaje desde la acción, a partir del diagnóstico de necesidades y basado en la solución de problemas que se les presentan a los docentes en su desempeño profesional.

El modelo está diseñado para satisfacer las necesidades de formación permanente del profesorado, desde un enfoque que trasciende la pedagogía tradicional, para ubicarse en nuevos horizontes epistemológicos para asumir un proceso de aprendizaje desarrollador, a partir de insertarse en el uso de las nuevas tecnologías de la información y otras estrategias de enseñanza-aprendizaje acorde al contexto educativo actual.

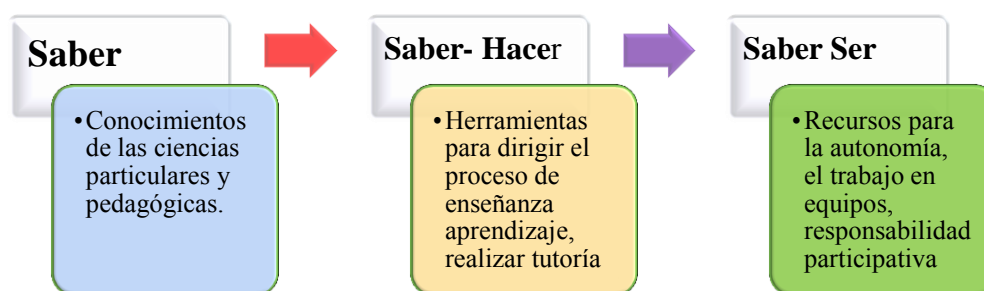
Las funciones del docente universitario están asociadas a la gestión de los procesos sustantivos de la Educación Superior: Docencia, Investigación y Vinculación con la sociedad. En este análisis la docencia, está relacionada con el dominio de conocimientos, integrar el proceso de enseñanza aprendizaje con la actividad de investigación, el desarrollo de estrategias para el proceso de aprendizaje y su evaluación. La investigación, le permite al docente conocer la realidad para poder incidir en su transformación, según el contexto en que se desarrolla y permite la apropiación crítica y reflexiva del conocimiento, su creación y socialización en función del desarrollo de la actividad docente y la ciencia. De igual manera la Vinculación con la sociedad, es la relación educación – sociedad, como interacción humana que redimensiona su consideración, tiene como propósito la transformación consciente del medio, mediante su propia participación en el desarrollo profesional.

En el proceso de formación del profesorado, hay que reconocer, desde estas funciones la importancia que tiene considerar las competencias como categoría psicológica que integra determinados componentes figurativos, procedimentales, actitudinales y personalológicos en función de lograr un desempeño eficiente en un contexto concreto de actuación.

Al analizar las consideraciones sobre ser competente, no se hace referencia al individuo potencialmente capaz de realizar una actividad, sino a aquel que la realiza de hecho y lo hace con calidad, porque sabe actuar en determinadas situaciones y moviliza los recursos necesarios para lograrlo. Si bien las capacidades constituyen las potencialidades que pueden llegar o no a convertirse en realidad y actualizarse, las competencias son realidad actualizada y se manifiesta en un comportamiento concreto, en la acción.

Las competencias como atribución profesional, están estrechamente relacionadas a la figura del docente (tareas y funciones), que comprende el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan de una profesión u ocupación determinada. La competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional, incumbencia, para desarrollar adecuadamente, idóneamente su puesto de trabajo, suficiencia, que son resultado y objeto de un proceso de cualificación, referido básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia profesional deseada. Desde esta perspectiva se considera la siguiente idea, en la concepción del presente estudio.

FIGURA 9: COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA



Elaboración propia

Entre las funciones del docente, la docencia, resulta importante para 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 de manera asequible de los contenidos de las ciencias que imparte, generar en los alumnos condiciones para la metacognición, problematización para una construcción del conocimiento con espíritu crítico y reflexivo.

Desde esta perspectiva, la dimensión metacognitiva posibilita, en la competencia didáctica, la realización de los procesos de reflexión y regulación que ayudan al docente a conducir el proceso de enseñanza aprendizaje con el dominio de sus posibilidades y limitaciones personales, así como realizar las acciones que correspondan a sus necesidades de formación profesional.

La competencia investigativa, la actitud investigativa humanista y científica promueve la reflexión y ofrece alternativas de solución a los problemas del entorno social, le permite innovar su práctica, buscando nuevas formas de producción, creación y legitimación del conocimiento, desde una actitud crítica y reflexiva desde la experiencia sobre su labor práctica.

Otro aspecto a destacar es la competencia comunicativa, que resulta transversal porque en las relaciones interpersonales se constituye como componente básico de otras competencias. De igual manera se considera el uso eficiente de su lengua materna, tanto oral como por escrita, el dominio de una lengua extranjera, preferentemente el idioma inglés, que le permita la búsqueda, así como extraer información de la literatura científica actualizada. Otro elemento importante lo constituye el desarrollo de habilidades para ser un comunicador profesional por su oratoria

La competencia tecnológica, desde el punto de vista que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en función de su labor docente e investigativa como herramientas insustituibles.

8.6 Exigencias para el modelo

- Estudio de las necesidades de formación de los docentes:

El Análisis de Necesidades 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.

Se tienen en cuenta para la realización del diagnóstico:

- La dimensión cognitiva. Son considerados conocimientos teórico-metodológicos que sirven de base para ofrecer una acertada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
- La dimensión procedimental. Se tienen en cuenta las habilidades que deben poseer como docente de la educación superior y su rol en el cumplimiento de la responsabilidad social desde la carrera en la que incide.
- La dimensión actitudinal-motivacional. Se definen los aspectos, a tener en cuenta, para que puedan asumir su rol como docentes. Además, se considera en este mismo sentido la postura conscientemente sentida para asumir su proceso de doble profesionalización.

Es importante para el proceso de formación permanente, considerar el profesorado y sus potencialidades. Este criterio se fundamenta desde el enfoque histórico cultural de Vygotsky, teniendo en cuenta que cada individuo posee sus potencialidades y de esta manera la distancia entre el punto de desarrollo en que se encuentra y sus potencialidades reales, lo cual significa trabajar en esa zona de desarrollo próximo en función de lograr avances en el orden cualitativo en su desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva el proceso permite ofrecer niveles de ayuda de manera individual y en relación con el grupo de docentes con los que interactúa, de manera que alcance niveles de conocimientos en su interacción con los otros.

Se reconoce que un elemento importante en la concreción de los proyectos de renovación es el nivel de implicación de los sujetos en la acción; pero esto significa asumirlos desde la diversidad potencial que representa cada uno en un contexto y situación dada. Por tanto, al modelar se ha considerado pertinente desestimar toda proyección idealizada de la gestión del profesorado y valorar la orientación pedagógica profesional de su actividad, su experiencia formativa y la interpretación que hace de la cultura universitaria, como expresión sintética de la relación entre tradición y contemporaneidad.

- La utilización de las TIC en el proceso formativo, como modalidad del proceso de aprendizaje

Es importante 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 la para la gestión de la calidad de los procesos universitarios.

Sin dudas el uso de las TIC, se constituyen en herramientas para el docente para el proceso de aprendizaje. “Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función: como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico...), como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje (los estudiantes al utilizar las TIC aprenden sobre ellas, aumentando sus competencias digitales). Así, hoy día los formadores necesitan utilizar las TIC en muchas de sus actividades profesionales habituales”. (Marqués, 2006)

De esta manera el desarrollo alcanzado en esta área, se convierte en una condición importante para elevar la formación académica del profesorado, los procesos de descentralización, profesionalización, trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, trabajo en grupos, potenciando los procesos de democratización y participación de la comunidad educativa deben constituir premisas del modelo que se elabora.

En la utilización de las TIC, el aprendizaje se concibe desde ambientes y medios a través de la combinación pertinente de diferentes actividades que pueden ser in situ y virtuales, de manera que permitan la interacción entre los profesores y los estudiantes. Desde esta perspectiva se promoverá la convergencia de medios educativos, con énfasis en el uso de las tecnologías de la información y 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 Postgrado.

Para facilitar el proceso se ubicará en la plataforma virtual, Normativas de la Educación superior, guías de estudio, metodologías y material bibliográfico en función de la autopreparación y profundización en los diferentes temas y áreas del saber, según correspondan.

Es estos espacios se conciben el trabajo del grupo de docentes de manera colectiva y coordinada, que posibilite un aprendizaje colaborativo, desde el entorno virtual a través de su participación en conferencias, foros, que permitan un intercambio académico entre los participantes y que manera cooperada, intercambien experiencias y lleguen fundamentar sus puntos de vistas, juicios valorativos en relación a diferentes temas que se relacionan con su formación profesional.

- 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 en un carácter participativo, en el que interactúan entre teóricos y prácticos y entre unos y otros como grupos de trabajo.

El modelo que se propone se sustenta en la teoría del trabajo en grupos, en este sentido se asume que, en la reflexión conjunta entre iguales, en la confrontación de ideas y experiencias, es posible que emerja una teoría más ajustada a la práctica y, en la misma medida, una práctica que enriquece la teoría. Desde esta perspectiva tiene lugar la transformación como un proceso de reconstrucción de concepciones nuevas, acorde al rol del docente universitario en el contexto educativo actual, y en este sentido se valora lo positivo y se sustituyen las ideas que pueden frenar el desarrollo en la dirección del proceso docente educativo.

Es importante significar que el modo de trabajo en grupo, se desarrolla el individuo dentro del grupo, y el grupo en su totalidad, pero desempeña un papel importante también la relación que tienen los integrantes con cada una de las actividades a realizar.

De igual manera, la posibilidad del trabajo grupal favorece el desarrollo personal y profesional de los docentes. Justificar estas ideas, se constituyen en un saber teórico - práctico. Así mismo se torna desde una connotación multilateral del proceso de enseñanza aprendizaje al establecerse relaciones interpersonales de transmisión de

conocimientos y experiencias entre los docentes, entre los estudiantes y entre los docentes y los estudiantes, lo cual le configura una dimensión más integral al proceso, desde un aprendizaje cooperativo.

Desde esta 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.

Este tipo de aprendizaje se relaciona con un enfoque diferente a la concepción de la pedagogía tradicional, por cuanto se concibe desde el aprendizaje que se puede dar entre alumnos, entre iguales, lo que brinda la oportunidad de cooperación, donde el proceso de trasmisión de conocimientos se realiza entre ellos como protagónicos y participantes activos en el desempeño individual y colectivo en el proceso. En este análisis es significativo destacar que el docente debe estar preparado para afrontar este tipo de aprendizaje, y poder diseñar las interacciones entre los alumnos y de los resultados que se han de alcanzar desde el trabajo juntos, en función en función de compartir su aprendizaje y el de los otros estudiantes que forman parte del grupo.

- La formación pedagógica del profesorado

La misión de la universidad está relacionada con la preservación, el desarrollo y promover, a través de sus procesos sustantivos (docencia, investigación, vinculación con la sociedad), en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad. Es el docente universitario quien reflexiona sobre y desde su práctica educativa, lo que contribuye a mejorarla en función de las necesidades contextuales donde se desenvuelve.

El profesorado universitario labora en un alto centro de estudios y sin embargo no se formó previamente como docente, de esta manera posee entonces una doble profesión, relacionada con los contenidos de la ciencia de la especialidad que forma a sus estudiantes y como docente, lo cual complejiza su labor.

Desde esta perspectiva, esto exige de la profesionalización pedagógica, que se considera un proceso de formación continua del profesorado, que le permita una mejora en el desarrollo de conocimientos y habilidades en función de alcanzar niveles de competencia en relación a su desempeño como docente. Rojas Valladares (2016)

En este análisis se considera la formación permanente desde el punto de vista pedagógica, como un proceso sistémico que, atendiendo a las diferentes etapas organizadas, facilitará el adiestramiento, formación y perfeccionamiento de los docentes universitarios

De esta manera el docente universitario, requiere una preparación pedagógica, psicológica y de los fundamentos didácticos de la Educación Superior que le permita: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que desarrollan; la investigación del propio proceso docente universitario para su perfeccionamiento; el incremento de la autonomía y autocontrol; la profundización del cuerpo de contenidos científicos que poseen; poseer habilidades para conocer las necesidades de sus alumnos, para gestionar los recursos didácticos y metodológicos con vistas a la realización de las actividades de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que imparte e investigar su práctica en función de su perfeccionamiento.

La acreditación de la preparación pedagógica, se considera la profesionalización pedagógica como un proceso sistémico que, atendiendo a las diferentes etapas organizadas, facilitará el adiestramiento, formación y perfeccionamiento de los docentes universitarios. En este análisis se tiene en cuenta, los Fundamentos Didácticos de la Educación Superior, para oportunamente abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, adoptando decisiones estratégicas, así como poder explicar los fundamentos que sustentan su práctica pedagógica y didáctica de manera coherente, desde los problemas a los que se enfrenta en su rol profesional.

- Visión innovadora en la gestión del conocimiento

La universidad que solo busque transmitir conocimientos propiciará un estancamiento de la sociedad, por tanto, la docencia y la investigación no deben concebirse como dos modalidades desarticuladas e independientes en la Educación Superior y por tanto en la formación del profesorado. Es por ello que se enseña desde los resultados de investigaciones, pero enseñar no puede ser comunicar resultados de investigación; no es lo que caracteriza la docencia superior. Entonces el profesorado debe estar preparado para enseñar simulando el descubrimiento de resultados y esto solo se logra desde la perspectiva del método, la docencia universitaria no debe estar separada del método pedagógico y del científico.

Para el proceso de formación del profesorado de la Educación Superior el desarrollo de competencias investigativas es necesario, si se tienen en consideración los fundamentos didácticos y psicológicos del currículo ya que las habilidades forman parte de la categoría didáctica contenido y para ello es necesario tener en cuenta las diferentes teorías de aprendizaje. Así mismo considerar la comprensión-solución de los problemas profesionales que se le 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, que implica el dominio por el docente de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos que posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica.

Es importante el trabajo en función de las competencias en sus diferentes niveles para el proceso de investigación:

Básicas: relacionadas con los procesos lógicos del pensamiento (análisis-síntesis, comparar, abstraer y generalizar), consideradas como precedentes para la formación de las habilidades relacionadas con las acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas).

Propias del área de la ciencia particular: tomando en consideración las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento en función de observar objetos y fenómenos, medir objetos y sus cambios, determinar problemas experimentales, formular problemas experimentales, formular hipótesis, elaborar diseños experimentales, analizar e interpretar datos, tablas y gráficos y establecer conclusiones.

De la Investigación Pedagógica: se corresponden con el conocimiento de los paradigmas y enfoques de la investigación, la epistemología de la investigación y el estudio, descripción y justificación de los métodos de investigación, las cuales constituyen las habilidades esenciales a desarrollar en el proceso de formación permanente del profesorado, tales como: Determinar el problema científico, formular el problema científico, buscar información relacionada con el problema a investigar, definir los objetivos de la investigación, formular la hipótesis de la investigación,

elaborar las tareas de investigación científica, seleccionar los métodos y las técnicas de investigación, elaborar estrategias alternativas de solución, elaborar el diseño de investigación, analizar e interpretar los datos obtenidos, establecer conclusiones, elaborar el informe de investigación y defender oralmente el informe final de investigación, las cuales pueden integrarse en la invariante de habilidad: Diagnosticar el problema científico de la investigación considerando que integre al resto de las habilidades que hay que tener en cuenta en las diferentes etapas de la investigación: preparación, elaboración de propuestas de solución (planificación), ejecución, análisis y divulgación de los resultados.

Desde esta idea, un elemento importante en el modelo es la Formación científica del profesorado universitario, en este sentido el propósito se direcciona hacia la formación académica en función de obtención de especialización, maestrías y grado científico de doctorado. En este sentido se puede proyectar aspectos relacionados con las invariantes sobre los requisitos y ejercicios a vencer para la formación de doctorados y así poder proyectar las actividades de preparación, la identificación de un problema de investigación, con significación práctica, con un sustento de viabilidad y pertinencia.

8.7 Consideraciones sobre el diseño del modelo

Estas consideraciones son importantes tenerlas en cuenta, para el proceso de implementación del modelo, a partir de que el mismo no fue aplicado durante el presente estudio.

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, a partir de sus niveles de desempeño y en interacción con otros docentes desde el aprendizaje cooperativo, para que de esta manera, lo cual le dará pertinencia social a su labor profesional.

Se considera que el docente universitario debe sentir la necesidad de una actitud permanente de autopreparación para el perfeccionamiento y compromiso ético y el

vínculo afectivo-motivacional, en relación a la profesión, a partir de su gestión e implicación en los procesos sustantivos universitarios, debe tener un espíritu de saber científico, por la investigación e innovación de su realidad educativa en aras de su transformación. De esta manera, el análisis del perfil del docente universitario resulta de gran utilidad para el diseño de un modelo de formación permanente, y en función de las exigencias de los contenidos a considerar en su proceso de profesionalización como referentes para su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2010). haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de las investigaciones internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 5(No. 1).
- Alliud, A., y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de investigación educativa*, 5(20), 31-46.
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107.
- Andrade, C. (2016). Cualidades y competencias del profesorado. *Educación u Cultura*, 6(1), 9-12.
- Andrade, J., y Baute, L. (2015). Una propuesta para la formación pedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad de la Universidad Estatal de Guayaquil. *Educación y Sociedad*, pp. 48-53.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I. Chile*.
- Area , M., y Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. *Tecnología Educativa*, 391-424.
- Artigas, R. (2014). La educación de Postgrado. *Educación Médica Superior*, 20(3), 1-8.
- Asamblea Nacional. (2008, p. 7). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional.
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de la Educación Superior*. Quito: Asamblea Nacional.
- Asamblea Nacional. (2012). *Ley orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Asamblea Nacional.
- Avagliano, A., y Vega, S. (2013). Mejora del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. *Formación Universitaria*, 6(1), 3-12.
- Barbón, O. G., Añorga, J., y López, C. L. (2016). Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social . *Revista de Reumatología*.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrio, J. L. (2016). El modelo de formación permanente del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 1(2), 673 - 700.
- Beillerot, J. (2010). *Savoirs revue internationale de recherches en education et formation des adultes*. Paris: Universite Paris, X , Nanterre.
- Berbaum, J. (2010). *Étude systémique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. París: PUS.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Bernaza, G., y Lee, F. (2016). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de Postgrado. . *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Blackpear, K. (5 de enero de 2017). *Forrester analiza el Impacto Económico Total de las organizaciones*. Obtenido de <http://documentos.computerworld.es/whitepapers/forrester-analiza-el-impacto-economico-total-de-las-organizaciones>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2000). *Má allá de los dilemas de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bourdieu, P. (2010). Socialización, educación y reproducción cultural. *Cultura y Educación*, 1(3), 20-34.
- Bozu, Z. (2010). *El Perfil de las competencias profesionales del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Brunner, J. (2010). *Mercados Universitarios. El nuevo desafío de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), pp. 57-77.
- Cabero, J., y Infante, A. (2014). Empleo del método delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(48), 1-16.
- Cáceres, M. (2016). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 5-15.
- Camargo, M. (2011). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 79-112.

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo, E. (2016). Enfoques y modelos de la a formación de profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 48-61.
- CEAACES. (2015). *Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito: CEAACES.
- Cea D'Ancona, M, (2011). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Consejo de Educación Superior. (2016). *Reglamento del Régimen Académico*. Quito, Ecuador.
- Cortés, M., y Iglesias, M. (2008). *Generalidades sobre la Metodología de la Investigación*. Ciudad del Carmen, Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Darling, L. (2012). *How teachers learn and develop*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., y y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey Bass: S. Francisco.
- Davini, M. C. (2013). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Del Cid, K. (2010). *La formación docente y la calidad de la Educación en los centros educativos bilingües del municipio de El Progreso, departamento de Yaro*. San Pedro Sula: Universidad Pedagógica Nacional Fransisco Monazan.
- Delors, J. (2013). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Díaz, A. (2004). Currículum, investigación y enseñanza. *Litoformas*.
- Diez, M. E. (2012). La innovación en la formación de docentes: un ejemplo y un contraejemplo de reforma basada en estándares en los Estados Unidos de América. *Perspectivas*, XXXII(3).
- Dos Santos, M. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, pp. 79-74.
- Espinoza, N., y Pérez, M. (2013). La Formación Integral del Docente Universitario. *FERMENTUM*, pp. 483-506.

BIBLIOGRAFÍA

- Fabara, E. (2011). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. *Cuaderno de Contrato Social por la educación*, 8, 1-102.
- Fabara, E. (2012). La formación de Postgrados en educación en el Ecuador. *Revista de Educación*, 5(1), 92-105.
- Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. *Revista de Educación*, 11(2), 171-181.
- Fernández, R. (2011). Competencias profesionales del docente. *Perfil del Profesorado*, 5(2), 4-7.
- Fernández, R. (2015). El perfil del profesorado del siglo XXI. En *Competencias profesionales del docente de la sociedad del siglo XXI*. La Mancha: Universidad de Castilla.
- Ferry, G. (2011). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Franco, M. (2011). Organización de la formación permanente. *Educar*, 14(4), 45-56.
- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9(No. 3), pp. 237 - 258.
- Fuguet, L. (2014). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. *Revista de Investigación*, 62, 12-24.
- Gallego, D. (2010). La formación del profesorado; nuevos canales, nuevos recursos. *Educación*, 14(4), 34-45.
- Gallegos, M. (2013). *La evaluación de Postgrados en la Educación*. California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Galvis, R. (2010). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 14(4), 48-57.
- García, L. (2015). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, S., y SÁCHICA, R. (2014). *El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula*. Manizales Caldas: Universidad Católica de Manizales.
- George, y 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>

BIBLIOGRAFÍA

- Gibbs, G. (2013). La formación de profesores universitarios un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Boletín de la RED-U*, 1(1), 2.
- Jimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- González, E. (2016). *Educación en la afectividad*. Madrid : Universidad Complutense.
- González, R. M., y González, V. (2016). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* , p. 6.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Innovación y práctica*, 14(4), 34-44.
- Hernández, R. (2011). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hidalgo, M. (24 de abril de 2013). *Factibilidad de sistemas: Técnica, Económica y Operativa*. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.apoyoti.com/factibilidad-de-sistemas/>
- Honoré, B. (2010). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Hurtado, A., Serna, M., y Madueño, M. (2016). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado*, 19(2), 215-224.
- Imbernón, F. (2015). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Irigoyen, A. (2014). *Las TICs y su aplicación a la enseñanza de la Historia*. Soria: Universidad de Valladolid.
- Jaramillo, F. (2016). *La formación profesional docente, estándares de calidad de la enseñanza en la educación superior: una aproximación teórica*. Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Juvonen, J., y Wentzel, K. (2001, p. 13). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford.
- Kolb, D. (2012). *Aprendizaje experiencial, 4 ed.* Buenos Aires: Paidós.
- León, V., y Herrera, L. (2016). Una visión de la profesionalización como categoría de las ciencias de la educación. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, p. 13.

BIBLIOGRAFÍA

- Linstone, H., y Turoff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and Applications* (2 ed.). Addison-Wesley.
- López, A., González, I., y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148.
- Manzo, L. (2012). *La educación de Postgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*. México D.F.: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Marbán, J. (2015). *Estrategias de aprendizaje y aprender a aprender*. IAEU.
- Marcelo, C. (2013). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Márquez, A. (2014). La formación inicial para el nuevo perfil del docente. Relación entre la teoría y la práctica. Málaga: Universidad de Málaga.
- Marqués, P. (2006). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro. *RACO. REVISTES CATALANES amb ACCÈS*.
- Márquez, A. C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez, I. (2015). Oficinas pedagógicas en red como estrategia de mejora de la formación del profesorado en Mozambique. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(3), 1-12.
- Mercado, E. (2013). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Mertens, D. (2005). *Research an evaluation methods in special education*. Thousand Oak: Corin Press-Sage.
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Quito: Miniterio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015, p. 1). *Aportes de la comunidad educativa para la construcción del Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Quito: Miniesterio de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Moliner, L., y Castellón, C. (2011). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-38.
- Monereo, C. (2013). *Las competencias profesionales de los*. Barcelona: Universidad Autoónoma de Barcelona.
- Montero, L. (2012). La formación inicial ¿puerta de entredada al desarrollo profesional? *Educar*, 14(4), 69-89.
- Mora, J. G. (2014). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 20-37.
- Morales, M. (2015). La formación permanente de los docentes. *Odiseo*, 23(12), 2-14.
- Moscoso, F. (2015). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 12-24.
- Navarro, B. A., Arriagada, I. A., Osse, S., y Burgos, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, pp. 1-18.
- Navarro, N. (2010). Modelos de formación docente base para una innovación curricular. *Innovación*, 14(4), 34-40.
- OEI. (2014). Formación docente en Ecuador. Quito: Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica.
- Ojeda, M. (2013). El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación al EEES. Madrid: Universidad Complutense.
- Ornellas, A., Sánchez, J., Fraga, L., y Domingo, L. (2016). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 83-96.
- Ortega, E; Manso, J; Pérez, E, Álvarez, N. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. Madrid : FUHEN.
- Palencia, M. L. (2012). *Metodología de la Investigación*. México: UNAD.
- Parra, J. (2014). El desarrollo de las capacidades docentes. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Pérez, A. V., Gaviglio, A., Camún, A., y Fernández, M. E. (2015). *Exclusión e inclusión en el sistema educativo: la discapacidad en contexto*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes .

BIBLIOGRAFÍA

- Piedra, F. (2016). *Las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje en el colegio de bachillerato Dr. Modesto Chavez Franco del cantón Santa Rosa periodo lectivo 2015-2016; ante la resistencia de representantes legales a evaluaciones para determinar capacidades espec.* Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Educación y Práctica de la Medicina.*
- Portilla, A. (2012). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación.* México DF: Díaz de Santos.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro educativo*, pp. 23-38.
- Príncipe. (2007). *Importancia de la Psicología educativa en la formación del profesional de Educación.* Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a12.pdf
- Puig, F. (2014). Postgrados y sus perspectivas. *Educación*, 14(4), 56-66.
- Robalino, M. (2011). *Modelos Innovadores en la formación inicial docente.* Ginebra: UNESCO.
- Rodríguez, M. (2014). La formación inicial y permanente del profesorado. *Tecnología educativa*, 14(4), 46-57.
- Rodríguez, J. (2014). Perspectivas teóricas-educativas en la formación. *Ciencia y tecnología*, 13(2), 34-48.
- Rodríguez, M. (2015). *La formación docente en Ecuador.* Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Rojas, A. (2014). *Proyección estratégica de profesionalización del claustro de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García de Cienfuegos.* Cienfuegos, Cuba: Tesina. Diplomado Administración Pública.
- Rojas, L., y Soria, L. (2016). Reflexiones acerca de la profesionalización docente en función de la calidad de los procesos universitarios, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 5(1), 196-201.
- Ruiz, R. (2007). *El Método Científico y sus Etapas.* México: Díaz de Santos.
- Salgado, F. (2011). *La nueva institucionalidad de la Educación Superior en el Ecuador.* Quito: Simposio Internacional Acreditación de programas de Postgrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Salgado, R. (2013). La formación docente en la región: de las normales a las universidades. *Educación*, 7(1), 1-69.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de Investigación*. México DF: McGraw Hill Educación Quinta Edición.
- Schön, D. (2011). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sotomayor, C. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
- Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario. *Educar*, 51(1), 13-36.
- Suárez, A., y Rodríguez, W. (2011). Paradigmas básicos en la formación del profesorado. *Innovación*, 11-22.
- Tapia, F., y Medrano, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros*. México: INEE.
- Tardif, M. (2011). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejedor, F., y Jornet, J. (2011). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Tenti Fanfani, E. (8 de Junio de 2013). *Sociología de la profesionalización docente*. Obtenido de Seminario Internacional Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Torelló, O. (2016). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 3(1), 195-2012.
- Torres, A. (2014). Las competencias profesionales de los docentes: un desafío de la Educación Superior. *Innovación Educativa*, 4(4), 129-146.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la Educación Superior y mlma minvesmtigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1999). Políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior. *En Documentos de Naciones Unidas*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Eficacia escola y factores asociados*. Santiago de Chile: LLECE.

BIBLIOGRAFÍA

- Universidad de Sherbrooke. (12 de diciembre de 2016). *Formación del Profesorado*.
Obtenido de Universidad de Sherbrooke: <https://www.usherbrooke.ca>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2013). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Valle, A. (1999). El Modelo de Escuela: un problema de la Pedagogía actual. *Revista Desafío Escolar*, 17-20.
- Vélaz, C. (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Veloz, W. (2016). En el 2016 Ecuador contará con un nuevo Plan Decenal de Educación. *Agencia Pública de Noticias de Ecuador y Sudamérica*, págs. <http://www.andes.info.ec/es/noticias/2016-ecuador-contara-nuevo-plan-decenal-educacion.html-0>.
- Villalobos, A., y Melo, Y. (2016). La formación del profesor universitario. Aportes para la discusión. *Universidades*, pp. 8-20.
- Vygotsky, L. (2010). *Educational Psychologi*. México DF: Díaz de Santos.
- Woodring, P. (2010). The deveploment of teacher education. *Education*, 4(1), 1-24.
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (2011). El maestro como profesional reflexivo. *Education*, 14(4), 12-23.

ANEXOS

ANEXO I: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Ficha para evaluar la validez de la investigación

Objetivo: Validar la pertinencia de los instrumentos de investigación que garanticen la efectividad en la evaluación de las variables, tomando en consideración que el objetivo del actual estudio es Diseñar e implementar un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador

Instrucciones: de acuerdo con su criterio de experto llene la siguiente matriz considerando los siguientes aspectos, ya que sus argumentos validarán el cuestionario.

Criterios a evaluar	Pertinente		Observación
	Sí	No	
Pertinencia del cuestionario para la investigación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Los objetivos deben estar acorde con los objetivos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Las preguntas guardan relación sobre los postulados teóricos sobre las variables	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El cuestionario es un documento actualizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
El objetivo da respuesta a la investigación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Datos del evaluador	
Nombre	Edgar Loyola Illescas
No de cédula	1719219184
Profesión	Pedagogo
Título de cuarto nivel	Dr. Gestión Educativa
Experiencia en el área de evaluación pedagógica	11 años
Lugar y área de trabajo	Director de posgrado en Universidad Politécnica Salesiana
Teléfono	0985893667

Ficha para evaluar la validez de la investigación

Objetivo: Validar la pertinencia de los instrumentos de investigación que garanticen la efectividad en la evaluación de las variables, tomando en consideración que el objetivo del actual estudio es Diseñar e implementar un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador

Instrucciones: de acuerdo con su criterio de experto llene la siguiente matriz considerando los siguientes aspectos, ya que sus argumentos validarán el cuestionario.

Criterios a evaluar	Pertinente		Observación
	Sí	No	
Pertinencia del cuestionario para la investigación	✓		
Los objetivos deben estar acorde con los objetivos	✓		
Las preguntas guardan relación sobre los postulados teóricos sobre las variables	✓		
El cuestionario es un documento actualizado	✓		
El objetivo da respuesta a la investigación	✓		

ANEXOS

DATOS DEL EVALUADOR	
NOMBRE	Wladimir Alfredo Chávez Vaca
NÚMERO DE CÉDULA	1711657971
PROFESIÓN	Profesor
TÍTULO DE CUARTO NIVEL	Doctorado
EXPERIENCIA EN EL ÁREA DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA	Evaluador de asignaturas y curriculums ("programmsensor") del Departamento de Español de la Universidad de Bergen (Noruega)
LUGAR Y ÁREA DE TRABAJO	Universidad Regional de Østfold, Noruega. Estudios Hispánicos.
TELÉFONO	47 95277897
FIRMA	

ANEXO 2: CUESTIONARIO

Estimado Docente:

Este cuestionario está dirigido a los Docentes de Postgrado y tiene como objetivo indagar sobre la formación del profesorado y el perfil del docente. La información aquí recabada contribuirá significativamente para el desarrollo de una investigación de tipo educacional. El cuestionario es anónimo y de antemano agradecemos por responder con total sinceridad.

a. **Género** __Femenino __Masculino

b. **Formación Académica.**

__ Doctorado PHD

__ Maestría

__ Licenciatura

__ Ingeniería

__ Bachillerato

c) **¿En qué área o ciencias se formó como profesional?**

1. Responda en cada caso:

a)- Los módulos teóricos benefician la futura labor docente.

__ Sí __ No

b) Para la labor docente es importante lo aprendido en las prácticas docentes.

__ Sí __ No

c) Es permisible y necesario llevar a las prácticas algunas de las cuestiones aprendidas en la teoría

__ Sí __ No

d) En las clases teóricas se han planteado cuestiones relacionadas con la práctica...

__ Sí __ No

e) Existe relación entre los módulos teóricos y las prácticas actuales de los centros educativos

__ Sí __ No

ANEXOS

f) La formación en la Universidad de Postgrado aporta una base teórica para poder iniciar la futura labor docente.

Sí No

g) Sin conocimientos teóricos es posible una buena práctica docente

Sí No

h) Se dice que los profesores de Postgrado no necesitan una formación pedagógica para impartir clases, siempre que tengan una buena formación en la materia que imparten.

Sí No

2. Respecto al tiempo dedicado para su formación, responda si:

a) La distribución de las horas de teoría y práctica en la Universidad de Postgrado es la adecuada.

Sí No

b) Resultan suficientes las horas de prácticas en el centro educativo durante el curso.

Sí No

c) Resultan suficientes las horas de clases teóricas durante el curso.

Sí No

3. ¿Dentro de las modalidades de formación permanente qué vía conviene más?

Licencia por estudios

Cursos

Seminarios

Trabajo en grupos en el mismo centro

Trabajo en grupos con docentes de otros centros

4. Desde que perspectiva resulta mejor la formación del docente de Postgrado

Conductista

Personalista o humanista

Tradicional o artesanal

Crítica reflexiva

5. ¿Qué tipo de enseñanza considera mejor utilizar?

Direccional Participativa-formativa

6. Qué dimensión ha alcanzado su formación como docente de Postgrado

Desarrollo pedagógico

Conocimiento y comprensión de sí mismo

Desarrollo cognitivo

Desarrollo teórico

Desarrollo profesional

7. De los módulos teóricos que recibe cuál le resulta necesario para un mejor conocimiento de la labor pedagógica:

Didáctica General

Psicología de la Educación

Teoría e Historia de la Educación

Didáctica Específica

Prácticas de Enseñanza

8. De los módulos teóricos cuáles guardan mayor relación con las prácticas docentes:

Didáctica General

Psicología de la Educación

Teoría e Historia de la Educación

Didáctica Específica

Prácticas de Enseñanza

9. Cree que los paradigmas que acompañan a los módulos teóricos están en concordancia con las prácticas docentes

Sí No

10. ¿La formación permanente debería realizarse en coordinación con la Universidad para que el conocimiento que aporta la investigación llegue a los docentes en ejercicio?

Sí No

11. ¿Debería favorecerse equipos mixtos de investigación entre profesores de Postgrado?

Sí No

12. ¿Para ser profesor hay que tener vocación?

Sí No

13. Qué cualidades debe mantener un docente?

La crítica constructiva

Ser propositivos

Ser creativos

Generar un escenario educativo alternativo a la realidad

Ser respetuosos de la diversidad natural

14. El docente debe ser más un mediador, entre el alumno y el entorno social, que un especialista en un área de conocimientos

Sí No

15. La escuela ha de atender a las necesidades sociales, por tanto, el docente debe ser más un educador que un instructor de conocimientos.

Sí No

16. El formador de las nuevas generaciones debe contar con la sabiduría, habilidades y actuaciones que lo conviertan en modelo para sus estudiantes.

Sí No

17. La autopreparación debe ser un requisito fundamental para los profesores.

Sí No

18. Cuáles de sus competencias emotivas y cognitivas se han modificado durante su formación

- Valores
- Creencias
- Conocimientos
- Capacidades
- Aptitudes

19. ¿Qué conocimientos consideran más importantes para garantizar una buena formación inicial?

- La materia objeto de enseñanza
- La didáctica específica
- Las Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación
- Las características del alumnado
- El trabajo con la familia

20. De acuerdo a las necesidades que ha sentido, elija una de las opciones siguientes

Para ser profesor de Postgrado lo más importante es tener un buen conocimiento de la materia-

Para ser profesor de Postgrado es más importante cuidar las relaciones con los alumnos que los conocimientos de las disciplinas.

Para ser profesor de Postgrado es más importante cuidar las relaciones con los alumnos que los conocimientos de la disciplina que se imparte.

21. ¿Qué factores influyen en la calidad del profesorado que los docentes consideran importantes o muy importantes?

- La formación inicial
- La formación permanente
- La experiencia práctica
- El trabajo conjunto con el resto del equipo docente
- El apoyo a los profesores noveles por profesores mentores experimentados

___ Las condiciones laborales

___ La evaluación de la función docente

___ La actualización didáctica a través de lecturas especializadas

22. Qué cambios sugiere para una mejor formación del profesorado

___ El tiempo de formación

___ La perspectiva de formación

___ Tipo de enseñanza

___ Qué contenido debe priorizarse en esta formación del profesorado

23. Considera que los directores deberían estar al tanto de la formación del profesorado

___ Sí ___ No

24 ¿De qué valor o aptitud no puede prescindir un docente de Postgrado?

25. ¿Cómo considera que ha sido su formación educativa?

___ Buena o muy buena ___ Mala o muy mala ___ Regular

ANEXO 3: BASE DE DATOS DEL CUESTIONARIO

A	B	C	D	E	F	G	H	I
Marca temporal	Formación Académica	Los módulos teóricos f	Para el ejercicio como	Se requiere el uso en l	En la enseñanza de la	Género	En la enseñanza de la	La formación en la
12/19/2016 23:01:15	Maestría	Poco	Mucho	Mucho	Casi siempre	Mujer	Casi siempre	Casi siempre
12/20/2016 10:02:10	Maestría	Poco	Poco	Poco	Casi siempre	Hombre	Casi siempre	Casi nunca
12/20/2016 13:18:49	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Casi nunca	Mujer	Casi siempre	Casi siempre
12/21/2016 9:56:07	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Casi siempre	Mujer	Casi siempre	Casi siempre
12/21/2016 9:56:10	Maestría	Poco	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Siempre	Siempre
12/21/2016 9:57:55	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Casi siempre	Casi siempre
12/21/2016 10:03:32	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Casi siempre	Mujer	Casi siempre	Casi siempre
12/21/2016 10:08:05	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Casi siempre	Mujer	Siempre	Siempre
12/21/2016 10:08:44	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Siempre	Casi siempre
12/21/2016 10:19:07	Maestría	Nada	Mucho	Poco	Casi nunca	Hombre	Casi nunca	Nunca
12/21/2016 10:19:52	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Mujer	Siempre	Siempre
12/21/2016 10:20:42	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Casi siempre	Hombre	Casi siempre	Casi siempre
12/21/2016 10:22:05	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Casi siempre	Hombre	Casi siempre	Siempre
12/21/2016 10:22:30	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Siempre	Siempre
12/21/2016 10:31:19	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Casi nunca	Hombre	Casi siempre	Casi nunca
12/21/2016 10:32:52	Maestría	Poco	Mucho	Mucho	Casi siempre	Hombre	Casi nunca	Casi nunca
12/21/2016 10:33:59	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Siempre	Casi siempre
12/21/2016 10:37:04	Doctorado PHD	Mucho	Poco	Poco	Casi siempre	Hombre	Casi nunca	Casi nunca
12/21/2016 10:42:14	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Mujer	Siempre	Siempre
12/21/2016 10:43:45	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Mujer	Siempre	Siempre
12/21/2016 10:54:32	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Casi siempre	Hombre	Casi siempre	Casi siempre
12/21/2016 11:03:34	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Siempre	Casi siempre
12/21/2016 11:03:48	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Mujer	Siempre	Siempre
12/21/2016 11:08:44	Doctorado PHD	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Casi siempre	Casi siempre
12/21/2016 11:11:22	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Siempre	Hombre	Siempre	Siempre
12/21/2016 11:11:42	Maestría	Mucho	Mucho	Mucho	Casi siempre	Hombre	Casi siempre	Siempre

Sin conocimientos teó	Los profesores de pos	La distribución de las	Resultan suficientes	Resultan suficientes la	Dentro de las modali	Desde qué perspecti	¿Qué tipo de enseñan	¿Qué dimensión h
Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Trabajo en grupos con do	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Trabajo en grupos en el n	Personalista o humanista	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Nunca	Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca	Seminarios	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Seminarios	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Seminarios	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo cognitiv
Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Cursos	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	Trabajo en grupos con do	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Trabajo en grupos en el n	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Trabajo en grupos con do	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo cognitiv
Nunca	Nunca	Casi nunca	Siempre	Siempre	Trabajo en grupos con do	Tradicional o artesanal	Direccional	Desarrollo profesio
Nunca	Nunca	Siempre	Casi nunca	Casi siempre	Seminarios	Personalista o humanista	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	Cursos	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo cognitiv
Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Cursos	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo cognitiv
Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Cursos	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Trabajo en grupos en el n	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	Trabajo en grupos en el n	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Nunca	Casi siempre	Nunca	Nunca	Seminarios	Personalista o humanista	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Casi nunca	Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Seminarios	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Seminarios	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	Seminarios	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Trabajo en grupos en el n	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Trabajo en grupos en el n	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Seminarios	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio
Nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Cursos	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo cognitiv
Nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	Trabajo en grupos con do	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo cognitiv
Nunca	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Cursos	Critica reflexiva	Participativa-formativa	Desarrollo profesio

S	I	U	V	W	A	T	Z	AA
De los módulos teóric	De los módulos teóric	¿Cree que los paradig	La formación permanen	Deberían crearse equi	¿Para ser profesor hay	¿Qué cualidades debe	El docente debe ser m	La Universidad deb
Didáctica	Psicología de la Educaci	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre	Generar un escenario edu	Casi nunca	Casi siempre
Psicología de la Educaci	Teoría e Historia de la Ed	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Ser propositivos	Siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Didáctica	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Ser creativos	Casi siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Siempre	Generar un escenario edu	Casi siempre	Casi nunca
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi siempre	Siempre	Siempre	Casi siempre	Generar un escenario edu	Siempre	Casi nunca
Psicología de la Educaci	Prácticas de Enseñanza	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	La crítica constructiva	Siempre	Casi siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi nunca	Siempre	Siempre	Siempre	Ser propositivos	Casi siempre	Casi siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi nunca	Casi siempre	Siempre	Siempre	Ser creativos	Casi siempre	Casi siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Ser creativos	Casi siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi nunca	Siempre	Siempre	Siempre	Ser creativos	Casi nunca	Casi nunca
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Ser propositivos	Siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi nunca	Siempre	Casi siempre	Siempre	Generar un escenario edu	Siempre	Siempre
Teoría e Historia de la Ed	Teoría e Historia de la Ed	Casi nunca	Siempre	Siempre	Casi siempre	La crítica constructiva	Casi siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Ser propositivos	Casi siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi nunca	Siempre	Siempre	Siempre	Ser creativos	Siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Prácticas de Enseñanza	Casi nunca	Siempre	Casi siempre	Siempre	La crítica constructiva	Siempre	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Didáctica	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Ser respetuosos de la div	Nunca	Siempre
Prácticas de Enseñanza	Psicología de la Educaci	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	Casi siempre	La crítica constructiva	Casi siempre	Casi nunca
Didáctica	Prácticas de Enseñanza	Casi siempre	Casi siempre	Siempre	Casi siempre	Ser propositivos	Casi nunca	Siempre
Teoría e Historia de la Ed	Teoría e Historia de la Ed	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Ser enérgicos	Casi siempre	Casi siempre

El educador debe cont	La autopercepción del	¿Cuáles de las compel	¿Qué conocimientos c	De acuerdo a las neces	¿Qué factores influyen	¿Qué cambios sugiere	Considera que los dire	De qué valor o ap
Casi siempre	Casi nunca	Conocimientos	Las Tecnologías de Inform	Para ser profesor de post	El trabajo conjunto con el	Tipo de enseñanza	Siempre	ningún valor
Siempre	Siempre	Capacidades	Las Tecnologías de Inform	Para ser profesor de post	El trabajo conjunto con el	Tipo de enseñanza	Siempre	Honestidad
Siempre	Siempre	Capacidades	La didáctica específica	Para ser profesor de post	La actualización didáctica	Contenidos de la formaci	Siempre	Creativo
Casi siempre	Siempre	Conocimientos	Las Tecnologías de Inform	Para ser profesor de post	La evaluación de la funció	Contenidos de la formaci	Siempre	Capacidad de dialc
Siempre	Siempre	Capacidades	La didáctica específica	Para ser profesor de post	La experiencia práctica	La perspectiva de formaci	Siempre	Honestidad
Siempre	Siempre	Aptitudes	Las Tecnologías de Inform	Para ser profesor de post	El trabajo conjunto con el	La perspectiva de formaci	Siempre	Relacionarse de m
Casi siempre	Siempre	Conocimientos	La materia objeto de ense	Para ser profesor de post	La actualización didáctica	La perspectiva de formaci	Siempre	actualización de c
Siempre	Siempre	Conocimientos	La didáctica específica	Para ser profesor de post	La experiencia práctica	Tipo de enseñanza	Siempre	ética y honestidad
Siempre	Siempre	Aptitudes	Las Tecnologías de Inform	Para ser profesor de post	La experiencia práctica	Contenidos de la formaci	Siempre	Experiencia, creati
Siempre	Siempre	Conocimientos	El trabajo con la familia	Para ser profesor de post	La experiencia práctica	Tipo de enseñanza	Siempre	responsabilidad
Casi nunca	Siempre	Conocimientos	Las Tecnologías de Inform	Para ser profesor de post	La formación permanente	Contenidos de la formaci	Siempre	Fuerte dominio de
Siempre	Siempre	Conocimientos	La materia objeto de ense	Para ser profesor de post	El trabajo conjunto con el	Tipo de enseñanza	Siempre	valores
Casi nunca	Siempre	Conocimientos	La materia objeto de ense	Para ser profesor de post	La evaluación de la funció	Contenidos de la formaci	Siempre	Responsabilidad
Siempre	Siempre	Capacidades	Las Tecnologías de Inform	Para ser profesor de post	La formación permanente	Contenidos de la formaci	Siempre	Actualización cont
Siempre	Siempre	Conocimientos	La materia objeto de ense	Para ser profesor de post	La formación permanente	Contenidos de la formaci	Siempre	Honestidad
Siempre	Siempre	Conocimientos	La materia objeto de ense	Para ser profesor de post	La experiencia práctica	La perspectiva de formaci	Siempre	Respeto hacia sus
Siempre	Siempre	Conocimientos	La materia objeto de ense	Para ser profesor de post	La formación permanente	La perspectiva de formaci	Siempre	Profesionalidad

ANEXOS

¿Qué cambios sugiere?	Considera que los directores?	¿De qué valor o aptitud?	¿Cómo considera que?	Dirección de correo electrónico
Tipo de enseñanza	Siempre	ningún valor	Mala	
Tipo de enseñanza	Siempre	Honestidad	Muy buena	v_chavezmsc@hotmail.com
Contenidos de la formación	Siempre	Creativo	Muy mala	maribelgallegos25@gmail.com
Contenidos de la formación	Siempre	Capacidad de dialogar	Muy buena	mmaldonado@ups.edu.ec
La perspectiva de formación	Siempre	Honestidad	Muy buena	fbersosa@gmail.com
La perspectiva de formación	Siempre	Relacionarse de manera efectiva	Muy buena	jfreirem@ups.edu.ec
La perspectiva de formación	Siempre	actualización de conocimientos	Muy buena	aalvarez@ups.edu.ec
Tipo de enseñanza	Siempre	ética y honestidad	Muy buena	alopezm@ups.edu.ec
Contenidos de la formación	Siempre	Experiencia, creatividad y	Muy buena	vobles@ups.edu.ec
Tipo de enseñanza	Siempre	responsabilidad	Muy buena	etorres@ups.edu.ec
Contenidos de la formación	Siempre	Fuerte dominio de la cátedra	Muy buena	cncaranjo@ups.edu.ec
Tipo de enseñanza	Siempre	valores	Buena	pnoriega@ups.edu.ec
Contenidos de la formación	Siempre	Responsabilidad	Muy buena	rbolanosv@ups.edu.ec
Contenidos de la formación	Siempre	Actualización continua de	Muy buena	mamaya@ups.edu.ec
Contenidos de la formación	Siempre	Honestidad	Muy buena	hsamaniego@ups.edu.ec
La perspectiva de formación	Siempre	Respeto hacia sus alumnos	Muy buena	vlarco@ups.edu.ec
La perspectiva de formación	Siempre	Profesionalidad	Buena	evazquez@ups.edu.ec
La perspectiva de formación	Casi siempre	honestidad intelectual	Muy buena	pedro@ups.edu.ec

ANEXO 4: GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDA A DIRECTORES Y A COORDINADORES ACADÉMICOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DE POSTGRADO

1. ¿Cree que una buena formación práctica se debe consolidar sobre la base un buen soporte teórico?
2. ¿Resulta importante primeramente evaluar el conocimiento sobre el docente de Postgrados y la forma en que aprende para posteriormente planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza?
3. Existe un modelo de formación permanente ¿cuál es el perfil de docente que quieren promover?
4. ¿Cuáles opina que son las fortalezas y debilidades de este proceso de enseñanza y aprendizaje?
5. ¿Qué importancia le confieren al trabajo en equipo entre docentes de Postgrado de la misma universidad y de otros centros de educación superior?
6. ¿Qué importancia le confieren a la formación de habilidades en los docentes de Postgrado como el trabajo interdisciplinario?
7. ¿Qué papel juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación educativa?
8. ¿Cree que el modelo de formación profesional del profesorado actual se corresponde con la práctica educativa y los requerimientos y necesidades docentes actuales?

ANEXO 5: ÁMBITOS CONSIDERADOS EN LOS GRUPOS FOCALES

- Componente académico
 1. ¿Cuál es la formación académica en un docente para impartir asignaturas en una universidad ecuatoriana?
 2. ¿Cuál es la experiencia sobre el tema que desarrolla para asegurar dominio sobre este?
 3. ¿Cómo imparte el proceso teórico y cómo el práctico?
 4. ¿Cómo aplica el modelo para la mejora en sus procesos académicos?
- Procesos interdisciplinarios
 1. ¿Cómo intervienen los saberes de otras disciplinas en la que Usted imparte?
 2. ¿Cuántas herramientas intervienen en su proceso de enseñanza que pertenezcan a otras disciplinas?
 3. ¿Qué disciplinas son base de la que ocupa en su enseñanza y cuáles disciplinas se basan en esta?
- Investigación
 1. ¿Qué investigaciones puede aplicar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje?
 2. ¿Cuáles investigaciones puede desarrollar en conjunto con los estudiantes para conocer el alcance de las competencias del presente modelo?
 3. ¿Cuál sería el mejor método para investigar si el modelo actual muestra las mejoras deseadas?
- Plano social
 1. ¿El presente modelo permite incluir a cualquier sujeto de la sociedad?
 2. El modelo ¿permite ir más allá de las aulas de clase?
- TIC
 1. ¿Cuál es el uso que le da a las TIC?
 2. ¿Consideran que el presente modelo permite el uso de tecnología y mejora la comunicación entre los participantes de él?

3. ¿Cuál es su mayor debilidad en TIC al iniciar su quehacer docente en el ámbito universitario?

La encuesta para los estudiantes será aplicada a un mínimo de treinta estudiantes por cada tres docentes. Esto permitirá que los datos sean robustos y puedan ser analizados con mayor confiabilidad. La encuesta es dicotómica en su mayoría de respuestas y busca conocer la apreciación de los alumnos sobre la aplicación del modelo. A continuación, se presenta la encuesta:

1. Las clases se imparten de manera tradicional: SI ____ NO ____
2. El uso de diferentes didácticas facilita el aprendizaje: SI ____ NO ____
3. Al hacer uso de diferentes herramientas en las clases, permite conocer la planificación de ésta por parte del docente: SI ____ NO ____
4. Existen espacios de dialogo sobre investigaciones en su campo disciplinar: SI ____ NO ____
5. Se hace evidente en clase las diferentes problemáticas en el contexto social en el que se desenvuelve: SI ____ NO ____
6. Existen espacios para hacer investigaciones humanistas y científicas: SI ____ NO ____
7. El curso requiere el uso de herramientas tecnológicas: SI ____ NO ____
8. La comunicación se hace por medio de diferentes canales, además del oral: SI ____ NO ____
9. El docente maneja de forma efectiva las TIC: SI ____ NO ____
10. El contexto académico, investigativo y tecnológico son usados de forma efectiva en el aprendizaje de la clase: SI ____ NO ____
11. ¿Qué observación haría para mejorar la condición académica, investigativa y social en la clase que recibe?
