

# República de Cuba



**Tesis de Doctorado**

# **LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR**

**Somarís Fonseca Montoya**

***La formación de competencias pedagógicas en los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador*** (Tesis de Doctorado) / Somaris Fonseca Montoya. – La Habana : Editorial Universitaria, 2017.

© **Autor:** Somaris Fonseca Montoya.

***Digitalización:*** Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2016.

Calle 23 entre F y G, # 564.

El Vedado, Ciudad de La Habana, CP 10400,

Cuba.

Página web: <http://eduniv.mes.edu.cu>





**UNIVERSIDAD DE ORIENTE**

**SANTIAGO DE CUBA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA

**LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE LA  
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR**

*Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*

**AUTORA: Lic. MSc. SOMARIS FONSECA MONTOYA**

**Santiago de Cuba**

**2016**



**UNIVERSIDAD DE ORIENTE**

**SANTIAGO DE CUBA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA

**LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES DE LA  
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR**

*Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*

**AUTORA: Lic. MSc. SOMARIS FONSECA MONTOYA**

TUTORES: DR. C. P. T. JORGE AGAPITO FORGAS BRIOSO

DR. C. P. T. VIVIAN MARÍA HERNÁNDEZ LOUHAU

**Santiago de Cuba**

**2016**

## **AGRADECIMIENTOS**

- A Dios, por ser mi refugio, fortaleza, sustento y guía.
- A mis tutores la Dra. Vivian Hernández Louhau y el Dr. Jorge Forgas Brioso, por sus certeras orientaciones, retos permanentes, exigencias y cariño sin límite.
- A los docentes del Instituto Superior Pedagógico Frank País García de Santiago de Cuba, por sembrar y cultivar en mí, el amor por esta hermosa profesión.
- A los docentes del Programa de Formación Doctoral de la Universidad de Oriente, de Santiago de Cuba, por sus orientaciones, conocimientos y sobre todo amor infinito.
- A los doctores: Miguel Forgas, Odalis Piña, Rosa Ana y Yamilia Portuondo, por sus orientaciones y recomendaciones oportunas y sobre todo por su cariño.
- A los directivos de la Universidad Metropolitana del Ecuador: Dr. Carlos Espinosa, Dr. Diego Luna y MSc. Otto Guerra, por su apoyo incondicional en todo momento y por darme la oportunidad de superarme profesionalmente.
- A mis compañeras de trabajo de la UMET, quienes en algunos momentos asumieron mis responsabilidades y me animaron a continuar.
- A los docentes de la Educación Superior ecuatoriana y en particular a los de la UMET, por ser ejemplos de abnegación, sacrificio y dedicación.
- A mis estudiantes de la UMET, principales impulsores de este proyecto.
- A mi querida familia, por todo su apoyo y comprensión incondicional, por acompañarme en este largo camino.
- A los amigos y amigas que sin estar presentes, siempre los sentí muy cerca.

A ellos y a todos los que de una forma u otra colaboraron con este proyecto mi más sincero agradecimiento y el compromiso de continuar esta obra.

**Somaris Fonseca Montoya**

## **DEDICATORIA**

Dedico esta obra a todos los que a lo largo de mi vida han confiado en mí, y me han acompañado en mis sueños, triunfos, aciertos y desaciertos:

- A mí amada hija Alexandra, por ser el centro de mi Universo.
- A mis padres: Nidia y Gaspar, por ayudarme a recorrer este largo camino, por la educación que me dieron y sus esfuerzos por procurar para nosotros un mejor futuro.
- A mis hermanos: Noe, Susy y Kiki, por su constante apoyo y amor infinito.
- A mi querido hermano Amado a quien siempre llevo en mi corazón.
- A mis sobrinos: Ale, Amado, Evelyn y José, por permitirme ser un poco más madre.
- A mi príncipe enano Diego Amado, por darnos tanta felicidad.

**Somaris Fonseca Montoya**

## **SÍNTESIS**

La presente investigación responde a la necesidad de formar competencias pedagógicas en los docentes de la Educación Superior ecuatoriana que les permitan un desempeño más creativo y transformador en el proceso de formación de los profesionales, sin embargo las insuficiencias que existen en la concepción de la formación continua limitan el desempeño profesional de los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET). El objeto de la investigación lo constituye el proceso de formación continua de los docentes universitarios y en consecuencia el campo de acción se expresa en las competencias pedagógicas en los docentes de la Universidad Metropolitana (UMET).

El objetivo consiste en la elaboración de una estrategia pedagógica, sustentada en un modelo de la misma naturaleza para la formación continua de los docentes de la UMET, basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador para la formación de sus competencias pedagógicas, que contribuya al mejoramiento de su desempeño profesional. La novedad científica de la tesis está en revelar la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador y dinamizador de la formación continua de los docentes para la formación de sus competencias pedagógicas, a partir de la construcción y desarrollo por cada uno de su itinerario de formación.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 MARCO EPISTEMOLÓGICO Y PRAXIOLÓGICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>11</b>
1.1 Fundamentación epistemológica del proceso de formación continua de los docentes universitarios y sus competencias pedagógicas.....	11
1.2 Caracterización de los antecedentes históricos del proceso de formación continua de los docentes universitarios en el Ecuador, con énfasis en sus competencias pedagógicas.....	28
1.3 Diagnóstico del proceso de formación continua de los docentes de la UMET, con énfasis en sus competencias.....	39
<b>Conclusiones del capítulo 1</b> .....	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 2 MODELO PEDAGÓGICO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR..</b>	<b>48</b>
2.1 Fundamentos del modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET.....	48
2.2 Modelo pedagógico de la formación continua de los docentes de la UMET	54
<b>Conclusiones del capítulo 2</b> .....	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO 3 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE LA UMET, BASADA EN LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA GESTIÓN DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL</b>	

<b>DOCENTE</b> .....	91
3.1 Estructura de la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.....	91
3.2 Corroboración de la factibilidad del Modelo y la estrategia para la formación continua de los docentes de la UMET.....	105
<b>Conclusiones del capítulo 3</b> .....	114
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b> .....	116
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	118
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>ANEXOS</b>	
<b>NOTAS</b>	

## **INTRODUCCIÓN**

Una de las misiones fundamentales de la Educación Superior en el contexto actual, es la formación de profesionales que puedan responder con eficiencia y efectividad a los requerimientos de su tiempo, a través de la mejora continua y progresiva del desempeño del personal docente. Para ello, las universidades requieren ponerse a tono con las actuales exigencias sociales, modificar de manera sustancial los basamentos de las concepciones en que se sustentan los procesos formativos y su dinámica, con énfasis en la formación continua de los docentes, como una de las vías para dar respuesta a las necesidades formativas del docente.

Los docentes se instituyen así, con mayor fuerza, como componente indispensable del proceso de cambio educativo, por lo que diseñar el tipo de formación que deben recibir y perfilar el camino para su mejora profesional se convierten en ejes articuladores para el logro de los objetivos esperados. Desde esta mirada, en el documento Metas Educativas 2021 queda explícito que “la formación de los maestros en las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones tal vez sea la dimensión más importante para la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos” (OEI, 2010, p.135-136). De esta forma ha invadido con fuerza en el proceso formativo de los docentes de cualquier nivel de enseñanza el término competencia, que si bien no es nuevo en su denominación, merece nuevas connotaciones como palabra clave en la mira de muchos programas formativos: competencia es pues un término integrador, organizador, potente y holista, tanto es así que en no pocos países hoy se erigen sistemas de formación por competencias, que propenden a la certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de formación continua y no pocas veces a la cualificación, desde las experiencias y competencias previas que ya posee el individuo.

Sin embargo, si bien en las indagaciones sobre los nuevos desafíos a los que debe enfrentarse el profesorado, las competencias y sus múltiples conceptualizaciones, incluidas en ellas las formas de

enseñar y aprender, inducen a pensar en cambios en el proceso formativo de los docentes y en el acceso a su formación continua para institucionalizarlas, incentivarlas, alcanzarlas, redimensionarlas y evaluarlas sistemáticamente, no siempre se ha tenido en cuenta la necesidad de concebir propuestas teóricas y prácticas, que sean expresión de la especificidad del proceso de formación continua de los docentes universitarios desde el desarrollo de competencias docentes.

En el citado documento y en aras del fortalecimiento de la profesión se enuncia que “el aumento del bienestar del profesor debiera a su vez potenciar su capacidad pedagógica y sus posibilidades de perfeccionamiento o formación continua” (OEI, 2010, p.118), lo que indiscutiblemente tiende a mejorar no solo los sistemas de acceso a la profesionalización docente, sino también a desarrollar experiencias innovadoras en el diseño de modelos para la formación continua de los profesores en ejercicio, de los profesores noveles y más allá de esta mirada, al fomento de iniciativas que renueven la organización y el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Cumplir tales exigencias, reclama de las instituciones formativas y su claustro docente no solo dinamismo y efectividad de sus desempeños, como elementos de esencia en el mejoramiento de la calidad y excelencia, sino también la actualización permanente de sus conocimientos como garantía de una constante innovación y cualificación de su gestión pedagógica tanto en el orden personal, como en el de la institución universitaria. De aquí la importancia del dominio de las ciencias pedagógicas, a través de un proceso de formación continua, para la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

La formación continua de los docentes ha sido ampliamente estudiada; dentro de los autores que se pueden mencionar están: Schön (1992), Ornelas (1997), Ramos (1998), De Lella (1999), Levy (1999), Comellas (2000), Tunnerman (2001), Duhalde y Cardelli (2001), Escobar (2001), Valcárcel (2003), Zabalza (2003, 2011, 2012), Perrenoud (2004), Gorodokin (2005), Davini (2005), Urdiales (2006), Pineda y Sarramona (2006), Ávalos (2007), Cano (2005), Caurcel y Morales (2008), entre otros, con propuestas

teóricas de carácter general y dirigidas a docentes graduados de esta profesión, sin ajustarse en muchos casos a la diversidad, ni la singularidad de los contextos donde se desarrolla el proceso formativo.

Autores como Schön (1992), Perrenoud (2004) y Levy (2001) ven la formación continua como un proceso sistemático que se renueva periódicamente, de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos y al cambio de las necesidades sociales del contexto. Ello implica que como proceso, responde a la relación entre la complejidad que adquiere la profesión docente y en particular, la universitaria y los niveles de preparación para su desempeño; hacen referencias a las competencias pedagógicas, aunque no suficientemente tratadas, ni consideradas como medio y fin de la formación continua de los docentes.

Otros como Cruz (2010) y Davini (2007) comparten el criterio de que la formación continua debe proyectarse en la institución educativa, a partir del diseño de proyectos y acciones que sean aceptadas por la comunidad educativa y por tanto, contar con el compromiso efectivo y afectivo de los diferentes agentes ajustados al contexto. Esto evidencia la necesidad de concebir propuestas teóricas y prácticas, que sean expresión de la especificidad de la formación continua de los docentes universitarios y las características de la institución, ajustadas a las necesidades individuales, así como contar con el compromiso, participación e implicación de todos.

Félix (2009) considera además la formación continua como una necesidad para el desarrollo de la profesionalización del docente, incluida en los fines de la institución; connota el papel del docente en este proceso pues asume la responsabilidad en la toma de decisiones para desarrollar un proceso autónomo, que le permita ser protagonista y decisor de su propio proceso de formación continua, eligiendo las vías y estrategias para que la gestión se constituya en el elemento dinamizador de este proceso, aunque en este caso no es asumida esta gestión como competencia.

Los actuales perfiles profesionales del docente en general y el universitario en particular, exigen de competencias que le garanticen desempeñarse de manera eficiente en su gestión pedagógica. Con

relación al profesorado universitario también se puede encontrar diversidad de sugerencias de competencias en el perfil, las que no pueden separarse de sus dos principales funciones profesionales: la docencia (Sarramona, 2002; Perrenoud, 2004; Pérez, 2005; Ayala, 2008 citados por Mas, 2011) y la investigación (Carreras y Perrenoud, 2005 citados por Mas, 2011). Esto, a criterio de la autora de esta investigación no favorece una comprensión y concepción integral e integrada del rol de este profesional, desconociendo además otras funciones relacionadas con el vínculo con la comunidad. Se trata de concebir programas que, de forma intencionada, permitan formar las competencias pedagógicas de los docentes en ejercicio, dada la complejidad alcanzada en los procesos de los profesionales y la diversidad de situaciones que deben enfrentar y problemas profesionales que deben resolver, en los contextos formativos.

El Estado ecuatoriano asume, dentro de sus responsabilidades y fines las transformaciones del sistema educativo en todos los niveles, incluido el universitario. Su objetivo está dirigido a alcanzar, una eficiencia que garantice que este se constituya en un paradigma para el desarrollo sostenible y sustentable, garantía de la equidad y la elevación creciente de los niveles de calidad de vida para todos los ciudadanos.

La Ley Orgánica de Educación Superior (2010) establece que los docentes de la Educación Superior ecuatoriana deben tener título de cuarto nivel académico, relacionado con su área profesional, sin embargo no existe una exigencia específica en cuanto a la necesidad de que estos docentes tengan un perfil pedagógico. Esta puede ser la razón de que en las Universidades ecuatorianas exista un gran número de docentes sin suficiente preparación en el campo pedagógico, lo que constituye una debilidad del propio sistema educativo.

Una mirada de este proceso hacia el interior de las universidades, permite constatar que un elevado por ciento de la planta académica de la Educación Superior ecuatoriana no posee una plena formación pedagógica y es predominante el docente con una formación técnica y tecnológica, afín al perfil profesional de la especialidad donde labora. El número de docentes con cuarto nivel académico o grado científico

(maestrías (MSc) y doctorados (PhD)) aún es bajo y de estos solo un pequeño porcentaje posee perfil pedagógico.

En la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET) desde el año 2012 se aplica un Programa de carrera docente, a través del Centro de Formación en Docencia Universitaria, liderado por el Rector Dr. Carlos Espinosa Cordero, que incluye el diseño y aprobación de un Manual de evaluación a docentes. Partió de un diagnóstico y clasificación por niveles de los docentes, pero se ha centrado principalmente en cursos de postgrados en una plataforma virtual, relacionados en determinada medida, con las limitaciones precisadas, pero que no compensan ni resuelven en su totalidad. Esto influye en que no se hayan alcanzado los resultados esperados, ya que dicho proceso, requiere de la consideración de relaciones particulares del proceso formativo, así como las condiciones del contexto; carece de una concepción sistémica, además de no tener en consideración las motivaciones autónomas del propio docente y sus potencialidades para gestar el proceso de formación continua desde y para sí mismo.

Otra evidencia está en la falta de sistematicidad y compromiso de los docentes, ya que en el proceso de formación y actualización pedagógica no se aprovechan los espacios de reflexión y debate en la práctica y sobre la práctica, que les permitan intercambiar información, conocimientos y experiencias. Ellos manifiestan no contar con la suficiente preparación pedagógica y didáctica para desarrollar con calidad el proceso de formación de los futuros profesionales, ante las cambiantes condiciones que demandan una actualización constante como docente, para la articulación entre la formación inicial y la continua, que se dinamice a partir de las propias competencias, todo lo cual ha quedado reflejado en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2014-2020 (PEDI), Rendición de Cuentas 2012-2013 y 2014-2015.

Además de las inconsistencias en los aportes teóricos y las propuestas prácticas relacionadas con la formación continua de docentes para la formación de sus competencias pedagógicas, que no permiten argumentar el desarrollo de la misma ajustada a la singularidad de los contextos, a partir incluso de sus

propias competencias, se diagnostica la problemática en la Universidad Metropolitana (UMET), a través de diversas fuentes: resultados de encuestas y entrevistas aplicadas a docentes y directivos, del análisis de las visitas a clases efectuadas en dos periodos y la revisión documental de las estrategias propuestas para la superación y capacitación de los docente y de documentos como el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2014-2020 (PEDI), Rendición de Cuentas 2012-2013 y 2014-2015. El análisis de los resultados del diagnóstico permitió precisar las siguientes **insuficiencias**:

- Predominio de un enfoque tradicionalista en la dirección del proceso formativo, que limita el desarrollo de aprendizajes significativos y el protagonismo de los estudiantes.
- Marcada tendencia en el proceso de formación continua a la especialización técnica, en detrimento de la preparación pedagógica.
- Poco aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen los contextos desde la relación formación-autoformación en su concepción para formar competencias pedagógicas.
- Limitados espacios para la reflexión y confrontación de las experiencias individuales y/o grupales sobre el desempeño pedagógico de los docentes.

El análisis de las insuficiencias reveladas favoreció además detectar una **relación causal** entre la forma en que se desenvuelve la formación continua de los docentes universitarios y el desempeño profesional que logran para desarrollar un proceso autónomo, que les permita ser protagonistas y decisores de su propio proceso de formación continua para la formación de competencias pedagógicas.

Como resultado se revela una **contradicción esencial**, que se manifiesta entre las exigencias contemporáneas orientadas hacia el desempeño profesional de los docentes de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador y la concepción actual del proceso de formación continua de la UMET, significada por un docente que carece de vías y estrategias para que la autogestión se constituya en el elemento dinamizador de este proceso.

Partiendo de la experiencia de la investigadora en trabajo de campo y en su práctica profesional, se precisa como **problema científico de esta investigación**: Insuficiencias en la concepción de la formación continua, que limitan el desempeño profesional de los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET).

Desde el análisis de las investigaciones que abordan la problemática y las insuficiencias detectadas se pueden precisar las siguientes **causas**:

- El proceso de formación continua de la Universidad Metropolitana (UMET) no responde en su totalidad a las necesidades reales del docente, en función del desarrollo sistemático y creciente de sus competencias pedagógicas.
- Carencias teórico-metodológicas en los docentes en relación con la formación por competencias, a pesar de que el modelo curricular actual se sustenta en esta concepción.
- En ocasiones el docente no posee estrategias que le permitan desde la autogestión realizar una adecuada actividad pedagógica.

A partir de los criterios emitidos por los autores ya referidos, se puede apreciar que no en todos los casos se ha garantizado que la formación continua se corresponda con las características y las condiciones de sus contextos, incluida esta institución universitaria. Es por ello que el **objeto de esta investigación** es el proceso de formación continua de los docentes universitarios.

Se requiere entonces de un proceso de formación continua de los docentes, que no se limite solo a un adiestramiento para satisfacer las exigencias de un puesto laboral: presupone una formación de sus competencias y en particular las pedagógicas, que les permitan adaptarse a los cambios y actualizarse con autonomía de pensamiento y acción, flexibilidad metodológica, capacidad de reacción y previsión de situaciones, a través del dominio del saber técnico y pedagógico y una cultura profesional pedagógica integral, que los prepare como sujetos conscientes de su papel como agentes de cambio de la sociedad.

Se precisa como **objetivo de la investigación**: Elaboración de una estrategia pedagógica, sustentada en un modelo de la misma naturaleza para la formación continua de los docentes de la UMET, basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador para la formación de sus competencias pedagógicas, que contribuya al mejoramiento de su desempeño profesional.

A partir de este objetivo se define como **campo de acción** las competencias pedagógicas en los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET). Se sustenta en la presente investigación como **idea a defender** que: una estrategia pedagógica, para la formación continua de los docentes sustentada en un modelo de la misma naturaleza, basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador para la formación de sus competencias pedagógicas que connota las relaciones entre la Evaluación-anticipación, Proyección-conciliación e Intervención-superación profesional, mejorará el desempeño de los docentes de la UMET.

Para el cumplimiento del objetivo se realizaron las siguientes **tareas científicas**:

1. Fundamentar desde el punto de vista epistemológico el proceso de formación continua de los docentes universitarios.
2. Caracterizar los antecedentes históricos del proceso de formación continua de los docentes universitarios en el Ecuador y sus competencias pedagógicas.
3. Diagnosticar el proceso de formación continua de los docentes de la Universidad Metropolitana (UMET), con énfasis en sus competencias pedagógicas.
4. Elaborar un Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET de la Universidad Metropolitana (UMET), basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador para la formación de sus competencias pedagógicas.
5. Elaborar una estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

6. Corroborar la factibilidad del modelo pedagógico y la estrategia para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Para el desarrollo de la investigación se aplicaron métodos teóricos, empíricos y matemático-estadístico:

Del nivel teórico: análisis-síntesis durante todo el proceso investigativo y el arribo, a conclusiones y recomendaciones; histórico-lógico para la caracterización de los antecedentes históricos del proceso de formación continua de los docentes universitarios y los de la UMET en particular, con énfasis en la formación de sus competencias pedagógicas. El método sistémico estructural funcional en la estructuración del modelo pedagógico y en la elaboración de la estrategia de igual naturaleza para la formación continua. El método de inducción – deducción en el diagnóstico realizado. El método hermenéutico – dialéctico en la interpretación y transformación del objeto de la investigación.

Del nivel empírico: el análisis de documentos, en el estudio de documentos normativos sobre el proceso de formación continua de los docentes de la UMET y sus antecedentes históricos; encuesta y entrevista, para determinar criterios valorativos de los directivos y docentes en relación a la concepción y práctica de la formación continua de los docentes de la UMET y el dominio de las competencias pedagógicas; la observación, para corroborar en el proceso de enseñanza aprendizaje el desempeño profesional de los profesores y las competencias pedagógicas manifiestas por estos durante la ejecución de las actividades docentes; la triangulación, como procedimiento metodológico en el procesamiento de los datos.

Se empleó el análisis porcentual para el procesamiento de la información, la elaboración de tablas y gráficos (método matemático estadístico) y el criterio de expertos, con la aplicación del método Delphi para la selección de los expertos y en la corroboración de los resultados de la aplicación parcial de la estrategia y la factibilidad del modelo pedagógico. Los talleres de socialización, para intercambiar con la comunidad científica los elementos teóricos aportados en el modelo pedagógico y su instrumentación a través de las acciones pedagógicas contenidas en la estrategia propuesta.

El **aporte teórico** de la investigación está dado en un Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET, basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador para la formación de sus competencias pedagógicas y el **aporte práctico** en una estrategia de igual naturaleza para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

La **novedad científica** de la tesis está en revelar la competencia pedagógica de Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador y dinamizador de la formación continua de los docentes para la formación de sus competencias pedagógicas, a partir de la construcción y desarrollo por cada uno de su itinerario de formación.

La tesis está conformada por introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se despliegan los fundamentos epistemológicos del proceso de formación continua de los docentes universitarios, con énfasis en sus competencias pedagógicas. Se caracterizan sus antecedentes históricos y la situación actual, a través de un diagnóstico. En el segundo capítulo se fundamenta y propone el Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET, basado en la competencia Gestión de la profesionalización del docente. En el tercer capítulo se presenta la propuesta de una estrategia de igual naturaleza y la corroboración de la factibilidad de los aportes teórico y práctico.

**CAPÍTULO 1: MARCO EPISTEMOLÓGICO Y PRAXIOLÓGICO DEL PROCESO DE  
FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS**

## **CAPÍTULO 1: MARCO EPISTEMOLÓGICO Y PRAXIOLÓGICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS**

El capítulo ofrece una fundamentación epistemológica del proceso de formación continua de los docentes universitarios, con énfasis en las competencias pedagógicas. Se presenta una caracterización de los antecedentes históricos de la formación continua del docente universitario en el Ecuador y las particularidades de este proceso en la UMET. Se realiza el diagnóstico de las competencias pedagógicas de los docentes de la citada institución, a través de la aplicación de instrumentos de investigación científica.

### **1.1. Fundamentación epistemológica del proceso de formación continua de los docentes universitarios y sus competencias pedagógicas.**

Los retos del nuevo siglo exigen la actualización constante del profesional de la educación, redefiniendo conceptos que modifiquen los niveles de formación y actualización de los docentes, congruentes con esta nueva dinámica. Si bien las conceptualizaciones formación continua y formación permanente del docente han encontrado puntos convergentes y también divergentes con educación continua, educación permanente y educación a lo largo de la vida se hace evidente un fin común: el constituirse en nociones necesarias para la actualización y profesionalización docente desde la capacitación y superación postgraduada sistemática.

Para representar estos procesos formativos que tienen lugar después de la formación inicial, se refieren indistintamente conceptos como: formación permanente (Amaya, 1996; Tedesco, 1999; Imbernón, 2001;

Paz, 2005; Montero, 2010; Fuenmayor, 2011; Barberi, 2012); formación continua (Bello, 2004; Pineda y Sarramona, 2006; Félix, 2009; Cruz, 2010; García, 2011) matizados por diferentes posiciones, en ocasiones contradictorias.

Se considera así el concepto de educación permanente (Tunnermann, 1995), que es base de las estrategias para alcanzar objetivos que vayan desde las necesidades de un bienestar económico y la competitividad, hasta la realización personal y el desarrollo humano.

Otros como Ornelas (1997), Levy (2001), Tunnerman (2001), Zabalza (2003) y Urdiales (2006) exponen que la formación continua de profesores universitarios tiene que sustentarse en un nuevo perfil del docente, que responda a las funciones sustantivas que identifican a las IES, a los nuevos saberes, a las situaciones en que estos se desarrollan y a la predicción del conflicto; mientras que Perrenoud (2004), la visualiza como una de diez competencias de referencia consideradas para el profesor de Educación Básica: “organizar la propia formación continua” (p. 223), lo que en el contexto actual, además de abrir nuevas miradas a su contextualización, apunta a una nueva ojeada en torno a las conceptualizaciones renovación e innovación pedagógicas, en tanto permite descubrir un nuevo perfil de la competencia.

Y según el propio autor la competencia se caracteriza por aspectos tan importantes como: no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos; esta movilización sólo resulta pertinente en situación, es decir en contexto y cada situación/contexto es única, aunque se le pueda conocer, por analogía, con otras ya conocidas; el ejercicio de la competencia franquea operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.

En su esencia todos estos conceptos tienen algo en común: que el aprendizaje se convierta en una función permanente que permita a los sujetos adecuarse a las transformaciones del mundo para su adaptabilidad a

los cambios, la movilidad laboral y la dinámica de generación de información y gestión del conocimiento. Se vincula así la formación continua a la formación permanente del docente, y aunque se coincide con criterios de otros investigadores que plantean que “la formación permanente del docente se centra fundamentalmente en la búsqueda de alternativas, a partir de acciones formativas que impliquen un estrecho vínculo teoría–práctica, mediante un amplio proceso reflexivo” (García, 2002 citado por Paz, 2005, p. 33), se descubren puntos de proximidad e intervención en el desarrollo de competencias pedagógicas y el rol del contexto.

Se pueden entonces destacar en las definiciones referidas, rasgos comunes a la formación continua y permanente: trayecto, proceso, vínculo, permanencia, cuyo propósito está dirigido a la actualización y profesionalización docente desde la apropiación, aplicación y evaluación no solo del sistema de contenidos necesario para lograr efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también de otros atributos adquiridos por los docentes, en función de un mejor desempeño profesional.

Los criterios asumidos permiten entonces descubrir a la formación continua como un trayecto indispensable en el desarrollo de las competencias del docente universitario en el Ecuador, requerido de un nuevo perfil docente, abierto al cambio y en el que la auto-formación sea una de las vías expeditas para lograr mayor influjo social transformador y de mayor orientación humanista.

El proceso de formación continua implica una oferta permanente de oportunidades de aprendizaje, en correspondencia con las necesidades y en el caso de la pedagógica, debe propiciar un crecimiento en el orden profesional y humano. En este proceso juega un papel fundamental la acción reflexiva, como procedimiento esencial que permite el análisis de lo que se hace, derivando las acciones, alternativas y estrategias para el cambio. Se constituye en vía de constante actualización, para desempeñarse con calidad y eficiencia, a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que se corresponden con los cambiantes contextos de actuación y por tanto, a las competencias.

Los docentes, como actores fundamentales del proceso formativo tienen que aprender, aprehender y saber cómo llevar a cabo el cambio y por ende, precisarán de la capacitación que les provea de estas competencias (Morin, 2000). Es la formación continua de los profesores universitarios una de las vías para lograrla, por lo que muchos estudiosos del tema coinciden en considerar que la mayoría de las actividades de formación que se impartan en las universidades, o a las que acceda el docente una vez graduado de una profesión se realicen en función del desarrollo de competencias.

La formación continua debe estar también direccionada al mejoramiento humano, no se puede reducir a conocimientos o habilidades ya que el mundo actual reclama de la riqueza espiritual; “el ser humano debe tener sensibilidad ética, sensibilidad estética, sentimientos de responsabilidad y compromiso para enfrentar los retos” (Féliz, 2009, p.29). Visto así, se constituye en vía para el desarrollo del profesional desde su perspectiva individual, centrada en el ser, con las aptitudes para una constante actualización y reconversión de sus competencias pedagógicas que potencien una posición activa ante el cambio.

Este proceso debe desarrollarse en una dinámica entre lo individual y lo grupal, partiendo en última instancia de las relaciones que debe establecer el docente, que le permitirán concertar y conciliar los intereses, vías y recursos para promover el cambio personal y social, a través del grupo y la institución universitaria. Se plantea entonces que “la profesionalidad emerge de cada uno de los docentes; de sus particularidades, por lo que no es suficiente la gestión institucional para lograr su desarrollo, se hace necesario que cada maestro gestione su propia profesionalidad” (Féliz, 2009, p.55).

La autora anterior fundamenta en su propuesta de tesis un subsistema: autogestión de la profesionalidad, que permita lograr armonía entre lo individual y lo social dentro del proceso de formación, así como la participación de los docentes en el proceso a través del logro de cualidades relacionadas con su autoformación y la disposición favorable ante la educación permanente y el proceso formativo para su transformación y la de los alumnos (Féliz, 2009).

Desde su punto de vista este subsistema permite a los docentes seleccionar los recursos para satisfacer sus necesidades en el orden profesional y formativo, generando soluciones a los problemas profesionales de su actividad práctica. Implica los procesos de autogestión profesional (que incluye principalmente lo académico) y la autogestión formativa (que incluye principalmente lo educativo-formativo). A juicio de esta investigación este último proceso, encuentra mayor vinculación con los criterios asumidos sobre formación continua de los docentes universitarios, aunque no es vista desde la perspectiva de su concepción como una competencia del docente, como proponen algunos autores analizados anteriormente.

Se hace evidente la necesidad de adscripción a una definición que perfile los problemas profesionales en tanto se constituyen en expresión de un contexto determinado en el ámbito de la profesión, por lo que deben ser sintetizados en aquellos que resultan más representativos. Para esta investigación los problemas profesionales son “el conjunto de exigencias y situaciones inherentes al objeto de trabajo y que requieren la acción del profesional para su solución” (MES, 1985 citado por Cruz y Fuentes, 1999, p. 10).

Se precisa entonces del docente una valoración crítica de las relaciones sociales en el ejercicio de su actividad pedagógica, lo que le permitirá actualizar constantemente conocimientos, habilidades, actitudes y otros atributos, a través de la formación y autoformación, para su transformación y por ende la de los estudiantes. Por ello la definición de formación continua de docentes que se asume en la investigación es la dada por Féliz (2009), que la precisa como:

El proceso que incluye el sistema de acciones dirigidas a los docentes en servicio para lograr actitudes positivas hacia la docencia; proporcionar los espacios necesarios para desarrollar habilidades, generar conocimientos y proveerlos de las estrategias para dirigir el proceso docente educativo de forma creativa, siendo la formación y la autoformación procesos de potenciación y desarrollo del docente, en relación con su dimensión humana y profesional (p. 32).

En este proceso se pondera la necesidad de dotar al docente de recursos para perfeccionar el desarrollo del proceso formativo desde su protagonismo y participación activa en una relación formación-  
autoformación; aunque se advierte que no se connotan las singularidades de las condiciones y contextos de actuación para el desarrollo de su formación continua, a partir de la gestión del docente para la formación de competencias pedagógicas, desde su propio accionar en el ejercicio profesional, constituyéndose la misma a su vez en una competencia.

Este ejercicio profesional del docente universitario es un proceso de evolución progresiva, relacionado con el desempeño de la función docente – que incluye las funciones de investigación y de gestión – hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que debe estar caracterizada por la profundidad de juicio crítico y su aplicación al análisis global de la enseñanza universitaria para actuar de manera inteligente (Cruz, 2002 citado por Cruz, 2010, p. 19). La formación continua de maestros según Hernández (2009) y Montero (2010) se logra a través de estrategias que promueven la comprensión, la revisión y la reflexión de las prácticas docentes, dentro de las cuales ocupa un lugar central la investigación.

La formación continua debe preparar al docente universitario, para solucionar los problemas profesionales, lo que será expresión de su lógica interna, con una visión integrada de la misma, en correspondencia con el contexto, reconocido este último como “todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación” (Tobón, 2006, p. 3); así como las relaciones de colaboración y cooperación que deben establecer los sujetos en la organización del trabajo. El contexto es, aquel que adquiere sentido y significado para los sujetos involucrados en el proceso de formación continua.

El docente precisa del análisis continuo de la práctica educativa, de su reinterpretación como un todo que necesita ser organizado y armónico y del acomodo a las nuevas exigencias no solo del entorno laboral, sino también de los contextos donde se origina y desenvuelve el proceso formativo: social, institucional,

grupal y encontrar mejores vías en cooperación con el-otro(s), de forma que docentes, estudiantes, teoría, práctica y contextos profesionales se integren y se complementen.

A partir del reconocimiento de la importancia del contexto se coincide con la definición de la categoría situación contextual profesional dada por González (2006):

La expresión sintética de un conjunto de factores o circunstancias objetivas y subjetivas generadas en un espacio y tiempo del desarrollo histórico social de la educación, a partir de la existencia del orden socio-cultural y técnico y/o pedagógico que emerge en los contextos educativos, que viene determinado por la relación entre el nivel del desempeño profesional actual del docente y las nuevas exigencias sociales que permite adoptar una postura directiva para la planificación, organización, ejecución y control del proceso de superación profesional continua (p. 43).

Su identificación, reconocimiento y asunción de forma individual, colectiva e institucional permitirá a los docentes proyectar y direccionar el proceso de formación continua, a partir de generar una necesidad de su solución manifestada en su problematización, lo que dará origen a nuevas situaciones, garantizando un proceso de desarrollo continuo y ascendente de sus competencias.

Del estudio anterior sobre la formación continua de docentes y en el caso particular de los universitarios, se hacen evidentes rasgos característicos generales de este proceso, tales como:

- Proceso con un enfoque sistemático y continuo, cuyo objetivo está dirigido a la actualización y profundización permanente de los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y de otros atributos adquiridos en función de un mejor desempeño profesional del docente.
- Se debe planificar a partir de las necesidades y exigencias del desempeño profesional docente y desarrollarse a través de diferentes formas, modalidades y vías.
- Requiere de una implicación docente personal y a la vez colectiva, recurriendo en cada caso a la autoformación y a la formación.

Se trata de convertir la propia actividad docente en acción formativa, de manera que no sea ajena a la tarea docente. No debe ser fragmentada, ni caracterizada por cursos y capacitaciones aisladas, sino una concepción integrada que tenga en consideración tanto las necesidades individuales de los docentes, como de los colectivos de trabajo y la institución, en una estrecha relación entre las necesidades internas y externas, sustentadas en la propia gestión del docente, concebida la gestión desde la perspectiva de competencia.

Cuando la formación continua no solo está perfilada para contribuir a la apropiación de conocimientos, sino también para ofrecer al docente las herramientas indispensables para que halle soluciones viables a sus dudas, entonces esta formación ha logrado los objetivos esperados como proceso; sin embargo, para que esto sea posible hay que detectar cuáles son tales necesidades formativas.

La identificación por los docentes de sus necesidades reales, deben fundamentarse en el análisis individual y colectivo que realiza en correspondencia con los cambios de su contexto de actuación profesional. Se deduce así no solo la actualización de los conocimientos de los docentes, sino también la sustentación científica de nuevas competencias pedagógicas y su inclusión en los Programas de Estudio Académico.

Las necesidades formativas, según Aránega (2013, p.22) se clasifican en normativas o prescriptivas – definidas también como “basadas en la discrepancia”- y las define como “la diferencia entre lo que cada uno es o tiene y lo que los otros consideran que debería ser o tener”; en ello las universidades desempeñan un rol fundamental pues deben delinear un perfil docente que considere funciones y características de cada puesto de trabajo en los que se inserta el docente. Las otras son las necesidades formativas sentidas- definidas también como “basadas en el problema”, que son aquellas propias de cada persona, es decir, necesidades individuales en cuanto lo que debe saber el docente y lo que debe saber hacer. La diferencia entre lo que una persona es y lo que se aspira a que debe ser y saber hacer es entonces, la necesidad formativa.

Del estudio anterior se puede colegir que el concepto de formación continua tiene puntos de proximidad e intervención en el desarrollo de las competencias de los docentes universitarios. Se destacan posiciones de Hager (1995), Gonczi (1995), Malpica (1996), Gonczi y Athanasou (1996). Ruiz, (1996), Ibarra (1999), Mertens (1999), Forgas (2003), Perrenoud (2004), Fuentes (2000-2006), Ayala (2008), Cruz (2010), Bargós (2012), entre otros, que la conceptualizan y hacen propuestas de su formación y desarrollo. Sobre las definiciones, concepciones y enfoques más significativas de competencia se hace referencia en la (Nota 1). Prestigiosas instituciones y organizaciones internacionales como: International Vocational Education and Training Association (IVETA), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) entre otras, ofrecen también propuestas teóricas y prácticas para su conceptualización y formación, aunque no se enmarcan en los docentes.

Como se hizo referencia anteriormente la propuesta de Perrenoud (2004) de competencias profesionales para enseñar está conformada por diez: "Organizar y animar situaciones de aprendizaje, Gestionar la progresión de los aprendizajes, Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, Implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo, Trabajar en equipos, Participar en la gestión de la escuela, Informar e implicar a los padres, Utilizar las nuevas tecnologías, Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, Organizar la propia formación continua"(p.17-145).

Sin embargo, resulta distintiva para esta investigación el criterio asumido posteriormente por Perrenoud (2007):

Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que describen la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción). Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo (p. 174).

Este mismo autor plantea que “el ejercicio de la competencia es importante para la práctica educativa; por tanto, es “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2007, p. 174). Esta definición involucra cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2007 citado por Díaz, 2008, p.155).

Las competencias están dadas entonces por la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos, creativos, volitivos y afectivos para enfrentar determinado tipo de situaciones.

En el caso de las profesionales Ortiz (2001) las define como:

Aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades vinculadas con el ejercicio de su profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten y promueven un desempeño eficiente y eficaz dentro del contexto social determinado. Expresan un enfoque holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual (p. 2-3).

Ser competente significa responder adecuadamente ante situaciones complejas, variadas e imprevisibles. Se asume en la investigación la definición de competencia profesional dada por Forgas (2003), que la vislumbra como el resultado de “la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados” (p.22).

En esta se revela cada uno de los elementos y su integración en función de la solución del problema profesional que se desea resolver y que se manifiesta y expresa a través del desempeño del profesional. Destaca su nivel de flexibilidad, brindando el espacio adecuado para el logro de la actividad en la solución de nuevos problemas profesionales, a partir de la transferencia y adecuación de la integración de conocimientos, habilidades y valores, siendo factible su aplicación para alcanzar las competencias profesionales durante el proceso de formación continua de los docentes universitarios.

En relación con la estructura de la competencia, a diferencia de los autores referidos, Forgas (2003) no considera a las unidades de competencia como parte de ellas, sino por el contrario como célula del diseño curricular, definidas como: la expresión, en el plano didáctico, de la integración de un conjunto de elementos de competencia, relacionados con los conocimientos, habilidades y valores, requeridos para el dominio y ejecución eficiente en determinadas situaciones técnicas de un nivel de desempeño. O sea, que estas tienen naturaleza curricular y responden a la solución de los problemas profesionales, por tanto están integradas por elementos de competencias de una o varias competencias. Siendo los elementos de competencia: aquellos núcleos esenciales de conocimientos, habilidades y valores de la estructura de la competencia requeridos para el desempeño eficiente de tareas y operaciones. En el caso de los docentes, estas competencias propician las condiciones pedagógicas para desarrollar, con éxito, la enseñanza de los contenidos disciplinares que hacen a una formación profesional específica.

Estas han sido abordadas también con diferentes acepciones tales como: competencias docentes por Scriven (1998), Ramos (1998), Comellas (2000), Valcárcel (2003), Zabalza (2003), Cano (2005), Caurcel y Morales (2008), entre otros, citados por De Juanas (2011, p. 243-246). Una de las propuestas para las competencias docentes es la realizada por Zabalza (2005, p. 108-121), que contiene nueve y son las siguientes: capacidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; gestionar las metodologías del trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; relacionarse constructivamente con los estudiantes; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse institucionalmente.

Cano (2005) considera como competencias de los docentes: capacidad de planificación y organización del propio trabajo; las competencias comunicativas; la capacidad de trabajar en equipo; las habilidades interpersonales para la resolución de conflictos; la capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el autoconcepto como la base de nuestro trabajo docente y la autoevaluación de nuestro trabajo como vía para la mejora (Cano, 2005 citado por Díaz, 2010, p. 312). Por su parte Arboleda (2011b) las define como: “la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo” (p. 2). Desde esta postura deja abierta la posibilidad a cualquier sujeto, de intervenir en el proceso formativo. Plantea además este autor que:

El carácter de la competencia lo define la naturaleza del entorno en el que el mediador realice su intervención, hay unos mínimos que todo docente debería poseer para asumir su tarea en el complejo entorno de los aprendizajes y las comprensiones que deben construir los estudiantes. En efecto, los desempeños de los docentes y directivos han de correr paralelas con la modalidad, los propósitos y los fines institucionales, así como con las características del entorno y de los estudiantes (p.2).

Se refiere a que hay un mínimo básico de competencias pedagógicas que debe poseer el docente, pero a su vez las características del contexto y los sujetos que participan, los intereses y fines institucionales, los modelos y enfoques a que se adscribir, entre otros elementos, condiciona la cantidad, naturaleza y carácter de las competencias del docente.

Según Valcárcel (2003), las competencias necesarias para este nuevo profesor serían: “Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales, Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica, Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes, Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos, Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje y Gestión de su propio desarrollo profesional como docente” (p 55-56).

Estos dos últimos autores, Perrenoud (2004) y Valcárcel (2003), incluyen dentro de su propuesta de competencias para los docentes una dirigida a la gestión y administración por parte del propio docente de su formación continua. Estas están intencionadas al perfeccionamiento y desarrollo de la labor profesional y por tanto a la formación y desarrollo de las otras competencias, que debieran conformar un sistema, por tanto podrían constituirse en el elemento articulador de las mismas, a partir de la propia gestión del docente, lo que no ha sido suficientemente trabajado en los estudios sobre la temática.

El Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” de la República de Cuba propone como competencias pedagógicas las siguientes: “Competencia Didáctica, Competencia para la orientación Educativa, Competencia para la Investigación Educativa, Competencia para la Comunicación Educativa y Competencia para la Dirección Educativa” (Colectivo de Autores, 1980 citado por García, 2015, s/p). Estas, a criterio de la autora de la investigación son representativas de una generalización de las valoraciones realizadas por diversos autores que abordan el tema y además, pueden constituirse como sistema.

Otros autores presentan propuestas de competencias para los docentes (Nota 2), que algunas por su cantidad no dan cuenta de niveles de esencialidad, formulaciones que se reducen a habilidades o muy ambiguas, ni queda suficientemente argumentado el proceso de su formación.

Desde los supuestos anteriores en esta investigación se sostiene la necesidad del fortalecimiento de la preparación pedagógica de los docentes universitarios a través de la cual el carácter histórico concreto del proceso formativo y la educabilidad del hombre favorece la transformación de su entorno y a sí mismo. Por ello se asume también la ley de la doble formación de los procesos psicológicos, de lo interpsicológico - vinculado a la relación con los demás- a lo intrapsicológico –vinculado a la relación consigo mismo, la mediación como mecanismo clave para el desarrollo y el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo, que están en la base de la concepción de la profesionalización del docente, propuesta para el desarrollo de su capacidad transformadora. En la vivencia se integran el medio y la persona, revelándose lo que significa el momento dado del medio para la personalidad, reflejando indicadores del desarrollo de su personalidad (Vygotski, 1996), en un vínculo teoría práctica en el enfrentamiento a situaciones contextuales.

Se asume desde lo psico-pedagógico el enfoque histórico cultural de Vygotski (1997) y sus seguidores que consideran al docente como un ser social resultado de un conjunto de interacciones que de forma sistemática y permanente se concretan en su actividad. A partir de la interpretación de estos presupuestos, se resignifican algunos aspectos que adquieren un gran valor metodológico para la formación continua de los docentes y la formación de sus competencias pedagógicas, permitiendo el desarrollo de procesos y aplicación de recursos psicológicos en la práctica profesional.

Las posiciones teóricas sobre personalidad y educación de Fernando González Rey son consideradas como elementos importantes relacionados, con la influencia de la educación como proceso que promueve el desarrollo pleno de las personas; se distingue la capacidad de autonomía y otras condiciones y cualidades relacionadas con el crecimiento del sujeto, dentro del cual este, simultáneamente construye conocimientos y se desarrolla en planos diversos como persona (González, 1995).

En la formación profesional el desarrollo de los recursos personológicos juegan un papel fundamental, una adecuada autovaloración garantiza el desarrollo pleno del sujeto como persona y como profesional, y por ende la transformación de su modo de actuación. Para que los docentes de la Educación Superior puedan afrontar y solucionar los conflictos que se les presentan en la praxis educativa, con una mayor apertura a los cambios, requieren de una valoración crítica y sistemática de su práctica pedagógica y un alto nivel reflexivo, que los coloquen en una mejor posición para transformar el contexto y a sí mismo, desde el proceso de formación- autoformación.

El crecimiento profesional de los docentes será resultado del proceso de formación continua, que requiere de la autorregulación de su personalidad, a través de la autovaloración y de la autoformación, como rasgos que distinguen la relativa autonomía e independencia en dicho proceso, lo que se manifestará luego en su actuación para dirigir el proceso formativo institucional. Se requiere potenciar las funciones psíquicas superiores y la crítica reflexiva, a través de la relación entre actividad y comunicación que los conduzcan a un proceso de apropiación continua y sistemática de las experiencias, que se manifiesten en los cambios en su actuación profesional.

La importancia de la reflexión a partir de la experiencia docente es destacada por autores como Schön (1992), que puntualiza que los profesores sólo podrán cumplir con el peso asignado por la sociedad y los organismos internacionales si cumplen con el proceso completo de reflexión que inicia en su experiencia docente (praxis), la identificación de sus percepciones de la misma a través de un proceso de reflexión, abstrayendo los conceptos generales y los principios que le permitan mejorar su praxis, aplicando nuevas competencias pedagógicas en su accionar en el aula.

Con relación a la autorreflexión se puede hacer referencia además González (1995), García (1996), Zilberstein (1997), Cárdenas (1997, 1999, 2003), Paz (1999), Bermúdez (2002), que abordan el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, incluido la autoeducación y la autorregulación. Estos procesos

de autorreflexión y autorregulación le permiten a los sujetos una interacción más efectiva con su realidad, en este caso la profesional, lo que promueve en ellos un desarrollo profesional que propende a un desempeño profesional cada vez más eficiente, en correspondencia con las exigencias, necesidades formativas del docente y características de cada contexto.

Medina (1994) aborda el desarrollo profesional como profesionalización: “modo peculiar de asumir y reelaborar la formación en correspondencia con las demandas educativas y necesidades concretas de cada contexto institucional, lo que permite diseñar procesos singulares que afianzan la vida formal, académica y profesional del equipo y de cada miembro” (p. 162). Se pondera en este caso la necesidad de partir de un diagnóstico y sustentar el proceso de profesionalización en el vínculo indisoluble e imprescindible entre lo individual y lo grupal. Se asume así en la investigación la definición dada por Roca (2001) sobre desempeño profesional pedagógico:

La capacidad del individuo para el cumplimiento de sus funciones, acciones y papeles propios de la actividad pedagógica profesional, institucional y social evidenciado en su competencia para la transformación y producción de nuevos conocimientos y valores y la plena satisfacción individual al ejecutar sus tareas con gran cuidado, precisión, exactitud, profundidad, calidad y rapidez (p. 26).

De esta forma, se interconectan criterios medulares de ambos autores que amplían la cosmovisión del mejoramiento del desempeño profesional pedagógico, como un proceso que de modo consciente se desarrolla por medio del sistema de relaciones e interrelaciones de carácter social, que se establece entre los sujetos implicados en el mismo, orientado a promover un aprendizaje continuo que atienda su integralidad, diversidad, y que mejore sus competencias para lograr un desempeño profesional pedagógico en correspondencia con las exigencias sociales.

Se requiere de un modelo de profesionalización que fortalezca en el profesorado las competencias específicas al ejercicio de la docencia, desarrollando aptitudes y actitudes que aseguren un mejor

desempeño profesional del docente en la función que, indudablemente, no alcanzará su excelencia si no se integra a las otras de investigación y vinculación con la comunidad.

De igual forma vale destacar criterios de Perrenoud (2007) sobre la profesionalización, la que desde su punto de vista implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer, en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren; una práctica reflexiva que entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él teoriza su propia práctica, solo o preferentemente en el seno de un equipo pedagógico.

Esta formación en el contexto de trabajo, fue argumentada por Lévy-Leboyer (2000), quien apunta que es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto “las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (p. 27).

En esta investigación se asume la definición de Valdés, 2003 citado por Cruz, 2010) que entiende como profesionalización:

El proceso social que se despliega dentro del grupo profesional, en su modus operandi, dirigido a lograr un alto grado de desarrollo reconocido en la práctica profesional, y que puede ser alcanzado por los sujetos que ejercen esa profesión, en un contexto y momento histórico determinado, en el cual, quienes transitan por esa fase de formación han transpuesto las fronteras de la reproducción aplicativa de los conocimientos, hábitos y habilidades en el desempeño de su labor, han ascendido a una etapa superior de producción de conocimientos y son capaces de transferir a otros tal competencia, sintetizando cualidades y nuevos rasgos positivos en el quehacer de esa profesión (p. 27-28).

Si uno de los encargos principales de las Instituciones de Educación Superior es preparar a los estudiantes para la vida laboral, para acceder al mercado, entonces las IES deben favorecer en sus profesionales la

formación de competencias específicas que le permitan entregar un resultado cada vez más renovador e innovador en el mundo del mercado.

La formación continua demanda así, no solo de su orientación hacia la mejora del entorno laboral de los docentes y a la mejora del servicio educativo, establecidas en ocasiones sobre la base del diagnóstico de fortalezas y debilidades de la institución universitaria, sino también de un reconocimiento de la profesionalización alcanzada por cada uno de ellos para ejercer la profesión, desde la determinación de necesidades formativas en su contexto de actuación, lo que indudablemente favorecerá el tránsito de la reproducción de los conocimientos, hábitos y habilidades hacia el desarrollo de competencias pedagógicas que favorezcan la integración, organización, progreso y armonía del proceso formativo en las IES.

La imbricación de estos aspectos en el proceso de formación continua favorece una formación que aprovecha los espacios de reflexión y debate en, desde y para la práctica y que posibilita además a los docentes intercambiar información, conocimientos y experiencias, en espacios que traspasen inclusive fronteras.

## **1.2. Caracterización de los antecedentes históricos del proceso de formación continua de los docentes universitarios en el Ecuador, con énfasis en sus competencias pedagógicas.**

La historia reconoce e identifica los antecedentes de la educación universitaria en el Ecuador a partir del año 1826 en que se funda la Universidad de Quito, sin embargo durante todo el siglo solo se dieron aislados hechos con relación a la formación y capacitación del personal docente, tales como: la creación del Departamento Nacional de Capacitación y Experimentación Pedagógica y de los Institutos Normales Bilingües, lo que no mejoró el penoso y complejo escenario de la Educación Superior ecuatoriana en la época. El funcionamiento de las instituciones formadoras era inestable, las políticas educativas se encontraban divorciadas de las necesidades de la sociedad ecuatoriana; no se contaba con un modelo de formación autóctono que respondiera a las exigencias sociales, culturales y económicas del país.

Casi un siglo después, la formación del docente seguía siendo un aspecto poco valorado y tratado; no es hasta el año 1938 en que ocurre un hecho trascendental en la historia de la Educación Superior ecuatoriana, se promulga la primera Ley de Educación Superior en la que se le otorga a las Universidades total autonomía para su funcionamiento técnico y administrativo.

A partir de este momento las universidades se hicieron cargo de la formación de su claustro docente, adoptando diferentes estrategias para su consecución, aunque la formación pedagógica siguió siendo poco valorada y tratada. La presión social para la demanda de profesionales continuó incrementándose, de esta manera se instrumenta la política de la diversificación de la Educación Superior, los planes de transformación y desarrollo se orientan hacia el mejoramiento del rendimiento cuantitativo y cualitativo en todos los niveles del sistema educativo y se crean Programas Experimentales de Formación Docente para atender la profesionalización del profesor universitario.

En los años 80 que aparecen las primeras definiciones relacionadas con el concepto competencia en el campo gerencial, ante la necesidad de realizar predicciones acerca de la ejecución del sujeto en su desempeño laboral, siempre asociado a las características psicológicas del sujeto que posibilitan un desempeño superior.

La década del 90 se caracteriza por un auge internacional de desarrollo y profesionalización del docente en ejercicio, constituyéndose en una dirección de trabajo importante de las instituciones educativas y las universidades en el Ecuador. Dadas estas condiciones y demandas sociales para la formación de los docentes y su continuo perfeccionamiento para el estudio de los antecedentes del objeto investigativo definimos como indicadores:

- Concepción del proceso de formación continua de los docentes universitarios.
- Estrategias y metodologías aplicadas para la formación de competencias pedagógicas en los docentes universitarios.

En la determinación de las etapas para el análisis histórico, se asumen los referentes relacionados con el término periodización que ofrece el historiador y economista mexicano Semo, citado por Curbelo (2004), al considerarla como "... una abstracción por medio de la cual separamos un momento determinado del flujo ininterrumpido de la historia para otorgarle un carácter de ruptura o viraje". (p. 3)

Por otra parte Miranda (2008) especifica que:

La periodización para las investigaciones de corte pedagógico, consiste en precisar espacios de tiempo en el movimiento general del desarrollo histórico del objeto, o de aspectos concretos de este, caracterizados por una relativa constancia, que la periodización de un proceso pedagógico en su devenir histórico, ayuda a comprenderlo y facilita revelar las tendencias inherentes al mismo y brinda al investigador la posibilidad de hacer síntesis científicas (p.69).

Ambas concepciones, asumidas en la investigación, se complementan, en tanto significan cómo a través de la periodización se precisan ciertos espacios de tiempo en el desarrollo histórico de un fenómeno, para otorgarle un carácter de viraje que a su vez se caracteriza por una relativa constancia, lo cual ayuda a comprenderlo y facilita revelar sus tendencias.

Teniendo en cuenta lo anterior se declaran las siguientes etapas:

I – 1994 - 1999. Etapa proyectiva de la formación continua de los docentes.

II– 2000 – 2007. Etapa de redimensionamiento académico de la formación continua de los docentes.

III – 2008 - 2016. Etapa renovadora de la formación continua de los docentes.

Como hitos en la determinación de estas etapas se declaran: la creación, en 1994, de la Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FUNDACYT), lo que significó un hecho notable en las políticas de la Educación Superior ecuatoriana; la aprobación, en el año 2000, de la Ley de Educación Superior que crea y fortalece las estructuras administrativas del Consejo Nacional de Universidades y de las Escuelas

Politécnicas (CONESUP) y las políticas trazadas y aprobadas por el gobierno de Rafael Correa, a partir del 2008 contenidas en la Ley Orgánica de Educación.

### **I – 1994 - 1999. Etapa proyectiva de la formación continua de los docentes.**

Los deficientes indicadores de calidad educativa que caracterizaron a las décadas anteriores tenían como causa sustantiva, la hegemonía de la Función Ejecutiva sobre el Sistema Educativo; para dar solución a esta problemática se crea en Abril de 1994 la Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FUNDACYT), lo que significó un hecho notable en las políticas de la Educación Superior ecuatoriana, este tenía entre sus funciones:

- Programar, ejecutar y controlar las políticas, estrategias y planes de mediano y largo plazo de la Educación Superior.
- Promover y financiar proyectos de formación de recursos humanos.

Esta etapa estuvo caracterizada por un deterioro de la calidad académica y profesional; crecimiento desarticulado de las universidades; subutilización de recursos; deformación del concepto de autonomía universitaria; inadecuado financiamiento y autofinanciamiento de las universidades y uso deficiente de los recursos; obsolescencia de la Ley de Educación Superior, lo que no permitía establecer políticas comunes de orientación universitaria y estrategias para la formación continua de los docentes.

Se establecieron convenios regionales e internacionales para diplomados, maestrías y doctorados, pero los docentes sin formación pedagógica priorizaron su superación en las ciencias donde se desempeñaban. No se contaba entonces con estrategias que permitieran direccionar e intencionar la formación de competencias pedagógicas, en correspondencia con las necesidades de la institución universitaria y las exigencias de la sociedad.

Uno de los elementos, que a juicio de investigadora limitó la formación de competencias pedagógicas en los docentes ecuatorianos en esta etapa, estuvo asociado a la no comprensión del enfoque estructural de

la competencia ya que requiere de la aplicación de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, para lograr un desempeño efectivo. De esta forma, se le exige al docente lograr un resultado destacado en su quehacer pedagógico. No se tuvo en cuenta, además, su evolución y desarrollo en la región e internacionalmente que tendían a ser cada vez más abierto, complejo, dinámico, exigente y diferenciado.

Surge además el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP), que se encargó de la habilitación de los docentes en particular de los institutos técnicos y tecnológicos privados del Ecuador, a través de programas de formación pedagógica; los cursos generalmente estaban direccionados al desarrollo de destrezas para planificar e impartir clases y a la formación humana y ética del maestro. Esta entidad emitía al finalizar un certificado denominado “Habilitación Docente” que facultaba al portador para el ejercicio de la docencia en el área técnica o tecnológica, y su presentación se convirtió en un requisito obligatorio para trabajar como docente en la educación tecnológica del país; sin embargo esto no resolvió la brecha que existía en la formación pedagógica de los docentes de la Educación Superior, ser docente habilitado no aseguró un desempeño profesional pedagógico eficiente.

También se pone en práctica un proyecto orientado al mejoramiento de la calidad de la educación ecuatoriana. Este partió de ejes problemáticos fundamentales, entre los que se encontraban algunos que revelaron insuficiencias existentes en la formación y la superación de los docentes, tomo auge el desarrollo de la superación posgraduada y alternativas para el mejoramiento de la calidad.

## **II– 2000 – 2007. Etapa de redimensionamiento académico de la formación continua de los docentes.**

En esta etapa en el Ecuador no se tienen muchos referentes sobre la educación posgraduada, ya que esta respondía a la iniciativa aislada de algunas autoridades; lo anterior favorece su carácter no sistemático y en ocasiones espontáneo, con un predominio de los intereses individuales del docente, por lo que no siempre respondía a las verdaderas necesidades, tanto personales como institucionales. Los docentes que impartían clases, poseían una insuficiente formación básica o especializada en Pedagogía, ya que no eran

graduados de esta rama de las ciencias sociales, la superación y capacitación se dirigía principalmente a su formación académica, en correspondencia con las disciplinas científicas que impartían en sus respectivas carreras universitarias.

En el año 2000, se expidió una nueva Ley de Educación Superior que crea y fortalece las estructuras administrativas del Consejo Nacional de Universidades y de las Escuelas Politécnicas (CONESUP), el que tenía como funciones y responsabilidades: aprobar la creación de extensiones y programas de posgrado, así como fijar los lineamientos generales para las modalidades de educación semipresencial y a distancia, que debían acreditar condiciones y niveles de calidad similares a los de la educación presencial. Sin embargo quedó todavía como atribución de las Universidades la superación pedagógica de los docentes.

El surgimiento de la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET) en el año 2000, sentó pautas importantes en la enseñanza universitaria y en particular, en la formación continua de los docentes universitarios. Fue creada por Ley de la República N° 2000-14 expedida por el Honorable Congreso Nacional el 13 de abril de 2000 y publicada en el Registro Oficial número 68 del 2 de Mayo de 2000. De conformidad a su Ley de creación, la UMET tiene su domicilio principal en la ciudad de Guayaquil, provincia del Guayas, adonde se instala su sede matriz. También cuenta con sedes y campus en las ciudades de Quito, provincia de Pichincha; y Machala, provincia de El Oro.

En el año 2006, es aprobado el Plan Decenal de Educación, que otorga gran importancia a la formación docente, entre sus objetivos estratégicos referentes al talento humano señala: “Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida” (Ministerio de Educación, 2006). Este documento plantea en su Política No. 7: “La revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida.”

Como parte de este proceso se comienzan a desarrollar algunas estrategias tendentes a constatar de manera muy general, el nivel de formación alcanzado por los docentes universitarios; se implementan así

las evaluaciones institucionales por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) a las instituciones universitarias.

En consonancia con estos tiempos la UMET no contaba con una política, ni estrategia coherente de formación profesional pedagógica de sus docentes, la superación se desarrollaba en dependencia de los intereses individuales de estos, por lo general en las dimensiones académica y/o técnica, limitadas al logro de determinadas habilidades y en detrimento de sus competencias pedagógicas, no se consideraba dentro de la formación continua la necesidad de actualización de las competencias pedagógicas de los docentes.

La superación de los docentes de la UMET tenía lugar, principalmente, a través del enfrentamiento reflexivo y/o acrítico, de las situaciones pedagógicas que con carácter continuo y sistemático se presentaban en el ejercicio de su profesión. Era resultado de las experiencias y vivencias de su actuación en los diferentes contextos, donde se desarrollaban y perfeccionaban las buenas prácticas como docente, sin hacer énfasis para que las mismas, alcanzaran carácter de competencia.

Otro elemento a tener en cuenta es esta etapa es que la mayoría de los docentes trabajaban a medio tiempo o por horas, lo que implicaba falta de compromiso, sentido de pertenencia y poca participación en las actividades y procesos que se desarrollaban en la institución; una buena parte del claustro docente procedía de los propios egresados de la institución, por lo que no era prioridad en la UMET, la formación continua de sus docentes.

### **III – 2008 - 2016. Etapa renovadora de la formación continua de los docentes.**

No es hasta el año 2008, con el gobierno de Rafael Correa, que se gesta una nueva etapa de cambios sociales e institucionales educativas, donde desempeñan un papel protagónico las Universidades en la superación de su claustro. La Constitución de Montecristi (2008), señala que la Educación Superior ecuatoriana, necesita de un constante proceso de perfeccionamiento en función de elevar la calidad en la formación de los profesionales.

A partir del año 2009 se inicia en el Ecuador un proceso de evaluación y acreditación en todo el sistema educativo, por la imperiosa necesidad de elevar los estándares de calidad de la educación ecuatoriana a nivel internacional. La UMET en este entonces fue evaluada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, en cuatro criterios fundamentales: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna, obteniendo la mínima calificación (E); dentro de las insuficiencias encontradas estaba la preparación pedagógica de los docentes. Al respecto Espinosa (2012) coincidió en que “la poca implicación en la labor académica y metodológica de la Universidad incidía con fuerza en la calidad de la preparación pedagógica del claustro y en la calidad de la clase y el desempeño del docente en el aula” (p. 41); puso énfasis además en “la falta de estrategias de formación pedagógica del claustro para enfrentar las dificultades de aprendizaje” (p. 41).

Con relación al claustro, aún existía predominio de docentes contratados por horas, que no tenían un vínculo directo con la Universidad, por lo que era limitada su participación en las actividades académicas y de preparación de los docentes. Se sumaba a esto la baja categorización de los docentes y su preparación pedagógica. A partir de los resultados de la evaluación, se realiza un profundo análisis de los resultados a partir del cual se derivó, entre otras acciones un diagnóstico y caracterización de docentes y directivos de la institución universitaria.

Dentro de los indicadores se encontraba, la preparación pedagógica del claustro acorde con las exigencias de los diferentes organismos e instituciones de control de la Educación Superior ecuatoriana y los requisitos de la Ley Orgánica de Educación Superior en el Ecuador (LOES 2000).

Uno de los avances notorios de la Educación Superior en esta época fue la creación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) que entró en vigencia el 12 de Octubre del propio año y cuyos principales cambios crean la diferencia con la del año 2000, tales como: Eleva las exigencias curriculares para el desarrollo de la actividad investigativa desde la formación inicial del profesional, establece como

requisito para ser Rector y Vicerrector de las instituciones universitarias ostentar el grado de Doctor en Ciencias y los docentes tener título de cuarto nivel académico, relacionado con su área profesional; aunque no existe una exigencia específica en esta nueva Ley en cuanto a la necesidad de que los docentes tengan un perfil pedagógico, en ella si se instituyen las dimensiones que deben tenerse en cuenta para la formación del profesor universitario, en el ámbito académico, investigativo y el vínculo con la comunidad.

En el año 2011, en la publicación del informe de acompañamiento al Plan Decenal de Educación se reconoce explícitamente que el nivel de formación docente presenta grandes insuficiencias. A partir del año 2012 el Consejo de Educación Superior (CES), conjuntamente con Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Consejo Ecuatoriano de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) establecen programas de capacitación a docentes de la Educación Superior pública para elevar el desempeño de estos, privando a los docentes de las instituciones particulares de los beneficios de estos programas.

A principios del 2012 se inicia un nuevo proceso de evaluación y acreditación en todo el país; la UMET es evaluada nuevamente por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), recibiendo la categoría transitoria D. Los resultados alcanzados en este proceso constituyeron el punto de partida para la realización de cambios y perfeccionamientos que condujeran al mejoramiento de la calidad y emprender el camino a la excelencia. Como punto de partida se perfeccionó su Plan Estratégico de desarrollo Institucional del período 2012 – 2016, así como también sus Planes Operativos Anuales del 2012 y 2013 donde se tuvieron en cuenta acciones que conducirían a transformaciones en la infraestructura, la gestión y los procesos académicos, en las que ocupaba un lugar importante la estabilidad del claustro docente y su preparación en el orden pedagógico.

Luego de un proceso de mejoramiento se reformularon los planes de mejoras de las sedes de Quito y Machala y se establecieron acciones de perfeccionamiento y autorregulación que apuntan hacia las

principales causas de los problemas focales, es reconsiderada la categoría de la Institución Universitaria, a fines del año 2013 el CEAACES publicó el “Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y las Escuelas Politécnicas donde se acredita la misma en el Sistema de Educación Superior del Ecuador por cinco años con la categoría C.

Otro elemento que ha contribuido significativamente al perfeccionamiento de los procesos institucionales y la superación pedagógica de los docentes, fue la defensa de la tesis doctoral del Rector de la Universidad Metropolitana el Dr. Carlos Xavier Espinosa Cordero, titulada: La superación profesional de los docentes de la Universidad Metropolitana para el acceso y retención de estudiantes universitarios. En esta, a partir de un diagnóstico a los docentes se establece un Programa de Carrera Docente, que establece el proceso de preparación pedagógica del claustro.

Este programa tiene como objetivos: garantizar la continuidad del claustro, propiciar el adiestramiento docente y la formación pedagógica por niveles y dirigir la formación académico-investigativa. Las acciones que contiene están dirigidas principalmente a la implementación de cursos de preparación docente a partir de la categorización en cinco niveles de los profesores de la UMET, las que determinan las prioridades de formación pedagógica, los que están soportados en la actualidad en la plataforma virtual de la institución.

Todo este proceso de mejoramiento y proyección de futuro se recoge en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) 2014-2020 que pretende transformar todos los procesos que se desarrollan en la institución, incluida la formación continua de los docentes. Este se materializará a partir de la concepción, aplicación y evaluación de los planes operativos anuales, para convertir a la Universidad Metropolitana en una institución de excelencia.

No obstante a los logros alcanzados en esta etapa, en lo que a formación continua de los docentes se refiere, así como su proyección, pudieran señalarse que, aún no se alcanzan los niveles requeridos de preparación ni de protagonismo y participación de los docentes, en la concepción, desarrollo y evaluación

de su propia formación continua pedagógica, ni son tenidas en consideración las competencias pedagógicas que este necesita formar para su eficiente desempeño profesional. Este proceso tiene una mayor tendencia hacia la formación de posgrado (maestrías y doctorados).

Por tanto, la concepción actual no da respuesta suficiente a las necesidades de formación y desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes, necesidad imperativa de estos tiempos y exigencias para la calidad de la docencia universitaria. No siempre se tienen en cuenta los diversos contextos en que actúa este docente universitario. Su dinámica adolece de un carácter permanente, sistemático, flexible y diferenciado por niveles de formación pedagógica que involucre a los docentes en la conformación de sus planes de formación continua, con un rol participativo y reflexivo, teniendo en cuenta la relación dialéctica entre los intereses y necesidades individuales, grupales e institucionales.

Del estudio histórico realizado sobre el proceso de formación continua de los docentes de esta institución universitaria y el énfasis en sus competencias pedagógicas se concluye que, la concepción desarrollada por las autoridades desde su surgimiento hasta la actualidad ha ido ganando en profundidad e intencionalidad, con el objetivo de alcanzar de manera paulatina la formación del claustro académico, aunque con predominio de estrategias que no potencian que el proceso de formación continua tenga lugar, a partir de las necesidades y motivaciones internas de cada uno de los docentes y que como resultado de su gestión individual desarrollen sus competencias pedagógicas.

### **Principales características de estas etapas**

- Aunque se evidencia la necesidad de profesionalizar la labor del docente no existe una concepción del proceso de formación continua de los docentes universitarios sistémica que garantice el desarrollo de sus competencias pedagógicas.
- Predominio de estrategias para la formación continua de los docentes universitarios que adolecen de un enfoque pedagógico a corto, mediano y largo plazo.

### **1.3. Diagnóstico del proceso de formación continua de los docentes de la UMET, con énfasis en sus competencias.**

En la actualidad, la preparación de los docentes universitarios requiere de cambios sustanciales en el proceso de formación continua, para que alcancen un nivel de desempeño profesional que esté en correspondencia con los nuevos retos para la Educación Superior, en la formación de profesionales. Didriksson (2006) reconoce que en este nuevo período, como tendencia se manifiesta la reorganización del conjunto de las esferas de la vida política, social y económica, por la intermediación de la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías sobre todo relacionadas con la informatización, las telecomunicaciones, así como en la biotecnología y en la nanotecnología.

En este escenario, las instituciones de la Educación Superior deben desempeñar un papel fundamental, en la perspectiva de una sociedad del conocimiento, sobre la base de profundos y constantes cambios en sus modelos de formación, de aprendizaje y de innovación. Por tanto, la determinación y concepción de las cualidades esenciales de estos cambios, constituye uno de los principales retos para aquellos que tienen la responsabilidad, de garantizar el proceso de profesionalización de los docentes a partir de una constante actualización, complementación y profundización de sus recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales para el desempeño profesional y el pedagógico en particular.

Esto conduce a la necesaria valoración de las principales insuficiencias que presenta el proceso de formación continua de los docentes, así como de sus competencias pedagógicas y la comprensión de sus causas, que se realiza a través de un estudio diagnóstico de la situación actual del problema, en el que fueron aplicados varios métodos empíricos y técnicas.

Para la selección de los mismos se precisaron los siguientes indicadores:

- Modalidades de la formación continua de los docentes.
- Nivel de desarrollo de las competencias pedagógicas en los docentes.

La población para la realización del diagnóstico fue de un total de 22 docentes, 14 a tiempo completo y 8 a medio tiempo; además 8 directivos de los diferentes niveles de dirección de la UMET, incluyendo el departamento de superación. La muestra es intencionalmente extraída de la población; está conformada por 17 docentes: 14 a tiempo completo y 3 a medio tiempo para un 80,95 % y 5 directivos para un 62,5 % y su selección tuvo en cuenta los siguientes criterios para su inclusión:

- Formación del personal docente, tomando en consideración los docentes sin formación pedagógica.
- Estabilidad del claustro, considerando una permanencia en el centro de al menos dos cursos (4 periodos).
- Aceptación para formar parte de la investigación.

Los instrumentos seleccionados para su aplicación fueron: revisión documental (Anexo 1), la encuesta a docentes (Anexo 2), la entrevista a directivos (Anexo 3) y guía de observación a clases (Anexo 4).

La revisión documental se realizó con el objetivo de valorar las principales políticas directivas trazadas por la institución universitaria para el desarrollo de la formación continua de los docentes; se tuvieron en cuenta para ello los informes de autoevaluación, planes de mejoras, planes operativos anuales y planes estratégicos de desarrollo institucional, todos del período 2009-2014.

Se consideraron los indicadores referidos anteriormente. Estos documentos recogen valoraciones y propuestas que forman parte del proceso de evaluación y acreditación y aseguramiento de la calidad, por el que ha transitado la Universidad Metropolitana, realizados por el CONEA y luego el CEAACES, a partir del año 2008. Se expresan las principales fortalezas y limitaciones en estos últimos años, así como las estrategias y acciones desarrolladas para el ascenso continuo de la calidad del proceso educativo y la categoría otorgada.

Fue analizado además el sistema de formación pedagógica de los docentes, la concepción del Centro de Formación en Docencia Universitaria, los cursos de superación y postgrados impartidos, así como planes

de superación de los docentes. Se reveló que en los mismos se pondera la formación académica de posgrado, dirigida principalmente a la adquisición de capacidades que posibilitan alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico, con una alta competencia profesional y con gran rigor académico, exhibiendo un progresivo ascenso en el desarrollo de docentes con grado científico.

En el documento de análisis situacional de la UMET respecto a la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad, realizado en el mes de diciembre de 2013, se hace un análisis de cada indicador y de cada variable. Esto permitió identificar problemas focales del aseguramiento de la calidad y la mejora de la institución para la acreditación y la categorización recibida, entre ellos uno relacionado con la dedicación de los docentes a tiempo completo a las tareas de la docencia y la gestión académica, destacándose las correspondientes a la acreditación y la resistencia a los cambios e innovaciones necesarias.

Lo anterior da cuenta de la insuficiente motivación e interés de los docentes por su superación, como resultado de no incluir dentro de las estrategias de formación continua, la perspectiva de potenciar en ellos su propio desarrollo profesional pedagógico, que parta de la determinación y concientización de sus necesidades.

Las limitaciones en relación al objeto de la investigación, advertidas en los documentos revisados, están vinculadas, como se ha referido, a las tareas docentes y gestión académica, así como la resistencia a los cambios e innovaciones necesarias por parte de los docentes, quedando expresado en la matriz FODA del PEDI 2014-2020, su debilidad número 4: bajo nivel científico y pedagógico de los docentes sin formación doctoral. Se revela así la necesidad de modelar una formación continua que priorice su preparación pedagógica, como parte del perfeccionamiento docente, basada no solo en una especialización técnica, sino también en un mayor dominio del contenido y en la necesaria formación de las competencias profesionales, elementos que no están declarados como proceso en los documentos antes referidos.

Para la realización del diagnóstico fáctico fueron aplicados métodos y técnicas como la observación a clases, encuesta a docentes y entrevistas a directivos, obteniéndose los siguientes resultados:

- El 90% de los docentes precisa que sus deficiencias en la preparación pedagógica, tienen como causales la no concepción de una estrategia integral para una formación continua en esta dirección, redundando en la limitada formación de sus competencias pedagógicas, que le permitan enfrentar el proceso de formación de los profesionales, lo que impacta de manera negativa en el desarrollo del proceso formativo, constatado en las visitas realizadas.
- El 65 % de los docentes considera que la gestión de la formación continua no se pondera lo suficiente dentro de la concepción de este proceso en la institución universitaria desde una visión pedagógica, del que deben ser partícipes los mismos, limitando su protagonismo y atenuando sus intereses y motivaciones intrínsecas reflejado en la falta de reflexión y valoración cotidiana y sistemática de los docentes sobre su propio accionar pedagógico.
- Se reconoce como principal modalidad de superación de los docentes la formación académica de posgrado aunque se constata un desequilibrio entre las de carácter pedagógico y técnico (76 %), esta última dirige más su atención a las disciplinas de la especialidad de la carrera en la cual los docentes imparten clases y sobre todo, de su propia profesión de base (47 %).
- El 70 % de los docentes refiere que en determinadas situaciones se tienen en cuenta sus necesidades de formación continua, a través de diagnósticos realizados, pero estos no han tenido un carácter sistemático; el autodiagnóstico no es un elemento que caracteriza la concepción de estrategias por la directiva de la institución, a pesar de quedar declarado en la política institucional que se trazan a través del PEDI y se dirigen al desarrollo de la gestión académica y la investigación en los docentes.
- Un 47 % de los docentes considera como principales insuficiencias de la actual concepción, que no son aprovechadas las potencialidades que ofrecen los contextos formativos; el 35 % manifiesta

limitados espacios para la reflexión y confrontación de experiencias individuales y grupales sobre su desempeño pedagógico, lo que no permite desde la relación formación-autoformación potenciar la formación de competencias pedagógicas desde su propia actuación.

- Los docentes refieren en un 71 % tener conocimiento de las competencias pedagógicas del docente universitario, sin embargo solo lograron enumerar como competencias pedagógicas: Competencia investigativa, Competencia comunicativa y Competencia informática. Por otra parte solo el 53 % de los docentes considera que a veces se le da tratamiento desde la formación continua a la formación de estas competencias.
- Los docentes reconocen que la actual concepción ha elevado el nivel y calidad de su desempeño profesional, aunque el 88 % admite pertinente que desde la formación continua se pondere más la formación sistemática, gradual y ascendente de sus competencias pedagógicas desde su propia gestión, para una constante innovación y transformación de su actuación profesional (Ver anexo 5).
- Las evidencias del desempeño pedagógico de los docentes en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula ha demostrado que este tiene todavía un carácter eminentemente reproductivo y tradicionalista, con un predominio del academicismo, manifestado por la inadecuada utilización de métodos y procedimientos que en la mayoría de los casos no estimulan el desarrollo de la reflexión, la valoración crítica y el aprendizaje significativo en los estudiantes.
- Se pondera en el proceso de enseñanza aprendizaje el elemento cognitivo, en detrimento de lo afectivo motivacional en el desarrollo de la personalidad del profesional que están formando descuidando el elemento educativo de especial relevancia en el proceso de su formación.
- Se ha evidenciado el dominio por parte de los docentes del contenido que imparten y buen nivel de actualización científica en el tema; sin embargo, subsisten otras limitaciones pedagógicas fundamentalmente en la preparación para la práctica docente y en la impartición de sus actividades,

así como limitada utilización de los recursos didácticos y poco aprovechamiento de las potencialidades de las TICs.

- Se aprecia como los docentes enfrentan y participan en la solución de los problemas profesionales que se les presentan en la práctica profesional, sin embargo no siempre son resultado de la reflexión sobre la práctica, ni se sustentan en las potencialidades creativas y transformadoras de su práctica educativa.
- El desempeño de los docentes visitados muestra una limitada formación de las competencias pedagógicas del docente universitario, no teniendo incluso dominio de cuales serían algunas de estas competencias necesarias para dar respuesta a las particularidades del proceso formativo que transcurre en la institución, en correspondencia con las características y conformación del claustro, la comunidad estudiantil y universitaria en general.

Una vez realizada la valoración de los resultados de los métodos y técnicas aplicadas para la realización del diagnóstico sobre el proceso de formación continua de los docentes de la UMET, con énfasis en sus competencias pedagógicas, se pudieran derivar las siguientes fortalezas y debilidades.

Fortalezas:

- La política de formación continua de los docentes a nivel institucional es consecuente con las exigencias de educación de posgrado para la Educación Superior, quedando delimitada en los documentos que rigen el desarrollo institucional en las condiciones actuales y perspectivas.
- Se cuenta con una concepción del sistema de superación académica de posgrado de la institución que ha estado sustentado en investigaciones realizadas en la propia universidad en este sentido.
- Se ha logrado un aumento creciente del número de docentes con cuarto nivel (Maestría).
- Elevada preparación académica de los docentes, al tener dominio de los contenidos de la profesión tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

- Se aprovecha el potencial científico para el desarrollo de la formación continua de los docentes.

Debilidades:

- En la concepción actual de la formación continua de los docentes existe un desbalance entre la especialización técnica y la preparación pedagógica que reciben.
- Limitados espacios de perfeccionamiento de estrategias con acciones dirigidas a la participación de todos los miembros de la institución en tareas que promuevan nuevas formas de trabajo para la elaboración colectiva de un proyecto común de formación continua.
- La formación continua no es siempre consecuente con las necesidades formativas de los sujetos involucrados en el proceso, así como las del contexto desde el punto de vista educativo, pedagógico y social.
- No se aprovechan todas las potencialidades que ofrecen los diferentes contextos desde una relación formación-autoformación, con base en la reflexión sobre la acción.
- No se tiene en consideración la necesidad de la formación de las competencias pedagógicas de los docentes, que potencie la reconstrucción de las experiencias pedagógicas y se base en la colaboración para su desarrollo de forma sistemática, gradual y ascendente, a partir de una constante innovación y transformación de su desempeño y actuación profesional.

A manera de resumen, de la aplicación de los instrumentos pudiera plantearse que la formación continua de los docentes debe concebirse como un proceso contentivo de un sistema de acciones dirigidas a lograr actitudes positivas hacia la docencia y proporcionar espacios de perfeccionamiento de procedimientos, estrategias y métodos de dirección del proceso docente educativo. En él la formación y la autoformación deben ser procesos que potencien y desarrollen en el docente un aprendizaje durante toda la vida, cuyo propósito sea el mejoramiento constante y genuino de la persona, para que pueda adaptarse a los incesantes cambios de la sociedad.

Debe responder a las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso, así como las del entorno desde el punto de vista educativo, pedagógico y social, con una nueva visión para el logro de una transformación del ser humano y los procesos y sujetos con los que interactúa.

En las condiciones actuales no es posible concebir un modelo de formación continua que no tenga en cuenta la participación de todos los miembros de la institución en tareas que promuevan formas de trabajo favorables a la elaboración colectiva de un proyecto común. Lo anterior justifica la necesidad de contribuir en la investigación con la modelación de un proceso de formación continua que pondere la formación de las competencias pedagógicas de los docentes de la UMET a partir de su propia gestión, desde la autodeterminación de sus necesidades formativas y la conciliación y concertación grupal e institucional para el logro paulatino y ascendente de sus competencias pedagógicas y de su profesionalización docente.

### **Conclusiones del capítulo 1.**

- En la conformación del marco teórico y contextual, a partir de la fundamentación epistemológica realizada se advierte que la formación continua de los docentes universitarios no se embiste de proceso, lo que no favorece que la gestión del docente conduzca a una adecuada actividad pedagógica y se constituya a la vez en una competencia en sí misma.
- El análisis histórico resulta revelador de la necesidad de profundizar en nuevas relaciones epistemológicas, dado su limitado carácter de sistema que no permite potenciar un proceso de formación continua que tenga lugar, a partir de las necesidades y motivaciones internas de cada uno de los docentes, como resultado de su gestión individual y grupal, no está sustentado en la formación de sus competencias pedagógicas, como necesidad perentoria para la dirección de los procesos formativos universitarios en la actualidad.
- El diagnóstico del estado actual de la formación continua de los docentes de la UMET, con énfasis en sus competencias pedagógicas permitió constatar que las actuales limitaciones que presenta

dicho proceso están vinculadas al limitado espacio que se le da a la preparación pedagógica, lo que no favorece la participación y el protagonismo del propio docente como gestor de su de formación continua.

- El marco teórico conceptual, así como el análisis histórico y el diagnóstico del estado actual del proceso conducen a la necesidad de la propuesta de un modelo teórico de naturaleza pedagógica que fortalezca el carácter de sistema de la formación continua de los docentes de la UMET, para la formación de las competencias pedagógicas a partir de sus necesidades formativas y de la concertación con los intereses y necesidades individuales, grupales e institucional.

**CAPÍTULO 2: MODELO PEDAGÓGICO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS  
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR (UMET)**

## **CAPÍTULO 2. MODELO PEDAGÓGICO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR (UMET)**

En este capítulo se fundamenta el Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET, contenido de subsistemas, componentes y sus relaciones, basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador del sistema de competencias pedagógicas a formar.

### **2.1. Fundamentos del Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET.**

Esta modelación revela las bases esenciales, a partir de sus subsistemas, que tipifican el proceso de formación continua de los docentes de la UMET, basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje formativo que permite su estructuración para la formación de las competencias pedagógicas. Sus características y relaciones lo connotan como un instrumento teórico válido para potenciar la formación continua, basado en la formación ascendente y continua de sus competencias pedagógicas y la elevación de la calidad del desempeño profesional. Esto impone penetrar en los aspectos determinantes de la estructura del objeto en estudio, así como de sus relaciones de esencia, las cuales van a sustentar el constructo teórico propuesto.

Se determinan los fundamentos para la estructuración del modelo pedagógico a partir de las consideraciones epistemológicas de las principales categorías del objeto y campo, que sirven de referente

en esta investigación, y fueron abordadas con profundidad en el capítulo anterior. Los fundamentos teóricos generales del modelo pedagógico se asumen de las principales teorías y concepciones que emergen de las Ciencias Pedagógicas, como resultado del desarrollo en su devenir histórico.

Los resultados derivados del estudio de los referentes teóricos, la historicidad del objeto investigado, así como la corroboración práctica del problema realizados en el capítulo anterior, evidencian la necesidad del desarrollo de la formación continua de los docentes de la UMET y la formación de sus competencias pedagógicas, argumentándose en esta investigación un modelo como alternativa para contribuir a la solución del mismo.

Se coincide con Álvarez (1998) en que “mediante un modelo el investigador propone una abstracción hipotética de esa parte de la realidad en que proyecta los elementos esenciales con los cuales puede operar, el mencionado sistema, para resolver el problema” (p. 16).

Se asume entonces que:

El modelo es una representación ideal del objeto a investigar, donde el sujeto (el investigador) abstrae todos aquellos elementos y relaciones que él considera esenciales y lo sistematiza, en el objeto modelado. El modelo teórico contiene las relaciones esenciales del objeto y del campo de acción, las que se estructuran para cumplimentar el objetivo que se propone alcanzar, es decir; el modelo trata de reflejar la realidad, pero de acuerdo con la intención del investigador. El modelo sustituye al objeto en determinadas etapas de la investigación (Álvarez, 1998, p. 18).

El modelo tiene su sustento filosófico principal en la dialéctica materialista, a partir de la consideración de que el desarrollo humano, su crecimiento y transformación se producen por medio de la actividad social y práctica, siendo a través de la misma que el individuo transforma la realidad que le rodea y a la vez se transforma a sí mismo. Eso tiene su base en la teoría del conocimiento científico, que propone el tránsito de la contemplación viva al pensamiento abstracto y luego a la práctica social concreta. Sobre la base del

reconocimiento de la importancia de la actividad humana y la comunicación en la formación del hombre, sus relaciones sociales cualitativas e histórico-concretas, en un contexto sociocultural determinado.

Se asume que el conocimiento no es más que el reflejo de la realidad objetiva en la conciencia del hombre, el que es resultado de la actividad práctica en su sentido más amplio, en las relaciones que establece con el mundo material. La propuesta de la investigación está direccionada a elevar el nivel profesional pedagógico de los docentes universitarios, a través de la formación ascendente y sistemática de sus competencias pedagógicas, partiendo de su realidad educativa y la reflexión crítica contextualizada de su práctica profesional, lo que condiciona el desarrollo de sus cualidades humanas manifestadas en sus competencias, mediado por la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Desde las perspectiva de esta investigación, se asume en el orden psicológico el Enfoque histórico cultural, con la Ley genética del desarrollo cultural que posibilita la interiorización de los contenidos de aprendizaje, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, la concepción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) Vygotski (1978) y el principio de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, así como la mediación como mecanismo clave para el desarrollo y el aprendizaje.

Desde lo socio-pedagógico se consideran los postulados de Tunnerman (2001), Bello (2004), Davini (2005), Pineda y Sarramona (2006), Félix y Montes de Oca (2008), Félix (2009), Cruz (2010) y García (2011) que coinciden en que la formación continua se logra, a partir de estrategias que promuevan la comprensión, la reflexión de las prácticas docentes, con una reorientación hacia el contexto que revise críticamente las relaciones sociales, que aprendan a pensar por su propia cuenta, basándose en los saberes adquiridos a través de la formación y la autoformación. Es un proceso basado en el trabajo en equipo, donde la cooperación y colaboración son procesos mediante los cuales los individuos se apoyan mutuamente, con una orientación humanista y un carácter transformador.

Se asume la propuesta teórica de Castellanos (2009) sobre el sujeto grupal en la actividad de aprendizaje, que reconoce el aprendizaje grupal como actividad y el grupo como sujeto grupal, cuya finalidad, intencionalidad es precisamente aprender y donde el grupo rescata para el aprendizaje el momento de la relación con el otro en el desarrollo individual y grupal. En esta propuesta el grupo se constituye en condición, medio o forma de realización de la actividad de aprendizaje de un individuo concreto, en uno de los elementos o componentes de la estructura de la actividad individual de aprendizaje (medio), en cuyo funcionamiento opera como sostén de la actividad individual.

Se considera al grupo como sujeto de la actividad y el aprendizaje grupal, en el cual el sujeto individual no se diluye y el proceso personal de apropiación de lo real no desaparece, sino que se articula a un sistema más amplio, complejo y con nuevas perspectivas desarrolladoras. Donde en la dialéctica grupo-individuo: el grupo instituyente del individuo y el individuo instituyente del grupo, a través del inter juego dinámico de lo individual y lo grupal en el movimiento y desarrollo de la actividad; el grupo desde la dinámica de su desarrollo se convierte en agente movilizador, potencializador de los procesos internos en vías de maduración del grupo y de cada uno de sus integrantes.

Como rasgo distintivo de este proceso de formación continua está el hecho de su práctica reflexiva, que modifica su actuación en función de los propósitos y objetivos del proceso formativo, realiza una evaluación sistemática de su accionar profesional y asciende en el nivel de formación de sus competencias que lo conduce a su reconversión y profesionalización.

Con relación a las competencias se convierten en fundamentos los criterios de Perrenoud (2007), al considerar que es más que aplicación de saberes sino razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo. Se asume la definición de Forgas (2003) referida en el capítulo anterior, ya que en la misma se expresan los elementos de esencia de la competencia profesional, por la necesidad de que los docentes logren una integración, a través de su

formación continua, de conocimientos, habilidades y valores en su accionar pedagógico, para el perfeccionamiento del desempeño profesional.

Como proceso educativo, representa un contexto en el que los sujetos que intervienen, se desenvuelven y desarrollan diferentes niveles de intercambio, connotando su carácter dinámico con interacciones abiertas, potenciadoras de la generación de ideas, conocimientos y experiencias desde múltiples perspectivas. Estas no pueden ser explicadas de forma aislada ni individual, pues no dará cuenta certera de las interacciones entre los elementos que lo constituyen. Se requiere de un paradigma que permita una percepción más holística de lo que ocurre hacia al interior del sistema y sus relaciones con el entorno.

Se asumen como referentes, los presupuestos de la Teoría General de Sistemas, formulada por Ludwig von Bertalanffy (1989) quien señala entre otras cuestiones, que si las relaciones entre los componentes de un sistema no son estables, entonces el sistema es considerado dinámico, y que si además de mantener partes interrelacionadas se relaciona también con el medio ambiente, entonces es considerado como un sistema abierto.

Se considera por esta investigación que las competencias pedagógicas que cada uno de los docentes debe formar pueden ser consideradas como tal, ya que en su articulación como sistema no solo lo hacen atendiendo a sus necesidades y particularidades, sino también a los objetivos e intencionalidades institucionales y sociales, a través de la formación continua, lo que favorece fundamentar la necesidad de la formación de competencias pedagógicas, en particular la que emerge de esta investigación como resultado de las relaciones de los docentes con su entorno: la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Las competencias pedagógicas deben responder a un nuevo perfil del docente universitario, que está condicionado por el momento socio-histórico y el modelo educativo institucional y social, que permita al docente adaptarse a los continuos cambios, sociales, tecnológicos y culturales, a través de su elevado nivel

de flexibilidad y polivalencia ante las continuas transformaciones. Ello favorece el desarrollo de una docencia de calidad, adaptada al contexto, como referentes para quienes se desarrollan como docentes, siendo pilares básicos la docencia y la investigación para el perfeccionamiento en la práctica y desde la práctica, como garantía de un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio.

Su garantía está dada en una adecuada y consciente articulación por parte del docente de su itinerario de formación, definido como: “el conjunto programado y ordenado de cursos y módulos formativos cuya superación permite la obtención de una capacitación profesional o de una competencia acreditada en un determinado ámbito de la actividad administrativa” (Dirección General de Función Pública CONSEJERÍA DE PRESIDENCIA Y JUSTICIA Comunidad de Madrid, 2012, p.2).

A partir de la definición asumida anteriormente sobre formación continua, estos itinerarios no solo se circunscriben a cursos y módulos sino también a acciones dirigidas a lograr actitudes positivas hacia la docencia, creando espacios donde, a partir de la práctica y la reflexión y auto reflexión sobre la misma, como eje que articule su formación continua, permita la formación de sus competencias pedagógicas, con la formación y la autoformación como procesos potenciadores. Esta investigación se identifica con relación a los itinerarios formativos con la posición de la autora Larrea de Granados (2013), que los considera como: “Trayectorias educativas orientadas a profundizar un campo específico de actuación de la profesión o al estudio de modelos teóricos, profesionales y cosmovisiones culturales, que complementan los aprendizajes curriculares” (p.1).

Otro fundamento está en el “Sistema de superación profesional de los docentes de la Universidad Metropolitana”, resultado de la tesis doctoral del Rector Dr. Carlos Espinosa Cordero, puesto en práctica a través del Centro de Formación en Docencia Universitaria, que ha exhibido algunos resultados positivos, así como el Manual de Evaluación a Docentes, estructurado en el Programa Docente de Carrera; aunque

no ha dado respuesta sistemática a las necesidades de los docentes, siendo la propuesta de esta investigación una complementación del sistema vigente.

La propuesta promueve una dinámica que aproveche todas las potencialidades que ofrecen las relaciones entre los diferentes actores, procesos y contextos, en la formación de las competencias pedagógicas de manera integrada, a partir de la Gestión de la profesionalización del docente, como competencia articuladora de su proceso de formación continua, de forma que responda a las particularidades de cada docente y se constituya en una nueva mirada de la formación de las competencias pedagógicas, desde la visión como sistema.

## **2.2. Modelo pedagógico de la formación continua de los docentes de la UMET.**

Para esta investigación, el proceso de formación continua de los docentes de la UMET tiene sentido, por una necesidad constante del perfeccionamiento del proceso formativo, en la búsqueda de mayores niveles de excelencia. Este debe materializarse por medio de propuestas que respondan a los parámetros de calidad y eficiencia en el ejercicio profesional de los docentes, en correspondencia con las exigencias y particularidades del nivel universitario, las perspectivas institucionales y las características del contexto de actuación y la comunidad educativa, donde intervienen los actores y se desarrolla el proceso formativo.

Se parte de la resignificación del proceso de formación continua de estos docentes universitarios en ejercicio, interpretado como un proceso de formación del sistema de competencias pedagógicas requeridas para cada docente, con síntesis en una competencia que se constituya en el eje articulador, y propicie una progresiva integración de las mismas, en correspondencia con las características del contexto, como rasgo distintivo de esta modelación. Este proceso debe estar sustentado en la autogestión del docente, quien desarrolla un proceso autónomo que le permita ser protagonista de su propio progreso como profesional y determinar las vías y estrategias para su formación.

Este proceso de autogestión por parte del docente, a diferencia de las actuales propuestas, es asumido en esta investigación como competencia que dinamiza dicho proceso en la formación sistemática y continua de sus competencias pedagógicas, de manera que él pueda direccionar, por sí mismo, su formación continua. El docente participa de manera activa en la precisión y determinación de los recursos necesarios para su formación continua, caracterizado por los niveles de flexibilidad y adaptabilidad a las exigencias y características personales y del contexto institucional y social. Esto propicia el reconocimiento de sus potencialidades y posibilidades, para la toma de decisiones responsables, a partir del reconocimiento y asunción de las situaciones contextuales profesionales y su problematización.

Esta formación continua tiene lugar sobre la base de una sistematización, integración y generalización de las experiencias de los docentes desde un proceso de reflexión y autorreflexión, sobre y desde su actuación; como resultado de la indagación científica y la búsqueda de solución a los problemas que se suscitan en la práctica profesional, siendo otro de sus rasgos distintivos, que se concreta en la acción transformadora de la realidad, por parte del docente. Lo anterior permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que pueden ser transferidos en la solución de otras situaciones, que deviene en evidencia de un perfeccionamiento profesional en un contexto, donde la actuación y la formación se constituyen en contrarios dialécticos.

Es concebida además la formación continua, en una dinámica de relaciones e intereses individuales, grupales e institucionales. Implica la toma de decisiones personales concertadas, que conduzcan a la formación de sus competencias pedagógicas, en función de determinados objetivos, de las condiciones y características del contexto; sustentado en una autogestión que genere en el profesional una concientización de los resultados alcanzados. Este rasgo distintivo se sustenta en la necesaria relación dialéctica entre las condicionantes externas dadas por las necesidades e intereses (institucionales y/o sociales) y las internas (personales), lo que supera una de las limitaciones actuales del proceso de formación continua de la UMET.

El enfrentamiento de los docentes, de forma intencionada, a una diversidad de situaciones contextuales profesionales, matizadas por la dinámica cambiante de sus roles y funciones como docente universitario, y los procesos de reflexión y autorreflexión conduce a una formación desde una perspectiva que reconoce la relación entre lo general y lo singular. Este otro rasgo distintivo propicia, que en el docente se formen y sistematicen las competencias pedagógicas a través de procesos de síntesis y generalización, a partir del reconocimiento y solución de dichas situaciones.

Vista así, la formación continua del docente, condicionada desde el contexto de actuación va constituyendo un proceso de motivaciones autónomas, dirigido a la formación de sus competencias pedagógicas de una forma intencional, con un elevado nivel de autoconciencia de sus resultados y limitaciones, que van emergiendo en la dinámica entre los procesos de formación-autoformación. Transita por profundas y sistemáticas valoraciones individuales y grupales, sustentadas en procesos reflexivos y autorreflexivos que le permiten determinar lo trascendente para su formación, de acuerdo con la relación entre las exigencias institucionales e individuales.

Se trata de que, desde este proceso se fomente una actitud positiva del docente universitario hacia su formación continua, con el autoreconocimiento de sus necesidades profesionales de naturaleza pedagógica, teniendo en consideración la singularidad de su realidad contextual, con una postura epistémica inquisidora. La disposición y actuación protagónica en función de transformarse a sí mismo y su práctica, en intercepción con la teoría, que le permita la construcción de estrategias flexibles en la solución de los problemas profesionales para la dirección del proceso formativo.

Es percibida entonces la formación continua de forma sistemática y participativa, que busca desarrollar de forma armónica y coherente las competencias pedagógicas que necesita el docente universitario, a fin de lograr su realización profesional. Es decir, se concibe como proceso integrador y a la vez pluridimensional, diverso por el carácter multilateral de la naturaleza de las competencias pedagógicas a formar en el docente, pero plenamente integrado y articulado en una unidad que constituye su profesionalización.

Este proceso discurre a través de la relación entre la socialización de los resultados alcanzados, matizados por logros y limitaciones, en el marco de la interacción grupal y en lo individual, por medio de un proceso de interiorización y personalización de los mismos. Estará centrada esta gestión de la formación continua y la formación de sus competencias pedagógicas en función no solo de los objetivos y expectativas externas, institucionales y/o sociales sino también de las necesidades, intereses, limitaciones y potencialidades del docente a partir de la reflexión sobre la acción, la contrastación grupal, para resignificar sus vivencias y experiencias formativas, como premisa para evaluar sus resultados y orientar el proceso de formación continua.

El modelo que se argumenta en esta investigación, tiene como otro de sus rasgos distintivos, que no se adscribe a determinadas competencias pedagógicas en particular, por eso no se proponen ni precisan ninguna de las referenciadas por diversos autores ya mencionados. Sus relaciones esenciales potencian y propician el desarrollo de un proceso que facilita y promueve las competencias pedagógicas que requiere y determine cada docente, a partir de su situación individual, cualesquiera sean. Se constituyen entonces estas competencias pedagógicas en un complejo sistema, único, que está orientado con la intencionalidad de la profesionalización de cada docente, siendo abordadas de una manera integrada en la solución de las situaciones contextuales profesionales y articuladas por la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Es un modelo que establece las relaciones de un proceso de formación continua, que centra la atención en la autoformación del docente, estructurado a partir de sus propias limitaciones y potencialidades, así como la naturaleza y características del contexto, matizado en esta universidad por: la diversidad de vivencias, experiencias, empleo y formación de base de los docentes; un currículum de formación basado en competencias; una enseñanza inclusiva y múltiples carreras en las que tienen incidencia los mismos. Esto condiciona la construcción y desarrollo por el docente de su propio itinerario de formación.

Estos argumentos confirman la necesidad de introducir la conceptualización de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente y su condición de articuladora del sistema en la formación continua de los docentes, para la formación de sus competencias pedagógicas, que les permita un nivel de preparación para asumir la docencia desde esta nueva perspectiva. Este tipo de formación es apropiada para el desarrollo de su profesionalización docente, devenida en el perfeccionamiento de su desempeño.

### **Competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.**

El vertiginoso desarrollo alcanzado, ha conducido a la existencia de nuevos y complejos escenarios. El ritmo acelerado de crecimiento de la información a nivel planetario y su accesibilidad, las herramientas para gestionar conocimiento, y la virtualización de los procesos, condicionan las actuales características de los procesos formativos. Exige al docente universitario adoptar de manera autónoma e innovadora medidas necesarias para organizar, implementar y garantizar el completamiento de su itinerario de formación continua, para la formación de sus competencias pedagógicas que son expresión de la forma de orientarse. Durante esta gestión adquieren una nueva connotación los procesos de autoformación y autoaprendizaje, centrados en el sujeto, a partir del diagnóstico de sus necesidades. Se potencia, desde su participación e inclusión en los nuevos contextos y modalidades de formación, el trabajo cooperativo y colaborativo, constituyéndose el sujeto en responsable y protagonista de su propia formación continua. Se materializa en la dinámica entre lo individual, lo grupal y lo institucional, en una conciliación y concertación, a través de la construcción, de cada uno, de su itinerario de formación, en los cuales se integran diversidad de recursos, modalidades, sujetos y contextos para la consecución de sus objetivos.

Se parte para su formación de conocimientos globales y esenciales que de manera progresiva y sistemática les permiten al docente aprehender los objetos en sus contextos y complejidades, revelando su singularidad. Entonces la estructura de cada una de las competencias y de estas vistas como sistema

responde a las condiciones y características donde se generan las situaciones contextuales profesionales y su concepción como problema.

Las competencias pedagógicas permiten el desarrollo y profesionalización del docente, a través de su actuación en contextos formativos, que están matizados por su variabilidad constante y la diversidad de situaciones contextuales profesionales. Serán el resultado del desarrollo de actividades complejas, a partir de las cuales las diferentes acciones se interrelacionan alcanzando determinados niveles de estructuración e integración, al establecer relaciones entre ellas direccionadas por el objetivo a lograr, siguiendo como regularidad patrones no lineales, no predeterminados. Se producen entonces relaciones de auto organización de los contenidos que estructuran la competencia pedagógica, en función de la solución a las situaciones contextuales profesionales.

La complejidad y diversidad de las situaciones contextuales profesionales que se suscitan en el quehacer profesional de los docentes universitarios, implican la concurrencia de múltiples competencias, para su enfrentamiento y solución. Estas deben constituir un sistema integrado, de forma que responda a las condiciones que generan el problema en el contexto. Se necesita de ordenamientos que propicien que los sujetos logren integrar y relacionar estructuralmente los contenidos relativos a dichas competencias, lo cual implica una sistematización de las mismas. Se trata de que discrimine, integre y relacione lo significativo de los elementos estructurales del contenido, que satisfagan la solución de un determinado problema.

El desarrollo de las competencias pedagógicas que requiere el docente en la labor profesional, devienen de un proceso de formación continua como cualidad emergente del mismo, resultante de la relación dinámica de cada una de las competencias pedagógicas que constituyen el sistema, a partir de su auto-organización en función de cumplir un objetivo, en correspondencia con las exigencias del entorno. Como resultado de la relación mutua y la influencia entre el todo (el sistema de competencias) y las partes (cada una de las competencias), articulado por la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

La estructura organizativa que impone esta competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, responde a una lógica que establece un método recursivo de sistematización, de cuya repetición en el tratamiento de las relaciones entre la cultura pedagógica establecida y la alcanzada por el docente y la cultura pedagógica de cambio e innovación, van configurando las soluciones definitivas de los problemas profesionales pedagógicos que enfrentan los docentes y las estructuras de contenidos que comprenden las competencias necesarias. El reconocimiento y problematización de las situaciones contextuales profesionales, la solución definitiva a los problemas profesionales pedagógicos y las estructuras del contenido que comprenden las competencias necesarias son expresión y se configuran, como resultado del proceso de formación continua.

La competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente tiene en su esencia la interpretación de experiencias y vivencias sobre y desde la práctica, donde el docente identifica y define las situaciones profesionales contextuales en las que puede o no intervenir, para resolverlas de manera eficiente. Se sustenta en un profundo ejercicio de crítica reflexiva y autovaloración, donde tiene en cuenta sus consideraciones individuales y las colectivas, devenida en un diagnóstico, que contribuye a la concientización del docente de sus limitaciones y el nivel alcanzado, que permite el reordenamiento de estas experiencias, llegando a determinar las competencias pedagógicas que posee y las que necesita.

En el plano intersubjetivo, en su relación con los otros, el docente reconoce de manera significativa sus necesidades y potencialidades, para la solución de las situaciones contextuales profesionales, en tanto en el plano intrasubjetivo, va desarrollando motivaciones autónomas que subyacen en la movilización de sus conocimientos, habilidades y valores, como premisa para desarrollar un proceso de organización de las competencias que posee y las necesarias para su desempeño. El docente se va haciendo consciente de sus procesos de formación, lo que le permite ir valorando y regulando los mismos, de forma autogestionada.

La contrastación de las exigencias y competencias pedagógicas requeridas por el docente y sus vivencias y experiencias en la solución de estas situaciones en su contexto de actuación, lo conducen a un proceso de comprensión e interpretación de su realidad en la práctica profesional, tendiendo a través de acercamientos progresivos, a organizar dichas competencias partiendo de los niveles de desarrollo alcanzado y las condiciones y circunstancias que propician su formación. De esta forma da sentido a sus experiencias y son ellos los que a partir del desarrollo alcanzado, determinan las vías y formas a través de las cuales les será más factible formarlas, teniendo las relaciones de colaboración y concertación grupal que se establecen, como mecanismo regulador.

Esto le permite ir estableciendo un orden de prioridad en su formación continua, condicionado por una parte, por el reconocimiento y concientización de sus vivencias y experiencias previas, sus motivaciones, intereses, necesidades, mediados por los factores externos que están dados por los objetivos, intencionalidades e intereses de los otros sujetos, la institución y la sociedad. Transita entonces por un proceso de generalización y contextualización de las necesidades y posibilidades, que condicionan y permiten jerarquizar las competencias pedagógicas a formar, a través de la autogestión de la formación continua, atemperada a la realidad y posibilidad individual (interna) y grupal (externa).

Los niveles progresivos de comprensión, explicación e interpretación de su quehacer práctico educativo y su estrecho vínculo con la teoría, le permiten ir desarrollando estrategias de reconocimiento y orientación sobre su realidad, alcanzando mayores niveles de esencialidad y consolidación en el proceso de formación de las competencias, y su integración en la solución de problemas profesionales pedagógicos, a partir de la articulación y consecutividad de las acciones y vías (teórico-prácticas, individuales o grupales) para el desarrollo de la formación continua. Esto se expresa hacia lo interno en los niveles de motivación y satisfacción que va alcanzando el docente, en su interacción con sí mismo y los otros sujetos, como premisa y resultado de su intervención sobre la realidad.

El proceso continuo de intervención sobre la realidad educativa y de reflexión desde y sobre la práctica, promueve en el docente un proceder activo y de autogestión en la actuación frente a múltiples situaciones contextuales profesionales, en diversidad de contextos formativos que exigen de la movilización, integración y transferencia de conocimientos, habilidades y valores. La solución con carácter creativo de los problemas profesionales pedagógicos, permite sistematizar la formación gradual y ascendente de las competencias pedagógicas y sus niveles de integración.

Este proceso tiene su concreción en la construcción por el docente de su propio itinerario de formación continua, considerando la concientización de sus necesidades de formación, experiencias y disposición para la formación de sus competencias pedagógicas. Es una valiosa herramienta en el acompañamiento al desarrollo del profesional, ya que el mismo permite estructurar una ruta, un camino, en este caso para el desarrollo de su formación. Contiene todas las acciones, vías y modalidades de superación y auto superación que considere el docente, teniendo en cuenta sus potencialidades y limitaciones. Se constituye, como parte de este proceso, la autoevaluación un referente para su resignificación y recontextualización.

Se define entonces en esta investigación a la **competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente**, como el proceso autónomo de planificación, ejecución y autocontrol de la formación continua por cada docente, que parte de la autovaloración y reconocimiento de sus necesidades formativas en correspondencia con su realidad profesional mediado por la relación autorreflexión-acción, para intencionar la consecución de sus objetivos metacognitivos, mediante la construcción y desarrollo del itinerario de formación de competencias pedagógicas necesario en la mejora continua y progresiva del desempeño profesional pedagógico.

Esta se manifiesta en la acción transformadora del docente con una constante innovación pedagógica, atemperada a las condiciones cambiantes de las modalidades, formas y características de los contextos formativos, en una dinámica de formación-autoformación.

La estructura de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente contiene los siguientes elementos de competencia que determinan los procesos esenciales que la caracterizan:

- Autovaloración contextualizada de su desempeño profesional.
- Determinación de las competencias pedagógicas que posee y las que necesita para su desempeño profesional.
- Organización de las competencias pedagógicas según el nivel alcanzado y las condiciones de formación.
- Jerarquización de las competencias pedagógicas necesarias para su desempeño profesional.
- Sistematización gradual y ascendente de la formación de las competencias pedagógicas y sus niveles de integración.

Este proceso de formación continua se concibe para la formación de las competencias pedagógicas, entendidas por cada docente con un carácter de sistema, visto desde las relaciones complejas que se dan hacia su interior y con el entorno educativo, desde donde emergen las situaciones contextuales profesionales, articulando la misma desde su formación y a partir de sus relaciones de esencia. Este sistema de competencias pedagógicas se auto ordena en función de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, que da cuenta de las exigencias condicionantes, en la relación dialógica con el entorno educativo y es a partir de ella, como eje que articula las demás, que se organizan, para sistematizarlas y dar respuesta a las necesidades del proceso formativo, en una relación que va desde lo individual a lo grupal e institucional.

Estos elementos se constituyen en premisa para la determinación y argumentación de las relaciones estructurales y funcionales del modelo pedagógico para la formación continua de los docentes de la UMET, basado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, para la formación de sus competencias pedagógicas.

## **Subsistemas y componentes del Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET.**

El modelo se fundamenta científicamente, revelándose nuevas interpretaciones de este proceso de formación continua pedagógica, desde una perspectiva sistematizadora de las competencias pedagógicas, que se manifiestan como relaciones epistemológicas hacia el interior de los subsistemas y los componentes que lo constituyen, argumentando sus funciones y relaciones entre cada uno de ellos; como una propuesta para las ciencias pedagógicas y la formación continua.

Constituyen nuevas relaciones que complementan y redimensionan, el actual proceso de formación continua implementado para los docentes de la UMET. Parte de potenciar la propia gestión del docente en el desarrollo de la profesionalización como eje articulador para formar las competencias pedagógicas, a través de la formación continua y cuenta con otros rasgos distintivos ya argumentados.

Se precisa entonces en esta investigación, que la **formación continua pedagógica de los docentes de la UMET** es entendida como un proceso sistematizado e integrado que debe tener en cuenta la relación entre las necesidades pedagógicas individuales, grupales e institucionales y las experiencias adquiridas durante el enfrentamiento y solución a diversidad de situaciones profesionales en el ejercicio de la actividad pedagógica en diferentes contextos, de forma tal que desde la apropiación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador se potencie la reconstrucción de experiencias docentes que generan la formación de competencias pedagógicas, a partir de una constante innovación y transformación de su desempeño profesional.

El modelo comprende tres subsistemas los cuales son expresión de las relaciones de coordinación y subordinación que se suscitan en el proceso de formación continua pedagógica y permiten, a partir de las relaciones entre sus componentes y los propios subsistemas, explicar y argumentar la lógica interna del

desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes, que tiene lugar desde su propia práctica reflexiva, para profundizar en los elementos teóricos que le permitan transformar su realidad educativa.

Cada uno de estos subsistemas cumple funciones específicas, que se diferencian de las restantes pero que constituyen el sistema, ya que se establecen relaciones dialécticas de coordinación y subordinación en el mismo. Esa estructura propicia establecer el orden lógico y metodológico del proceso de formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, basado en la concepción como sistema de sus competencias pedagógicas, que se reorganiza a partir de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, promoviendo y ordenando la sistematización de la cultura pedagógica, a través de las competencias.

**Las características del Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET son:**

**Flexibilidad:** los subsistemas y componentes se condicionan y adaptan de manera progresiva a los requerimientos y necesidades individuales, en relación con lo situacional y en el diálogo con el entorno educativo de la institución que marca las exigencias de profesionalización docente.

**Participación:** está sustentado en la participación protagónica de los sujetos que intervienen en el proceso formativo universitario, partiendo de la autodeterminación de sus necesidades y la estructuración de la gestión de su profesionalización desde lo individual, lo grupal y lo institucional.

**Transformadora:** por la intencionalidad del desarrollo profesional pedagógico individual y la elevación de la calidad de la formación a nivel institucional, a través de la sistematización de las competencias pedagógicas de los docentes.

**Contextualizado:** responde a la realidad educativa de la institución universitaria, a partir de la relación entre las necesidades individuales de los docentes y grupales, las exigencias institucionales, las características socioculturales, el perfil de los docentes, las características de la comunidad universitaria y los requerimientos de la Educación Superior ecuatoriana.

Complementariedad: se integra al actual proceso de formación continua implementado para los docentes de la UMET, potenciando su carácter de sistema desde una concepción de autoformación y sistematización de las competencias pedagógicas, donde la gestión de la profesionalización del docente se constituye en una competencia articuladora.

Los subsistemas del modelo constituyen una condición para que el docente se apropie de las competencias pedagógicas necesarias para la mejora de su formación continua, ellos son:

- Evaluación-anticipación.
- Proyección-conciliación.
- Intervención-superación profesional.

El subsistema de Evaluación-anticipación es un proceso que tiene como propósito esencial representar el diagnóstico en la formación continua pedagógica. Es un proceso que connota la evaluación de la formación pedagógica de los docentes con una intencionalidad diagnóstico-pronóstico y permite determinar las necesidades formativas individuales y/o grupales, a partir de un autodiagnóstico para realizar la jerarquización de dichas necesidades.

Se constituye en un primer estadio para la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, partiendo de reconocer sus potencialidades y deficiencias en la formación de sus competencias pedagógicas, que limitan o favorecen su desempeño profesional, como punto de partida para la construcción y desarrollo de su itinerario de formación continua.

El subsistema de Proyección-conciliación es un proceso que tiene como propósito esencial instituir en el proceso de formación continua pedagógica la configuración de los problemas profesionales pedagógicos de su contexto de actuación profesional. Es un proceso que connota el reconocimiento de las situaciones contextuales profesionales, para determinar las intencionalidades de formación que permitan una estructuración de las acciones, sustentado en una conciliación entre las necesidades e intereses individuales, grupales e institucionales; que respondan a las exigencias de profesionalización del docente universitario.

Se constituye en un segundo estadio para la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, partiendo de la sensibilización y movilización de recursos que le permitan organizar y estructurar acciones, como continuidad de la construcción y desarrollo de su itinerario de formación continua.

El subsistema de Intervención-superación profesional es un proceso que tiene como propósito esencial potenciar la sistematización de las acciones de formación continua pedagógica de los docentes, para la formación ascendente y gradual de sus competencias pedagógicas. Es un proceso que connota la innovación pedagógica contextualizada y la transformación de la realidad educativa manifestada en la elevación de los niveles de desempeño del docente de forma individual y de elevación de la calidad educativa de la institución universitaria, los que son evaluados y autoevaluados por los propios docentes.

Se constituye en un tercer estadio para la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, partiendo del desarrollo y consecución de acciones para la sistematización y generalización de sus competencias pedagógicas en el contexto como elemento de síntesis en la construcción y desarrollo de su itinerario de formación continua.

**El subsistema de Evaluación-anticipación** se conforma por los componentes: autoevaluación situacional contextualizada, sensibilización de necesidades formativas y jerarquización de necesidades formativas. De las relaciones entre estos, a partir de sus funciones, emerge como su cualidad esencial la función diagnóstica contextualizada de la formación continua de los docentes de la UMET, a través de sus competencias pedagógicas, y que se identifica con un primer estadio de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador.

La **autoevaluación situacional contextualizada** como componente del subsistema de anticipación-evaluación, está encaminado a promover en el docente un proceso de autocrítica y valoración, desde su propia realidad pedagógica que parta de la precisión y reconocimiento de las situaciones contextuales

profesionales que se manifiestan en su accionar docente, las que son expresión de la relación entre su nivel de desempeño profesional pedagógico alcanzado y las nuevas exigencias sociales a la educación universitaria, que se manifiestan en los requerimientos institucionales, desde una constante reflexión crítica. Este da cuenta de un proceso valorativo de carácter cognoscitivo y práctico del docente, que permita la asunción de la existencia objetiva de las situaciones contextuales profesionales y su interpretación en función de la formación continua.

La autoevaluación situacional contextualizada estará vinculada a todo el proceso valorativo, cognoscitivo y práctico que debe desarrollar el docente, en el reconocimiento y enfrentamiento, para la solución, de las situaciones contextuales profesionales. Se constituye en un proceso con una esencia autocrítica y reflexiva constante de la propia práctica del docente universitario, sobre su actuación y desempeño en los diferentes procesos y contextos formativos.

En él se compromete la autoestima del docente pues, en este proceso de autoevaluación, cada sujeto se convierte en observador y a la vez objeto de análisis de sus estilos, métodos, procedimientos, metodologías y estrategias de enseñanza. Exige entonces por parte del docente una mirada introspectiva del propio ejercicio de sus funciones docentes y el ejercicio profesional, con el empleo de instrumentos y procedimientos de investigación que debe desarrollar, teniendo como base la autoevaluación.

La autoevaluación situacional contextualizada como componente del subsistema implica el compromiso de los docentes en su proceso de autoevaluación, así como a nivel grupal, a través de un proceso de interacción e intercambio en la determinación y precisión de las situaciones contextuales profesionales, que puedan ser singulares o comunes, a través de la aplicación sistemática de métodos y procedimientos de investigación que potencien la reflexión y valoración crítica de su actuar, como base de su autoevaluación. Evidencia el carácter de anticipación de la proyección de la formación continua pedagógica de los docentes.

Este componente garantiza el desarrollo de un proceso de autoevaluación del docente y sienta las bases o premisas, para un paulatino proceso de reconocimiento y concientización de los docentes de sus potencialidades y limitaciones en el ejercicio profesional y la necesidad de la formación de sus competencias pedagógicas.

**La sensibilización de necesidades formativas** como componente del subsistema está encaminada a lograr el reconocimiento por los docentes de sus necesidades formativas, a partir de una constante crítica reflexiva sobre la práctica, de sus limitaciones en el orden de su formación pedagógica, que denotan necesidades de superación de su desempeño profesional. Por tanto será la interpretación crítica sistemática de las prácticas del docente universitario en su ejercicio profesional pedagógico, lo que permitirá ir sensibilizando a los docentes de sus necesidades formativas, tanto individual como grupal, en un proceso de interacción sujeto-sujeto y sujeto-grupo.

Esto permitirá desarrollar en los docentes un proceso de concientización paulatina de sus necesidades reales de formación en el orden pedagógico, las que van adquiriendo un significado para él, reconociendo sus insuficiencias para un adecuado desempeño en el desarrollo del proceso formativo universitario.

El proceso de sistematización y reconocimiento de las necesidades formativas, es resultado de un constante ejercicio intelectual que permitirá partir de lo cotidiano para encontrar explicación de los cambios y exigencias en los procesos formativos universitarios, lo que implicará recrear y reconstruir la teoría pedagógica necesaria. Ello dinamiza la relación entre los conocimientos teóricos en el orden pedagógico existentes, como resultado de un saber sistematizado y los conocimientos nuevos que surgen de las experiencias cotidianas de los docentes que se manifiestan en las situaciones contextuales profesionales.

La sensibilización de necesidades formativas como componente del subsistema de Evaluación-anticipación, se corresponde con un proceso ascendente y sistemático de precisión y reconocimiento, por parte de los docentes en su accionar profesional cotidiano, de sus necesidades formativas en el orden pedagógico para la elevación de la calidad de su desempeño, a través de la formación de sus

competencias pedagógicas. Es un proceso dinámico y dialéctico que tiene lugar en la relación entre los diferentes sujetos que intervienen en los diferentes procesos y contextos de formación universitaria, en una interacción entre lo individual y lo grupal.

Este componente garantiza el desarrollo de un proceso de concientización del docente de sus potencialidades y necesidades, y sienta también las bases o premisas para distinguir, discernir y organizar las mismas como antecedentes en el proceso de formación de sus competencias pedagógicas.

Al establecer la correspondencia entre el componente autoevaluación situacional contextualizada y el componente sensibilización de necesidades de superación, existe una estrecha relación de dependencia, en la cual la autoevaluación situacional contextualizada condiciona y determina la sensibilización de necesidades de superación. Se revelan entonces relaciones de complementariedad para dinamizar el proceso de desarrollo de las competencias pedagógicas del docente universitario, a través de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador, lo cual obedece al carácter de evaluación anticipación de este subsistema, ponderando la función diagnóstica. Ambas privilegian el condicionamiento para la jerarquización de las necesidades de formación, a través de sus competencias pedagógicas.

**La jerarquización de las necesidades de formación** como componente del subsistema condiciona y direcciona el proceso de evaluación anticipación de la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, para la formación de las competencias pedagógicas. En este se establecen los niveles de prioridad de las necesidades de formación pedagógica de los docentes como resultado de la relación entre reflexión valorativa y crítica de su práctica y la delimitación y precisión de cada una de las necesidades formativas, como proceso sistemático y con carácter sistémico.

En la jerarquización de las necesidades de formación se establece los niveles de prioridad de las necesidades de formación continua pedagógica de los docentes, que surgen del reconocimiento e identificación individual y colectiva de las diversas situaciones contextuales profesionales que expresan la

contradicción entre, la preparación y formación que en el plano pedagógico tiene el docente para enfrentar el proceso formativo y las necesidades cada vez más complejas y crecientes para garantizar la calidad educativa universitaria.

Para la jerarquización de las necesidades de superación se parte de determinados criterios que permiten organizar y estructurar las mismas. Principalmente se siguen criterios que dan cuenta de la urgencia que tienen esas necesidades en el proceso de formación continua del docente y por otro lado la importancia que la misma reviste en su proceso de profesionalización. La relación entre estos dos criterios permitirá al docente establecer un orden de prioridades a las necesidades de formación, como elemento base de la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje que articula la formación del sistema de competencias pedagógicas.

El subsistema de Evaluación-anticipación como parte de la modelación realizada tiene como rasgos distintivos:

- Potencia la asunción por el docente de la existencia objetiva de situaciones contextuales profesionales, que revelan contradicciones como manifestaciones de limitaciones en su desempeño pedagógico.
- Caracteriza su función diagnóstica contextualizada, con el reconocimiento por el docente de sus necesidades y potencialidades, a partir de la reflexión y valoración crítica de su praxis educativa.
- Da cuenta del carácter predictivo anticipatorio del proceso de formación continua, con la determinación y jerarquización de sus necesidades de formación.
- Condiciona la construcción y desarrollo del itinerario formativo de cada docente a partir del reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones, así como de las competencias pedagógicas que cada uno en particular necesita formar e integrar en la solución de las situaciones contextuales profesionales.

Este subsistema, desde su función diagnóstica garantiza un estadio en la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente a través de un proceso de autovaloración sistemática y contextualizada que le permite determinar, a partir de las situaciones contextuales profesionales las competencias pedagógicas que posee y las que necesita formar.

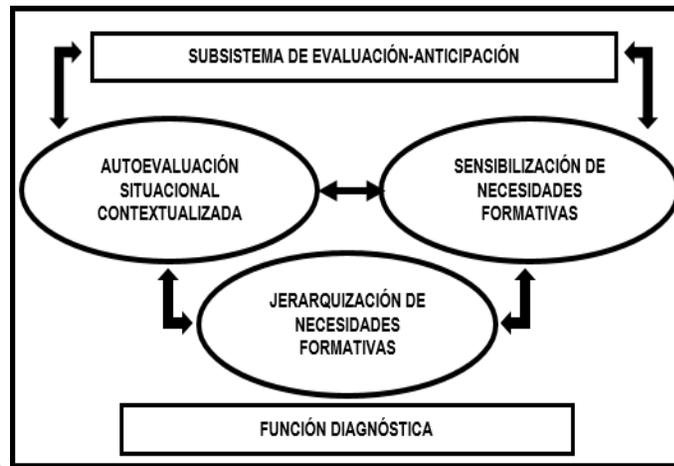


Fig. 1 Subsistema de Evaluación-anticipación

**El subsistema de Proyección-conciliación** se conforma por los componentes problematización situacional contextualizada, determinación de las intencionalidades formativas y estructuración concertada de acciones de formación. De las relaciones entre estos, a partir de sus funciones, emerge como su cualidad esencial la función orientadora contextualizada de la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, a través de sus competencias pedagógicas.

**La problematización situacional contextualizada** como componente de este subsistema es expresión de lo problémico en el proceso de formación continua pedagógica de los docentes universitarios. Esto se revela a partir de la precisión, delimitación y asunción de las situaciones contextuales profesionales que se manifiestan en los diferentes contextos de actuación profesional donde se desarrolla el proceso formativo, y transita por un proceso de concientización y sensibilización del docente sobre la necesidad de resolverlas,

revelando las relaciones causales entre la formación pedagógica para enfrentarla y los niveles de exigencia de la calidad de la formación.

Este componente está relacionado con el planteamiento del problema profesional pedagógico, derivado de la situación que debe ser reconocida en su praxis educativa como manifestación de la complejidad y dinámica de los procesos formativos universitarios. Para ello se deben tener en cuenta las implicaciones en el orden científico, tecnológico, económico y social, así como en lo pedagógico, metodológico y educativo, que se manifiestan en los diversos procesos y contextos de formación profesional. Resulta de un proceso de interpretación de la realidad educativa que revele las relaciones que subyacen y ofrece la información necesaria para reconocer el conflicto que requiere de su competencia pedagógica.

La identificación y configuración de los problemas profesionales pedagógicos a resolver por el docente, es resultado de la búsqueda e interpretación de los elementos significativos que caracterizan la situación contextual profesional, profundizando en la comprensión del mismo, a partir de la cultura pedagógica alcanzada y la sistematización de sus vivencias y experiencias en el desarrollo de su rol profesional pedagógico como docente universitario. Esto se constituye en un acercamiento crítico de la realidad en la identificación de las contradicciones y sus relaciones causales.

La problematización situacional contextualizada como componente del subsistema, se constituye en un proceso interpretativo de la realidad y práctica educativas, a partir del reconocimiento de la existencia de las situaciones contextuales profesionales y la asunción de la necesidad de su solución, configurando, a partir de las mismas el problema pedagógico a resolver que requiere la formación gradual y ascendente de sus recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales como base para la formación de sus competencias profesionales pedagógicas.

Este componente garantiza el desarrollo de la problematización de la realidad profesional por el docente, en un proceso de interpretación de las situaciones contextuales profesionales y la comprensión de la

necesidad de su solución, sienta también las bases o premisas para la precisar y encausar sus necesidades formativas.

**La determinación de las intencionalidades formativas** como componente de este subsistema, está dirigido a determinar los propósitos y metas de superación profesional continua pedagógica de los docentes de la UMET, a partir de las situaciones contextuales profesionales y los problemas profesionales pedagógicos, derivados de su praxis educativa. Estas responden a las limitaciones y necesidades que en el orden de su desempeño pedagógico, requieren el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que direccionan la formación continua para la formación de sus competencias pedagógicas.

Este componente de determinación de las intencionalidades formativas, revela un proceso de direccionamiento hacia la formación del sistema de competencias pedagógicas del docente universitario, a partir de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente. Estas son consensuadas en la interacción entre los sujetos en un proceso de individualización y socialización, donde se van precisando de forma paulatina y sistemática las intencionalidades de formación a nivel del sujeto, de los grupos y de la institución, respondiendo a la relación entre las necesidades individuales e institucionales que dan cuenta de las exigencias sociales a la Educación Superior ecuatoriana.

Implica un compromiso compartido y una participación protagónica, donde media un proceso de cooperación e interacción grupal para delimitar las intencionalidades, así como los niveles de atención y tratamiento que se necesita como parte del proceso de formación continua pedagógica. Se direcciona a la precisión de los objetivos de nivel inmediato, mediato y a largo plazo que se necesitan alcanzar por cada docente o grupo de ellos, a través de una formación continua básica, de profundización o especializada, de su profesionalización pedagógica; promoviendo las motivaciones autónomas de los sujetos involucrados, conduciendo a un proceso de implicación consciente.

**La determinación de las intencionalidades formativas** de los docentes universitarios en el proceso de formación continua pedagógica, se sustenta en la sensibilización de sus necesidades formativas, en las relaciones e interacciones individual y grupal, que permiten precisar cada una de las intencionalidades de formación por niveles de prioridad e importancia en el desarrollo de la profesionalización docente. Son tenidas en consideración las relaciones entre las necesidades individuales de cada docente, a partir de la valoración crítica de su ejercicio profesional y las exigencias crecientes a la educación universitaria.

La organización por niveles ascendentes de las intencionalidades formativas de los docentes en el orden pedagógico en lo individual y lo grupal, potenciarán los accesos al proceso concebido en la institución educativa, pero desde la conformación por cada uno de sus itinerarios de formación continua, que responde a sus necesidades precisadas desde un proceso de autoevaluación. Ello permite ir direccionando de forma consensuada las intencionalidades de la formación continua pedagógica de los docentes, como condición para la formación de sus competencias pedagógicas, a partir de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Este componente garantiza el desarrollo de un proceso a través del cual el docente delimita sus potencialidades y necesidades de formación, y sienta las bases o premisas para distinguir y concebir acciones de formación como vía para la formación de sus competencias pedagógicas.

Al establecer la correspondencia entre el componente problematización situacional contextualizada y el componente determinación de las intencionalidades formativas, existe una estrecha relación de dependencia, en la cual la problematización condiciona y fija la determinación de intencionalidades. Se revelan entonces relaciones de complementariedad para dinamizar el proceso de desarrollo de las competencias pedagógicas del docente universitario, a través de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador, lo cual obedece al carácter de conciliación de este subsistema, ponderando la función orientadora. Ambas privilegian el condicionamiento para la

estructuración concertada de acciones de formación pedagógica de los docentes, a través de sus competencias pedagógicas.

La estructuración concertada de acciones de formación como componente del subsistema, orienta el proceso de proyección conciliación de la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET para la formación de las competencias pedagógicas. En este se establecen y organizan por niveles de prioridad las intencionalidades, las acciones formativas del proceso de formación continua pedagógica de los docentes como resultado de la relación entre la problematización situacional contextualizada y la determinación por niveles de prioridad e importancia en lo individual y lo grupal de las intencionalidades de formación como un proceso sistemático y de carácter sistémico.

La estructuración concertada de acciones de formación como componente revela la esencia del subsistema, en el establecimiento, la organización y secuenciación de las acciones por niveles de prioridad de las intencionalidades de formación continua pedagógica de los docentes, que emergen del reconocimiento, identificación y configuración individual y colectiva de los problemas profesionales pedagógicos que deben resolver en su desempeño como resultado de las exigencias cada vez más crecientes de la Educación Superior. Evidencia entonces el carácter orientador de la formación continua pedagógica de los docentes, a través de la formación de sus competencias pedagógicas.

Para la organización y secuenciación de las acciones de formación continua pedagógica se parte de determinados criterios, en este caso aquellos que dan cuenta de las intencionalidades precisadas y concertadas por los docentes de forma individual así como grupal, en un proceso de conciliación, aceptación, adecuación y ajuste en relación con los diferentes niveles determinados por las necesidades básicas de formación continua pedagógica, de profundización y especialización. Esta estructuración potenciará el desarrollo gradual y ascendente de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje que permite la articulación del sistema de competencias pedagógicas.

El subsistema de Proyección-conciliación, como parte de la modelación realizada tiene como rasgos distintivos:

- Potencia la interpretación por el docente de las situaciones contextuales profesionales y la comprensión de la necesidad de su solución, manifestada en la configuración del problema.
- Caracteriza su función orientadora, con la estructuración por el docente de las acciones de formación que permiten la formación de sus competencias pedagógicas.
- Da cuenta del carácter proyectivo del proceso de formación continua, con la concertación y conciliación de las acciones formativas.
- Condiciona la construcción y desarrollo del itinerario formativo de cada docente a partir de la precisión y estructuración de las diferentes vías, formas y modalidades de formación continua que asumirá en la formación de sus competencias pedagógicas.

Este subsistema, desde su función orientadora garantiza un estadio en la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente a través de un proceso de conciliación y concertación sistemática y contextualizada que le permita al docente organizar, direccionar e intencionar acciones para la formación de sus competencias pedagógicas.

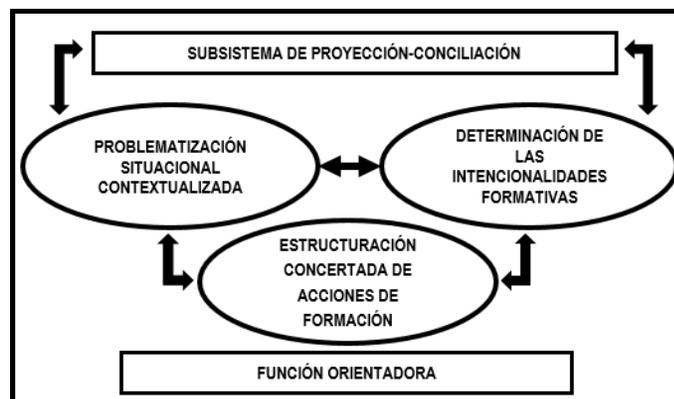


Fig. 2. Subsistema de Proyección-conciliación

**El subsistema de Intervención-superación profesional** se conforma por los componentes implementación de acciones de formación, autoevaluación del desempeño e innovación pedagógica contextualizada. De las relaciones entre estos, a partir de sus funciones emerge como su cualidad esencial la función profesionalizadora contextualizada de la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, a través de sus competencias pedagógicas, que deviene en un proceso de transformación de cada uno de los docentes en su desempeño pedagógico, así como de la realidad educativa de la institución universitaria en general.

**La implementación de acciones de formación** como componente de este subsistema connota una consecutividad de la transformación de la formación pedagógica de los docentes, así como de su realidad educativa. Esto da cuenta de las relaciones entre los procesos de diagnóstico y auto diagnóstico, para la precisión de las situaciones contextuales profesionales y la estructuración y ejecución de acciones de formación continua pedagógica de los docentes que responden a los niveles de prioridad de las intencionalidades, concebidos a partir de sus necesidades.

Las acciones de formación continua que se van implementando responden a los itinerarios de formación continua consensuados de forma individual y grupal, de conformidad con la preparación para la solución de la diversidad de problemas profesionales pedagógicos que deben resolver los docentes y demás sujetos, en los diferentes procesos y contextos de formación. Dichas acciones tienen como punto de partida sus propias vivencias y experiencias lo que les permite ir reconociendo, en un proceso de individualización-socialización sus necesidades y limitaciones de superación a partir de la interpretación de las situaciones contextuales de su realidad educativa, y actuar sobre ellas transformándola, como así mismo.

El itinerario de formación continua construido por cada docente, que es una manifestación del desarrollo alcanzado de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, permitirá un tránsito por sucesivos niveles de esencialidad y consolidación en el tratamiento a los problemas profesionales

pedagógicos que debe resolver el docente y que requieren del desarrollo de las competencias pedagógicas. Parten de su realidad práctica y deben tener como resultado su transformación, a partir de la preparación para el enfrentamiento y solución sistemática de las situaciones contextuales profesionales con niveles de complejidad cada vez más crecientes, según las exigencias de la educación universitaria.

La participación en las acciones formativas previstas propiciará un proceso de intervención de los docentes en la transformación de su actividad profesional. Esto permitirá ir desarrollando en los sujetos las cualidades para actuar frente a diversidad de situaciones contextuales profesionales con el empleo de diversos recursos, lo que propicia la formación gradual y ascendente de sus competencias pedagógicas. Estas son desarrolladas, a través de su propia actuación individual y colectiva desde la práctica y sobre la práctica, en un proceso caracterizado por una movilización constante de los recursos que le permiten alcanzar sus objetivos formativos.

**La implementación de acciones de formación** como componente del subsistema caracteriza un proceso de realización de las acciones de formación trazadas por un itinerario de formación continua, basadas en una constante acción reflexión sobre y desde la actuación, en una relación formación autoformación que permite al docente proceder de forma activa en la búsqueda de alternativas pedagógicas de solución a las situaciones contextuales profesionales; desarrollando en él cualidades para actuar ante diversidad de situaciones en los diferentes procesos y contextos formativos con el empleo de sus recursos, permitiendo la formación gradual de sus competencias pedagógicas.

Este componente garantiza el desarrollo de un proceso a través del cual el docente ejecuta las acciones de formación previstas, actuando sobre la realidad sustentado en una reflexión que sienta las bases o premisas para evaluación constante de sus resultados como vía para la formación de sus competencias pedagógicas.

**La autoevaluación del desempeño** como componente del subsistema, tiene como esencia un proceso

sistemático y permanente de valoración por parte del docente de la relación entre la formación alcanzada en la consecución de acciones de formación y el desarrollo de cualidades para la determinación de las situaciones contextuales profesionales y solución a los problemas profesionales pedagógicos que debe resolver, como respuesta a las exigencias a la Educación Superior ecuatoriana. Esto dará cuenta de la pertinencia del desempeño profesional pedagógico de los docentes en el desarrollo del proceso formativo.

Este componente está comprendido por un proceso de autoevaluación consciente por parte del docente de su desempeño pedagógico profesional, con una marcada esencia de auto reflexión permanente de su práctica y sobre la práctica pedagógica. Es el proceso y resultado de una constante valoración crítica y autocrítica de su desempeño y la actuación a nivel institucional, reconociendo los niveles de desarrollo alcanzado para el enfrentamiento y solución de los problemas profesionales pedagógicos y las limitaciones para el cumplimiento de las exigencias para la educación universitaria.

Se constituye en una valoración permanente del cumplimiento de los objetivos, trazados a partir del itinerario de formación continua y el resultado alcanzado manifestado en su actuación, como expresión de los niveles alcanzados en la formación de sus competencias pedagógicas. Ello tiene una connotación en diferentes planos, como el individual, grupal, institucional y social. En el plano individual da cuenta de los niveles de compromiso que asume el docente para sí y para la institución y la sociedad con su profesionalización pedagógica y la garantía del cumplimiento de su misión social.

La connotación de esta autoevaluación del desempeño trasciende lo institucional hacia lo social, pues proyecta la formación del profesional no solo hacia su auto transformación en un proceso de profesionalización, a través de la formación de sus competencias pedagógicas, sino a la transformación de su contexto de actuación en la formación de profesionales universitarios competentes que se constituyan en agentes de cambio de la sociedad. Ello dará cuenta de los niveles de formación alcanzado por el docente y permitirá reorientar sus itinerarios de formación continua para potenciar sus resultados y superar

las limitaciones, basado en la constante valoración crítica de su práctica.

La autoevaluación del desempeño como componente, expresa el grado de coincidencia entre las exigencias cada vez más complejas y crecientes que hace la sociedad ecuatoriana a los procesos formativos universitarios y por tanto a la profesionalización pedagógica de los docentes y el cumplimiento de los objetivos trazados por los docentes para la construcción consensuada de sus itinerarios de formación continua, manifestados en la formación gradual y ascendente de sus competencias pedagógicas, teniendo como base la autovaloración crítica de su proceso formativo.

Este componente garantiza el desarrollo de un proceso a través del cual el docente evalúa los resultados sobre su actuación sobre la realidad y si mismo que sienta las bases o premisas para la transformación de su actividad educativa y de sí, como vía para la formación de sus competencias pedagógicas.

Al establecer la correspondencia entre el componente de implementación de acciones de formación y el componente autoevaluación del desempeño, existe una estrecha relación de dependencia, en la cual la implementación de acciones de formación continua condiciona y determina la autoevaluación del desempeño pedagógico del docentes. Se revelan entonces relaciones de complementariedad para dinamizar el proceso de formación de las competencias pedagógicas del docente universitario, a través de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador, lo cual obedece al carácter de profesionalización pedagógica de este subsistema, ponderando la función profesionalizadora. Ambas privilegian el condicionamiento de la innovación pedagógica contextualizada para la formación continua pedagógica de los docentes, a través de sus competencias pedagógicas.

**La innovación pedagógica contextualizada** como componente del subsistema, orienta el proceso de Intervención-superación profesional de la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET a partir de la formación de las competencias pedagógicas. Se manifiesta, a través de los cambios y transformaciones que se suscitan en la realidad educativa universitaria, a partir de la introducción y

experimentación por los docentes de los nuevos recursos pedagógicos y didácticos que desarrollan y de acciones de formación continua que promuevan un proceso formativo más activo, dinámico y motivador.

El componente de innovación pedagógica contextualizada responde a la condicionante de que, el cambio se ha convertido en organizador de la realidad en general y la educativa en particular, donde la indeterminación, la incertidumbre y la inestabilidad se imponen. La innovación pedagógica se constituye en el necesario cambio intencional y controlado a partir de la toma de conciencia por los docentes de los problemas profesionales pedagógicos individuales, grupales y sociales a resolver, en el marco de la realidad educativa universitaria ecuatoriana y global, generando a partir de la valoración crítica; reflexiones, explicaciones y nuevas teorías en un proceso de construcción social.

Este componente está dirigido a lograr desplazar el interés del sujeto que enseña hacia el sujeto que aprende, para el desarrollo de sus propios métodos y estrategias de aprendizaje; promover en la institución universitaria la cultura del cambio y la adaptación, logrando una convergencia entre la cultura pedagógica universal sistematizada y las particularidades y singularidades de la cultura pedagógica institucional e individual, que permitan un accionar en función de transformar la realidad educativa contextualizada.

La innovación pedagógica contextualizada dará cuenta de la perspectiva del cambio en la profesionalización pedagógica del docente y su incidencia en la realidad educativa de la institución universitaria. A partir de la aceptación por la comunidad educativa del riesgo, basado en la disposición a compartir valores, proyectos, estrategias, métodos, procedimientos y propuestas en una actuación conjunta de colaboración y participación protagónica de los sujetos.

El subsistema de Intervención-superación profesional, como parte de la modelación realizada tiene como rasgos distintivos:

- Potencia la transformación por el docente de su realidad educativa, a partir de la ejecución de acciones de formación continua y su intervención en el proceso formativo.

- Caracteriza su función profesionalizadora, a partir del desarrollo acciones interventivas que dan cuenta de su superación profesional y la formación de sus competencias pedagógicas.
- Da cuenta del carácter innovador del proceso de formación continua, a partir de los cambios y modificaciones trascendentes en el desarrollo del proceso formativo.
- Condiciona la construcción y desarrollo del itinerario formativo de cada docente a partir de la intervención y transformación de la realidad educativa y del docente en sí mismo, como evidencias de la formación de sus competencias pedagógicas.

Este subsistema, desde su función profesionalizadora garantiza un estadio en la formación de la competencia pedagógica de Gestión de la profesionalización del docente a través de la intervención en el proceso formativo y la evaluación de su desempeño, que permiten la formación de sus competencias pedagógicas.



Fig. 3 Subsistema de Intervención-superación profesional

#### **Relaciones que se establecen entre los subsistemas y componentes del Modelo.**

Las relaciones entre las funciones que constituyen cada uno de los subsistemas, (Fig. 4) dan cuenta de los diferentes estadios o momentos de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del

docente, lo que permite ir articulando el proceso de formación continua de los docentes. Estas darán como resultante una cualidad emergente del sistema, que es la formación de las competencias pedagógicas del docente.

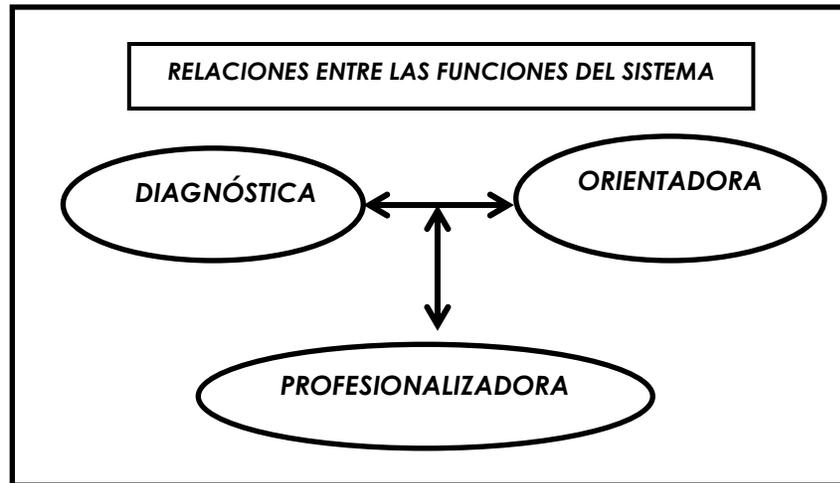


Fig. 4 Relaciones entre las funciones del sistema.

La función diagnóstica contextualizada es expresión de un primer estadio en la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente. En ella subyace un proceso de sensibilización del docente sobre el ejercicio de su práctica profesional pedagógica y el reconocimiento de sus niveles de preparación en el orden teórico como docente. El desarrollo de un proceso crítico valorativo, que se sustente en un cuestionamiento constante y revalorización de los niveles de competencia que posee para su desempeño eficiente.

El proceso de reinterpretación constante de las situaciones contextuales profesionales y el enfrentamiento a su solución, va ofreciendo al docente una evaluación del nivel de desarrollo de sus recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales alcanzados para su solución, a través de una contrastación entre su preparación teórica y las diferentes vivencias y experiencias asociadas a las mismas. Siendo la práctica, la que en última instancia pone en evidencia los niveles de competencia pedagógica del docente, a partir del

continuo carácter cambiante de los contextos formativos y las características y cualidades de los recursos y herramientas psicológicas y pedagógicas, así como de los sujetos de la comunidad educativa.

El docente, a través de este proceso crítico y valorativo de su realidad profesional en una relación dialéctica entre sus conocimientos teóricos y el ejercicio de su práctica, se va convirtiendo en el ente protagónico de los cambios, desarrollando sus cualidades investigativas para el reconocimiento de la realidad, en un primer momento hacia el interior, sustentado en el cuestionamiento y la auto-reflexión profunda, o sea en el plano individual, luego en una dinámica entre lo individual y lo social hacia lo grupal, por medio de una sistematización de la experiencia compartida entre los diferentes sujetos que participan en el proceso formativo.

La contrastación sistemática, tanto en el plano individual como grupal, de los niveles de preparación teórica y su legitimación en el ejercicio de la práctica, promueven el desarrollo de un proceso metacognitivo en el docente, que le permite delimitar las potencialidades y limitaciones de su desempeño pedagógico profesional. Esto condiciona el proceso de jerarquización de las mismas, a partir de la precisión de las necesidades individuales y/o grupales, las posibilidades y disponibilidades de superación, así como, en primera instancia, de la o las competencias asociadas, vistas como sistema.

La competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente potencia en él, en este estadio, su actitud investigativa y cuestionadora de su actividad profesional, desarrollando su sensibilización para el reconocimiento de la realidad y su nivel de formación profesional pedagógica para enfrentarlo, ajustado a las cambiantes condiciones de los contextos formativos, así como el desarrollo y evolución de las ciencias de la educación asociadas al proceso formativo, que condicionan el nivel de competencia del docente: punto de partida para la elaboración de los itinerarios de formación continua pedagógica de cada docente.

El reconocimiento de la realidad y el diagnóstico de sus potencialidades y limitaciones, conduce a orientar el proceso de actualización, profundización y sistematización en los contenidos asociados a las competencias pedagógicas, necesarias para su ejercicio profesional. Esto evidencia la relación de interdependencia entre estas dos funciones. Se induce a una problematización de esa realidad, a través de alcanzar un nivel de sensibilización entre la necesidad individual y/o grupal y las posibilidades de solución a las situaciones contextuales profesionales, que se presentan en el desarrollo del proceso formativo y requieren de una indagación crítica reflexiva como recurso investigativo y una contrastación teórica.

Se potencia una transformación en el docente, promoviendo una actitud hacia la determinación y formulación de problemas en su ejercicio profesional, a partir del reconocimiento y concientización de las situaciones contextuales profesionales y de la necesidad de resolverlas. Parte de la identificación del problema, realizando un análisis profundo de sus causas, siendo valoradas e interpretadas cada una de ellas, delimitando su nivel de incidencia e importancia, como resultado de un proceso de realimentación desde la práctica y la concertación grupal.

La delimitación de las contradicciones que subyacen en el ejercicio profesional, entre las exigencias constantes y crecientes de la educación universitaria, las condiciones cambiantes de los contextos y características de la comunidad educativa y los niveles de competencias pedagógicas que exhibe el docente, evidenciadas en el diagnóstico, direccionan la orientación de la formación continua del docente tanto a nivel individual, como grupal, como resultado de una evaluación y valoración de las vivencias y experiencias conjuntas. El trabajo en equipo potencia la participación y la colaboración, como recursos que facilitan y aseguran la calidad de las valoraciones y la eficiencia y eficacia en la toma de decisiones, sobre las intencionalidades formativas de cada sujeto y del grupo.

La concertación y conciliación entre los miembros del grupo, permiten evaluar cada una de las limitaciones y potencialidades que caracterizan a sus miembros y al grupo, reconociendo y considerando todas las

posibles variantes para el desarrollo de una formación continua coherente y acertada, que responda los más fiel posible a sus necesidades e intereses. Esta dialéctica refleja como las necesidades formativas identificadas en el diagnóstico y el trabajo en grupo, direccionan y orientan la formación continua de los docentes.

La competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, potencia en este estadio, su actitud problematizadora de la realidad, revelando sus contradicciones de esencia, para de esta forma poder direccionar la formación continua como resultado de la conciliación y concertación, en una dinámica de intereses y necesidades, reveladas en la relación individual-grupal-institucional: referentes para la estructuración de los itinerarios de formación continua pedagógica de cada docente.

La función diagnóstica y la orientadora condicionan la transformación de la realidad profesional del docente, tanto en el plano individual como grupal en el proceso de formación. Esta parte de su disposición a actuar en función del cambio, de sus actitudes para hacerlo, pero sobre todo de la preparación que tenga para emprenderlo, mostrado en la capacidad para evaluar su ejercicio profesional y reconocer sus potencialidades para actuar y hacerlo a partir de lo logrado en el proceso de formación continua.

La función profesionalizadora debe permear el proceso de formación profesional en el que participa el docente, constituyéndose en vía de realización y de validación de los niveles de competencia pedagógica alcanzados, a través del reconocimiento y solución adecuada de los problemas profesionales pedagógicos. Se constituye en un protagonista del perfeccionamiento y mejoramiento de sus recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales vinculados al acto pedagógico, así como de su propia realización, como ente activo, a través de un actuar consciente de manera sistemática.

La innovación pedagógica, a partir de la contrastación entre el nivel de superación alcanzado y la práctica, será una evidencia de la transformación progresiva alcanzada en el docente, sustentada en una evaluación sistemática de su desempeño y del cumplimiento de los objetivos; es resultado de un reconocimiento de las

particularidades de los diferentes contextos formativos, el enfrentamiento y solución de los problemas profesionales pedagógicos, incluso aquellos que requieran de una profunda valoración crítica.

La competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente potencia en él, en este estadio, una actitud transformadora de su actividad profesional, a través de una constante transformación y perfeccionamiento de sus formas de hacer en el ejercicio profesional pedagógico, matizados por la innovación pedagógica ajustada a las características cambiantes de los contextos de formación, evidenciando a través del desempeño el nivel de competencia alcanzado: vía para la ejecución de los itinerarios de formación continua pedagógica de cada docente.

La relación entre los subsistemas y sus funciones da cuenta de cómo se sistematiza la formación de las competencias pedagógicas de los docentes, a través de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como articuladora del sistema, partiendo de la delimitación de las situaciones contextuales profesionales y la construcción consensuada de los itinerarios de formación continua pedagógica de cada docente.

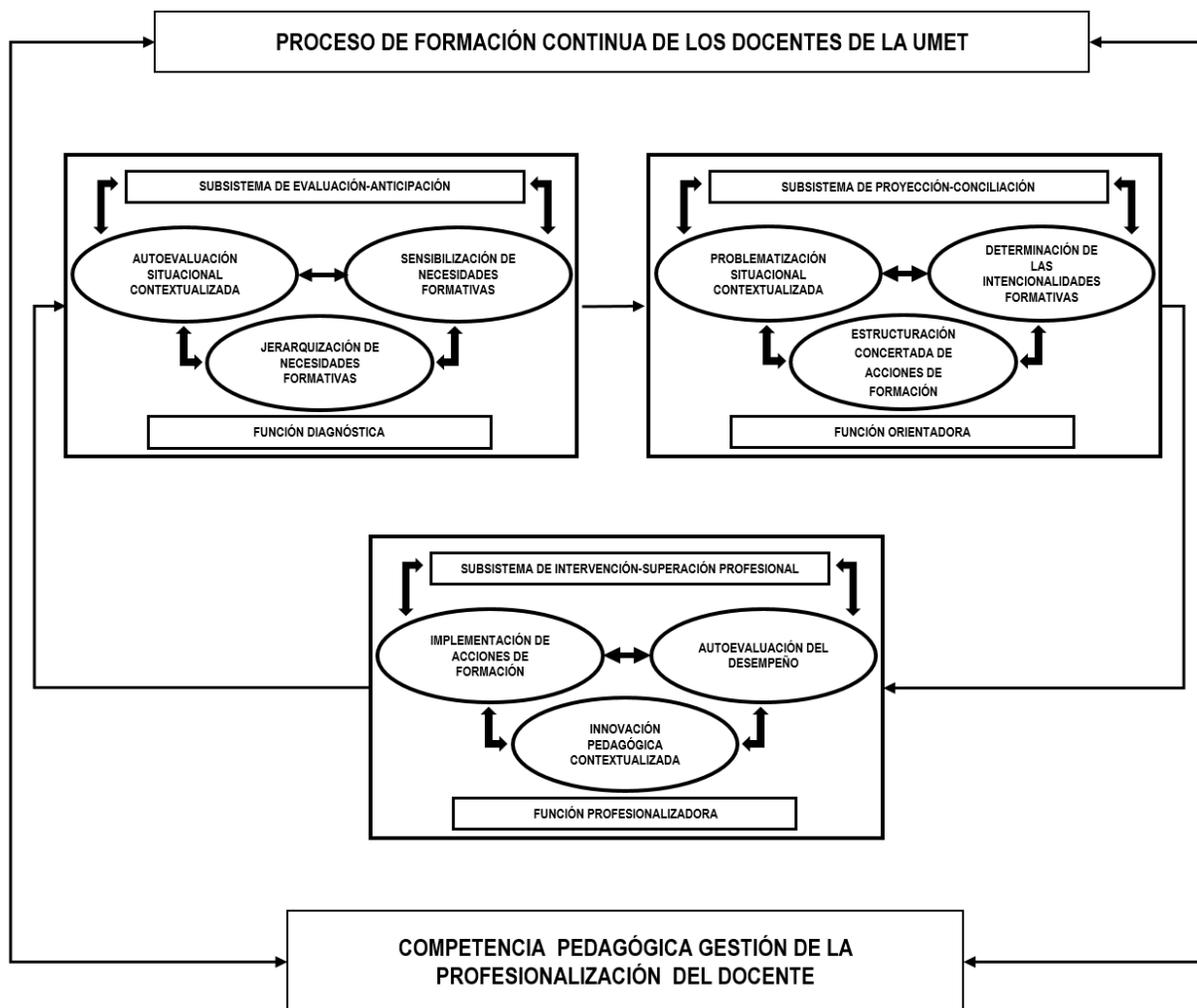


Fig. 5. Representación gráfica del Modelo pedagógico de la formación continua de los docentes de la UMET

### Conclusiones del capítulo 2.

- Las consideraciones teóricas que emergen de la valoración de los fundamentos epistemológicos, sustentan el Modelo pedagógico propuesto y permite revelar las relaciones entre los componentes que lo integran expresadas en los subsistemas de: Evaluación-anticipación, Proyección-conciliación e Intervención-superación profesional, lo que favorece una nueva visión para la formación continua de los docentes de la UMET.

- La determinación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador y dinamizador de la formación continua de los docentes para la formación de sus competencias pedagógicas permitió establecer las bases de la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, desde una relación formación-autoformación con base en la reflexión sobre la acción.
- La relación entre los subsistemas del Modelo pedagógico da cuenta de cómo se sistematiza la formación de las competencias pedagógicas de los docentes, a través de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador, partiendo de la delimitación de las situaciones contextuales profesionales y la construcción consensuada de los itinerarios de formación por cada docente.

**CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS  
DOCENTES DE LA UMET, BASADA EN LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA GESTIÓN  
DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE**

### **CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE LA UMET, BASADA EN LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA GESTIÓN DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE**

En este capítulo se presenta la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador de la formación de sus competencias pedagógicas, la cual se constituye en el despliegue del modelo pedagógico de formación continua argumentado en el capítulo anterior. Se sustenta en condiciones previas y etapas que le permiten cumplir con el objetivo trazado. Se presenta además la corroboración de la factibilidad y pertinencia de los resultados científicos propuestos y su contribución a la solución del problema planteado.

#### **3.1. Estructura de la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.**

En el capítulo anterior se argumenta un Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la Universidad Metropolitana, el cual se sustenta en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente propuesta en la investigación. Esta se sistematiza a través de los tres subsistemas y permite ir articulando la formación de otras competencias como parte de su formación continua, teniendo como referente la construcción consensuada del itinerario de formación continua por cada docente.

Para el despliegue de este modelo de formación continua en la praxis pedagógica se propone una estrategia. En sentido general es considerada como un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que, partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal, consecuencia de la planeación. En la investigación se asume la aportada por Márquez (2000) que plantea que una estrategia es un "sistema dinámico y flexible que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evaluación sistemática en la que intervienen de forma activa todos los participantes, haciendo énfasis no sólo en los resultados, sino también en el desarrollo procesal" (p.13).

Para el caso del tema de la investigación se asume la estrategia de carácter pedagógico para la formación de competencias pedagógicas de los docentes de la UMET, como parte del proceso de formación continua, con la que se debe contribuir al proceso de profesionalización pedagógica de los docentes.

En esta investigación es asumida la definición de estrategia pedagógica aportada por la investigadora cubana Sierra (2003) donde se plantea que es:

La concepción teórico- práctico de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar (p. 19).

Dentro de las características principales que se pueden destacar para la estrategia pedagógica propuesta, se encuentran:

- Carácter de sistema: está dado por los niveles de relación estructural y funcional entre las diferentes etapas y acciones para el cumplimiento del objetivo propuesto.
- Flexibilidad: por el nivel de adaptabilidad a las condiciones concretas que se van suscitando y los cambios, a partir de resultados de diagnóstico, así como la reorganización de las metas y los objetivos.

- **Aplicabilidad:** por su ajuste y correspondencia con las exigencias sociales a la educación superior, e institucionales a los docentes en su profesionalización pedagógica, respondiendo a las necesidades presentadas y diagnosticadas.
- **Carácter contextualizado:** porque responde a las condiciones particulares de la institución universitaria, dando respuesta a sus necesidades de formación continua para la formación de sus competencias pedagógicas. Permite además dinamizar el actual proceso de formación continua de los docentes de la UMET, a partir de la formación en los docentes de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

**El objetivo** de la presente estrategia pedagógica es organizar, estructurar y desarrollar la dinámica del proceso de formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, a partir de la estructuración y ejecución del itinerario de formación de cada docente, sustentado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, para la formación de sus competencias pedagógicas.

El reconocimiento y asunción de la existencia objetiva de las situaciones contextuales profesionales, por los sujetos de la comunidad educativa y la necesidad de su solución, es punto de partida para la configuración de los problemas profesionales pedagógicos que darán cuenta de las necesidades de formación de los docentes para su solución. Esto condiciona las intencionalidades en la formación continua de los docentes que requieren de una profesionalización en el orden pedagógico, accediendo de forma organizada a las diferentes formas, vías y modalidades de formación para el desarrollo gradual y ascendente de sus competencias pedagógicas.

A continuación se declaran las condiciones previas que, a partir de las características del Modelo pedagógico de formación continua para los docentes de la UMET argumentado en esta investigación, se han entendido necesarias para garantizar el cumplimiento exitoso del objetivo propuesto en dicha estrategia pedagógica, para estructurar la dinámica del proceso de desarrollo de las competencias pedagógicas de los docente, estas son:

- Capacitación a docentes y directivos en los procesos de formación continua pedagógica, las características de las opciones y modalidades previstas actualmente por la institución, como punto de partida para lograr su dinamización.
- Capacitación a docentes y directivos en contenidos relacionados con las competencias y su proceso de formación, analizando el sistema de competencias pedagógicas asumidas y sus requerimientos para el desarrollo de la formación continua pedagógica de los docentes.
- Preparación a docentes y directivos en relación con el modelo de formación continua propuesto para la formación de las competencias pedagógicas en los docentes.
- Disposición de docentes y directivos para asumir los retos en los cambios y modificaciones que se proponen, para dinamizar el actual proceso de formación continua pedagógica, que tiene como sustento la participación protagónica y colaboración entre todos los sujetos de la comunidad educativa para configurar y estructurar los itinerarios de formación continua de los docentes, para la formación de las competencias pedagógicas.
- Elementos organizativos y estructurales de las disponibilidades existentes actualmente en la institución para el desarrollo de la formación continua de los docentes.

Etapas de la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente:

**Etapa I:** Diagnóstico y sensibilización de los docentes en relación a la formación continua y sus competencias pedagógicas.

**Etapa II:** Ejecución de acciones para la formación continua de los docentes y sus competencias pedagógicas.

**Etapa III:** Evaluación y control de la efectividad de las acciones para la formación continua de los docentes y sus competencias pedagógicas.

## **Etapa I: Diagnóstico y sensibilización de los docentes en relación a la formación continua y sus competencias pedagógicas.**

Esta etapa de la estrategia se realiza, a través de un diagnóstico para la constatación del estado actual que presentan los docentes en la formación continua pedagógica y la formación de sus competencias pedagógicas, para un adecuado desempeño profesional, a partir de la determinación de las situaciones contextuales profesionales, así como la preparación de los directivos para participar en la concepción y desarrollo de la formación continua de los docentes.

Este diagnóstico incluye la revisión y estudio de sistema de informes de autoevaluación, planes de mejoras elaborados a partir de los procesos de evaluación, planes operativos anuales y planes estratégicos de desarrollo institucional, todos del período 2009-2014; así como el actual sistema de formación pedagógica de los docentes, con el objetivo de valorar su concepción y niveles de participación y compromiso de docentes y directivos.

Como parte de la necesaria sensibilización, es importante que tanto los docentes como los directivos sean capaces de reconocer e identificar sus potencialidades y necesidades para estructurar y desarrollar el proceso de formación continua pedagógica, de modo que se logre un salto cualitativo en la calidad de la profesionalización docente del claustro de la UMET.

Objetivo: Identificar limitaciones y necesidades de la formación continua de los docentes y sus competencias pedagógicas.

Esta etapa tiene una gran importancia dentro de la estrategia pedagógica y se debe prestar atención, de manera que se logre una concientización y sensibilización de los sujetos de la comunidad educativa – docentes y directivos- acerca de los objetivos a alcanzar y las acciones que se deben emprender para garantizar el proceso de formación continua pedagógica. Esta constituye un preámbulo decisivo en el cumplimiento del objetivo de la estrategia.

Dentro de las acciones que se consideran para su implementación se encuentran:

- Valorar el actual proceso de formación continua de los docentes de la UMET, sus fortalezas y limitaciones.
- Diagnosticar a los docentes sobre su formación en relación a las competencias pedagógicas.
- Determinar la preparación de los docentes sobre la concepción del proceso de formación continua pedagógica para la formación de las competencias pedagógicas.
- Determinar las limitaciones y potencialidades de los docentes y directivos para la concepción y desarrollo de la formación continua pedagógica.
- Determinar la preparación de los docentes para desarrollar su autoevaluación y determinación de las situaciones contextuales profesionales.
- Realizar talleres de sensibilización y concientización para socializar los resultados del diagnóstico y alcanzar niveles de compromiso de docentes y directivos en la concepción y desarrollo de la formación continua pedagógica.
- Realizar talleres científicos-metodológicos de valoración individual y colectiva de necesidades para consensuar los pasos y responsabilidades en el proceso de formación continua así como concertar la estructura de los itinerarios formativos individuales de los docentes.

Vías que se propone utilizar para la realización: revisión documental, observación al desarrollo del proceso docente, encuestas, entrevistas y técnicas participativas.

Por medio de estas acciones se evidencia el primer subsistema, cuya función diagnóstica promueve recursos en los docentes para desarrollar herramientas que le permitan realizar un autodiagnóstico permanente y reflexivo de su práctica educativa, para la delimitación de situaciones contextuales profesionales que con carácter anticipatorio, permitan prever y organizar el proceso de formación continua partiendo de sus necesidades.

El docente logra así insertarse en el proceso de formación continua pedagógica de una manera diferente, aprovechando las potencialidades y posibilidades que ofrece el actual proceso de superación pedagógica, pero a partir de su posición protagónica en la determinación de su propia formación, que de forma consensuada se logra configurar entre docentes y directivos. Quedan delimitadas entonces para cada docente, cuáles serían aquellas competencias pedagógicas que necesita, siendo este un primer momento de la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, donde precisa y estructura los elementos de partida de su itinerario de formación.

Los recursos y herramientas que desarrolla con la autoevaluación le permiten ir identificando las contradicciones entre su preparación profesional pedagógica y las posibilidades de enfrentar y resolver problemas profesionales pedagógicos, jerarquizar sus necesidades y por tanto organizar su formación. A partir de estos resultados se establece un segundo momento de ejecución.

### **Etapa II: Ejecución de acciones para la formación continua de los docentes y sus competencias pedagógicas.**

En esta etapa se ejecuta el plan de acciones para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UMET, como resultado del proceso de formación continua pedagógica.

Objetivo: Ejecutar las acciones para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UMET por niveles de concepción y desarrollo de la formación continua pedagógica, cumpliendo con su itinerario de formación.

En esta etapa es donde se despliega el proceso de desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes, se tienen como elementos de partida las funciones de los subsistemas del modelo pedagógico propuesto en el cual se transita por una función diagnóstica de la situación actual de la formación pedagógica de los docentes, una función de orientación del proceso de formación continua, la profesionalizadora del docente, para la formación de sus competencias pedagógicas.

Estas tres funciones conducirán a la determinación permanente de los niveles de la formación continua de los docentes y la formación de sus competencias pedagógicas, los cuales transitan desde el nivel básico de preparación necesaria en su formación, por un nivel de profundización en determinados contenidos pedagógicos y un nivel de especialización que se corresponde con procesos de formación académica.

Estos niveles serán precisados en una relación consensuada del docente, con otros docentes y los directivos, en una relación que va de lo individual a lo grupal a lo institucional, derivando en niveles de concepción y organización en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes, como parte de la formación continua pedagógica. Ello dará respuesta a la concepción y desarrollo de los itinerarios de formación continua de cada docente, transitando por estos niveles organizativos de la formación continua pedagógica.

En esta etapa se despliegan los tres subsistemas del modelo, a través de tres niveles de formación continua pedagógica determinados para la formación de competencias pedagógicas, en los que se manifiestan en forma de sistema:

- Las funciones para el desarrollo de la formación continua pedagógica: diagnóstica, orientación y transformación.
- Los niveles organizativos de la formación continua: individual, grupal e institucional.
- Los niveles de desarrollo de la formación continua: básico, profundización y sistematización.

Como concepción sistémica de este proceso de formación continua para la formación de las competencias pedagógicas, las funciones, niveles organizativos y niveles de desarrollo están presentes de manera simultánea, aunque se han precisado tres niveles en los cuales se ponderan en cada uno los elementos que adquieren mayor connotación.

Se precisaron entonces tres niveles de concepción y desarrollo de la formación continua pedagógica para la formación de las competencias pedagógicas de los docentes de la UMET, cuyo proceso deviene por el

desarrollo de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente como eje articulador del sistema de competencias a formar, que adquiere en su materialización un carácter individualizado, marcado las competencias necesarias para cada docente, sus necesidades, motivaciones e intereses, así como de la estructuración que este realice de la integración de vías, modalidades y recursos que utilizará para alcanzar sus objetivos.

#### Nivel 1

Este nivel se caracteriza por el predominio de la función diagnóstica, donde se debe desarrollar en el docente un proceso de valoración y reflexión crítica permanente de su actuación en el proceso educativo, que le permitan tener un criterio certero de los niveles de preparación en el plano pedagógico para cumplir con su rol profesional. Este diagnóstico contextualizado le permite precisar las situaciones contextuales profesionales que dan cuenta del nivel de profesionalización alcanzado.

Este proceso es la base de la concepción de formación continua pedagógica propuesto, para la formación de competencias pedagógicas y decide la calidad con la que se desarrolle. Hay un predominio del trabajo individual del docente para la precisión de sus necesidades en un nivel básico de desarrollo y dan cuenta de un primer nivel de desarrollo de la Gestión de la profesionalización del docente, como competencia articuladora del sistema de competencias pedagógicas a formar.

En este nivel se pondera:

Función	Nivel organizativo	Nivel de desarrollo
Diagnóstica	Individual	Básico

Acciones:

- Realizar valoraciones críticas por parte de los docentes de su práctica educativa contextualizada, para precisar limitaciones en su desempeño.

- Determinar las situaciones contextuales profesionales que dan cuenta de las contradicciones entre la formación pedagógica del docente y las exigencias al proceso formativo universitario, que requieren del desarrollo de las competencias pedagógicas en los docentes.
- Determinar a partir del reconocimiento y asunción de las situaciones contextuales profesionales, las necesidades formativas del docente de carácter pedagógico.
- Realizar un proceso de jerarquización de las necesidades formativas de cada docente que resultan del proceso de auto-diagnóstico de su actividad docente como primer elemento para el establecimiento de su itinerario de formación continua pedagógica.

## Nivel 2

En este nivel hay un predominio de la función orientadora, donde se parte de un proceso de concientización y asunción de la existencia objetiva de la diversidad de situaciones contextuales profesionales que el docente debe enfrentar en su quehacer educativo, para dar una solución efectiva y eficiente, configurándose las mismas en problemas profesionales pedagógicos a resolver.

Este proceso tiene un carácter contextualizado y permitirá ir determinando cuáles serán las intencionalidades formativas de naturaleza pedagógica de los docentes. Se destaca el trabajo grupal en la determinación consensuada entre docentes, de sus limitaciones tanto particulares como generales, que atañen a un grupo en común y dan cuenta de un segundo nivel de desarrollo de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como competencia articuladora del sistema de competencias pedagógicas a formar.

En este nivel se pondera:

Función	Nivel organizativo	Nivel de desarrollo
Orientadora	Grupal	Profundización

Acciones:

- Precisar las situaciones contextuales profesionales que por nivel de prioridad están presentes en el accionar diario del docente de la UMET.
- Configurar los problemas profesionales pedagógicos que se derivan de las situaciones contextuales profesionales determinadas. (Ver Anexo 6)
- Determinar de forma consensuada las intencionalidades de formación de los docentes de la UMET que se derivan de los problemas profesionales pedagógicos determinados con carácter individual y/o grupal.
- Establecer una estructuración de acciones concertadas que incluyan vías, modalidades y recursos para la formación de competencias pedagógicas, como segundo elemento para el establecimiento de su itinerario de formación continua pedagógica.

Nivel 3

En este nivel hay un predominio de la función profesionalizadora, donde se sistematizan las acciones estructuradas de formación pedagógica para cada docente, que se caracterizan por los niveles de acceso de los mismos a las diferentes modalidades y formación de superación académica y profesional concebidas transitando por entrenamientos, talleres, cursos de superación, cursos de posgrado, diplomados, maestría y doctorado. Esto está condicionado por las intencionalidades formativas precisadas por los docentes y el consenso alcanzado por la jerarquización de acciones para cada uno.

Otro elemento importante que complementa su formación es la aplicación en la práctica de los conocimientos alcanzados, a través de cada una de estas vías y modalidades, para realizar una sistematización de los mismos, basada en la autorreflexión y autovaloración, así como colectiva, sobre su práctica, para la práctica y desde la práctica. Esto conduce a un proceso de contrastación de su preparación en una dinámica de relación teoría-práctica, a través de un proceso de crítica, valoración y concientización del nivel alcanzado, desarrollando sus cualidades investigativas.

Requiere también de un proceso de autoevaluación por el propio docente, de los niveles de desempeño pedagógico alcanzados, que van dando cuenta de la transformación individual y de la realidad educativa, a través de una constante innovación de su actuación profesional. Esto da cuenta de un tercer nivel de desarrollo de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador del sistema de competencias pedagógicas a formar.

En este nivel se pondera:

Función	Nivel organizativo	Nivel de desarrollo
Profesionalizadora	Institucional	Sistematización

Acciones:

- Valorar por cada docente de manera individual y de forma grupal las acciones de formación continua pedagógica consensuadas para la formación de competencias pedagógicas.
- Realizar acciones de intervención con carácter innovador para la transformación del accionar pedagógico docente y la realidad educativa, como tercer elemento que da cuenta del cumplimiento del itinerario de formación continua pedagógica trazado para el docente.
- Sistematizar las acciones de formación continua pedagógica concertadas para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UMET, transitando cada uno por los diferentes niveles y modalidades de superación y formas de superación profesional y académica.
- Realizar valoraciones individuales y/o grupales sobre los niveles de desempeño pedagógico obtenidos a través de un proceso de crítica y reflexión, para delimitar los aciertos en los niveles alcanzados, realizando los ajustes y modificaciones pertinentes a los itinerarios formativos que le permitan superar las limitaciones.

- Reajustar el sistema de las acciones concertadas, en cada itinerario de formación, para la formación de competencias pedagógicas de conformidad con los resultados del proceso de autoevaluación y evaluación de la formación continua.

Los tres niveles de formación continua pedagógica para la formación de competencias pedagógicas de los docentes de la UMET constituyen un sistema integrado por las funciones del proceso de formación continua pedagógica, los niveles organizativos y los niveles de desarrollo de la formación continua.

Funciones	Niveles de desarrollo	Niveles organizativos
Diagnóstica	Básico	Individual
Orientadora	Profundización	Grupal
Profesionalizadora	Sistematización	Institucional

Aunque fueron delimitados en cada nivel cuales se ponderan, se debe tener en consideración que los mismos se desarrollan en espiral ascendente y como constituyen un sistema, tienen presencia en cada uno de los procesos. En su desarrollo e interacción transitan por diferentes estadios o niveles que van permitiendo la determinación y asunción de las situaciones contextuales profesionales, que devienen en problemas profesionales pedagógicos y permiten una jerarquización de las intencionalidades formativas pedagógicas de los docentes para estructurar un sistema de acciones, que se constituyen en el itinerario de formación continua pedagógica de cada docente, para la formación de sus competencias pedagógicas que tiene como eje articulador la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

### **Etapa III: Evaluación y control de la efectividad de las acciones para la formación continua de los docentes y sus competencias pedagógicas.**

Esta etapa centra la atención en la evaluación del desarrollo de las acciones que se estructuran en la estrategia pedagógica, su nivel de efectividad y factibilidad, aunque por el carácter de sistema de la propia estrategia tiene presencia de alguna manera en el desarrollo de todo el proceso.

En esta se pondera el elemento de autoevaluación por parte del docente de su nivel de formación pedagógica para enfrentar el hecho educativo, así como de los niveles de desempeño que va alcanzando en la medida que se desenvuelve el proceso de formación continua pedagógica, a través de la formación de sus competencias pedagógicas.

Tiene como objetivo: Evaluar y controlar los resultados de la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Se utilizan principalmente tres formas de evaluación: Autoevaluación, Coevaluación y la Heteroevaluación.

La autoevaluación se utiliza como un proceso que permite evaluar el desarrollo de los propios sujetos, en esta se sustenta principalmente toda la estrategia desde constituirse en punto de partida para su concepción, así como para la valoración permanente del proceso de desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes. Por su importancia y papel, implica la toma de conciencia y el compromiso por parte de los docentes en la responsabilidad que asume a partir de esta en la garantía de la calidad y eficiencia de la concepción y desarrollo del proceso de formación continua pedagógica.

Consiste en la valoración crítica y reflexiva de cada docente de su quehacer educativo, así como de los niveles de desempeño pedagógico alcanzado con el desarrollo de las acciones de formación continua, basado en la recopilación, procesamiento e interpretación permanente de información que dé cuenta de las limitaciones y necesidades, así como de los niveles de desempeño pedagógico alcanzados. Se concreta en la emisión de juicios de valor y opiniones que permitan validar y perfeccionar el sistema de acciones de formación continua estructurado para cada docente.

La heteroevaluación caracterizada por un proceso de evaluación externa, realizada por aquellos sujetos que no están implicados directamente en la puesta en práctica de la estrategia pedagógica, los cuales

emiten criterio y juicios de valor relacionados con la efectividad y pertinencia de la estrategia pedagógica de formación continua para la formación de competencias pedagógicas, en los docentes de la UMET.

La coevaluación está caracterizada por un proceso de evaluación cooperada, de carácter cruzado, que permite dar cuenta de los cambios y transformaciones que se obtienen a nivel grupal e individual del docente en el proceso de formación continua pedagógica. Es desarrollada por los sujetos implicados en la aplicación de la estrategia pedagógica constituyéndose en objetos y sujetos a la vez del proceso de valoración. Permite la delimitación de los resultados para ponderar sus potencialidades y superar las limitaciones.

Acciones:

- Desarrollar acciones de diagnóstico y auto-diagnóstico de la labor docente así como de sus niveles de desempeño profesional pedagógico.
- Evaluar las evidencias que permiten determinar la formación de competencias pedagógicas en los docentes.
- Evaluar la coherencia, efectividad y factibilidad del sistema de acciones estructurado para el desarrollo de los itinerarios de formación continua pedagógica de los docentes, como garantía de la formación de las competencias pedagógicas y la gestión de la profesionalización del docente como vía para lograrlo.

### **3.2. Corroboración de la factibilidad del Modelo y la estrategia para la formación continua de los docentes de la UMET.**

Para realizar la valoración de la factibilidad del modelo y la estrategia pedagógica propuesta para la formación de competencias pedagógicas de los docentes de la UMET, se utilizó el criterio de expertos empleando el método Delphi y la aplicación de talleres de socialización, para la evaluación parcial de la estrategia pedagógica como expresión del modelo propuesto.

### **Resultados de la aplicación del método de criterio de expertos para la valoración de la propuesta.**

Este método consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos y posee como objetivo esencial obtener el más confiable consenso de opiniones entre los consultados, mediante la organización de un diálogo anónimo e individual, a través de cuestionarios. Se emplearon, además, técnicas estadísticas para procesar e interpretar los resultados de la aplicación del método utilizado.

El método se desarrolló en cuatro etapas que se presentan a continuación:

Etapa 1. Elaboración del objetivo:

Objetivo: Valorar la propuesta elaborada a partir del modelo pedagógico y la estrategia pedagógica de formación continua para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UMET, así como de la efectividad que tendrá con su aplicación en la práctica para la profesionalización docente.

Etapa 2. Selección de los expertos para la aplicación del método:

El grupo de posibles expertos se confeccionó teniendo en cuenta los siguientes criterios: ética profesional, imparcialidad, maestría, imparcialidad, intuición, amplitud de enfoques, independencia de juicios, experiencia, disposición a participar en la encuesta, capacidad de análisis y de pensamiento, espíritu colectivista y autocrítico, grado académico o científico alcanzado, conocimientos teóricos y prácticos sobre el tema abordado.

La población de posibles expertos quedó integrada por 39 profesionales, de ellos: 2 directivos y 10 docentes de la UMET, además de 23 docentes y 4 directivos de otras instituciones universitarias, quedando así: 3 directivos y 8 docentes, de la Universidad de Guayaquil; un directivo y 4 docentes de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y 11 docentes de la Universidad de Oriente de Cuba.

- UMET: 10 docentes (6 PhD y 4 MSc), 2 directivos (1 PhD y 1 MSc)
- Universidad de Guayaquil: 8 docentes (5 PhD y 3 MSc), 3 directivos (MSc).
- Universidad Católica Santiago de Guayaquil: 4 docentes (2 PhD y 2 MSc), un directivo (MSc)
- Universidad de Oriente de Cuba (11 PhD)

Determinación del coeficiente de competencias y selección de los expertos: para determinar la competencia de cada candidato del equipo se determinó el coeficiente de competencia (K) y para realizar la selección definitiva de los expertos se determinaron, por medio de una encuesta la cual se calculó de acuerdo con la opinión del candidato sobre su nivel de conocimiento acerca del proceso de formación continua pedagógica de los docentes universitarios y el desarrollo de las competencias pedagógicas (Kc) y con las fuentes que le permiten argumentar sus criterios (Ka).

Determinación del coeficiente de conocimiento (Kc): con el objetivo de determinar el nivel de competencia (k) y realizar la selección definitiva de los expertos se determinaron, por medio de una encuesta (Ver anexo 7), los coeficientes de conocimiento (kc) y el coeficiente de argumentación (ka). Los resultados evidencian (Ver anexo 8) que del total de posibles expertos 36 poseen un Kc entre alto y medio, para un 92,3 % del total, lo que demuestra lo acertada del proceso de selección inicial de los posibles expertos del tema de investigación según los criterios previstos; ya que solo 3, que representa el 7,69 % del total poseen un Kc bajo. Para calcular el coeficiente de argumentación se consideró excluir a los tres que recibieron una calificación de baja.

La determinación del coeficiente de argumentación (ka) arrojó como resultados los siguientes:

Coeficiente de argumentación (ka)	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,3	0,2
Número de personas	5	17	2	4	3	2	1	2

Para determinar el nivel de competencia de los expertos (K) se aplicó la fórmula  $K = 0.5 (Kc + Ka)$ , según el cuadro siguiente, se tiene que del total de posibles expertos (39), fueron evaluados con alta competencia un total de 22 para el 61,1% y de media 11 personas para el 30,6%.

Los resultados del cálculo realizado se muestran en la tabla siguiente:

Nivel de competencia K	0,8 y 1	%	0,5 y 0,75	%	0 y 0,3	%
Cantidad de personas	22	61,1	11	30,6	3	8,3
Niveles	Alto		Medio		Bajo	

A partir de los resultados obtenidos en la determinación del coeficiente de competencia de los expertos (K) fueron seleccionados aquellos que se encontraban entre el nivel medio y alto, quedando finalmente seleccionados como expertos en el tema de la investigación 33 personas. Esto representa un 91,6 % del total de los que conformaban el grupo inicial de expertos a considerar para la validación del modelo y la estrategia pedagógicos propuestos como resultado teórico y práctico en esta investigación.

Etapa 3. Ejecución de la metodología para determinar el índice de concordancia entre los expertos con respecto a la valoración de las propuestas.

Para los efectos de aplicación de las encuestas se tomaron los 33 expertos seleccionados. Con el propósito de buscar el índice de concordancia entre ellos, se procesan los resultados estadísticamente, siguiendo los pasos del método Delphy. De este modo se le permite a los expertos hacer sus valoraciones según un cuestionario (Anexo 9), tomando como referencia una escala valorativa con cuatro valores: muy útil (M. U), útil (U), poco útil (P. U), no útil (N. U); donde se tiene que completar de manera individual, por escrito, las opiniones sobre las potencialidades e insuficiencias que presenta el modelo y la estrategia que se proponen.

Etapa 4. Procesamiento de la Información.

Se emplearon, para valorar el grado de concordancia de los expertos, técnicas estadísticas para interpretar y procesar los datos.

Cálculo de la matriz de frecuencia (frecuencia absoluta): el resumen de la cantidad de expertos que otorgan una misma calificación por cada pregunta que se muestra en el (Anexo 10 A). Es decir, la matriz de

frecuencia absoluta se elabora relacionando los aspectos seleccionados contra las categorías que los expertos otorgan a cada uno de ellos.

Cálculo de la matriz de frecuencia acumulada: en función de introducir las frecuencias relativas calculadas sobre la base de las frecuencias acumuladas, para utilizar una distribución normal, se relacionan los parámetros seleccionados contra las posibles categorías, colocando en cada casilla la acumulación de votos, lo que se halla al sumar el valor de cada casilla con los valores de las que le anteceden. (Anexo 10 B).

Cálculo de las frecuencias relativas acumuladas: la frecuencia relativa acumulada representa la medida empírica de la probabilidad de que cada parámetro seleccionado sea situado en determinada categoría. Para construir la tabla se divide el valor de cada casilla de la tabla anterior por el número de expertos consultados (Anexo 11, Tabla 4).

Cálculo de los valores de las abscisas: se determina el valor de la distribución normal inversa acumulada para obtener los valores que corresponden a las probabilidades calculadas en esta distribución. Esto se realiza a partir de buscar la imagen de cada uno de los valores de las casillas de la tabla anterior por la inversa de la curva normal. (Anexo 11, Tabla 5).

Búsqueda de los puntos de corte: una vez determinada cada imagen por la curva normal estándar inversa, se suman los valores numéricos de cada columna y cada fila; se promedian las filas y el resultado (las sumas de las filas), representan la sumatoria de valores para todas las categorías, excepto la última. De acuerdo con la metodología, se elimina la última fila, debido a que cuando se determina el último punto de corte, indica que todos los valores que sean mayores que ese valor, corresponde a la variable eliminada, de aquí que sólo aparecen tres columnas con las escalas (M.U, U y P.U), se divide entre tres, que es el número de columnas que se hace corresponder a cada escala, el valor obtenido se asigna a la columna P, que significa promedio.

De igual forma se procede con las columnas, donde aparecen las escalas de (M.U, U y P.U) pero el resultado de la suma de la columna se divide entre el número de parámetros seleccionados y evaluados (en este caso 7) y se halla el promedio de cada columna.

Los valores que resultan de las operaciones anteriores se les llaman puntos de corte, y determinan los valores del intervalo en que van a estar comprendidas las variables cualitativas (M.U, U y P.U) (ver rayo numérico determinado con los valores de los intervalos). (Anexo 11, gráfica 1).

Al dividir el resultado de la columna "Suma de valores" entre 21, se obtuvo el valor N, llamado valor límite. Por lo que para saber en qué rango verdaderamente está la variable, se le resta al valor límite N, el valor promedio de cada fila P.

Como este valor (0.33), está por debajo de 0.93, que es el punto de corte o límite superior para la categoría de M.U, le corresponde la categoría de M.U. De manera análoga se determinan cada rango de cada indicador, cuyos resultados se pueden apreciar en la tabla del anexo antes citado. De acuerdo con los resultados obtenidos, los expertos aceptan los parámetros seleccionados para evaluar la calidad de las propuestas al quedar estos ubicados en la categoría M.U.

Determinación del nivel de consenso de los expertos.

El nivel de consenso (C) se determina por la expresión:  $C = (1 - Vd/Vt) \times 100$ ; donde:

C: Coeficiente de concordancia. Si  $C = 75 \%$ , se considera que hay consenso.

Vd: Votos negativos; Vt: Votos totales.

$$C = (1 - 1 / 33) \times 100 \quad C = 0,9697 \times 100 \quad C = 96,97 \approx 97 \%$$

Como se puede apreciar, el nivel de consenso estuvo alrededor del 97 % valor que es mayor que 75 % por lo que se considera que existe consenso entre los expertos. Esto indica que sólo hay 3 votos negativos (Vd=3); los votos totales fueron 33 (Vt= 33), de ellos 33 positivos, entonces:  $C = (1 - 2/33) \times 100 = 94 \%$ ., valor este que es mayor que 75 %, por lo que se considera existe consenso entre los expertos.

El análisis interpretativo de las valoraciones realizadas por los expertos en relación con los aspectos a evaluar, demuestra la validez de la propuesta de la investigación, al reconocer y considerar muy adecuada la fundamentación teórica y el modelo pedagógico, ya que el mismo revela las relaciones esenciales, entre los subsistemas del proceso de formación continua pedagógica de los docentes de la UMET y sus componentes, que permiten el desarrollo de las competencias pedagógicas. Reconocen además la pertinencia de las competencias pedagógicas y la argumentación de su carácter de sistema, así como la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador.

En este mismo orden de rango evaluativo los expertos consideran la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente y el objetivo que la misma persigue, significando los siguientes elementos que con esta se propician:

- Promueve en los docentes un proceso de valoración crítica sobre su propia práctica determinando las situaciones contextuales profesionales que revelan la contradicción entre su nivel de preparación pedagógica y las exigencias al nivel educativo y determinan sus necesidades de formación continua.
- Suscita en los docentes un proceso de autogestión de su propia formación continua y la formación de sus competencias pedagógicas.
- Potencia el establecimiento por los docentes de sus propios itinerarios de formación continua pedagógica a partir de la delimitación y jerarquización de sus necesidades, dinamizando dicho proceso.

De acuerdo con estos resultados, los expertos en relación con los aspectos evaluados consideran factible y válido tanto el Modelo pedagógico, como la estrategia para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Dentro de las recomendaciones de los expertos está la preparación de todos los sujetos de la comunidad educativa, incluidos docentes y directivos, para asumir esta nueva propuesta de formación continua pedagógica sustentada en un sistema de competencias pedagógicas a formar, donde el docente tiene una participación activa y protagónica en la gestión consensuada de su itinerario de formación continua.

**Corroboración de la factibilidad de los aportes fundamentales de la investigación a partir de la realización de talleres de socialización.**

Con el propósito de presentar los resultados parciales y finales, así como la corroboración y perfeccionamiento de los aportes de la investigación se realizaron dos talleres de socialización. Se convocó para ello, a un grupo de docentes y directivos de la institución universitaria. Para su selección se tuvo en cuenta su experiencia en el trabajo docente y como directivo, la categoría docente y científica.

El total de participantes fue de 20 de los cuales 16 docentes (11 MSc y 5 PhD) y 4 directivos (3 PhD y 1 MSc). Para desarrollar los talleres se trazaron los siguientes objetivos:

- Determinar los criterios de concordancia y divergencia de los participantes en relación con el modelo pedagógico, sus subsistemas y componentes.
- Perfeccionar la propuesta de la investigación a partir de los criterios, recomendaciones y sugerencias que realicen los participantes.
- Corroborar la pertinencia del Modelo pedagógico y la factibilidad de la Estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Durante el desarrollo de los talleres se realizó una valoración cualitativa de los juicios, criterios y valoraciones emitidas por los participantes teniendo como punto de partida sus vivencias, experiencia práctica y concepción epistemológica sobre el tema de la investigación; a partir de las cuales se derivaron sugerencias y recomendaciones. Para ello se concibió una entrevista no estructurada a los participantes (ver anexo 12).

Se siguieron además por la investigadora los siguientes pasos:

- Exposición detallada sobre los principales resultados teóricos y prácticos de la propuesta como punto de partida para el análisis y reflexión de los especialistas, a partir de sus experiencias y posiciones teóricas.
- Presentación de interrogantes relacionadas con los elementos esenciales de la propuesta, para promover y dirigir el análisis e intercambio de criterios hacia las principales fortalezas de la propuesta y revelar sus inconsistencias, con la intención de propiciar recomendaciones y sugerencias que propicien un perfeccionamiento de la misma.
- Elaboración del informe final que recoge las reflexiones tomadas en acta así como los criterios, opiniones y recomendaciones realizadas por los especialistas participantes, el cual fue aprobado por todos.

Dentro de los principales resultados reflejados en el informe final se encuentran:

- En relación con el modelo pedagógico para la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET lo consideraron pertinente, destacando que sus subsistemas y sus relaciones expresan y revelan nuevas cualidades de este proceso de formación continua.
- Las competencias pedagógicas asumidas por los docentes y su fundamentación como sistema para estructurar la formación continua pedagógica y la concepción de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador son pertinentes.
- Reconocieron la pertinencia del modelo pedagógico y la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, lo que contribuiría a la profesionalización pedagógica de los docentes alcanzando mayor calidad y eficiencia en su desempeño.

- Consideraron acertada y necesaria la utilización de los aportes, tanto teóricos como prácticos de la investigación, para el desarrollo de la formación continua pedagógica, a partir de un proceso de preparación de todos los sujetos que participan para enfrentar su desarrollo.

En los talleres realizados los participantes evaluaron de muy valiosos los aportes tanto teóricos, como prácticos de la investigación, reconociendo su pertinencia y factibilidad. Esto corrobora el nivel de aceptación de los participantes sobre el valor científico y metodológico de las propuestas de la investigación. Como resultado de la aplicación de estos métodos de validación, el criterio de expertos y los talleres de socialización se pudo corroborar la pertinencia y factibilidad de los resultados.

- Se reconoce la adecuada determinación de los subsistemas del modelo pedagógico para la formación continua de los docentes de la UMET.
- Se consideran adecuadas las competencias pedagógicas asumidas y su carácter de sistema para el desarrollo de la formación continua de los docentes.
- Se reconoce la factibilidad de la estrategia pedagógica propuesta para la formación de competencias pedagógicas en los docentes de la UMET.

### **Conclusiones del capítulo 3.**

- La estrategia pedagógica, como aporte práctico de la investigación, ofrece una alternativa para el desarrollo del proceso de formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, a partir de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, que se constituye en el eje articulador para la formación de sus competencias pedagógicas, por medio de la construcción consensuada de sus itinerarios de formación.
- La pertinencia y viabilidad, del Modelo pedagógico y la Estrategia de formación continua pedagógica de los docentes de la UMET para la formación de competencias pedagógicas, como aportes teórico y práctico de la investigación, se connotan a partir de la valoración científica

realizada en la aplicación del criterio de expertos, empleando el método Delphy y los talleres de socialización, lo que permitió corroborar su valor científico-metodológico como nuevas propuestas epistemológicas y praxiológicas a partir de evidenciar su necesidad, actualidad y utilidad, para el desarrollo de la formación continua pedagógica de los docentes de la UMET y la formación de sus competencias pedagógicas.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

## CONCLUSIONES GENERALES

1. La fundamentación epistemológica del proceso de formación continua permitió sustentar la propuesta desde el punto de vista teórico, revelando las limitaciones referidas a no considerar las particularidades en relación con las direcciones y modalidades en que se desarrolla, así como las singularidades y condiciones del contexto, que deben considerar al docente como gestor del proceso, basado en un nuevo perfil del docente universitario que responde a las competencias.
2. La determinación de los antecedentes históricos permitió evidenciar que la formación continua de los docentes ha tenido un carácter asistémico donde se pondera la formación académica, con acciones dirigidas a la formación pedagógica pero que no privilegian la formación de las competencias en el docente.
3. El diagnóstico realizado sobre el proceso de formación continua da cuenta de que el mismo no garantiza el proceso de profesionalización del docente debido a que no se aprovechan todos los espacios, contextos y situaciones contextuales para el desarrollo del mismo, ni se garantiza un empoderamiento del docente como gestor de su propio proceso, para la formación de las competencias pedagógicas.
4. El modelo pedagógico que se propone favorece una nueva visión para la formación continua de los docentes de la UMET desde la concepción de subsistemas y componentes, que tienen en cuenta la delimitación de las situaciones contextuales profesionales y la construcción consensuada de los itinerarios de formación continua pedagógica de cada docente. En él la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente se constituye en el eje articulador para la formación de las competencias pedagógicas.

5. La estrategia pedagógica propuesta se constituye en una alternativa para el desarrollo del proceso de formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, a partir de la estructuración y ejecución del itinerario de formación de cada docente, sustentado en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente para la formación de sus competencias pedagógicas.
6. Los métodos aplicados para corroborar la factibilidad del Modelo pedagógico y la estrategia permitieron determinar que los aportes, teórico y práctico de la investigación revelan nuevas relaciones que permiten estructurar con más coherencia y carácter sistémico el proceso de formación continua pedagógica de los docentes y sí como su instrumentación en la práctica para el logro de su profesionalización.

## RECOMENDACIONES

## RECOMENDACIONES

Continuar trabajando desde la investigación científica en el desarrollo del proceso de formación continua pedagógica de los docentes de la UMET, con el objetivo de:

- Profundizar en la búsqueda de nuevos subsistemas o componentes del proceso investigado para establecer nuevas relaciones de las que ya han sido precisadas en esta investigación.
- Sistematizar en la práctica educativa de las sedes universitarias de la UMET: Machala y Quito, los resultados de la investigación.
- Profundizar en el estudio del proceso de evaluación del desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes de la UMET.

## BIBLIOGRAFÍA

## BIBLIOGRAFÍA

1. Addine, F. (2002). La profesionalización del maestro desde funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. La Habana: MINED.
2. Addine, F., Miranda L. & García, B. (2002) Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación. Resultado del Proyecto Modelo para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales de perfil amplio.
3. Addine, F., García, G. & Castro, O. (2010). La superación pedagógica permanente de profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes para la educación superior contemporánea. Curso preevento. Universidad 2010. La Habana, Cuba.
4. Aguilar; R. (2011). XIV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DE LA AIESAD Título de la comunicación: Funciones y competencias del docente bimodal de la UTPL y su vertebración con los “cuatro pilares del conocimiento” 18-21 de septiembre 2011. Loja, Ecuador. Recuperado de: <http://memorias.utpl.edu.ec/sites/default/files/documentacion/aiesad2011/utpl-aiesad2011-funciones-y-competencias.pdf>
5. Aguerro, I. (2012). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. Trabajo presentado en la Conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasil, Brasilia, 10-12 de julio de 2012.
6. Alarcón, J. G. & Abdón, M. (2000). Competencias pedagógicas. Autoevaluación docente, instrumento para mejorar el desempeño del educador. Colombia: Editorial Magisterio
7. Álvarez, C. (1994). La escuela en la vida: Didáctica. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
8. \_\_\_\_\_ (1996). El posgrado. Cuarto nivel de educación. Santiago de Cuba. Universidad de Santiago de Cuba. Centro de Estudios de la Educación Superior.

9. \_\_\_\_\_ (1998). La Pedagogía como ciencia o epistemología. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Amaya, G. (1996). La formación permanente de docentes: un proyecto que debemos pensar y construir. Santafé de Bogotá: Educación y cultura.
11. ANECA (2004). Libro blanco Título de Grado en Magisterio. VOL. 1. Madrid: ANECA. Recuperado de: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html)
12. ANECA (2007). Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid: ANECA. Recuperado de: [http://www.aneca.es/studios/docs/Informeejecutivo\\_ANECA\\_jornadasREFLEX\\_V20.pdf](http://www.aneca.es/studios/docs/Informeejecutivo_ANECA_jornadasREFLEX_V20.pdf)
13. ANECA (2008). Informe gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX. Madrid: ANECA. Recuperado de: [http://www.aneca.es/estudios/docs/informes\\_reflex\\_gestores.pdf](http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf)
14. Añorga, J. (2012). La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" La Habana, Cuba.
15. Arboleda, J. C. (2011a). Hacia un currículo dignificante. Tomo I Colección de la Pedagogía Colombiana/Iberoamericana. Colombia: Editorial Redipe.
16. Arboleda, J.C. (2011b). Comprensiones y competencias pedagógicas. Capítulo I del libro Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias. Colombia: Editorial Redipe. Recuperado de: <http://www.gacetafinanciera.com/Pedagogia.pdf>
17. Ávalos, B. (2007). Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.

18. Ayala, F. (2008). El modelo de formación por competencias. Recuperado de:  
<http://www.modelo.edu.mx/uni/mcom.ppt>
19. Báez & Valencia. (2011). Elementos para la discusión de la competencia laboral en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
20. Ballester & Sánchez. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria, en Ensayos, Revista de la facultad de educación de Albacete, N°26. Universidad de Castilla-La Mancha, España.
21. \_\_\_\_\_(2012). Programar y evaluar por competencias en educación secundaria obligatoria. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, España.
22. Banco Mundial (2000). En el umbral del siglo XXI. Informe sobre el desarrollo mundial 1999-2000. (En línea). Recuperado de: <http://hdr.undp.org/reports/global/2002/espanol>
23. Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación Lima (s.e.).
24. Barbari, O. (2012a). Modelo pedagógico de formación permanente para los directores de los planteles de Educación Primaria en el Estado Barinas. Venezuela. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana. Cuba.
25. \_\_\_\_\_ (2012b). El redimensionamiento de la formación permanente de los directores de los planteles de Educación primaria en el contexto Venezolano. Programas y proyectos que orientan su implementación. Revista digital IPLAC vol.1 N° 1 enero-febrero. Experiencia Educativa.
26. Bargós, R. (2012). Las competencias del profesorado en el entorno CDIO. EDU Revista de Docencia Universitaria, Vol. 10 (p.2).

27. Baute, L. e Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. En Revista Pedagogía Universitaria, XVI (1), pp. 36-49. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/60>.
28. Bazdresch, M. (2004). Las competencias en la formación de docentes. México: Publicaciones ITESO.
29. Bello M. (2004). El rol de la universidad en la Formación continua de los profesores Ponencia presentada al Encuentro por la Lectura y la Escritura. Lima.
30. Bermúdez, R. y otros (2002). Dinámica de Grupo en Educación: su facilitación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Bernaza, G. & Lee, F. (2004). Teoría, reflexiones y algunas propuestas para una práctica pedagógica innovadora en la educación de postgrado desde el enfoque histórico cultural. La Habana. CD ROOM Congreso Universidad 2004.
32. Bertalanffy, L. (1989). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. México: Fondo de cultura económica.
33. Bozu, Z y Canto, P J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, 87-97. Recuperado de: [http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)
34. Bustamante, L. (2012). El mejoramiento de los docentes de las escuelas ramales MINSAP. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" La Habana, Cuba.
35. Caballero, A. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. Revista de docencia universitaria-REDU., Vol.11. Recuperado de: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/446-2381-1-PB>.

36. Cáceres, A. (2011). Superación profesional de posgrado en la atención primaria de salud. Una estrategia didáctica para la modificación de comportamientos y conductas a favor de los estilos de vida saludables. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba.
37. Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
38. Cáceres, A. (2011). Superación profesional de posgrado en la atención primaria de salud. Una estrategia didáctica para la modificación de comportamientos y conductas a favor de los estilos de vida saludables. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba.
39. Calzada, J. (2007). La formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Fundamentos teóricos de un modelo didáctico. Revista Universitaria Vol. XII N.1
40. Camillioni, L. (2012). Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
41. Campistrous, L. & Rizo, C. (2008). El criterio de expertos como método de la investigación educativa. La Habana: s/e.
42. Campoverde, E. (2013). Algunos antecedentes históricos del desarrollo del desempeño profesional pedagógico del profesor universitario y su mejoramiento en el contexto del Ecuador. Revista IPLAC. No.1, ene - febr de 2013.
43. Canalías, S. & Lamas, M. (2014). Evolución histórica de la evaluación en la educación superior ecuatoriana: pasos hacia la excelencia. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación UPSE

Volumen II N. 2. Recuperado de: [http://www.upse.edu.ec/rcpi/images/articulosvol4.2/02\\_EVOLUCI%C3%93N\\_HIST%C3%93RICA\\_DE\\_LA\\_EVALUACI%C3%93N\\_EN\\_LA\\_EDUCACI%C3%93N.pdf](http://www.upse.edu.ec/rcpi/images/articulosvol4.2/02_EVOLUCI%C3%93N_HIST%C3%93RICA_DE_LA_EVALUACI%C3%93N_EN_LA_EDUCACI%C3%93N.pdf)

44. Cano, M. E (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona, Graó. Recuperado de : <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
45. Cano, M. E. (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. España, 12 (3), p. 1-16. Recuperado de: [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf)
46. Cárdenas, N. (1999). Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad. Curso pre-evento Pedagogía 99, La Habana, Cuba.
47. \_\_\_\_\_ (2003). La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente educativo. Curso pre-evento 8, Pedagogía'2003, La Habana, Cuba.
48. Cardona, J. (2010). Estrategia pedagógica para la formación ambiental social del profesor de Ciencias Naturales de la educación preuniversitaria. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey, Cuba.
49. Casadevall, A. (2006.) Estrategia de superación profesional para el perfeccionamiento de la comunicación pedagógica con enfoque personológico en los docentes de la carrera del profesor General Integral de secundaria básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” Villa Clara, Cuba.
50. Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Conferencia dictada en Congreso Nacional Reduc: “Investigación Educativa e Información”. Santiago. Chile. 16 – 17 octubre. 2000.

51. \_\_\_\_\_ La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas. Recuperado de:  
<http://www.ipp-uerj.net/olped/documentos/1748.pdf>
52. Castellanos, A. (2009). El sujeto grupal en la actividad de aprendizaje: una propuesta teórica -- En: Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad. -- Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria, 2009.-- ISBN 978-959-16-0676-1. -- 30 pág.
53. Castellanos, B. (2005) Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
54. Caurcel, M. y Morales, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En Rodríguez, A., Caurcel, M. & Ramos, A. (Coords.), Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo (pp.47-72). Madrid: EOS.
55. CEE. (1980) El modelo del profesional de la educación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
56. Ceja, E. (2001). Formación por competencias profesionales: una experiencia cubana. Curso Pre congreso N. 21 Pedagogía 2001.
57. CINTERFOR/OIT (2002). El enfoque de competencia laboral. [en línea] CINTERFOR/OIT 2002. Recuperado de: <http://www.cinterfor.org.uy>.
58. Colectivo de autores del Proyecto FORCOM. (2005) Competencias Profesionales. Un nuevo enfoque. Swisscontact Universidad Pedagógica "Frank País García" Santiago de Cuba.
59. Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Pensamiento Iberoamericano.
60. Constitución de la República del Ecuador. Asamblea Nacional. (2008) Publicada en el Registro Oficial No. 449; 20 de octubre de 2008

61. CRESALC/UNESCO (1996). Informe final y plan de acción de la conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/educnews7habana7habana1.htm>.
62. Cruz, D. (2010). Estrategia de gestión de la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad APEC. Santo Domingo, República Dominicana.
63. Cruz, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuesta. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), pp.19-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118067>
64. Cruz, M. (2002). El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad de Granada. Granada, España.
65. Cruz, R. (2010). Evolución de las competencias. México: El Siglo de Torreón. Recuperado de: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/evolucion-de-las-competencias.html>.
66. Cruz, S. (2004). El proceso formativo de las competencias investigativas. Conferencia (soporte magnético). CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
67. Cruz, S. y Fuentes, H. (1999). El modelo de actuación profesional: una propuesta viable para el diseño curricular de la educación superior. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
68. Cuddy, N., Ward, C & Leney T. (2010). Casos de estudio de sistemas nacionales de formación permanente basado en competencias laborales: Austria, España, Inglaterra, Finlandia y República Checa. Londres, febrero
69. Curbelo, M. (2004). Predominio de las formas no escolarizadas de educación en Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

70. Da Costa, M. (2012). Programa de superación para potenciar el desempeño pedagógico en los profesores de los centros de educación superior de Huambo, Angola. Santiago de Chile. III Congreso internacional sobre el profesorado principiante e inserción profesional a la docencia.
71. Davini, M. (2005). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
72. Delannoy, F. (2001). Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza. Seminario Internacional "Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación". Santiago de Chile.
73. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación del Siglo XXI. Madrid. Ed. Santillana/ UNESCO.
74. De Juanas, A. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. Tendencias Pedagógicas No 18 2011. Recuperado de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011\\_18\\_12.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_18_12.pdf)
75. De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
76. Del Real, J. (2008). Estrategia pedagógica para la capacitación de facilitadores. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.
77. Díaz Flores, M. (2008) Reseña de "DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR" de Philippe Perrenoud Tiempo de Educar, vol. 9, núm. 17, enero-junio, 2008, pp. 153-159. México: Universidad Autónoma del Estado de México Toluca. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31111439008.pdf>
78. Didriksson, A. (2006). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO\\_01\\_Didriksson.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf)

79. Dirección General de Función Pública CONSEJERÍA DE PRESIDENCIA Y JUSTICIA. Comunidad de Madrid. (2012). Itinerarios formativos. Plan de formación de los empleados públicos de la comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/BlobServer?blobkey=id&blobwhere=1310946193148&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DAnexo+II+Itinerarios+formativos.pdf&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs>
80. Duhalde, M.A. & Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Cuadernos de Pedagogía.
81. Duconger, G. (2014). Modelo didáctico del tratamiento de los significados del texto desde el proceso de comprensión en la gestión de los conocimientos en la Educación de Jóvenes y Adultos. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba, Cuba.
82. Ellerani, P.G., Mendoza, M.J. & Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. REDU Revista de Docencia Universitaria, 10 (2), pp. 121-147. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>
83. Espinosa, A. (2009). Gestión de la cultura profesional en la educación Superior. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, CEES "Manuel F Gran". Santiago de Cuba, Cuba.
84. Espinosa, C. (2012). La superación profesional de los docentes de la Universidad Metropolitana para el acceso y retención de estudiantes universitarios. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad "Carlos Rafael Rodríguez". Cienfuegos, Cuba.
85. Esteban, R. & Menjívar, S. (2011). Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Barcelona: Octaedro.

86. Estrabao, A., Fuentes, H. y Roldán, A. (2012). Gestión universitaria. Modelo y estrategia para la gestión de los procesos de pertinencia e impacto en facultades universitarias. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
87. Félix, G. (2009). Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica. Tesis para Optar por el Grado Doctoral. Santo Domingo, R.D.
88. Félix, G. & Montes de Oca, N. (2008). Estrategia de capacitación para la profesionalidad del docente de matemática en UNAPEC en el acta latinoamericana de Matemática Educativa. RELIME, Volumen 21. Recuperado de: [www.clame.org.mx](http://www.clame.org.mx)
89. \_\_\_\_\_ (2009). Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de matemática básica. Recuperado de: <http://repositorio.unapec.edu.do/bitstream/123456789/489/1/Proyecci%C3%B3n%20de%20las%20ciencias%20pedag%C3%B3gicas%20en%20UNAPEC.%20Estrategia%20de%20gesti%C3%B3n%20del%20proceso%20de%20formaci%C3%B3n%20continua.pdf>
90. Fernández, M. (1988). La profesionalización del docente. Madrid: Editorial Escuela Española.
91. Ferrán, H. et al (1991). Fundamentación y determinación de la evolución de la educación, la escuela y la pedagogía en Cuba. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
92. Ferrer, M. (2016). Por el mejoramiento continuo de la calidad de la formación del profesional. Conferencia inaugural. En Conferencia Científico Metodológica (CONCIMET), 22 de abril. Santiago de Cuba. ISBN: 978-959-18-0965-0.
93. Fielden, J. (1998). La formación del personal de Educación Superior: una misión permanente. París: Secretaría de los Países de la Commonwealth.
94. Follari, R. (2014). Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente. En Integra Educativa, VII (1), pp.13-28. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1\\_a02.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a02.pdf).

95. Fonseca, S. (2002). Modelo basado en competencias profesionales para la formación del Técnico Medio en Tecnología de los Alimentos. Tesis en opción al título de Master en Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana, Cuba.
96. Fonseca, S., Fonseca, N. & Pérez, M. (2016). La formación pedagógica: un imperativo para la Universidad ecuatoriana. Revista Maestro y Sociedad. Universidad de Oriente Vol. 13, No. 4. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/1606>
97. Fonseca, S., Lucio, E. & Lucio, N. (2016) La investigación en los estudiantes universitarios. Revista pedagógica Conrado de la universidad de Cienfuegos. Volumen 12. No. 53. En línea. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu>
98. Forgas, J. (2003). Modelo curricular para la formación del técnico de nivel medio basado en competencias profesionales. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.
99. Forgas, J. y Forgas M. (2007). Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el diseño curricular. Ponencia presentada en Pedagogía 2007: Curso 76, Palacio de las Convenciones.
100. Forgas, J. y Fuentes, H. (2001). Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de Competencias Profesionales en la Rama Mecánica. IVETA Conference. Montegobay". Jamaica. Recuperado de: [http:// www.heart-nta.org/iveta](http://www.heart-nta.org/iveta).
101. Forgas, M. (2008). Dinámica del proceso de formación profesional basado en competencias del Bachiller Técnico de la rama industrial en el contexto laboral profesional. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
102. Formosinho, J. (2009). La formación de profesores: desarrollo profesional y acción docente. Porto: Porto Editora.

103. Freire, P. (2010). Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Editorial Caminos.
104. Frigo, E. (2012). Las diferencias entre capacitación y educación. (En línea). Recuperado de:  
<http://www.forodeseguridad.com/artic/rrhh/7018.htm>
105. Fuenmayor; M. (2011). La interdisciplinariedad en el proceso de formación permanente de los docentes del PFG en estudios jurídicos de la universidad bolivariana de Venezuela Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño,
106. Fuentes, H. et. al. (1998). Dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior. Monografía. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente.
107. \_\_\_\_\_ (2000). Modelo curricular con base en competencias profesionales. Santa Fe de Bogotá: s/e
108. \_\_\_\_\_ (2002a). Gestión y Calidad en la Educación Superior. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente.
109. \_\_\_\_\_ (2002b). Modelo holístico - configuracional de la didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente.
110. \_\_\_\_\_ (2003). Las competencias profesionales como configuración didáctica, expresión de las cualidades de los profesionales. Santiago de Cuba. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente (en soporte electrónico).
111. \_\_\_\_\_ (2008). La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente.

112. Fuentes, H. y Lucio, A. (2009). Formación por competencias en la concepción de la universidad humana cultural: Ecuador: Una propuesta desde la Universidad Estatal de Bolívar.
113. \_\_\_\_\_ Et al. (2007). Proceso de investigación Científica. Orientada a la Ciencias Sociales. Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.
114. Galvis, R., Fernández, B. & Valdivieso, M. (2007). Construcción de per les por competencias bajo el enfoque del marco lógico. Taller presentado en el Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior.
115. Gallegos, M., Gallegos, E. y Paz, G. (2015). La identidad y profesionalización docente en la Educación Superior. En VIII Encuentro Internacional de Investigadores y Estudiosos de la Información y la Comunicación y IX Congreso Internacional ULEPICC 2015, 7-11 diciembre. Ciudad de La Habana: Comité Organizador.
116. García, A. (2015). La competencia didáctica de los maestros de informática de la educación primaria. Atenas Vol. 3 Nro. 31 (2015) ISSN: 1682-2749. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/158/html>
117. García, L. (2005). El cambio de rol y la formación del Profesorado. España: Editorial BENED.
118. García, L. & otros. (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
119. \_\_\_\_\_ (1996) Los retos del cambio educativo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
120. García, M. (2011). Estrategia de formación continua para maestros de la enseñanza primaria en las zonas rurales. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Camagüey, Cuba.

121. Gómez, S. (2013). Vínculos entre la prospectiva, el aprendizaje organizacional, la visión y el enfoque sistémico en la gestión del cambio en las universidades. *Revista cubana de Educación Superior*. No. 3 (sept.-dic.) p. 5-18.
122. González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
123. González, J. C. (2006). *La superación profesional continua del docente de la rama industrial en la educación técnica y profesional de Santiago de Cuba*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.
124. González, M. (2003). "La investigación-acción-colaborativa como modalidad de formación docente para la educación en valores.". En: "Programa de formación postgraduada para docentes universitarios dirigido a su preparación para la educación en valores". Informe de investigación. CEPES. Universidad de La Habana, Cuba.
125. González, R y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6–15. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).
126. González, V. (2000). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Río Grande del Sur, Brasil. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María.
127. Gonzzi, A. (1995). *Competencies for Adult Basic Education*. Sydney: Mimeo.
128. \_\_\_\_\_ (1997). «Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico», en *Formación basada en competencia laboral* (México, CONOCER-OIT/CINTERFOR).

129. \_\_\_\_\_ (1999). Instrumentación de la educación basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia/ Andrew Gonczi, J. Athanascu. – Australia: [s.l].
130. Gonczi, A. & Athanasou, J. (1996). «Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia». México: Limusa.
131. Hager, P. (1995). «Competency Standards - a Help or a Hindrance? An Australian Perspective», en The Vocational Aspect of Education, volume 41, núm. 2 (Sydney).
132. Hernández, A. (2009). La formación docente del profesor: situación actual y perspectiva de América Latina. Cuba una propuesta alternativa. Memorias del VI Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario. La Habana: Editorial Universitaria.
133. Ibarra, A. (1996). «El sistema normalizado de competencia laboral», en Argüelles, A.: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia (México DF, Limusa). Towards employability (Londres, Industry in Education).
134. Ibarra, A. (1999). Competencia Laboral y Educación Basada en Competencias. – México: CONALEP.
135. Imbernón, F. (1993). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Ediciones Graó.
136. \_\_\_\_\_ (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamericano. España: Educar 30.
137. \_\_\_\_\_ (2002). Informe General de la Educación Superior en República Dominicana (IESALC/UNESCO).
138. Kebinger, N. (1996). El sistema de formación profesional y técnico por competencias desarrollado en Québec. – Canadá: [s. e].
139. La Greca, J. (2000). Hacia una formación docente basada en el desarrollo de competencias. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación. LITWIN, Edith 2000.

140. \_\_\_\_\_ (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gob.mx>.
141. Larrea, N. (2013). El currículo de la Educación Superior desde la complejidad Sistémica. Ecuador.
142. Larrea de Granados, E. (2013). Itinerarios de Formación Profesional. Recuperado de: [http://www.ces.gob.ec/doc/Talleres Carrera de Educacion/Redisenode los itinerarios/itinerarios%20de%20formacin%20profesional.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/Talleres_Carrera_de_Educacion/Redisenode_los_itinerarios/itinerarios%20de%20formacin%20profesional.pdf)
143. Leiva, A. (2007). Estrategia de Superación Semipresencial en la Microuniversidad para los docentes de la Educación Especial que atienden a escolares con baja visión. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Villa Clara, Cuba.
144. Lema, M. & Fonseca, S. (2013). Modelo para la gestión del proceso de Ciencias Innovación y Tecnología en los institutos tecnológicos de la Provincia del Guayas. Ecuador. Evento Internacional Pedagogía2013. La Habana.: ACE-096.
145. Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Quito, Ecuador: Presidencia de la República, Registro Oficial N° 298. Recuperado de: <http://www.documentacion.asambleanacional.gov.ec/>
146. Lévy-Leboyer, C. (2000). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona GESTION 2000.
147. López, F. (2008). Propuesta metodológica para la integración de la gestión por competencias a la estrategia de las organizaciones. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, La Habana, Cuba.
148. López, J. (1996). El carácter científico de la pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
149. Lozada, A. y Moreno, H. (2002). ABC Competencias básicas aplicadas al aula. Colombia: Ediciones SEM Bogotá. DC Segunda edición.

150. Macay, I. (2013). La superación en Gestión Académica del Directivo Universitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey, Cuba.
151. Macías, W. (2011). El sistema de Educación Superior del Ecuador. Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en América Latina y Europa. Versión digital en pdf. Guayaquil. Ecuador. Escuela Superior Politécnica del Litoral.
152. Malpica, M. (1996). El punto de vista pedagógico en la formación por competencias. México: CONALEP.
153. Manrique. (2012) ¿Evaluación en competencias? Estudios pedagógicos, vol. XXXVIII, n°1, Universidad Austral de Chile, Valdivia.
154. Mariño. (2008). La Formación Pedagógica Inicial de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad de Holguín. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
155. \_\_\_\_\_ & Ortiz (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. Material digital. Universidad de Holguín, Cuba
156. Mas, O. (2009). El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tesis Doctoral inédita Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB.
157. \_\_\_\_\_ (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 15(3 1-17) Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
158. Mas, O. y Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de educación inclusiva, vol. 5(1) 159-174. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/>

159. Medina, E. (2011). Modelo pedagógico de formación del protagonismo del futuro profesional desde la extensión universitaria, en el contexto de la universalización. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba, Cuba.
160. Méndez, S. (2013). La cultura colaborativa profesional del docente del nivel medio. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí", Camagüey, Cuba.
161. Menéndez. M. (2008). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los directores de las escuelas primarias del municipio Boyeros a través de la superación profesional. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de La Habana. Cuba. Editorial Universitaria, 2008-ISBN978-959-16-0819-2.
162. Mertens, L. (1998). Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR.
163. \_\_\_\_\_ (2000). La gestión por Competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Montevideo: CINTERFOR.
164. Milanés, R. (2011). Sistema de evaluación de la calidad del desempeño pedagógico profesional de dirección del director de la escuela politécnica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana, Cuba.
165. Miquilena, L. (2011). Estrategia pedagógica para la formación permanente en dirección de proyectos de aprendizaje para los asesores del programa nacional de formación de educadores. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" La Habana, Cuba.

166. Miranda, A. (2005). Evolución histórico-pedagógica de la formación del maestro primario en Cuba de 1898 a 1958. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Frank País García. Santiago de Cuba, Cuba.
167. \_\_\_\_\_ (2008). Los Antecedentes históricos del objeto de investigación de las investigaciones educativas. En: Compendio de artículos científicos – pedagógicos. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico Frank País García; Centro de Estudios Pedagógicos Juan Bautista Sagarra Blez.
168. Miranda B. (2013). Estrategia pedagógica para la formación del desempeño integral del director de la escuela secundaria básica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey, Cuba.
169. Miranda, C. (2004). Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. Revista iberoamericana de educación. De los lectores; N. 33/8(2004); Formato pdf. Organización de Estados Iberoamericanos.
170. Montero, E. (2010). La formación permanente del profesor a tiempo parcial de la educación superior pedagógica. Tesis presentada con opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
171. Mora, D. (2014). Nuevas directrices para la formación y actualización docente. En Integra Educativa, VII (1), pp.29-44. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1\\_a03.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a03.pdf).
172. Moreno, V. (2003). “El desempeño profesional pedagógico de los profesores de educación secundaria de la ciudad de Veracruz, México. Resumen Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. Ciudad de La Habana, Cuba.
173. Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Mesa Redonda - Magisterio.

174. \_\_\_\_\_ (1984). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
175. Naciones Unidas. (2013). Objetivos de desarrollo del milenio. New York: Editor Lois Jensen.
176. Nogueira, R. & Blanco. (2013). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. Instituto Superior de Ciencias Médicas. La Habana. Cuba.
177. Núñez, I. (1999). La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. Santiago de Chile. Revista Enfoques Educativos Vol. 2 No. 1. Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
178. Odriozola, U. (2004). Profesionalización de Maestros: Modelo Educativo de la Universidad Iberoamericana. México: Editorial UIA-Noroeste.
179. Oramas, R. (2013). Modelo del Profesor para los escenarios docentes de la Carrera de Medicina. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. ICCP. La Habana.
180. Ornelas, C. (1997). El perfil del maestro del siglo XXI. Simposio internacional: Educación para el siglo XXI. México.
181. \_\_\_\_\_ (2002). Valores, calidad y educación: Memoria del primer encuentro internacional de educación. México: Editorial Santillana.
182. Ortiz, E. (1995). El perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro de la enseñanza media para su labor pedagógica. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
183. Ortiz, I. (2000). La autoformación del pedagogo: un estudio pre-liminar. México: Colegio de Pedagogía de la UNAM.
184. Ortiz, I. y Sanz. (2016). Visión Pedagógica de la formación universitaria actual. La Habana: Editorial UH.
185. Páez, E. (2001) Propuesta de formación por competencia. Modelo para la formación del profesional de la educación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico. Enrique José Varona.

186. Parra, I. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico. Enrique José Varona. La Habana. Cuba
187. Paz, I. (2005). El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
188. \_\_\_\_\_ (2011a). Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. En Congreso Internacional Pedagogía 2011, 24-28 Enero. Ciudad de La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
189. \_\_\_\_\_ (2011b). Orientación y motivación profesional pedagógica. Experiencias desde la actividad científica en la Universidad Pedagógica de Santiago de Cuba. En Congreso Internacional Pedagogía 2011, 24-28 Enero. Ciudad de La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
190. \_\_\_\_\_ (2013). La orientación educativa como contenido de la formación permanente de educadores en las Universidades Pedagógicas. Reflexiones y propuestas. En VIII Taller Internacional Innovación Educativa-Siglo XXI (INNOED' 2013) y VII Congreso Iberoamericano de Educación Científica (CIEDUC'2013). Las Tunas. ISBN: 978-959-16-2107-8.
191. \_\_\_\_\_ (2014). Sistematización de resultados científicos sobre la orientación educativa desde el Centro de Estudios Pedagógicos "Juan Bautista Sagarra Blez". En Conferencia Científico Metodológica (CONCIMET), 22 de abril. Santiago de Cuba. ISBN: 978-959-18-0965-0.

192. Pedagogía 2013: La CELAC por una educación para todos. Recuperado de:  
<http://www.cubahora.cu/sociedad/pedagogia-2013-la-celac-por-una-educacion-para-todos>
193. Pérez. (2014). Estrategia pedagógica para la preparación de los Licenciados en Enfermería en las competencias investigativas. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
194. Perrenoud, P. (2002). Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario: Situación actual y propuestas de mejora Université de Genève.
195. \_\_\_\_\_ (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. [Online] Recuperado de:  
[http://www.centrodemaestros.mx/carrera\\_m/diez\\_comp.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf)
196. \_\_\_\_\_ (2007a) Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. México: Editorial Grao. Recuperado de:  
[https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
197. \_\_\_\_\_ (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Editorial Graó (traducido en español).
198. Pineda, P. & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de unos años de cambio. Revista de Educación, 341, 705-736.
199. Ponce, Z. (2005). El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación en la escuela primaria como Microuniversidad. Tesis en opción al título de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello". Matanzas, Cuba.
200. Pla, R. (2003) Modelo del profesional de la educación basado en competencia. Evento Internacional Pedagogía 2003. La Habana.

201. \_\_\_\_\_ (2005) Las competencias profesionales para el desarrollo de los docentes en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador. Evento Internacional Pedagogía 2005, Curso 51. La Habana.
202. Plan Nacional de Desarrollo 2009 – 2013: República del Ecuador. Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: ISBN: 978-9978-92-794-6, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Quito, Ecuador (segunda edición).
203. Portilla, A. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Tesis para optar por el grado doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
204. Recarey, S. (2004). La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
205. Reglamento de Carrera y escalafón del Profesor Investigador (2012). Sistema de Educación Superior en Ecuador.
206. Rezabala, D. (2015). La formación pedagógica inicial en la carrera de Licenciatura en Enfermería en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí: retos y perspectivas. En Revista REFCalen°3. Ecuador.
207. Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. Innovación educativa.
208. Rizo, E. (2010). Metodología para el proceso de apreciación de las artes plásticas en la formación permanente del profesor de Secundaria Básica. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba, Cuba.

209. Roca, A. (2001). El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnica Profesional. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
210. Rodríguez, F. (2012). Metodología y Evaluación. Desarrollo de competencias y destrezas con criterio de desempeño. Quito: Letra Sabia Servicios Editoriales.
211. \_\_\_\_\_ (s/a) El nuevo rol del docente universitario en una época de cambio. Recuperado de: <http://www.uce.edu.ec/documents/24552/2847200/LA%20FORMACI%C3%93N%20EN%20UN%20CAMBIO%20DE%20%C3%89POCA%2010%20diciembre.pdf>
212. Rojas, M. (2006). La formación permanente de los profesionales adjuntos de la Educación Primaria, en condiciones de universalización. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico, José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba.
213. Romero, N. (2002). Evolución de la legislación en materia de educación superior en Ecuador. Digital observatory for higher education in latin america and the caribbean iesalc reports available at [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve) IES/2002/ED/PI/86 Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140470s.pdf>
214. Roschke, M. Davini. & Haddad, J. (1993). Educación permanente de personal de salud. Washington: OPS; 1994: 33-186. (desarrollo de Recursos Humanos; 100).
215. Rubio, J. (2011). Metodología para la organización del sistema de superación de directivos de institutos preuniversitarios. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí", Camagüey, Cuba.
216. Ruiz, O. (2011). Modelo pedagógico de formación permanente para los directores de los planteles de educación primaria en el Estado Barinas, Venezuela. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.

217. Ruiz, V. (1999). Las Competencias: un Hacer en contexto. Primer Encuentro Andino sobre Formación con Base en Competencias Laborales. Santa Fé de Bogotá. [s.e].
218. Salgado, A. (2015). Metodología para la capacitación técnica en la formación continua del profesional de nivel medio en informática mediante la educación a distancia. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”, Las Tunas, Cuba.
219. Sánchez, M. (2011). La formación profesional pedagógica en los estudiantes de los Institutos preuniversitarios vacacionales de ciencias pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
220. Santiesteban, M. (2002). Programa Educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona, Ciudad de La Habana, Cuba.
221. Santiesteban, R. (2011). La dirección de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico. “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
222. Santos, J. (2005). Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
223. Schiefelbein, E. y Tedesco, J. C. (1995). Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Buenos Aires: Santillana.

224. Schön, D.A. (1992). Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de enseñanza y del aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC.
225. Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2011). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.
226. Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.
227. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Quito.
228. Sierra, R. (2003). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. Pág. 321 en Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
229. Soltura, A. (2008). Tecnología de integración estratégica del sistema de competencias de la organización. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". La Habana, Cuba.
230. \_\_\_\_\_ (2009). Integración estratégica basada en competencias para la gestión del desempeño organizacional (pp. 1-15). La Habana: Centro de Estudios de Técnicas de Dirección.
231. Suarez, C. (2013). Concepción didáctica de la enseñanza – autoaprendizaje. (Monografía –no publicada-). Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente.
232. Tedesco, J. (1999) Profesionalización y capacitación docente. México.
233. \_\_\_\_\_ (2005) Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Nº 29 - Argentina.

234. Tejeda, J. & Sánchez. (2012). La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios. Ecuador: Editorial Mar Abierto, universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
235. Tenti, E. (1997). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), Año IV, N° 7:17-25. Buenos Aires: Miño y Dávila.
236. \_\_\_\_\_ (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Buenos Aires, Argentina: Educación Social Campinas. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
237. Tobón, S. (2006). El enfoque complejo de las competencias. Revista Internacional MAGISTERIO educación y pedagogía. Colombia, No. 22, agosto-septiembre. Recuperado de: [https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista\\_internacional\\_magisterio\\_n\\_af00e70359bce8](https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_internacional_magisterio_n_af00e70359bce8)
238. \_\_\_\_\_ (2007). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.
239. Travieso, N. (2010). Alternativa para el desarrollo de competencias profesionales en la superación del docente de Tecnología de la Salud. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba, Cuba.
240. Tünnermann, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la educación superior. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>
241. \_\_\_\_\_ (1996a). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: CRESALC-UNESCO.
242. \_\_\_\_\_ (1996b). Calidad de la Educación Superior. Kingston. CRESALC/UNESCO. Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias de la Mesa Redonda organizada por el CRESALC en el marco de la Séptima Reunión de Ministros de educación de América Latina y el Caribe.

243. \_\_\_\_\_ (1997). Hacia una nueva educación superior. Caracas: CRESALC/UNESCO.
244. \_\_\_\_\_ (2000), La Educación en el horizonte del siglo XXI. Caracas: IESALC. UNESCO.
245. \_\_\_\_\_ (2003) Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: Edición UDUAL. Ciudad Universitaria.
246. UNESCO (2002). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/educprog/>
247. \_\_\_\_\_ (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. París, Francia.
248. \_\_\_\_\_ (2013). La formación de las competencias profesionales a través de aprendizaje servicio, cultura y educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
249. \_\_\_\_\_ (2015). Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Paris, Francia.
250. Universidad Metropolitana Rendición de Cuentas 2012-2013. Quito Ecuador: Editorial UMET.
251. Universidad Metropolitana Rendición de Cuentas 2014. Quito Ecuador: Editorial UMET.
252. Universidad Metropolitana Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2014-2020. Quito Ecuador: Editorial UMET.
253. Urdiales, C. (2006) Los masters y la formación del profesorado de matemáticas. España. Seminario de la FESM el 15-16 de dic.
254. Uzcátegui. (2012). Algunas reflexiones sobre la formación basada en competencias. En Odiseo revista electrónica de Pedagogía. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2012/10/algunas-reflexiones-sobreformacion-basada-encompetencias>

255. Valcárcel, N. (2003a). Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Córdoba, España.
256. \_\_\_\_\_ (2003b). La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación. Recuperado de: [http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY\\_MECD\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf)
257. Valcárcel, N. y Corzo, E. (2013). Aproximación Evaluación de Competencias Profesionales: ¿Criterios o Normas? Ecuador: UEPSE.
258. Valcárcel, N. & Gotay, J. L. (2008). La calidad de vida y los proyectos individuales de mejoramiento profesional y humano. Soporte digital. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
259. Valcárcel, N., Quintana, L. A. & Oramas, R. (2014) Las competencias del profesor universitario Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, Vol. II No. 2
260. Valdés, N. (2003). Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería pertenecientes a la rama de las Ciencias Técnicas en Cuba. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
261. Valdés, N. (2004). Una estrategia de formación profesional del profesor universitario de carreras de ingenierías en Cuba. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) e Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. La Habana, Cuba.
262. Valiente, P. (2001). "Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica". Tesis en opción del título de Doctor en ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caribeño. Holguín, Cuba.

263. \_\_\_\_\_ (2004). Algunas tendencias de la formación y superación de los directores escolares en países de América Latina y el Caribe, Estados Unidos, la Unión Europea y Australia. Ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Educación Comparada, La Habana, Cuba.
264. \_\_\_\_\_ (2010). La profesionalidad del director escolar: sus competencias fundamentales. En Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/competenciasprofesionalidad-director-escolar.htm>
265. Vargas, F. (2002). Competencias en la formación y competencias en la gestión de talento humano. Convergencias y desafíos. CINTERFOR/OIT. Recuperado de: <http://www.cinterfor.org.uy>.
266. Vargas, L., Estrabao, A. y Toro, M. de la (2012). La formación docente de profesores universitarios. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
267. Vygotski, L. (1960). El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Academia de Ciencias Pedagógicas.
268. \_\_\_\_\_ (1968). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Habana: Edición Revolucionaria.
269. \_\_\_\_\_ (1984). El problema de la periodización por edades de desarrollo infantil, en: Obras Completas, Tomo 7. Moscú: Pedagógica.
270. \_\_\_\_\_ (1988). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Mexico: Editorial Crítica.
271. \_\_\_\_\_ (1998). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
272. Zabalza, M.A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
273. \_\_\_\_\_ (2005) Competencias Docentes. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005. Recuperado de: [http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe\\_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf](http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf)

274. \_\_\_\_\_ (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educación*, 36 (3), 397-424.
275. \_\_\_\_\_ (2012a). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10 (1) 17-42. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/363>.
276. \_\_\_\_\_ (2012b). La Universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 (2), 11-14.
277. Zabalza, M. y Zabalza, C. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
278. \_\_\_\_\_ (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. Zilberstein, J. (2000). *Cómo hacer más eficiente el aprendizaje*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

## **ANEXOS Y NOTAS**

## **Anexo 1**

### **Revisión Documental**

**Objetivo:** Constatar a través de revisión de documentos la concepción y práctica de la formación continua de los docentes de la UMET, así como la formación de las competencias pedagógicas.

Los documentos revisados para el diagnóstico fueron: informes de autoevaluación, planes de mejoras elaborados a partir de los procesos de evaluación, planes operativos anuales y planes estratégicos de desarrollo institucional, Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2014-2020 (PEDI), Rendición de Cuentas 2012-2013 y 2014-2015, todos del período 2009-2014. Fue analizado además el sistema de formación pedagógica de los docentes, la concepción del Centro de Formación en Docencia Universitaria, dedicado a la capacitación continua en la docencia universitaria de los docentes investigadores de la UMET, los cursos de superación y posgrados impartidos, así como planes de superación de los docentes.

Indicadores tenidos en cuenta:

- Modalidades de la formación continua de los docentes referidas en los documentos consultados.
- Nivel de resultados alcanzados en la formación continua de los docentes.
- Referencia a las competencias pedagógicas de los docentes y su formación.

## Anexo 2

### Encuesta a docentes.

**Objetivo:** Determinar los criterios valorativos de los docentes de la UMET en relación a la concepción y práctica de su formación continua, para la formación de las competencias pedagógicas.

### CUESTIONARIO.

Años de experiencia en la docencia universitaria \_\_\_\_ Años de experiencia en la producción \_\_\_\_

Título Académico \_\_\_\_ Grado científico \_\_\_\_ Categoría docente: P\_\_ Ag\_\_ Au\_\_ I\_\_

Dedicación: TC \_\_\_\_ MT \_\_\_\_ TP \_\_\_\_

1. ¿Cómo evalúa usted su formación en el área pedagógica para enfrentar la docencia universitaria?

\_\_\_\_ Excelente \_\_\_\_ Muy buena \_\_\_\_ Buena \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Mala.

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. ¿Considera usted que la gestión de la formación continua en la institución pondera la concepción de este proceso de superación de una visión pedagógica?

Sí \_\_\_\_ No\_\_ A veces \_\_\_\_

Justifique

3. ¿Qué modalidades se utilizan para la formación continua de los docentes en la UMET?

4. ¿Existe equilibrio entre la formación continua pedagógica y la técnica?

Sí \_\_\_\_ No\_\_

Justifique.

5. ¿Se tienen en consideración las necesidades individuales y/o grupales de los docentes para la planificación de la formación continua pedagógica?

Sí \_\_\_\_ No\_\_ En ocasiones\_\_

6. ¿Cuáles son a su consideración las principales insuficiencias de la actual concepción? Marque con una x. En caso de haber otras refiéralas a continuación.

a. No se aprovecha el potencial científico de la UMET para el desarrollo de la formación continua pedagógica\_\_\_

b. Limitados espacios para la reflexión y/o confrontación de las experiencias del desempeño pedagógico de los docentes\_\_\_\_\_

c. Limitada supervisión por los directivos de la actividad pedagógica de los docentes\_\_\_\_\_

d. No se aprovechan las potencialidades que ofrecen los diferentes procesos y contextos desde una relación formación-autoformación en su concepción como sistema\_\_\_

e. No se aprovechan las experiencias individuales y/o grupales en los diferentes contextos y procesos\_\_\_\_\_

7. Tiene usted conocimiento de las competencias pedagógicas del docente universitario. En caso de tener conocimiento enumere algunas.

Sí \_\_\_ No \_\_\_

8. Se da tratamiento desde la formación continua de su institución a la formación de las competencias pedagógicas.

Sí \_\_\_ No \_\_\_ A veces \_\_\_

9. ¿Qué nivel de desarrollo cree usted haber alcanzado de competencias pedagógicas para el ejercicio de su profesión?

Superior \_\_\_\_\_ Medio \_\_\_\_\_ Básico\_\_\_ Desconozco \_\_\_\_\_

10. ¿Cree usted pertinente que desde la formación continua se pondere la formación de las competencias pedagógicas de los docentes a partir de su propia gestión?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

### **Anexo 3**

#### **Entrevista a directivos.**

**Objetivo:** Determinar los criterios valorativos de los directivos de la UMET en relación a la concepción y práctica de la formación continua de los docentes para la formación de sus competencias pedagógicas.

#### **Cuestionario:**

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia universitaria y en la dirección?
2. ¿Qué título académico y grado científico tiene?
3. ¿Qué modalidades se utilizan para la formación continua en la dimensión pedagógica de los docentes?
4. ¿Se tienen en cuenta las necesidades de superación individual de los docentes para la concepción de su plan?
5. ¿Qué intencionalidad tiene, en el orden pedagógico la estrategia de formación continua?
6. ¿Se aprovechan las experiencias individuales y/o grupales en los diferentes contextos y procesos para el desarrollo de la formación continua?
7. ¿Se aprovechan las potencialidades que ofrecen los diferentes procesos y contextos desde una relación formación-autoformación para su concepción en forma de sistema?
8. ¿Se forman y/o actualizan las competencias pedagógicas de los docentes de la UMET a través del sistema de formación continua?

#### **Nota:**

Con relación a la experiencia en la docencia universitaria los directivos entrevistados tienen un promedio de 8 años y en la dirección un promedio de 5 años. De ellos 3 son master y 2 doctores.

## Anexo 4

### Guía de observación a clases.

**Objetivo:** Corroborar en el proceso de enseñanza aprendizaje el impacto de la formación continua en el desempeño pedagógico.

### Indicadores a evaluar.

No	INDICADORES	MA	BA	A	PA	I
1	Dominio del contenido evidenciado en su accionar pedagógico.					
2	Correspondencia de los métodos y procedimientos empleados con el contenido abordado.					
3	Utiliza correctamente el vocabulario técnico de la especialidad.					
4	Utilizan correctamente los medios de enseñanza y las TIC.					
5	Existe relación objetivo, contenido, método en la clase.					
7	Tiene en cuenta los resultados del diagnóstico para su atención diferenciada.					
8	El docente ofrece atención diferenciada a los estudiantes del grupo.					
9	Trabajan las relaciones interdisciplinarias.					
10	Contribuye a formar valores éticos, estéticos y profesionales en general.					
11	Contribuye al desarrollo de competencias investigativas.					
12	Utiliza el trabajo cooperado en el grupo.					
13	Vinculan los contenidos a la solución de los problemas formativos.					
14	Utilizan las diferentes formas de evaluación del aprendizaje.					

Leyenda: MA - muy adecuado; BA - bastante adecuado; A - adecuado; PA - poco adecuado; I- Inadecuado.

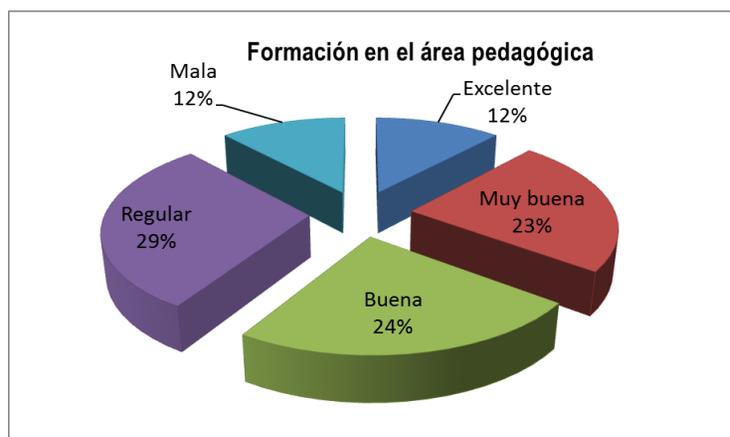
Nota: Se realizaron 11 observaciones a clases a los docentes, lo que representa el 64,7% de la muestra seleccionada.

## Anexo 5

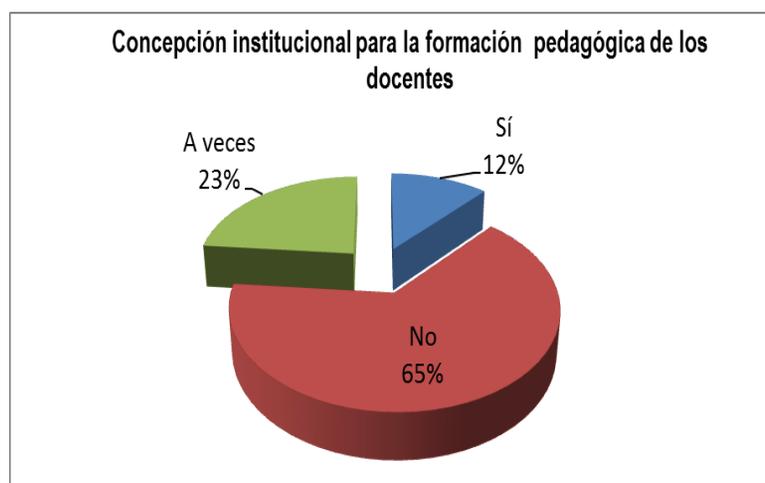
### Resultados estadísticos de las encuestas a docentes.

De un total de 17 docentes encuestados todos tienen experiencia en la docencia universitaria y solo 2 con perfil pedagógico, de estos 5 son doctores (PhD), nueve son master y tres con tercer nivel. En relación con la categoría docente se distribuye de la siguiente forma: Principal: cinco, Agregado: nueve y Auxiliar: tres. Dedicación: 14 a tiempo completo y 3 a medio tiempo.

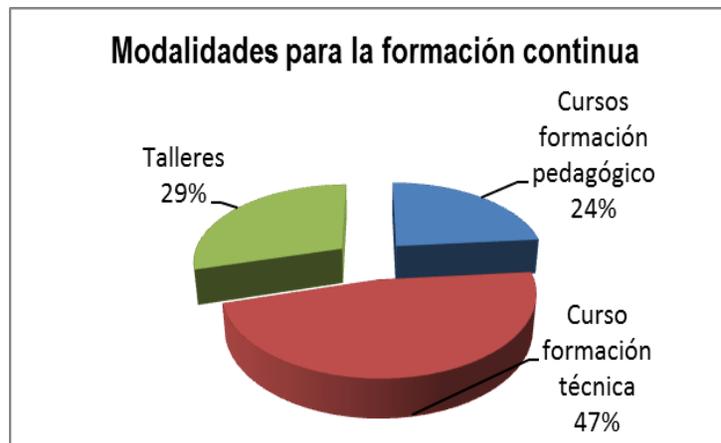
1. ¿Cómo evalúa usted su formación en el área pedagógica para enfrentar la docencia universitaria?



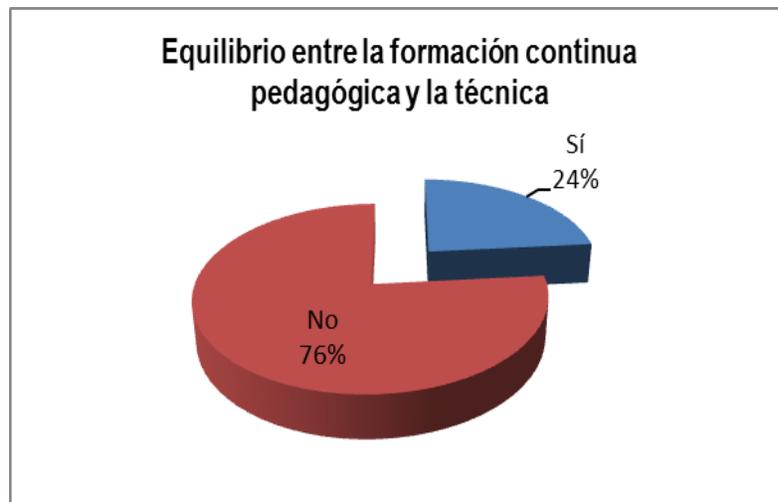
2. ¿Considera usted que la gestión de la formación continua en la institución pondera la concepción de este proceso de superación de una visión pedagógica?



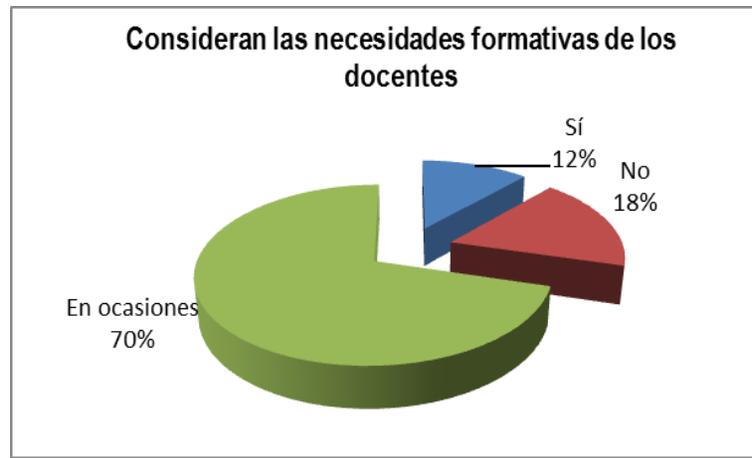
3. ¿Qué modalidades se utilizan para la formación continua de los docentes en la UMET?



4. ¿Existe equilibrio entre la formación continua pedagógica y la técnica?

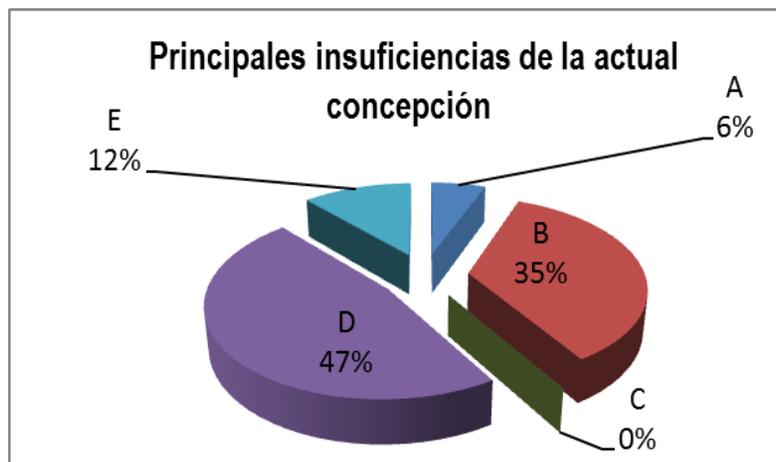


5. ¿Se tienen en consideración las necesidades individuales y/o grupales de los docentes para la planificación de la formación continua pedagógica?

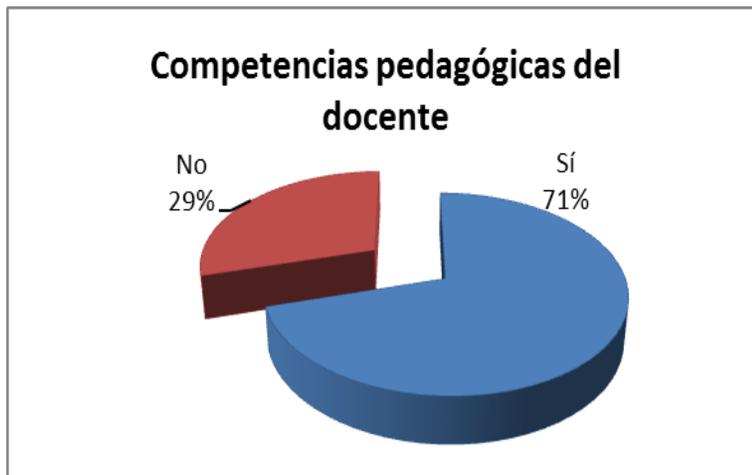


6. ¿Cuáles son a su consideración las principales insuficiencias de la actual concepción? Marque con una x. En caso de haber otras refiéralas a continuación.

- A. No se aprovecha el potencial científico de la UMET para el desarrollo de la formación continua pedagógica.
- B. Limitados espacios para la reflexión y/o confrontación de las experiencias del desempeño pedagógico de los docentes.
- C. Limitada supervisión por los directivos de la actividad pedagógica de los docentes.
- D. No se aprovechan las potencialidades que ofrecen los diferentes procesos y contextos desde una relación formación-autoformación en su concepción como sistema.
- E. No se aprovechan las experiencias individuales y/o grupales en los diferentes contextos y procesos.

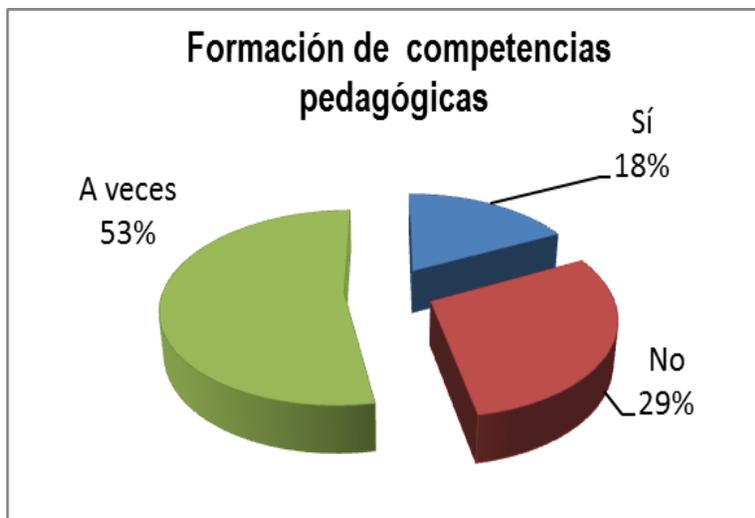


7. Tiene usted conocimiento de las competencias pedagógicas del docente universitario.



Competencias enumeradas por los docentes: Competencia investigativa, Competencia comunicativa, Competencia informática.

8. Se da tratamiento desde la formación continua de su institución a la formación de las competencias pedagógicas.



9. ¿Qué nivel de desarrollo cree usted haber alcanzado de competencias pedagógicas para el ejercicio de su profesión?



10. ¿Cree usted pertinente que desde la formación continua se pondere la formación de las competencias pedagógicas de los docentes a partir de su propia gestión?



## **Anexo 6**

### **Problemas profesionales pedagógicos**

Problemas profesionales pedagógicos identificados en la investigación y que constituyen síntesis de los más representativos en el contexto ecuatoriano.

1. Dirigir el proceso pedagógico sobre la base de los fundamentos filosóficos de la cultura ancestral ecuatoriana sustentado en el “Plan Nacional del Buen Vivir” como plataforma teórica para el desempeño profesional de los docentes de Educación Superior ecuatoriana.
2. Diagnosticar integralmente al estudiante, el grupo y la comunidad para la concertación de estrategias y/o alternativas pedagógicas.
3. Utilizar de modo sistemático y consciente los fundamentos de la investigación científica y una variada gama de métodos teóricos, empíricos y matemáticos estadísticos, que permitan solucionar por la vía de la ciencia las problemáticas inherentes a su desempeño profesional actual y prospectivo.
4. Aplicar la relación teoría - práctica como principio básico de formación profesional, para alcanzar sólidos conocimientos con los que pueda solucionar de manera científica problemáticas inherentes a su profesión.
5. Desarrollar la comunicación, independencia, creatividad y autodeterminación de los estudiantes, a partir de su protagonismo en los procesos formativos.
6. Demostrar un comportamiento ético que garantice el trabajo en equipo para poder solucionar problemas de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento que exigen valores morales, humanos, altruismo y modestia científica elevada.



2. ¿Cómo evalúa la influencia de las siguientes fuentes de argumentación en sus criterios?

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Grado de influencia de cada fuente según su criterio		
	ALTO (A)	MEDIO (M)	BAJO (B)
Análisis teóricos realizados			
Experiencia obtenida			
Revisión de trabajos de autores nacionales			
Revisión de trabajos de autores extranjeros			
Su conocimiento sobre la importancia del tema en el extranjero			
Su intuición			

## Anexo 8

**Tabla 1. Resultados del nivel de competencia de posibles expertos a partir del coeficiente de conocimiento y argumentación.**

NÚMERO DE PERSONAS.	Kc	Ka	K	NIVEL DE COMPETENCIA
1	0,9	0,9	0,90	ALTO
2	0,6	0,6	0,60	MEDIO
3	1	0,9	0,95	ALTO
4	0,9	0,9	0,90	ALTO
5	1	1	1	ALTO
6	0,9	1	0,95	ALTO
7	1	0,9	0,95	ALTO
8	0,9	0,9	0,90	ALTO
9	0,9	1	0,95	ALTO
10	1	0,9	0,95	ALTO
11	1	0,9	0,95	ALTO
12	0,6	0,5	0,55	MEDIO
13	0,9	0,9	0,90	ALTO
14	0,7	0,8	0,75	MEDIO
15	0,7	0,6	0,65	MEDIO
16	1	0,9	0,95	ALTO
17	0,7	0,6	0,65	MEDIO

18	1	0,9	0,95	ALTO
19	0,7	0,7	0,70	MEDIO
20	0,8	0,7	0,75	MEDIO
21	1	0,9	0,95	ALTO
22	0,9	0,9	0,90	ALTO
23	0,9	1	0,95	ALTO
24	1	0,9	0,95	ALTO
25	1	0,9	0,95	ALTO
26	0,8	0,7	0,75	MEDIO
<b>27</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	<b>0,25</b>	<b>BAJO</b>
28	0,7	0,8	0,75	MEDIO
29	0,8	0,7	0,75	MEDIO
<b>30</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,30</b>	<b>BAJO</b>
<b>31</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,45</b>	<b>BAJO</b>
32	1	0,9	0,95	ALTO
33	0,9	0,9	0,90	ALTO
34	0,9	0,9	0,90	ALTO
35	1	0,9	0,95	ALTO
36	1	1	1	ALTO
37	0,9	1	0,95	ALTO
38	0,9	1	0,95	ALTO
39	1	0,9	0,95	ALTO

## Anexo 9

**Modelo de encuesta para evaluar la pertinencia de aplicación en el proceso de formación continua pedagógica de los docentes universitarios; así como la estrategia pedagógica para la formación de las competencias pedagógicas.**

Estimado (a) colega:

Usted ha sido seleccionado para evaluar la pertinencia del modelo pedagógico de formación continua pedagógica, así como la estrategia pedagógica para la formación de las competencias pedagógicas. Lea detenidamente y analice cada uno de los aspectos incluidos en la encuesta y emita su criterio a través de los siguientes indicadores.

Seleccione para cada caso uno de las categorías que se refieren a continuación para evaluar el aspecto:

**MU:** Muy útil    **U:** Útil    **PU:** poco útil    **NU:** no útil

Aspectos a evaluar		MU	U	PU	NU
1	Pertinencia de la fundamentación teórica del modelo pedagógico.				
2	Pertinencia de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente y argumentación de la formación continua pedagógica de los docentes.				
3	Pertinencia de los subsistemas del Modelo pedagógico de formación continua pedagógica				
4	Pertinencia de los componentes de los subsistemas y la argumentación de sus relaciones				
5	Pertinencia de la utilidad práctica de la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.				

Refiera cualquier criterio que tenga con relación al Modelo pedagógico de formación continua pedagógica, así como la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

## Anexo 10

A)

**Tabla 2. Cálculo de la matriz de frecuencia. (Frecuencia absoluta)**

PARÁMETROS EVALUADOS.	M.U	U	P.U	N.U
1	25	5	2	1
2	23	7	2	1
3	22	6	4	1
4	23	8	1	1
5	22	9	1	1
6	24	5	4	-
7	28	5	-	-

B)

**Tabla 3. Cálculo de la matriz de frecuencia acumulada.**

PARÁMETROS EVALUADOS.	M.U	U	P.U	N.U
1	25	30	32	33
2	23	30	32	33
3	22	28	32	33
4	23	31	32	33
5	22	31	32	33
6	24	29	33	33
7	28	33	33	33

## Anexo 11

**Tabla 4. Cálculo de la frecuencia relativa acumulada.**

PARÁMETROS EVALUADOS	M.U	U	P.U	N.U
1	0,2575	0,4090	0,4696	1
2	0,1969	0,4090	0,4696	1
3	0,1666	0,3484	0,4696	1
4	0,1969	0,4393	0,4696	1
5	0,1666	0,4393	0,4696	1
6	0,2772	0,3787	1	1
7	0,3484	1	1	1

**Tabla 5. Suma y promedios de los datos obtenidos.**

PARÁMETRO EVALUADO	M.U	U	P.U	SUMA DE VALORES DE FILAS.	PROMEDIO	N-P
1	1,3	1	1	3,3	1,1	0,1
2	0,51	1,33	1,87	3,71	1,23	0,03
3	0,76	1,17	1	2,93	1,3	0,1
4	0,51	1,55	1,87	3,93	1,31	0,11
5	0,43	1,55	1,87	3,85	1,28	0,08
6	0,43	1,3	1,87	3,6	1,2	0
7	0,70	1,33	1,87	3,9	1,3	0,1
SUMA DE VALORES DE COLUMNAS.	4,64	9,23	11,35	25,22	–	–
PROMEDIO	0,66	1,31	1,62	–	–	–

Nota: N= 1,20 (Valor límite)

(25,22 / 21) 21 (valor de multiplicar filas y columnas.)

**Gráfica 1.** Representa la recta de puntos de corte.

	M.U	U	P.U
0	0,03	0,08	0,1
	0,11	0,23	0,66
	1,31	1,62	

## **Anexo 12**

### **Entrevista no estructurada a participantes del taller de socialización.**

#### **Aspectos a tratar en la entrevista:**

- Pertinencia de la fundamentación teórica del Modelo pedagógico para la formación continua pedagógica de los docentes de la Universidad Metropolitana.
- Pertinencia del Modelo pedagógico y sus subsistemas para la formación de las competencias pedagógicas de los docentes de la Universidad Metropolitana.
- Pertinencia y factibilidad de la estrategia pedagógica para la formación continua de los docentes de la UMET, basada en la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

## NOTAS

### Nota 1. Definiciones de competencias

Dentro de las definiciones de competencias, desde un enfoque holístico, que aparecen en la literatura especializada, se destacan las siguientes:

- Bunk (1994) refiere que: “Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.” (citado por CINTERFOR/OIT, 2002).
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996) plantean que: “La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.” (citado por CITED, Cuaderno 27, 2002: 19).
- Ibarra (2000) define la competencia laboral como “la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser.” (citado por CINTERFOR/OIT, 2002: 24).
- Ruiz (2001) se afilia al concepto que plantea “la competencia es la capacidad de solucionar problemas como personas, como ciudadano, como agente económico o los que presente la sociedad en su conjunto”.
- Fuentes (2000): “Las competencias constituyen el saber, el hacer, y el ser que se apropia un sujeto en aras de desempeñarse laboralmente, profesionalmente y socialmente. Es, en el lenguaje didáctico la integración de los núcleos o invariantes de conocimientos, de invariantes de habilidad y habilidades generalizadas y de valores profesionales y sociales.” (Fuentes, H., 2000: 81).

- Tiempo después, el propio Fuentes (2006) precisó que: “Las competencias son configuraciones didácticas que expresan cualidades en los sujetos que se desarrollan como síntesis de lo cognitivo, lo axiológico y actitudinal desarrollando capacidades y propiciando la sensibilidad en los diversos ámbitos sociales, laborales y profesionales.” (Fuentes, H., 2006).
- Manual de CINTERFOR/OIT (2002), “Competencia laboral es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo.” (CINTERFOR/OIT, 2002: 30).
- González (2005) define la competencia profesional como: “Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente.” (González, V., 2005: 4).
- Perrenoud (2006): Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que describen la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción). Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo.

## Nota 2. Propuestas de competencias para docentes

Perrenoud, P. (2004)

- Organiza y anima situaciones de aprendizaje a sus estudiantes.
- Gestiona la progresión de los aprendizajes.
- Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabaja en equipo.
- Participa en la gestión de la institución
- Utiliza las nuevas tecnologías.
- Afronta los deberes y los dilemas éticos de su profesión.
- Organiza la propia formación continua.

Bain, K. (2007)

1. Dominio de la materia.
2. Preparan la docencia a partir de los objetivos que debe alcanzar el estudiante.
3. Tienen altas expectativas de sus estudiantes.
4. Confían en sus alumnos, en sus capacidades y en su interés.
5. Prepara un entorno para el aprendizaje crítico-natural, a través de situaciones lo más cercanas a la realidad (aprendizaje situado), mediante actividades colaborativas, donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje.
6. Tratan a sus estudiantes con amabilidad y confianza, muestran su propia aventura intelectual e invitan a los estudiantes a que hagan lo mismo.

7. Exponen su mirada curiosa y respetuosa con la vida.
8. Evalúa sus resultados como profesor y sobre la base de esto plantea mejoras en su docencia.
9. La evaluación se la concibe como un espacio de reflexión

Zabalza M. (2007)

1. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Seleccionar o preparar los contenidos disciplinares.
3. informaciones y explicaciones comprensibles.
4. Manejar didácticamente las NNTT.
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos.
7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso a los colegas.
8. Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Implicarse institucionalmente.

La tipología que se presenta a continuación es el resultado de las comparaciones necesarias y pertinentes de propuestas referidas por varios autores (Mertens, 1996); (Cinterfor, 1997); (SyrSálas, 1999); (Pezo, 1999); (Cejas, 2000) y tiene como propósito facilitar metodológicamente su operacionalización en el mejoramiento del desempeño profesional:

1. Dominio de los objetivos y conocimientos de las asignaturas que imparte.
2. Preparación para resolver los problemas de la conducción del aprendizaje en sus alumnos.
3. Preparación para realizar y aplicar el diagnóstico integral a los alumnos.
4. Efectividad de la Superación y la autosuperación en su especialidad.

5. Capacidad de razonamiento abstracto y de generalización de relaciones entre objetos y fenómenos.
6. Habilidad para el empleo de métodos y técnicas de trabajo en grupo para ejercer la dirección participativa con su colectivo de alumnos.
7. Capacidad para planificar, organizar, dirigir y controlar desde los saberes que imparte la vinculación teoría – práctica.
8. Preparación para contribuir a la creación de un adecuado clima de trabajo con sus alumnos y compañeros del centro.
9. Dominio de las particularidades del nivel de enseñanza, del plan de estudio y las prioridades del trabajo metodológico y los objetivos del centro.
10. Capacidad didáctica para aplicar los métodos de enseñanza en sus clases.
11. Capacidad para integrar su actividad productiva e investigativa con su trabajo metodológico y de enseñanza.
12. La apropiación del método científico.
13. Conocimiento de los fundamentos básicos de la Dirección Científica, como herramienta teórica - metodológica para la interacción con el objeto de su actividad.
14. Preparación político ideológico.
15. Contribuir a la formación de valores y responsabilidad ciudadana y al desarrollo de capacidades valorativas en los estudiantes.
16. Preparación para diseñar, organizar, controlar y evaluar el cumplimiento de las estrategias de trabajo político ideológico político en correspondencia con el nivel de responsabilidad asignado.
17. Capacidad para mantener y promover en sus alumnos una actual y argumentada información política nacional e internacional.

Según Castellanos (2005) las competencias pedagógicas como las siguientes:

1. Competencia Didáctica.
2. Competencia para la Orientación Educativa.
3. Competencia para la Investigación Educativa.
4. Competencia para la Comunicación Educativa.
5. Competencia para la Dirección Educacional.