



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

Diseño de un modelo de programa de formación para docentes
universitarios en las universidades particulares de Samborondón,
2021

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN

AUTORA:

Rambay Tobar, Mónica Graciela (ORCID: 0000-0003-2500-0990)

ASESOR:

Dr. Briones Mendoza; Mario Napoleón (ORCID: 0000-0001-9494-0850)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

Piura - Perú

2021

DEDICATORIA

A nuestro Señor, por ayudarme a terminar este Trabajo de Titulación, gracias por darme el coraje y las fuerzas para hacer este sueño realidad, y por estar conmigo en cada momento de mi vida.

A mi madre y hermanos por su apoyo incondicional. A mi padre que desde el cielo me llena de fortaleza.

A Nicole y Antonio por su paciencia y comprensión al darme el tiempo para realizarme profesionalmente.

Mónica.

AGRADECIMIENTO

A todos los Directivos de Universidad Tecnológica ECOTEC y la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, quienes con su excelente respaldo, interés y valiosas aportaciones hicieron posible la realización de este estudio.

Un especial y sincero agradecimiento al Doctor Mario Briones Mendoza, docente de este Programa Doctoral de la Universidad César Vallejo, quien con sus sabios consejos y experiencias aportaron en la realización de este trabajo de Investigación.

De la misma manera quiero agradecer a todos mis compañeros de trabajo que, de alguna u otra forma, me ayudaron a culminar este proceso formativo; no sólo por los conocimientos que recibí de ellos, o por su colaboración en las encuestas y entrevistas, sino también por la motivación que me dieron para obtener mi título.

Mónica

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	26
3.1. Tipo y diseño de investigación	26
3.2. Variables y operacionalización	26
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo	27
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	28
3.5. Procedimientos	29
3.6. Método de análisis de datos	29
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	31
V. DISCUSIÓN	43
VI. CONCLUSIONES	46
VII. RECOMENDACIONES	48
VIII. PROPUESTA	51
REFERENCIAS	
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Composición de la Muestra	Pág. 28
Tabla 2: Datos sobre el indicador Comunicación Interpersonal que presenta el docente universitario de las Universidades Particulares de Samborondón	pág. 31
Tabla 3: Datos sobre el indicador Trabajo en Equipo que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 32
Tabla 4: Datos sobre el indicador Conjunto de Conocimientos de la Docencia que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 33
Tabla 5: Datos sobre el indicador Aprendizaje Basado en Problemas que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 34
Tabla 6: Datos sobre el indicador Gestión del Avance del Aprendizaje que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 35
Tabla 7: Datos sobre el indicador Fomento de Estrategias de Inclusión que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 36
Tabla 8: Datos sobre el indicador Implicación de los Estudiantes en su Aprendizaje y en su Trabajo que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 37
Tabla 9: Datos sobre el indicador Aprendizaje y Uso de Nuevas Tecnologías que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 38
Tabla 10: Datos sobre el indicador Capacitación Continua que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 39
Tabla 11: Datos sobre el indicador Responsabilidad que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 40
Tabla 12: Datos sobre el indicador Compromiso Ético que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón	pág. 41

Tabla 13: Datos sobre el indicador Participación en la
Gestión Universitaria que presenta el docente universitario de
las universidades particulares de Samborondón pág. 42

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general el diseño de un modelo de programa de formación para docentes universitarios en las universidades particulares de Samborondón. Para ello se analizó y se relacionó las necesidades de fortalecimiento de competencias docentes que presentan estos docentes, y sus actitudes hacia la formación docente. El estudio se realizó aplicando un cuestionario a una muestra de 233 docentes de las universidades que son objeto de estudio. Los resultados reflejaron que más del 47% de los docentes pocas veces han recibido orientaciones para entablar comunicaciones asertivas con sus pares; sin embargo, el 40% de los docentes afirman que promueven el intercambio de experiencias con los estudiantes. Asimismo, el 62% de los docentes involucran a sus estudiantes en el trabajo en equipo, pero el 27% logra identificar las habilidades de cada estudiante para contribuir el trabajo en equipo. Finalmente, un alto porcentaje, el 91% de los docentes consideran que deben actualizar sus conocimientos pedagógicos; y, un porcentaje similar, está dispuesto a utilizar nuevas herramientas tecnológicas que permitan desarrollar actividades de aprendizaje autónomo y colaborativo.

A través de la interpretación de los datos obtenidos se pudo constatar que los docentes no tienen una adecuada pedagogía/andragogía, y tienen escasos conocimientos de la metodología que se aplica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, es cierto que algunos diseñan estrategias, pero muchas veces se aplican de manera equivocada sin partir de un diagnóstico para conocer las necesidades de sus estudiantes, por lo que sus resultados no corresponden a la demanda de la profesión docente. En conclusión, resulta imperativo que el docente actualice continuamente sus conocimientos y metodología de enseñanza, y que en los programas de formación docente se incluyan o fortalezcan estrategias para mejorar el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal entre docentes. Además, se debe analizar otros enfoques de organización de la universidad, que permitan que el docente se sienta responsable de la vida científica, cultural y artística de la universidad.

Palabras claves: formación docente universitario, competencias docentes, modelo de programa

ABSTRACT

This current research work has as a general objective which is the design of a model of a training program for university teachers of private universities in Samborondón. For this, the needs for strengthening teaching skills presented by these teachers, and their attitudes towards teacher training, were analyzed and related. The study was carried out by applying a questionnaire to a sample of 233 teachers at the universities which are the object of study. The results showed that more than 47% of teachers have rarely received guidance to establish assertive communications with their peers; however, 40% of teachers' state that they motivate to exchange their own experiences with students'. Furthermore, 62% of teachers involve their students in teamwork, but 27% manage to identify the abilities of each student to contribute to teamwork. Finally, a high percentage, 91% of teachers consider that they must update their pedagogical knowledge; And a similar percentage is willing to use new technological tools that allow them to develop autonomous and collaborative learning activities

Through the interpretation of the obtained data, it is found that the teachers do not have an adequate pedagogy / andragogy, and have little knowledge of the methodology that is applied within the teaching-learning process. On the other hand, it is true that some teachers design strategies but most of the times they are applied in the wrong way without starting from a diagnosis to know their students' needs, so their results do not correspond to the teaching profession demand. In conclusion, it is imperative that teachers continually update their knowledge and teaching methodologies and that teacher training programs include or strengthen strategies to improve teamwork and interpersonal communication between teachers. In addition, other organizational approaches of the university must be analyzed, which allow the teacher to feel responsible for the scientific, cultural and artistic life of the university.

Keywords: university teacher training, teaching competences, model of program

I. INTRODUCCIÓN

Algunas naciones y regiones han desarrollado, o están desarrollando e implementando, políticas para mejorar los estándares de enseñanza en la educación superior, requiriendo que los docentes reciban capacitación. Un ejemplo es Sri Lanka, isla ubicada en el Sur de Asia, que ha implementado una política desde 1997 que requiere que los docentes universitarios completen con éxito un título docente acreditado por la Comisión Nacional de Becas Universitarias. Etiopía cuenta con una política nacional "Política de Educación y Formación", desde 1994, que exige que los docentes de todos los niveles (de la escuela a la universidad) posean una formación calificada necesaria para garantizar su empleo como docente (Isgut, A.; Weller, J., 2016).

En Croacia, mientras que las universidades implementan programas de desarrollo profesional continuo, solo la Universidad Osijek tiene el requisito de política de que todos sus docentes completen un programa de educación pedagógica y psicológica antes de postularse para un cargo en la docencia (Radin, 2018). En Israel, algunos institutos tienen una política obligatoria para la formación de docentes; en otros, se hace obligatorio si así lo exigen los directivos, y al hacerlo se condiciona la extensión o permanencia de su contrato. Los nuevos docentes y aquellos que tienen problemas con la enseñanza deben someterse a cursos cortos de formación. Se imparte más formación en las universidades jóvenes de Israel que en las más antiguas (Weinberger & Donitsa-Schmidt, 2016).

En muchos aspectos, Suecia es un caso crítico de un sistema de educación superior en el que los cursos de formación pedagógica han tenido un papel importante en la profesionalización de la educación superior. Desde principio de los años noventa, la cifra de estudiantes que concurren a las universidades se ha duplicado. Siguiendo la ambición del gobierno sueco de crear una "universidad de masas", y las crecientes demandas subsiguientes sobre los profesores, las universidades suecas han introducido progresivamente programas de formación pedagógica para su personal académico. En la mayoría de las universidades suecas, la participación en estos cursos se ha convertido

en el requisito principal para trabajar como docente o para aplicar a un ascenso docente (Huerta, 2019).

En Finlandia, la docencia es una profesión muy respetada y la formación del docente es del más alto nivel. El estudiante/docente, que desee ingresar a un programa de formación docente, debe poseer un título de máster, que va precedido de un proceso de selección para la admisión al programa de formación. El proceso de selección consta de un examen escrito, entrevistas personales y focus groups. Los docentes en formación se clasifican en función de los puntos recibidos. La formación docente dura aproximadamente cinco años, e incluye periodos de formación práctica en las universidades especializadas en la formación docente (Reid & Horváthová, 2016).

En un contexto nacional, la formación del profesorado se había percibido durante mucho tiempo como deficiente en Ecuador (Fabara, 2016). Por ello, las políticas ecuatorianas con respecto a los docentes se han convertido en fundamentales para la búsqueda de una mejor calidad educativa; y, para el gobierno, estas políticas representan un gran desafío. Cuando el régimen ecuatoriano introdujo por primera vez una prueba de ingreso para la contratación de docentes, los aspirantes de institutos pedagógicos obtuvieron puntajes más bajos que los que tenían un nivel universitario. Estos malos resultados motivaron una transformación de la formación del docente.

En el 2012, el gobierno promulgó una nueva Ley de Educación Superior que amplió la supervisión gubernamental de la formación docente y le permitió implementar tres importantes medidas: cierre de 23 institutos pedagógicos de baja calidad; requerir una puntuación mínima para el ingreso a instituciones de formación docente (al menos 800 de 1000 en la prueba de ingreso a la universidad); y, creación de una nueva Universidad Nacional de Educación (UNAE), inspirada en el Instituto Nacional de Educación de Singapur, y que entró en funcionamiento en 2015, cuyo objetivo era contribuir a la formación de docentes mediante la instauración de modelos educativos identificados por el rigor científico y la interculturalidad (www.unae.edu.ec).

En lo que se refiere a las universidades que son objeto de este estudio, según datos estadísticos, el 100% de la planta docente tienen título de Maestría, pero esto no garantiza que sean buenos docentes; por lo que es necesario que las universidades presenten propuestas de formación docente, ya que muchos de ellos tienen maestrías enfocadas en el mejoramiento de competencias profesionales y no en programas de investigación; por lo tanto, es necesario actualizar los cursos de capacitación y educación continua, enfocados en la didáctica y metodología. Por lo antes expuesto, se formula la pregunta problema de este trabajo de investigación: ¿Qué elementos debe contener el diseño de un modelo de programa de formación para docentes universitarios en las Universidades particulares de Samborondón, 2021?

En consecuencia, el presente estudio tiene valor teórico porque los resultados de esta investigación pueden servir para desarrollar o probar la Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb. Además, se pretende elaborar un modelo que ayudará en el proceso de formación docente, y que no sólo beneficiará a las universidades que son objeto de este estudio, sino que le ayudará al docente a formar cualidades profesionales y humanas en su práctica pedagógica que permitirán desarrollar con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, esta investigación es útil porque permitirá examinar más de cerca los sistemas de educación superior. La formación docente es un gran reto que enfrentan las universidades, y el modelo de formación docente puede contribuir a cambios en los enfoques de enseñanza – aprendizaje.

De tal manera que el principal objetivo que persigue este proyecto de investigación es diseñar un Modelo de Programa de Formación Docente Universitario en las Universidades Particulares de Samborondón. Entre los objetivos específicos de esta investigación, se encuentran: analizar las necesidades de fortalecimiento de competencias docentes que presentan los profesores de las Universidades Particulares de Samborondón; y, analizar las actitudes hacia la formación docente del profesorado de las Universidades Particulares de Samborondón.

II. MARCO TEÓRICO.

El sistema educativo es considerado uno de los componentes más significativos de la sociedad actual, donde el docente es su principal actor, y es a quien se lo define en el sentido más amplio como alguien cuya profesión es enseñar. Los docentes son los arquitectos del futuro, ya que forman a los futuros médicos, abogados, ingenieros, policías, soldados, conductores, entre otros. Si bien el concepto de docente se definió únicamente como alguien que enseña, hoy en día nombres como ingeniero, guía y experto también se utilizan para definir a un docente. Tal como lo hace un ingeniero, el docente selecciona los mejores proyectos y las técnicas de aplicación adecuadas, piensa como un artista, se transforma en un patrón a seguir para los estudiantes y actúa como un experto en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ante la situación planteada, Muñoz-Osuna (2016) realizó un estudio con 111 docentes Universidad Nacional de Educación a Distancia en España para identificar cuáles son las competencias más importantes consideradas en su formación profesional. El autor argumenta que la formación docente debe basarse en el desarrollo de competencias, lo cual considera complejo, ya que el docente debe ser capaz de identificar las competencias genéricas y específicas más acertadas que los preparen para enfrentar los cambiantes entornos sociales, profesionales e institucionales.

Finalmente, este trabajo señala cuatro factores utilizados para describir su identidad docente que le permitirá avanzar en los saberes, destrezas, actuaciones y compromisos, que caracterizan a cada estudiante ante los cambios que cada vez se vuelven más rigurosos de la sociedad del conocimiento: el involucramiento del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, el compromiso social que simboliza ser docente, los factores afectivos que estimulan el rol del docente, y la formación pedagógica y disciplinar de los docentes de las universidades.

De la misma manera, Buenestado (2019) considera que la formación docente no es una garantía para su mejora, pero evidentemente es un factor primordial en cualquier proceso de cambio. En su estudio participaron 363

docentes de la Universidad de Córdoba, y los resultados demuestran que los docentes reconocen la necesidad de formación, por lo que tienen actitudes positivas frente a los procesos de formación docente, y los diversos aspectos que incluye: tutorías, pedagogía, y compromiso profesional.

Asimismo, se expone tres clases de variables que incurren en la formación del docente: la primera relacionadas al docente, siendo los principales indicadores: la edad, nivel intelectual, background formativo, y el tiempo disponible; la segunda, relacionadas al contexto institucional y sus indicadores: proceso de socialización profesional, presiones para la estabilización y progreso, y condiciones laborales; y las terceras, relacionadas a la formación: oferta formativa, acreditación y efectos de la formación (Orozco-Cazco, Cabezas-González, Martínez-Abad, & Abaunza, 2020).

A su vez, Castro (2015) en un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, presenta diferentes tipos de estrategias para la formación del docente universitario: a) De corte tecnológico; b) Basadas en la experiencia personal; c) Colaborativas basadas en el apoyo entre compañeros; d) Colaborativas surgidas en la práctica. En lo que se refiere a las estrategias de corte tecnológico, los contenidos de los programas de formación docente deben estar relacionados con la competencia digital docente, el papel de los centros de formación docente, los nuevos perfiles profesionales, la profesionalización de los docentes y el desarrollo de la carrera profesional docente. El uso de tecnologías permite adquirir, procesar, almacenar y difundir información y posibilita la formación de personas que se adapten a los nuevos desafíos sociales (Pérez Zúñiga, Mercado Lozano, Martínez García, Mena Hernández, & Partida Ibarra, 2018).

La formación del profesorado debe orientarse a reflexionar sobre los procesos que pueden conducir a proyectos orientados a promover el uso pedagógico de herramientas, recursos, programas, servicios y entornos que permitan la puesta a disposición de las herramientas tecnológicas en todo momento (Zambrano, Laurencio, y Milán, 2018). Los contenidos de los programas de formación docente deben estar relacionados con la competencia

digital docente, el papel de los centros de formación docente, los nuevos perfiles profesionales, la profesionalización de los docentes y el desarrollo de la carrera profesional docente (Tejada y Pozos, 2018).

En cuanto a las estrategias basadas en la experiencia personal, estas son consideradas una parte integral del programa de formación docente. Los investigadores han afirmado que las experiencias personales son esenciales para que los profesores en formación establezcan conexiones entre la teoría y la práctica. Para que este programa beneficie a los docentes en formación, debe estar bien planificado en entornos de aprendizaje positivos con calidad. Asimismo, profesionales e instituciones educativas, estudiantes universitarios y anfitriones o colaboradores, maestros y administradores de todos los niveles deben estar bien informados de los procedimientos y requisitos. Rué Domingo (2016) considera que la comunicación entre estudiantes universitarios, profesores, y administradores es uno de los más importantes factores para el desarrollo de esta estrategia.

En lo que se refiere a las estrategias colaborativas, permiten a los docentes agregar más variedad a su instrucción y beneficia el aprendizaje de los estudiantes. Según Yépez (2020), cuando los profesores adoptan actividades colaborativas en su pedagogía, les da a sus estudiantes la oportunidad de ganar: Habilidades de pensamiento crítico, a través de escuchar y debatir con otros estudiantes nuevas ideas; Habilidades de pensamiento y comunicación de alto nivel; Estrategias de aprendizaje independiente; Aclaración de ideas y comprensión del tema a través de la discusión; Habilidades de trabajo en equipo, aliviando el aislamiento de los estudiantes en el aula; Una perspectiva más profunda y capacidad para encontrar mejores soluciones. En el pasado, la colaboración se consideraba una actividad presencial, pero la digitalización ha abierto nuevas oportunidades de colaboración, lo que permite a los compañeros contribuir al objetivo del grupo en cualquier momento y lugar. A medida que comenzamos a ver nuevas oportunidades que surgen de la colaboración en línea, también queda claro cómo puede beneficiar la educación de los estudiantes (Mendoza, H.; Burbano, V. & Valdivieso, M., 2019).

Opazo (2015) realizó un estudio de caso con 456 experiencias de aprendizaje-servicio, e identificó 5 unidades de análisis: experiencias de servicio, estudiantes, docentes, socios comunitarios y directivos universitarios. Sus resultados señalan que la metodología aprendizaje-servicio es la combinación de estudios académicos, servicio comunitario e inmersión cultural completa para brindar a los docentes y estudiantes una experiencia de estudio más profunda y significativa. Las Unidades de Formación Docente se han expandido en todo el mundo utilizando el aprendizaje-servicio como instrumento para realizar reformas educativas. Estas unidades no sólo involucran a los docentes, sino también a estudiantes y organizaciones de todo el mundo en un servicio práctico para promover relaciones equitativas, justicia social, cambio sostenible y un compromiso con nuestra humanidad.

Asimismo, Flores (2015) en su tesis doctoral “Sistema de Actualización y Perfeccionamiento para la Capacitación Docente de los Profesores de las Universidades de Guayaquil-Ecuador”, aplicó una encuesta a 306 docentes de cuatro universidades de Guayaquil: Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Universidad Estatal de Guayaquil, Universidad de Especialidades Espíritu Santo, y Universidad Tecnológica ECOTEC, con el objetivo de conocer las necesidades de capacitación de los docentes, y establecer un sistema de capacitación docente. Sus resultados permiten asegurar que los docentes universitarios de Guayaquil no tienen una formación metódica e institucionalizada que avale el progreso de las competencias necesarias para asegurar su éxito como docente universitario, sino que han ido almacenando experiencia empírica y autodidacta en su labor docente, a partir de los conocimientos que poseen en lo profesional.

De manera que un sistema de actualización y perfeccionamiento para la capacitación docente de los docentes universitarios debe fundamentarse en teorías educativas adecuadas con el modelo educativo de la educación superior ecuatoriana; es decir, centrado en el estudiante, pertinente, sistémico, complejo e intercultural. Además, deberá desarrollar competencias docentes para el diseño e implementación de estrategias educativas para el aprendizaje significativo, la formación en investigación para los aprendizajes como estrategias de formación y construcción del conocimiento de manera autónoma.

Por su lado, Ponce (2018) plantea modelos de formación docente, de los que se desprende dos corrientes: la primera, centrada a cubrir insolvencias, y predomina el concepto de entrenamiento y el desempeño individual. En este grupo de encuentran: capacitación, acreditación, falencia, socialización, basado en estándares; y, la segunda corriente abarca el aprendizaje comunitario, el involucramiento de los participantes y la definición de objetivos de largo plazo. En esta corriente se identifican: entrenamiento-mentoría, comunidades de práctica, investigación acción, y transformador.

La ausencia de formación pedagógica de los docentes universitarios provoca que los viejos métodos de enseñanza se mantengan, lo que provoca que los estudiantes no realicen cuestionamientos de sus preconceptos y tampoco los motiva a aprender (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016). En consecuencia, la formación pedagógica del docente universitario debe iniciar con cursos básicos de formación del profesorado con el objetivo principal de desarrollar habilidades básicas para planificar, instruir y evaluar el proceso enseñanza – aprendizaje en sus cursos. Este curso ayudará a los docentes universitarios a ser más conscientes y capaces de utilizar formas de enseñanza centradas en el estudiante.

El académico y padre fundador del romanticismo alemán, Johann Gottfried vonHerder (1744-1803), en su obra “Ideas sobre la Filosofía de la Humanidad”, consideró a la “formación” como un moldeamiento cultural de la esencia humana bajo unas leyes que ajustarán cultura, tradición y entorno natural. Básicamente, la docencia es una profesión compleja con diversas funciones en muchos campos. En la actualidad, la docencia es considerada como la profesión de las profesiones. Esto explica la necesidad de docentes bien formados. Un docente educará a personas tan calificadas como capacitadas. Por lo tanto, las personas seleccionadas para ser docentes deben ser capacitadas como personas amantes de su profesión; calificadas, que tengan un conocimiento avanzado en el campo, con una desarrollada cultura general, y abierto a los constantes cambios que enfrenta la sociedad actual (Burgos, 2015).

Alexander von Humboldt (1769-1859), lingüista de origen prusiano, se refiere a la palabra “formación” como “algo más elevado y más interior, al modo de percibir que proviene del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”. Kenneth M. Zeichner (1983), docente de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison, EE.UU, identificó cinco modelos de formación docente: tradicional, personalista, comportamental, basado en la indagación, y el teórico, basado en el aprendizaje experiencial con el apoyo de expertos y otros colegas (Sobrina García, 2015).

Shulman (1986) introdujo la conceptualización del conocimiento profesional de los docentes que diferenciaron, entre otros componentes, entre conocimiento del contenido (CK), conocimiento pedagógico (PK), y conocimiento del contenido pedagógico (PCK). Mientras tanto, existen trabajos de investigación sobre la base de conocimientos de los docentes, especialmente en el conocimiento del contenido pedagógico. Los estudios actuales proporcionan evidencia de que el conocimiento relacionado con el dominio de los docentes afecta significativamente la calidad de la enseñanza. En el proyecto de investigación alemán "Activación cognitiva en el aula"; (Kunter, 2013) el conocimiento del contenido de los docentes, y principalmente el conocimiento del contenido pedagógico, fomentan el progreso de los estudiantes de Matemáticas de manera significativa (Guerrero, 2017).

Para Ferry (1997) la formación es un suceso particular e independiente, donde el docente trabaja en sí mismo para obtener o mejorar sus habilidades. Si este acto se lo aterriza a la formación docente, los instructores universitarios requieren una combinación de conocimientos sobre la materia y habilidades pedagógicas; sin embargo, en muchos países, los docentes universitarios son reclutados por su conocimiento en la ciencia que imparten en lugar de conocimientos y habilidades pedagógicas. La mayoría de los docentes que se dedican a la educación superior no han sido capacitados en metodologías de enseñanza (Ortíz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M.; Hidalgo, L., 2017). Como resultado, les falta confianza ya que no reciben más oportunidades de formación,

libros, y ayudas didácticas similares para participar plenamente en el escenario de una clase universitaria.

Por su lado, Mandal (2018) manifiesta que la competencia se la define de diferentes maneras, ya que es una expresión utilizada por muchas personas en diferentes contextos, tanto en la formación docente como en el desempeño laboral. Para que un programa de formación docente tenga éxito, el docente debe demostrar varias competencias, tales como el conocimiento, las habilidades y los valores. Algunos académicos ven la "competencia" como una mezcla de conocimientos, habilidades y comportamiento, utilizados para mejorar el desempeño, o tener la calidad de estar adecuadamente capacitado y ser idóneo para desempeñar un papel determinado.

En el mundo actual, la educación está cambiando. En el siglo XXI, la sociedad ha experimentado cambios tremendos y ha estimulado cambios en el sistema educativo. En la reforma educativa, el desarrollo profesional docente se ha convertido en uno de los componentes importantes. Los educadores señalan que lo más importante a tener en cuenta es que los profesores trabajan como profesores profesionales. El desarrollo profesional es la función profesional de una persona. El desarrollo profesional docente es el resultado de que los docentes adquieran experiencia y evalúen sistemáticamente la enseñanza. El desarrollo profesional incluye experiencia formal e informal. El desarrollo profesional efectivo afectará profundamente el trabajo de los maestros dentro y fuera de la escuela, y también afecta la relación entre las creencias y los comportamientos de los maestros y la calidad y la práctica de los maestros en el aula, lo que afecta el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Cuanto mayor sea el grado de desarrollo profesional, mejor será el desempeño del estudiante (Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). La Formación Docente Universitario es un proceso continuo, metódico y organizado que le permite al docente adquirir, estructurar o reestructurar sus conocimientos, habilidades y valores para mejorar sus competencias personales y profesionales, las cuales van a influir en la formación de los estudiantes y, por ende, en la calidad de la educación superior (Aramburuzabala, Hernández - Castilla, Ángel - Uribe, 2013).

Algunas obras literarias sobre desarrollo profesional docente se denominan TPD (siglas en inglés), y son utilizadas por los docentes para mejorar su conocimiento del contenido, el conocimiento de la pedagogía, el pensamiento crítico y las habilidades para la resolución de problemas (Kennedy, 2016). Estas habilidades y conocimientos pueden formarse mediante el aprendizaje y la comunicación con los profesores compañeros. Por lo tanto, la definición de desarrollo profesional docente es el proceso de mejora de las características de los docentes. El desarrollo profesional docente se divide en dos tipos: desarrollo funcional y desarrollo de actitudes. El desarrollo de actitudes se refiere al proceso de la actitud que forman los docentes en su trabajo, mientras que el desarrollo funcional se refiere al proceso de transformación de la inteligencia y la motivación de los docentes (Niemi, 2015).

Los docentes que aplican estrategias de aprendizaje activo en el aula se convertirán en practicantes reflexivos. En esta clase, los estudiantes aprenden el contenido resolviendo problemas, comunicándose críticamente, haciendo preguntas y usando el pensamiento lógico (Hincapié Parra, Ramos Monobe, & Chirino Barceló, 2018). Por lo tanto, los docentes deben aprender este método participando en actividades de desarrollo profesional. Los educadores han creado un entorno de aprendizaje de la comunicación para los docentes, han llevado a cabo debates de alta calidad con los estudiantes y han realizado actividades prácticas. Los estudiantes pueden responder a las preguntas abiertamente, lo que involucrará activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Cuando los estudiantes piden a otros docentes que hablen sobre su pensamiento crítico, pueden obtener información útil de los pensamientos de otros docentes. Por lo general, la aplicación de la tecnología en la educación puede mejorar la interacción y la colaboración. La tecnología educativa tiene el impacto más beneficioso en el aprendizaje de los estudiantes (Darling-Aduana & Heinrich, 2018). Las escuelas deben apoyar a los docentes en el uso de la tecnología en el aula, lo que requiere un plan de desarrollo profesional adaptable.

Otros estudios muestran que el desarrollo profesional docente está relacionado con su aprendizaje (Matherson & Windle, 2017). Así es como los docentes aprenden y cómo utilizan sus conocimientos, habilidades y destrezas

para enseñar a los estudiantes a aprender. Cuando los docentes participan en actividades de entrenamiento o aprendizaje en la escuela, pueden adquirir conocimientos y habilidades. También pueden mejorar sus habilidades profesionales a través de la investigación en el aula y aprender de sus compañeros a través de la colaboración. Los docentes pueden aprender cuando asisten a reuniones de aprendizaje y evaluación. Cuando los docentes reflexionan y planifican actividades en el aprendizaje de la enseñanza y el conocimiento, pueden aprender de grupos de compañeros (Girvan, Conneely & Tangney, 2016). En términos generales, el desarrollo profesional docente requiere que los docentes aprendan junto con sus compañeros en la institución educativa; los cursos en lengua materna también se utilizan como material de aprendizaje para el desarrollo profesional de los docentes; el tiempo suficiente es importante para las actividades de desarrollo profesional docente. El factor final y crítico es la retroalimentación y la evaluación. Para lograr el propósito de retroalimentación y evaluación, estas métricas señalan que: se debe prestar atención a la implementación de la calidad del proceso de desarrollo; se ha incrementado el conocimiento del docente; la práctica del profesor en el aula ha cambiado y el rendimiento del estudiante también ha mejorado (Korthagen, 2017).

El término "competencia" surgió en 1970 en un artículo de Craig C. Lundberg, "Planificación del programa de desarrollo ejecutivo", y luego en El tratado seminal de David McClelland de 1973, titulado "Testing for Competence Rather than for "Intelligence". Desde entonces, el término ha sido difundido por Richard Boyatzis y muchos otros (Zhang, 2014). Las competencias son las habilidades y los conocimientos que permiten a un docente trabajar de manera más eficiente y eficaz para obtener éxito en su gestión. Para enseñar a un grupo de estudiantes se requiere paciencia, dedicación y un plan de lecciones atractivo para mantener su atención. La docencia es una profesión especialmente gratificante para aquellos que quieren ayudar a los estudiantes a alcanzar su potencial. Antes de iniciar la carrera docente, el profesional debe hacer una autoevaluación para determinar si tiene la resistencia y la dedicación para enseñar diariamente y administrar la disciplina en el aula. Pocos trabajos exigen la integración del juicio profesional y el uso competente de competencias

basadas en la evidencia como lo hace la docencia. En la perspectiva de la práctica docente, las universidades deberían empoderar a los docentes y darles autonomía para que produzcan aprendizajes de manera innovadora y creativa. Es necesario fomentar las competencias de liderazgo docente, para que los docentes puedan aumentar su competencia y profesionalismo. Pocos trabajos exigen la integración del juicio profesional y el uso adecuado de competencias basadas en la evidencia como lo hace la docencia. Las competencias de los docentes están diseñadas para articular las habilidades y mentalidades necesarias para que tengan éxito en una universidad innovadora, donde las relaciones son la base y el diseño de experiencias de aprendizaje basadas en competencias, personalizadas, atractivas e impactantes para los estudiantes (Russell, 2016).

En este mundo globalizado, el papel de los docentes es fundamental para mejorar la educación sostenible. Con el paso del tiempo y la integración de la tecnología en todos los sectores, el rol del docente ha cambiado mucho. Necesitan enriquecer algunas competencias que les permitan, a su vez, desarrollar habilidades en sus estudiantes (Sabin, Alrumaih, & Impagliazzo, 2018). Al mismo tiempo, inspirar y guiar a los estudiantes en el aumento de las habilidades de empleabilidad con las herramientas digitales es un requisito previo para un docente (Bolaños, 2018). Por lo tanto, un docente del siglo XXI será un profesor digital. Los docentes no solamente son los facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, ahora son responsables de capacitar a los estudiantes para aumentar las habilidades de empleabilidad, expandir la mente, desarrollar pensamiento crítico y creatividad, así como un aprendizaje sostenible. Por tanto, el triunfo de los estudiantes es el triunfo de los docentes.

Las Competencias Personales, conocidas también como “competencias blandas”, se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo (Fernández & Pérez, 2018). Se relacionan con el “ser”, tales como: la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los cambios, y de mostrar consistencia, capacidad para el trabajo

en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético (Villarroel, V.; Bruna, D., 2017). (Clavijo, 2018).

La Comunicación Interpersonal es la capacidad de los docentes para dominar diversas formas de habilidades que incluyen la habilidad de hablar, el control del aula, las técnicas de enseñanza y el uso de una comunicación eficaz. El papel de los docentes no es solo transmitir conocimientos, sino que deben dominar las habilidades interpersonales para mejorar el desarrollo social de los estudiantes y la calidad del aprendizaje. Según Bravo López, G., Jurado Ronquillo, M., & Sánchez Arce, L. R. (2018), es necesario corregir la intervención del docente en calidad de orientador del proceso formativo, quien debe apoyar a los estudiantes con actividades que faciliten su comunicación y formación profesional en esta sociedad cada vez más competitiva.

En lo que se refiere a la Responsabilidad como competencia blanda del docente, tal como lo señala Siu (2020), lo más importante de un educador es buscar y construir experiencias educativas significativas que permitan a los estudiantes resolver problemas del mundo real, y demostrar que han aprendido las habilidades que cumplen con los estándares educativos acordados. El docente actual debe asumir otros roles en su profesión y en las instituciones educativas, trabajando con los miembros de la comunidad universitaria para establecer estándares claros y alcanzables para el conocimiento, las habilidades y los valores que esperamos adquieran los estudiantes. Además, los docentes deben participar en la toma de decisiones diaria en las instituciones educativas, trabajar codo con codo para establecer prioridades, y enfrentarse a problemas organizativos que afectan el aprendizaje de sus estudiantes (Semradovaa & Hubackova, 2014).

Muchos docentes también dedican tiempo a investigar diversos temas sobre la eficacia educativa que ayudan a la comprensión de la dinámica del aprendizaje. Y otros docentes dedican tiempo a asesorar a nuevos miembros de su profesión, asegurándose de que los graduados de escuelas de educación estén realmente preparados para los complejos desafíos de las aulas de hoy.

Otra competencia personal del docente es el Trabajo en Equipo, el cual es considerado como una de las competencias transversales más demandadas por los docentes universitarios. Varios autores han señalado la necesidad de que la universidad capacite a sus docentes para que puedan desempeñarse de forma eficiente en equipos de trabajo, e identifican el trabajo colaborativo como estrategia a seguir en el modo de funcionar de los mismos (Guerra; Machado; Espíndola & Rubio, 2020).

Finalmente, debido a las crisis profesionales, tanto dentro como fuera de la universidad, el Compromiso Ético está recibiendo cada vez más atención tanto en la literatura académica sobre la educación superior como en los debates en las propias universidades. Si las universidades son instituciones poco éticas, o si los miembros del personal de la universidad no se comportan éticamente, hay claramente una tensión entre la responsabilidad educativa de las universidades y la ética que transmite el ethos y ambiente moral de la universidad. Por otro lado, los problemas éticos rara vez se discuten y se brinda poca capacitación sobre cómo detectar y manejar estos obstáculos potenciales para una carrera exitosa en la academia (Martín, M. & Rojas, P., 2020).

Al hablar de compromiso ético, la relación que tiene un docente universitario con su propia institución debe abordarse, en particular, con los objetivos y metas institucionales. La integridad es un imperativo en la docencia universitaria, por lo que es importante definir su significado específico en este caso (Karakuş, 2018). En efecto, aunque la docencia universitaria se basa en la investigación, su ámbito de acción es más amplio y más diverso, haciéndolo más complejo desde una perspectiva ética. Por lo tanto, se puede decir que la integridad en la enseñanza universitaria no solo requiere los mismos valores que en la investigación científica: honestidad, independencia e imparcialidad, sino también de otras actitudes y comportamientos específicos porque la docencia es una actividad relacional en un contexto heterogéneo dados los diversos roles del docente en la comunidad académica.

En cuanto a las competencias profesionales, movimiento iniciado por David McClelland en la década de 1960, algunos académicos la definen como la

suma de conocimientos necesarios y cualidades personales, que permiten abordar de forma profesional y resolver eficazmente las cuestiones del campo correspondiente de conocimiento, actividad científica y práctica (Gutiérrez, M.; Silva, M.; Iturralde, S.; Mederos, M., 2019). La competencia profesional del docente se evidencia cuando éste es un especialista calificado y reconocido en el campo de su docencia e investigación; tiene excelentes habilidades y competencias profesionales; sirve correctamente como experto competente, capaz de combinar conocimientos teóricos con conocimientos prácticos y experiencia; domina y sabe aplicar los principios, métodos, beneficios y restricciones de todos los términos y elementos profesionales y los vínculos entre ellos (Martínez-Izaguirre, de Eulate, & Villardón-Galleg, 2018).

Al hablar de Conocimientos de la Docencia como competencia profesional, es preciso señalar que la “base de conocimientos” pedagógica de los docentes incluye todos los conocimientos cognitivos necesarios para crear entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces. En los últimos años, el campo interdisciplinario de la Ciencia del Aprendizaje, que incluye la Neurociencia, ha avanzado enormemente en la comprensión de cómo el cerebro humano procesa, codifica, y recupera información. El potencial de las ciencias del aprendizaje para orientar el conocimiento pedagógico de docentes y, por tanto, mejorar la práctica pedagógica es importante. La exigente política para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades del siglo XXI, como la resolución de problemas, colaboración, comunicación y creatividad, podría implicar una re-capacitación del docente actual, y mejora de la base de conocimientos de la profesión docente (Castañeda, L.; Esteve, F. & Adell, J. 2018).

Según Luy-Montejo (2019), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se fundamenta en dos corrientes filosóficas: una de ellas, la de John Dewey el estudiante aprende a través de la experiencia; es aquí donde encuentra un problema que estimula su pensamiento, buscan soluciones para resolver su problema, y la aplicación los ayuda a comprobar su conocimiento. Por otro lado, el ABP acopia la teoría sociocultural de Vigotsky, quien sostiene que el estudiante participa en comunidades de aprendizaje cognitivo, donde interactúa con otros estudiantes, intercambia y compara ideas, y el docente dirige este

proceso. El Aprendizaje Basado en Problemas implica asignar a los estudiantes la tarea de aplicar un enfoque de resolución de problemas o desafíos que quizás no hayan encontrado o resuelto antes. El problema no siempre es "nuevo" (ya que el profesor puede haberlo encontrado antes), pero hay muchos problemas antiguos que son útiles. Al resolver un problema, un estudiante, o un grupo de estudiantes que colaboran, utiliza críticamente el conocimiento que han adquirido colectivamente para desarrollar una solución al problema, buscando y desarrollando nuevos conocimientos según sea necesario. El proceso de resolución colaborativa de problemas desarrolla habilidades que son críticas tanto para su éxito académico como para su éxito en el mundo en general, como la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y diversas habilidades de comunicación (Owen, 2019).

Otra competencia profesional del docente es la Gestión del Avance del Aprendizaje que consiste en la capacidad que tiene el docente de aplicar varios métodos para impartir currículos a una población diversa de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Cada forma de aprendizaje requiere un desarrollo o capacitación profesional de calidad antes de su implementación. Una gran planificación y ejecución por parte de un docente también es esencial para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea coherente. Es sólo cuando el docente está preparado y organizado para crear estas estrategias que producen resultados positivos para los estudiantes (Schumacher, Grigsby, & Vesey, 2015).

En lo que se refiere al Fomento de Estrategias de Inclusión, el docente debe tener la pedagogía que se esfuerza por satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su origen o identidad, y respalda su compromiso con el material de la asignatura (Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter & Smith, 2019). Escuchar diversas perspectivas puede enriquecer el aprendizaje de los estudiantes al exponer a todos a discusiones estimulantes, expandir los enfoques a problemas tradicionales y contemporáneos y ubicar el aprendizaje dentro de los propios contextos de los estudiantes mientras exploran esos contextos. Los estudiantes están más motivados para tomar el control de su aprendizaje en climas del aula que los reconocen y valoran, establecen

conexiones relevantes con sus vidas y responden a sus preocupaciones únicas. La enseñanza inclusiva se basa en el instinto básico de un docente para garantizar que se escuchen todas las voces y que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente en el proceso de aprendizaje, profundizando un poco más en por qué existen los desequilibrios de participación (Messiou, 2019). Para desarrollar este clima complejo, los docentes deben practicar una mezcla de conciencia intrapersonal e interpersonal, realizar una revisión curricular regular y conocer sobre las prácticas inclusivas.

En cuanto a la Implicación de los Estudiantes en su Aprendizaje y en su Trabajo, el docente debe tener la competencia de diseñar actividades que fomentan la independencia del estudiante porque los invita a participar más reflexivamente con el contenido, y ese compromiso debe incluir a los estudiantes en la evaluación de su aprendizaje. Ayudar a los estudiantes a comprender sus procesos de aprendizaje es uno de los pasos más importantes que se puede dar como docente (Perrenoud, 2000).

Crespo León, & Mesa Conteras (2019) consideran que la Participación en la Gestión Universitaria implica decir que para la universidad es de gran importancia el tener docentes comprometidos con la filosofía institucional, de tal forma que se pueda cumplir la misión y visión de la misma. La participación de los docentes en la toma de decisiones puede generar frustración, enojo y desconfianza, cuando la implementación de las decisiones que se tomaron no es promovida por la administración educativa. Los docentes deben poder participar en todos los pasos de los ciclos en los que se desarrollan las mejoras: planificación, desarrollo, desempeño y evaluación. La participación de los docentes se puede fomentar aplicando algunas estrategias, como alentar a los docentes pasivos a que se vuelvan activos, utilizar modelos combinados en los que se fomente el contacto cara a cara, liderar y gestionar la participación a través del papel de moderador, fortalecer la competencia digital de los docentes, fomentar la colaboración para resolver problemas reales y fomentar la participación en diversos grupos y grandes redes (Annía González, Villalobos Antúnez, Ramírez Molina & Martínez-González, 2019).

Otra competencia profesional del docente es el Aprendizaje y Uso de las Nuevas Tecnologías. El docente del Siglo XXI necesita saber cómo proporcionar oportunidades de aprendizaje con apoyo tecnológico para los estudiantes, y saber cómo la tecnología puede apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Herrada Valverde, & Baños, 2018). Los cursos de formación o actualización para los docentes deben considerar los efectos positivos y negativos de las tecnologías digitales en el aprendizaje, los resultados educativos y las habilidades básicas. Pihuave, & Montes (2020), consideran que esto debe hacerse de manera sostenible y ecológicamente responsable. El uso ético de los datos generados por las plataformas y herramientas de aprendizaje digital también debe ser un enfoque particular. Por último, las propuestas también deberían evaluar las vulnerabilidades potenciales y las consecuencias negativas imprevistas que pudieran derivarse del uso de nuevas tecnologías (Chalela Naffah, Valencia Arias, Bermúdez Hernández, & Ortega Rojas, 2016). Evidentemente este cambio requiere de tiempo, y de un cambio de actitudes hacia y aptitudes para los nuevos recursos disponibles.

Finalmente, la Capacitación Continua es otra competencia profesional que el docente debe continuar ampliando, es un proceso largo y continuo que inicia con la preparación para la profesión y continúa hasta el final de la vida. A muchos profesores les gustaría integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su metodología de enseñanza y adoptar prácticas más innovadoras y centradas en el estudiante, pero tienen poca confianza en sus habilidades TIC y en su competencia para adoptar pedagogías innovadoras. Este proceso se realiza en diferentes formas, lo que implica la formación de docentes con nuevos conocimientos, habilidades, estrategias en las respectivas áreas de competencia y aplicación de la tecnología apropiada (Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O., 2016).

Al examinar la formación del docente en el mundo, se pueden plantear cuatro enfoques diferentes del pasado al presente: tradicional, conductual, cognitivo y estructurado. El enfoque tradicional contempla la "transmisión de conocimientos", es el modelo del docente esperado, es un "docente que sabe todo". En el enfoque conductual, el docente tiene la habilidad de "cambiar el

comportamiento", es el modelo de docente esperado, es considerado el "docente modelo". En el enfoque cognitivo, el docente tiene la expectativa de desarrollar la mente en lugar de desarrollar los comportamientos de los estudiantes. Por lo tanto, en este enfoque se espera el "desarrollo del esquema", es el modelo del docente esperado que lo convierte en el "docente experto". En el modelo de enfoque estructural, se defiende la importancia de "enseñar a enseñar" y se espera que los docentes "aprendan a enseñar" con el fin de proporcionar una enseñanza activa a los estudiantes (Lee, Kim, & Chan, 2015).

Los enfoques teóricos y terapéuticos que caen bajo el título general de "cognitivo" y "aprendizaje social" han ganado una gran popularidad desde 1960. No se acepta uniformemente una sola "teoría cognitiva" o "teoría del aprendizaje social", aunque numerosos enfoques se ajustan a estos términos descriptivos generales. Estas teorías comparten un énfasis en la interacción compleja entre eventos y procesos cognitivos, afecto, comportamiento manifiesto y contextos y eventos ambientales como varias facetas subyacentes de la conducta disfuncional. De manera similar, estas diferentes teorías coinciden en que el aprendizaje tiene un papel fundamental en la adquisición y el mantenimiento de la conducta desviada y adaptativa y, al igual que las teorías operantes (pero en menor grado), reconocen la importancia de las consecuencias ambientales, en particular las proporcionadas por el entorno social. Sin embargo, a diferencia de las teorías operantes, las teorías del aprendizaje social cognitivo postulan que la mayor parte del aprendizaje es una función de cómo el individuo procesa cognitivamente la información de estímulos y consecuencias (Martínez, Arrieta, & Meleán, 2012).

Para comprender la Teoría del Aprendizaje Cognitivo, es importante conocer sobre el término "metacognición". La metacognición es la conciencia de los pensamientos y procesos de pensamiento de su cerebro. Este concepto de saber cómo piensas es la base de la teoría del aprendizaje cognitivo. Esta teoría sobre la cognición pide a los estudiantes que observen el pensamiento y los procesos mentales, y cómo el pensamiento cognitivo puede verse influido por factores externos e internos. Si sus procesos cognitivos funcionan normalmente, es más fácil de aprender. Pero si algo va mal con un proceso cognitivo, pueden

surgir dificultades. El aprendizaje cognitivo se puede dividir en teoría cognitiva social y teoría cognitivo-conductual (Morales, 2018).

La Teoría del Aprendizaje Conductual asume que el aprendizaje tiene lugar como resultado de respuestas a eventos externos. Según esta perspectiva, la retroalimentación que recibimos a medida que avanzamos en la vida da forma a nuestras experiencias. El conductismo nació en 1913 de la mano de John Broadus Watson, considerado el “padre” del conductismo (Guerri, 2021). Los psicólogos han estado desarrollando la idea del conductismo desde el siglo XIX. La teoría del aprendizaje conductual es la base de la Psicología que se puede observar y cuantificar. El refuerzo positivo es un elemento popular del conductismo: el condicionamiento clásico observado en los experimentos del fisiólogo ruso Ivan Pavlov, sugiere que los comportamientos están directamente motivados por la recompensa que se puede obtener. El enfoque general está en la idea de que todos los comportamientos se aprenden a través de la interacción con el medio ambiente. Esta teoría establece que los comportamientos se aprenden del entorno, y agrega que los factores innatos o heredados tienen muy poca influencia en el comportamiento (Martín, Martínez, Martín, M., Nieto, & Núñez, 2017).

La Teoría del Aprendizaje del Constructivismo es un enfoque del aprendizaje que sostiene que las personas construyen o crean activamente su propio conocimiento y que la realidad está determinada por las experiencias del estudiante (Ortíz Granja, 2015). El término se refiere a la idea de que los estudiantes construyen conocimiento por sí mismos, cada alumno individual (y socialmente) construye significado como aprende. Es decir, construir significado es aprender, y este proceso se centra en el estudiante al pensar en el aprendizaje (no en el tema / lección a ser enseñado); además, no hay conocimiento independiente del significado atribuido a la experiencia (construido) por el estudiante o por el aula en general. Según esta teoría, el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante utiliza información sensorial y construye un significado. La formulación más tradicional de esta idea involucra la terminología del estudiante activo (término de Dewey) haciendo hincapié en que el alumno necesita hacer algo; por lo tanto, el aprendizaje no es

la aceptación pasiva del conocimiento sino que implica que el estudiante se comprometa con el mundo.

La Teoría del Aprendizaje del Humanismo se basa en la filosofía de las teorías humanistas de la psicología, incluida la teoría centrada en la persona. Entre los contribuyentes principales a la teoría del aprendizaje humanista se encuentran: Arthur Combs, Carl Rogers y Malcolm Knowles, quienes creían que el objetivo de la educación es facilitar el desarrollo y la autorrealización de los estudiantes (Matienzo, 2020). Por lo tanto, los educadores humanistas tienen una confianza inalterable en la capacidad de crecimiento del individuo y ven el aprendizaje autodirigido como el facilitador del crecimiento.

Además, los teóricos humanistas tienen una visión fenomenológica de los humanos en el sentido de que creen que la visión del mundo de cada persona es una realidad para esa persona y que el aprendizaje está motivado por la necesidad basada en el marco de referencia interno de uno (Moreira, 2017). Por ejemplo, un estudiante con baja autoeficacia puede que no intente proyectos difíciles debido a la creencia de que "no soy capaz"; por otro lado, un estudiante con un alto nivel de confianza en sí mismo puede ir más allá de las instrucciones directas de una tarea para adaptar la tarea a sus necesidades de aprendizaje. Los individuos altamente auto-actualizados se ven a sí mismos como seres dinámicos que están en constante crecimiento y cambio (Santos Pérez, 2016).

En general, los teóricos del aprendizaje humanista definen el aprendizaje como el crecimiento holístico de la persona, incluyendo dominios cognitivos, emocionales e interpersonales. Tienden a centrarse menos en la acumulación de conocimientos y más en cómo la persona se siente en el mundo, lo que influye en la integración de habilidades y conocimientos. Esta visión del conocimiento requiere un cambio de paradigma para la persona que tiende a describir el aprendizaje como adquisición y aplicación de conocimientos. En particular, los estudiantes que han aprendido para abordar tareas o clases con una mentalidad basada en calificaciones pueden tener dificultades para cambiar, o incluso comprender la razón fundamental para cambiar su enfoque a

una mentalidad basada en el aprendizaje. Los docentes pueden crear entornos de clase que ayuden a los estudiantes a acercarse a su autorrealización. Los educadores pueden ayudar a satisfacer las necesidades emocionales y físicas de los estudiantes, brindándoles un lugar seguro y cómodo para aprender, y el apoyo que necesitan para tener éxito. Este tipo de entorno es el más propicio para ayudar a los estudiantes a aprender.

La Teoría del Aprendizaje del Conectivismo promovida por Stephen Downes y George Siemens, es una de las teorías de aprendizaje educativo más recientes. Se centra en la idea de que las personas aprenden y crecen cuando establecen conexiones. Pueden ser conexiones entre ellos o conexiones con sus roles y obligaciones en sus vidas. Los pasatiempos, las metas y las personas, pueden ser conexiones que influyen en el aprendizaje. Según Gutiérrez Campos (2012), los docentes pueden utilizar el conectivismo en sus aulas para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones con las cosas que los emocionan, ayudándolos a aprender. Los docentes pueden utilizar los medios digitales para establecer conexiones buenas y positivas con el aprendizaje. Pueden ayudar a crear conexiones y relaciones con sus estudiantes y con sus grupos de compañeros, para ayudar a los estudiantes a sentirse motivados por el aprendizaje (Fernando & García Martínez, 2016).

Si bien es cierto estas cinco teorías de aprendizaje son las principales teorías de aprendizaje educativo, para los docentes que desean apoyar el aprendizaje de sus estudiantes, existen teorías adicionales o complementarias para que los docentes refuercen su apoyo educativo con un nuevo enfoque. Una de ellas es la Teoría del Aprendizaje Transformativo es un gran enfoque para la educación de adultos y el aprendizaje de adultos jóvenes. También conocida como “aprendizaje por transformación”, esta teoría se centra en la idea de que los estudiantes pueden ajustar su pensamiento en función de la nueva información. Esta teoría del aprendizaje fue fundada por Jack Mezirow, quien la descubrió luego de realizar estudios sobre mujeres adultas que regresaban a la escuela. Su investigación inicial descubrió que los adultos no aplican sus conocimientos anteriores a situaciones nuevas, y que tener una nueva perspectiva les ayudó a adquirir una nueva comprensión de las cosas a medida

que evolucionan. Mezirow también creía que los estudiantes tenían importantes oportunidades de enseñanza y aprendizaje conectadas con sus experiencias pasadas, y que la reflexión crítica y la revisión podrían conducir a una transformación de su comprensión (Espejo & González, 2015).

Este enfoque funciona bien para los estudiantes adultos, ya que los niños no experimentan el mismo tipo de transformación con sus experiencias de aprendizaje y con sus experiencias de vida. Los estudiantes adultos podrían aprovechar las experiencias de la infancia y transformar esas creencias y comprensiones mediante la reflexión crítica, llevándolos a comprender lo que deberían creer y comprender como adultos. En general, esta teoría establece que la visión del mundo cambia cuanto más aprendemos, lo que ayuda a captar nuevos conceptos e ideas. Al obtener nueva información que ayuda a evaluar ideas pasadas, los estudiantes pueden realizar un cambio educativo dramático más allá del aprendizaje estándar (Espejo Leupin & González Suarez, 2015). Los docentes pueden emplear esta teoría del aprendizaje animando a sus estudiantes a aprender nuevas perspectivas mientras cuestionan sus suposiciones y abren el espacio para que el discurso construya su nueva línea de pensamiento.

El uso de la Teoría del Aprendizaje Social puede ser una herramienta valiosa para tratar con estudiantes difíciles, a quienes les gusta interrumpir el aula y causar problemas. Esta teoría se centra en el concepto de que los niños aprenden observando a sus compañeros de clase. Esta teoría del aprendizaje fue fundada por Albert Bandura, quien realizó “el experimento de la muñeca Boba” a principios de los años 60, durante el cual estudió el comportamiento de los niños después de ver a un adulto actuar agresivamente con un juguete parecido a una muñeca. Observó cómo reaccionaron los niños cuando el adulto fue recompensado, castigado o no sufrió consecuencias después de que atacara a la muñeca. Según Garrido (2015) hay cuatro elementos en la Teoría del Aprendizaje Social. En primer lugar se tiene la Atención, que requiere lecciones o actividades diferentes o únicas para ayudar a los niños a concentrarse; en segundo lugar está la Retención, enfocándose en cómo el estudiante internalizará la información y la recordará más adelante; en tercer lugar se

considera la Reproducción, basándose en comportamientos previamente aprendidos y cuándo es apropiado usarlo; por último, en cuarto lugar está la Motivación, que puede extenderse al ver que otros compañeros de clase son recompensados o castigados por sus acciones. Al usar modelos sociales basados en estos elementos, los docentes tienen una herramienta muy poderosa en su arsenal que puede guiar efectivamente a sus estudiantes para que sean más activos en su aprendizaje, presten más atención y canalicen su energía hacia su educación (Tasging & Tunc, 2018).

La Teoría del Aprendizaje Experiencial se centra en aprender haciendo. Con esta teoría, se anima a los estudiantes a aprender a través de experiencias que pueden ayudarles a retener información y recordar hechos. La teoría del aprendizaje experiencial, o ELT, fue identificada por David Kolb en 1984. Aunque su influencia provino de otros teóricos como John Dewey, Kurt Lewin y Jean Piaget, Kolb pudo identificar cuatro etapas de ELT. Las dos primeras etapas, aprendizaje concreto y observación reflexiva, se centran en captar una experiencia. Los dos últimos, conceptualización abstracta y experimentación activa, tratan de transformar una experiencia. Para Kolb, el aprendizaje efectivo se considera a medida que el estudiante atraviesa el ciclo de la Teoría del Aprendizaje Experiencial. Los estudiantes pueden ingresar al ciclo de cualquier forma y en cualquier momento (Espinar Álava & Viguera Moreno, 2020).

Las teorías del aprendizaje son fundamentales porque ayudan a comprender cómo se crea el conocimiento y cómo aprenden las personas. Los docentes utilizan las teorías del aprendizaje (conscientemente o no) y sus enfoques y tecnologías pedagógicos relacionados para diseñar, desarrollar y ofrecer experiencias de enseñanza y aprendizaje eficaces.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

El presente trabajo es una investigación de tipo Aplicada, porque se buscó conocer el proceso de formación del docente universitario, se identificó sus aciertos y falencias, que ayudarán a reconstruir o modificar este proceso que permitirán mejorar la formación de los estudiantes y, por consiguiente, la calidad de la educación superior. En lo que se refiere al Diseño de investigación, este trabajo es Descriptivo – Propositivo-Proyectivo, ya que además de contar con una sola variable “Formación Docente Universitario”, se presentará como propuesta el diseño de un Modelo de Formación Docente Universitario para las Universidades Particulares de Samborondón.

3.2. Variables y Operacionalización

Ávalos (2014) señala que la operacionalización de las variables es esencial porque a través de ellas se identifican los aspectos y elementos que se quieren cuantificar, conocer y registrar con el fin de llegar a conclusiones. En el presente trabajo de investigación se identifica la variable “Formación Docente Universitaria”, que tiene las siguientes definiciones: Definición Conceptual:

La Formación Docente Universitario es un proceso continuo, metódico y organizado que le permite al docente adquirir, estructurar o reestructurar sus conocimientos, habilidades y valores para mejorar sus capacidades personales y profesionales, las cuales van a influir en la formación de los estudiantes y, por ende, en la calidad de la educación superior (Aramburuzabala, Hernández - Castilla, Ángel - Uribe, 2013). Definición Operacional: En el presente estudio la variable se operacionaliza con el diseño de un Modelo de Programa de Formación Docente Universitario.

Los indicadores permiten medir las características de las variables, según las siguientes dimensiones: Competencias Personales, conocidas también como “competencias blandas”, se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo. Se relacionan con el “ser”, tales como: la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los

cambios, y de mostrar consistencia, capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético. (Villarroel, V.; Bruna, D., 2017). (Clavijo, 2018). Sus indicadores son: Comunicación Interpersonal, Responsabilidad, Trabajo en Equipo, Compromiso ético. La Escala de Medición que se utilizó fue la nominal.

Asimismo, se tiene la dimensión, Competencias Profesionales definidas como las cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del docente a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de la docencia, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella, que permiten, faciliten y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado (Gutiérrez, M.; Silva, M.; Iturralde, S.; Mederos, M., 2019). Entre los indicadores se mencionan: conjunto de conocimientos en la docencia, Organización y traslado a la práctica soluciones de aprendizaje, Gestión del avance del aprendizaje, Fomento de estrategias de inclusión, Implicación de los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo, Participación en la gestión universitaria, Aprendizaje y uso de nuevas tecnologías, Capacitación continua. La Escala de Medición que se utilizó fue la nominal.

3.3. Población, Muestra y Muestreo

Para López (2004) la población es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. En este sentido, la población está representada por los 560 docentes de las Universidades Particulares de Samborondón. Se incluyen a los profesores a tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, entre los que se encuentran los decanos y coordinadores de cada Facultad.

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó la fórmula derivada de la Tabla Exacta de Fisher:

$$T_m = \frac{\frac{p}{(e^2)(p)} + 1}{10000}$$

Dónde,

Tm = es el tamaño de la muestra

p = población total

e = corresponde al margen de error. En este caso es el 5%

10000 + 1 = es una constante.

$$\frac{560}{\frac{(5 \times 5) (560)}{10000} + 1} = \frac{560}{2,4} = \mathbf{233}$$

En lo que se refiere al muestreo, fue estratificado debido a que son dos universidades particulares que están ubicadas en Samborondón; por lo tanto, la población (560 docentes) se dividirá en dos grupos que representan a toda la población en conjunto.

La muestra está compuesta por 233 docentes a tiempo completo de las Universidades Particulares de Samborondón, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1: Composición de la muestra

	30 - 34 AÑOS	35 - 39 AÑOS	40 - 44 AÑOS	45 - 49 AÑOS	50 - 54 AÑOS	55 AÑOS o MÁS	TOTALES
MUJERES	4	4	21	52	38	0	119
HOMBRES	0	20	41	0	36	17	114

Fuente: Cuestionario aplicado a docente.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Dado el tipo y diseño de la investigación, Aplicada – Descriptiva – Propositiva, Bernal (2010) manifiesta que su realización se soporta principalmente en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental; es decir, se utilizarán distintos instrumentos con características diversas que contribuyan al diseño de un acertado Modelo de Programa de Formación Docente Universitario, como es el presente caso de investigación.

En consecuencia, en el transcurso de la investigación se utilizó el cuestionario como fuente de información, cuyo principal objetivo fue identificar las necesidades docentes y sus actitudes hacia la formación docente universitario. El cuestionario piloto fue revisado mediante el método de criterio de experto, y ajustado de acuerdo a sus observaciones. Antes de su edición definitiva, se realizó un estudio piloto con 24 docentes que no pertenecían a la muestra objeto de estudio, pero que cumplían el siguiente perfil: docentes de Educación Superior, y que participen activamente en los procesos sustantivos: docencia, investigación, y vinculación; además, para medir la fiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados reflejan un alto grado de fiabilidad del instrumento, ya que en la mayoría de las dimensiones el Alfa de Cronbach es superior a lo establecido que es 7. El Alfa de Cronbach basada en los 27 elementos estandarizados es ,959.

3.5. Procedimientos

Para recoger la información se aplicó el cuestionario a los 233 docentes (muestra) de las universidades que son objeto de estudio. Se estableció un periodo de tres a cinco días laborales para que el cuestionario, elaborado en Google Forms, sea completado por estos docentes.

3.6. Método de Análisis de Datos

Una vez que los 233 docentes (muestra) completaron el cuestionario mediante la plataforma Google Forms, los datos se organizaron en tablas de Excel y fueron introducidos en el programa SPSS que permitirán realizar: análisis descriptivo, y un análisis de conglomerados. El Análisis Descriptivo permitió conocer el grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes proposiciones recogidas en los ítems del cuestionario. El Análisis de Conglomerados o Análisis Clúster permitió agrupar elementos para obtener una máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos (Castro, 2012). El análisis de una entrevista fue un proceso de reflexión y su calidad la garantiza el investigador y su conocimiento del tema a investigar. Se utilizó un modelo que incluya tareas de extracción y verificación de conclusiones. Se seleccionó la información de la entrevista y se la codificó de acuerdo a las dimensiones del cuestionario establecido para ella.

3.7. Aspectos Éticos

El principal aspecto ético que se consideró en esta investigación fue la autorización o consentimiento del Rector o Vicerrector Académico de cada Universidad objeto de estudio, que permitió aplicar el cuestionario a los 233 docentes que forman parte de la muestra. Además, se contó con el consentimiento informado de las unidades de investigación; es decir, de aquellos docentes que respondieron el cuestionario aplicado. Asimismo, el resultado de este trabajo de investigación será utilizado como insumo para la elaboración del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de cada universidad.

IV. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados del análisis de los datos obtenidos a través del Cuestionario Aplicado a Docente (CAD), y la interpretación de cada uno de sus ítems para profundizar y articular la información con el resto de dimensiones/indicadores, lo cual permitirá interconectar los resultados para poder enseñar una imagen de las características de los participantes en el estudio, y presentar la propuesta de “Diseño de un Modelo de Programa de Formación para Docentes de las Universidades Particulares de Samborondón”.

O.G.: Diseñar un Modelo de Programa de Formación Docente Universitario en las Universidades Particulares de Samborondón.

O.E. 1: Analizar las necesidades de fortalecimiento de competencias docentes que presentan los profesores de las Universidades Particulares de Samborondón.

DIMENSIÓN: COMPETENCIAS PERSONALES (CP)

D: CP - Indicador: Comunicación Interpersonal (CI)

Tabla 2: Datos sobre el indicador Comunicación Interpersonal que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	Ft	%
1. ¿En su formación profesional ha recibido orientaciones para entablar una comunicación asertiva con sus pares?	12	5,2%	111	47,6%	54	23,2%	17	7,3%	39	16,7%	233	100,0%
2. ¿Promueve la importancia de compartir las experiencias más relevantes de sus estudiantes que incidan en su aprendizaje profesional?	19	8,2%	1	0,4%	52	22,3%	66	28,3%	95	40,8%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

Tal como se observa en la Tabla 2, más del 47% de los docentes aseguran que, durante su formación profesional, pocas veces han recibido orientaciones para entablar comunicaciones asertivas con sus pares; sin embargo, el 40% de los docentes afirman que siempre promueven la importancia de compartir las experiencias más relevantes de sus estudiantes. Esto permite concluir que los

procesos de formación que ha recibido el docente universitario, muy poco se ha desarrollado la comunicación interpersonal, siendo necesario incluir o fortalecer estrategias que mejoren la comunicación interpersonal entre docentes, considerada como la clave para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

D: CP - Indicador: Trabajo en Equipo

Tabla 3: Datos sobre el indicador Trabajo en Equipo que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Pocas		Algunas		Muchas		Siempre	Total
	Nunca	veces	veces	veces	veces	veces		
	ft%	ft %	ft %	ft %	ft %	Ft %	Ft %	Ft %
5. ¿Logra involucrar a los estudiantes en el trabajo en equipo e impulsar el liderazgo con la finalidad de que el equipo trabaje con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos?	00,0%	0,0%	28 12,0%	59 25,3%	146 62,7%	233	100,0%	
6. ¿Logra caracterizar las habilidades de cada estudiante para contribuir al trabajo en equipo?	00,0%	0,0%	62 26,6%	78 33,5%	93 39,9%	233	100,0%	

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

En la Tabla 3 se puede observar que el 62% de los docentes siempre involucran a sus estudiantes en el trabajo en equipo; pero un porcentaje significativo, cerca del 27%, aseguran que algunas veces son capaces de caracterizar las habilidades de cada estudiante para contribuir el trabajo en equipo. Sin embargo, estos impedimentos para el trabajo en equipo también representan fortalezas institucionales para otros propósitos, y pueden cambiar sólo lentamente. Se necesitarán cambios innovadores en las políticas institucionales para fomentar un mayor trabajo en equipo, especialmente para los grandes proyectos involucrados en la solución de algunos problemas importantes que enfrentan nuestras instituciones y nuestra sociedad.

DIMENSIÓN: COMPETENCIAS PROFESIONALES (CPR)

D: CPR - Indicador: Conjunto de Conocimientos de la Docencia.

Tabla 4: Datos sobre el indicador Conjunto de Conocimientos de la Docencia que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
9. ¿Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje?	0	0,0%	21	9,0%	27	11,6%	102	43,8%	83	35,6%	233	100,0%
10. ¿Tiene dominio de la asignatura que imparte?	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	99	42,5%	134	57,5%	233	100,0%
11. ¿Tiene dominio de la metodología de la investigación?	0	0,0%	4	1,7%	61	26,2%	108	46,4%	60	25,8%	233	100,0%
12. ¿Tiene dominio de la pedagogía universitaria?	0	0,0%	20	8,6%	23	9,9%	129	55,4%	61	26,2%	233	100,0%
13. Considera que debe actualizar sus conocimientos pedagógicos.	0	0,0%	20	8,6%	83	35,6%	52	22,3%	78	33,5%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

Como se puede apreciar en la Tabla 4, cerca del 80% (i. 9) de los docentes producen materiales educativos, el 100% tiene dominio de la asignatura que imparte, el 81% (i12) tiene dominio de la pedagogía universitaria, y el 72% tiene dominio de la metodología de la investigación; sin embargo, el 91% de los docentes consideran que deben actualizar sus conocimientos pedagógicos. Esto significa que los docentes están conscientes que tienen dominio de la disciplina que imparten y de la metodología de investigación; sin embargo, ellos requieren actualizar sus conocimientos pedagógicos, los cuales van cambiando conforme avanza el tiempo, y que les permita crear entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces para todos los estudiantes.

D: CPR - Indicador: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Tabla 5: Datos sobre el indicador Aprendizaje Basado en Problemas que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Sambrondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%
14. ¿Logra relacionar a los estudiantes en la participación o desarrollo de investigaciones que les proporcionen herramientas para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana?	00,0%	4	1,7%	37	15,9%	86	36,9%	106	45,5%	233	100,0%	
15. ¿Motiva a que los estudiantes debatan y discutan temáticas abordados durante clases?	00,0%	135,6%	25	10,7%	50	21,5%	145	62,2%	233	100,0%		

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

Tal como se puede apreciar en la Tabla 5, el 82,4% de los docentes tienen la habilidad para relacionar a los estudiantes en la participación o desarrollo de investigaciones, y un porcentaje casi similar (83,7%) motiva a que los estudiantes debatan y discutan temáticas abordados durante clases. Estos resultados demuestran que cuanto mayor sea la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, mayor será su nivel de participación efectiva, la cual es considerada uno de los componentes más importantes que afecta la calidad del proceso de enseñanza.

D: CPR - Indicador: Gestión del Avance del Aprendizaje

Tabla 6: Datos sobre el indicador Gestión del Avance del Aprendizaje que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%
16. Implementa estrategias para gestionar el avance de los aprendizajes por medio de situaciones problema con relación a la realidad de cada estudiante.	0	0,0%	13	5,6%	47	20,2%	36	15,5%	137	58,8%	233	100,0%
17. Identifica las habilidades de los estudiantes para contribuir a los objetivos del aprendizaje.	0	0,0%	0	0,0%	41	17,6%	91	39,1%	101	43,3%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

La Tabla 6 evidencia que el 74% de los docentes implementa estrategias para gestionar el avance de los aprendizajes; y un 82% identifica las habilidades de los estudiantes para contribuir a los objetivos del aprendizaje, por lo que se puede concluir que los docentes tienen la capacidad de aplicar varios métodos para impartir currículos a una población diversa de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

D: CPR - Indicador: Fomenta Estrategias de Inclusión

Tabla 7: Datos sobre el indicador Fomenta Estrategias de Inclusión que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%
	18. Fomenta el trabajo colaborativo con base en la tolerancia y el respeto a la integridad del otro (valores).	0	0,0%	0	0,0%	4	1,7%	102	43,8%	127	54,5%	233
19. Identifica las necesidades de los estudiantes y adecúa las metodologías a ellas.	0	0,0%	13	5,6%	8	3,4%	94	40,3%	118	50,6%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes.

La Tabla 7 demuestra que la mayoría de los docentes, 98,3%, fomentan el trabajo colaborativo con base en la tolerancia y el respeto; asimismo, el 90,9% identifica las necesidades de los estudiantes y adecúa las metodologías a ellas. Por consiguiente, son apropiadas las estrategias que usan los docentes para hacer que el salón de clases de educación regular, ya que además incluyen a estudiantes de todos los orígenes y habilidades aumenta la tolerancia y la empatía entre los estudiantes.

D: CPR - Indicador: Implicación de los Estudiantes en su Aprendizaje y en su Trabajo

Tabla 8: Datos sobre el indicador Implicación de los Estudiantes en su Aprendizaje y en su Trabajo que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%
20. Crea estrategias que involucren a los estudiantes a desarrollar la capacidad de autoevaluación de su propio aprendizaje con la finalidad de tomar conciencia del progreso que han conseguido.	20	8,6%	0	0,0%	71	30,5%	82	35,2%	60	25,8%	233	100,0%
21. Evalúa los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo.	0	0,0%	0	0,0%	24	10,3%	109	46,8%	100	42,9%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes.

Tal como lo demuestra la Tabla 8, cerca del 90% de los docentes evalúan los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo; es decir, implican a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y existe una marcada interacción docente-estudiante. Por otro lado, sólo el 60% de los docentes crean estrategias que involucren a los estudiantes a desarrollar la capacidad de autoevaluación de su propio aprendizaje. La autoevaluación es el acto de monitorear los propios procesos y productos para hacer ajustes que profundicen el aprendizaje y mejoren el desempeño. Por lo tanto, aunque la evaluación formativa tiene un alto porcentaje de aceptación, la evidencia presentada en esta revisión sugiere fuertemente que la autoevaluación es más beneficiosa cuando se usa de manera formativa y con el apoyo de la capacitación.

D: CPR - Indicador: Aprendizaje y Uso de Nuevas Tecnologías

Tabla No.9: Datos sobre el indicador Aprendizaje y uso de Nuevas Tecnologías que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%
24. Consigue utilizar las nuevas tecnologías incorporando los métodos activos por medio de competencias técnicas y didácticas.	0	0,0%	4	1,7%	14	6,0%	104	44,6%	111	47,6%	233	100,0%
25. ¿Está dispuesto a utilizar herramientas tecnológicas que permitan desarrollar actividades de aprendizaje autónomo y colaborativo?	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	57	24,5%	176	75,5%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

La Tabla 9 demuestra que el 92,2% de los docentes es capaz de utilizar las nuevas tecnologías incorporando los métodos activos, y todos están dispuestos a utilizar herramientas tecnológicas que permitan desarrollar actividades de aprendizaje autónomo y colaborativo.

D: CPR - Indicador: Capacitación Continua

Tabla 10: Datos sobre el indicador Capacitación Continua que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%	ft	%
26. Logra organizar y fomentar la propia formación continua con la finalidad de ser constantemente competitivo en un mundo globalizado.	0	0,0%	0	0,0%	25	10,7%	92	39,5%	116	49,8%	233	100,0%
27. ¿Participa en cursos de actualización y formación docente?	0	0,0%	20	8,6%	59	25,3%	55	23,6%	99	42,5%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

Con respecto a las declaraciones de los docentes sobre la capacitación continua, en la Tabla 10 se refleja que cerca del 90% de los docentes tiene la capacidad de organizar y fomentar la educación continua, pero solo el 66,1% participa en cursos de actualización y formación docente.

O.E. 2: Analizar las actitudes hacia la formación docente del profesorado de las Universidades Particulares de Samborondón.

D: CP - Indicador: Responsabilidad

Tabla 11: Datos sobre el indicador Responsabilidad que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Pocas		Algunas		Muchas		Total
	Nuncaveces		veces		veces		
	ft%	ft %	ft %	ft %	ft %	Ft %	
3. ¿En su formación profesional, destacó el cumplimiento con los deberes académicos?	00,0%	0 0,0%	4 1,7%	75 32,2%	154 66,1%	233 100,0%	
4. ¿Cumple de manera responsable con las exigencias de su labor docente con sus estudiantes?	00,0%	0 0,0%	0 0,0%	59 25,3%	174 74,7%	233 100,0%	

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes.

En la Tabla 11 se puede apreciar que el 66,1% de los docentes aseguran que siempre han cumplido con sus deberes académicos en su formación profesional. Asimismo, más del 74% de los docentes cumplen de manera responsable con las exigencias de su labor docente con sus estudiantes. Estos resultados nos permiten observar que el docente es responsable de capacitar y empoderar al estudiante para que emerja como un joven competente, listo para asumir los desafíos de un mundo que cambia rápidamente. Por lo tanto, es imperativo que el docente actualice continuamente sus conocimientos y metodología para mejorar la calidad de la enseñanza. Si la calidad de la enseñanza es buena y el compromiso de los profesores es alto, el nivel de la institución está destinado a mejorar.

D: CP - Indicador: Compromiso Ético

Tabla 12: Datos sobre el indicador Compromiso Ético que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborondón.

	Pocas		Algunas		Muchas		Total
	Nunca		veces		Siempre		
	ft%	Ft %	ft %	ft %	ft %	Ft %	
7. ¿Afronta los deberes y los dilemas éticos con la finalidad de cultivar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de una persona para comportarse y comunicarse de manera eficaz y adecuada?	00,0%	0 0,0%	229,4%	6126,2%	15064,4%	233100,0%	
8. ¿Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo, y las políticas vigentes?	00,0%	135,6%	9 3,9%	6929,6%	14260,9%	233100,0%	

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes

En la Tabla 12 se refleja que el 64% de los docentes afronta los deberes y dilemas éticos, con la finalidad de cultivar la competencia comunicativa; por lo tanto, el compromiso ético condiciona fuertemente la relación que establecen los profesores con los estudiantes. Asimismo, cerca del 61% maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo, y las políticas vigentes. Es decir, que la universidad debe trabajar en ese porcentaje de docentes que no se han involucrado en el sistema y políticas de la universidad.

D: CPR - Indicador: Participación en la Gestión Universitaria

Tabla 13: Datos sobre el indicador Participación en la Gestión Universitaria que presenta el docente universitario de las universidades particulares de Samborombón.

	Nunca		Pocas veces		Algunas veces		Muchas veces		Siempre		Total	
	Ft	%	Ft	%	ft	%	Ft	%	Ft	%	Ft	%
22. Se involucra y participa en la gestión de la universidad desarrollando competencias de administración, coordinación y organización del factor humano para crear un buen clima institucional.	0	0,0%	17	7,3%	55	23,6%	0	0,0%	161	69,1%	233	100,0%
23. ¿Se siente identificado como parte fundamental del desarrollo de la Universidad?	0	0,0%	13	5,6%	30	12,9%	45	19,3%	145	62,2%	233	100,0%

Fuente: Cuestionario Aplicado a Docentes.

De los resultados presentados en la Tabla 13 se concluye que el nivel de participación de los docentes en la gestión universitaria fue relativamente alto, ya que más del 60% de los docentes se siente siempre identificado como parte fundamental del desarrollo de la Universidad; además, se involucra y participa en la gestión de la universidad. Sin embargo, la participación del otro 40% de los docentes se puede fomentar aplicando algunas estrategias, como alentar a los miembros pasivos a que se vuelvan activos, utilizar modelos combinados en los que se fomente el contacto cara a cara, liderar y gestionar la participación a través del papel de moderador, fortalecer la competencia digital de los docentes, fomentar la colaboración para resolver problemas reales y fomentar la participación en diversos grupos y grandes redes.

V. DISCUSIÓN

El proceso de discusión de los resultados del presente trabajo de investigación ha sido elaborado con base en los objetivos planteados. De acuerdo al objetivo específico 1: Analizar las necesidades de fortalecimiento de competencias docentes que presentan los profesores de las Universidades Particulares de Samborondón, la Tabla 2 demuestra que más del 47% de los docentes pocas veces han recibido orientaciones para entablar comunicaciones asertivas con sus pares; sin embargo, el 40% de los docentes afirman que promueven el intercambio de experiencias con los estudiantes.

Estos resultados se fundamentan con la Teoría del Aprendizaje Transformativo de Jack Mezirow, quien centra la idea de que los estudiantes pueden ajustar su pensamiento en función de la nueva información, proporcionada por sus experiencias pasadas, y que la reflexión crítica y la revisión podrían conducir a una transformación de su comprensión. Otra teoría que sustenta estos resultados es la del Aprendizaje Experiencial de David Kolb, la cual se centra en aprender haciendo. Con esta teoría, se anima a los estudiantes a aprender a través de experiencias que pueden ayudarles a retener información y recordar hechos.

Por otro lado, tal como lo señala la Tabla 3, el 62% de los docentes involucran a sus estudiantes en el trabajo en equipo, pero el 27% logra identificar las habilidades de cada estudiante para contribuir el trabajo en equipo. Finalmente, un alto porcentaje, según Tabla 4, el 91% de los docentes consideran que deben actualizar sus conocimientos pedagógicos; y, un porcentaje similar, según la Tabla 9, está dispuesto a utilizar nuevas herramientas tecnológicas que permitan desarrollar actividades de aprendizaje autónomo y colaborativo. Estos resultados se establecen en una de las teorías de aprendizaje educativo más recientes, la Teoría del Aprendizaje del Conectivismo promovida por Stephen Downes y George Siemens, quienes centran la idea de que las personas aprenden cuando establecen conexiones. Pueden ser conexiones entre ellos o conexiones con sus roles y obligaciones en sus vidas. Los docentes pueden utilizar el conectivismo en sus aulas para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones con las cosas que los emocionan,

ayudándolos a aprender. Los docentes pueden utilizar los medios digitales para establecer conexiones buenas y positivas con el aprendizaje. Pueden ayudar a crear conexiones y relaciones con sus estudiantes y con sus grupos de compañeros, para ayudar a los estudiantes a sentirse motivados por el aprendizaje.

Paralelamente, los resultados antes expuestos concuerdan con el trabajo doctoral elaborado por Ponce (2018), donde plantea modelos de formación docente, de los que se desprende dos corrientes: la primera de ellas está centrada en cubrir falencias, y predomina el concepto de entrenamiento y el desempeño individual. En este grupo de encuentran: capacitación, acreditación, falencia, socialización, basado en estándares; la segunda corriente abarca el aprendizaje en comunidad, el involucramiento de los participantes y la definición de objetivos de largo plazo. En esta corriente se identifican: entrenamiento-mentoría, comunidades de práctica, investigación acción, y transformador.

En lo que se refiere al objetivo específico 2: Analizar las actitudes hacia la formación docente del profesorado de las Universidades Particulares de Samborondón, los resultados de la Tabla 12 demuestran que el 64% de los docentes tienen la capacidad de comportarse y comunicarse de manera eficaz y adecuada. Porcentajes similares se reflejan en el manejo de información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes, y en su involucramiento y participación en la gestión de la universidad.

Los resultados mencionados se apoyan en la Teoría del Aprendizaje Conductual de John Watson, quien sostiene que los comportamientos son influenciados y aprendidos de fuerzas externas en lugar de fuerzas internas. Sin embargo, la Teoría del Aprendizaje Cognitivo de Jean Piaget sostiene que los estudiantes pueden verse influenciados por elementos internos y externos (Martínez, Arrieta, & Meleán, 2012).

Simultáneamente, estos resultados coinciden con el estudio doctoral realizado por Buenestado (2019), cuyos resultados demuestran que los docentes reconocen la necesidad de formación, por lo que tienen actitudes positivas frente

a los procesos de formación. Los docentes de este estudio manifiestan una actitud positiva hacia la mentoría, la formación pedagógica para poder desarrollarla y el compromiso personal y de todo el profesorado con la formación docente.

Finalmente, los objetivos propuestos en este trabajo de investigación se lograron y los resultados del cuestionario aplicado pueden ser considerados satisfactorios; sin embargo, sería interesante profundizar en el tema del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual requiere de una formación especial de los docentes y el seguimiento de su desempeño. En los cursos tradicionales, el énfasis está en la transmisión de conocimientos fácticos; los maestros son la principal fuente de información y los estudiantes tienen pocas oportunidades para identificar sus propias necesidades de aprendizaje o reflexionar colectivamente sobre su experiencia de aprendizaje. Entonces, si los resultados son desfavorables, la culpa es del estudiante, por falta de habilidades o motivación. Por el contrario, en los cursos de Aprendizaje Basado en Problemas, las responsabilidades de los docentes incluyen: fomentar el pensamiento crítico; fomentar el aprendizaje autodirigido y la curiosidad; monitorear el progreso del grupo; y crear un ambiente de aprendizaje que estimule a todos los miembros del grupo, genere un entendimiento profundo y promueva el trabajo en equipo. La llegada del ABP ha puesto de relieve las cualidades de un buen docente, unas son innatas y otras pueden adquirirse. Los maestros excelentes sirven como modelos a seguir, influyen en las opciones profesionales y permiten a los estudiantes alcanzar su potencial.

VI. CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior se enfrentan a mutaciones de una manera vertiginosa para las que no estaban preparadas. Esto exige que los docentes universitarios cuenten con las competencias necesarias que les permitan realizar de manera eficiente su labor. Los cambios que se han producido en Ecuador han provocado que el personal docente universitario experimentado se retire y estas vacantes se llenen con nuevos docentes.

Los estudios actuales destacan la importancia de la calificación de los docentes para el buen rendimiento del estudiante. Se supone que las competencias de los docentes tienen un impacto crucial en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Varios estudios proporcionan evidencia de la relevancia del dominio del conocimiento profesional de los docentes, y el conocimiento del contenido pedagógico. Por lo tanto, los esfuerzos de investigaciones actuales se centran en el desarrollo de las competencias de los futuros docentes universitarios, lo cual, en este estudio, luego del análisis y discusión de los resultados, se llega a las siguientes conclusiones:

1. En los procesos de formación que ha recibido el docente universitario, muy poco se ha desarrollado la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo (Tabla 2 y Tabla 3). Esto permite considerar que en los procesos de formación docente será necesario incluir o fortalecer estrategias que mejoren el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal entre docentes, considerados como uno de los principales factores para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Sobre el indicador Aprendizaje Basado en Problemas (Tabla 5), el docente motiva a sus estudiantes a que debatan y discutan temáticas abordados durante clases, pero no logra completamente que los estudiantes participen o desarrollen investigaciones que les faciliten herramientas para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana.
3. Es necesario cambiar el modelo de vida universitaria que comúnmente existe en las universidades. Sería útil analizar otros enfoques de la organización de

la universidad (Tabla 13), en los que el profesorado no solo es responsable de una asignatura o de una serie de ellas, o actúa como administrador ocasional en el desempeño de determinadas tareas, sino que también se siente responsable de la.

4. El docente es responsable de capacitar y empoderar al estudiante para que emerja como un joven competente, listo para asumir los desafíos de un mundo que cambia rápidamente. Por lo tanto, es imperativo que el docente actualice continuamente sus conocimientos y metodología para mejorar la calidad de la enseñanza (Tabla 10). Si la calidad de la enseñanza es buena y el compromiso de los profesores es alto, el nivel de la institución está destinado a mejorar.

VII. RECOMENDACIONES

El docente universitario tiene una gran importancia en las instituciones de educación superior, por lo que deben contar con procesos de formación que les permitan tener éxito en la docencia, la investigación, la gestión o la gestión académica, así como en la relación con la sociedad. Una vez concluido este trabajo de investigación, se recomienda:

1. Fortalecer algunas competencias de los docentes; tales como la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, considerando que la colaboración entre docentes y aún entre diferentes instituciones educativas es uno de los factores clave relacionados con la mejora continua, a partir de cambios innovadores en las políticas institucionales para fomentar un mayor trabajo en equipo, especialmente para los grandes proyectos involucrados en la solución de algunos problemas importantes que enfrentan nuestras instituciones y nuestra sociedad.
2. Asimismo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza durante la cual los estudiantes intentan resolver un problema o un conjunto de problemas que no les son familiares. El ABP se sustenta en un enfoque constructivista, como tal, promueve el aprendizaje activo. Además, fomenta el aprendizaje autodirigido, la resolución eficaz de problemas, las habilidades de comunicación y colaboración. Los estudiantes tienden a trabajar en grupos para la resolución de problemas con el docente o tutor, quien guía y monitorea el proceso. Para implementar el Aprendizaje Basado en Problemas, es importante comprender las “habilidades blandas” que los docentes estudiantes deben poseer. La capacidad de comunicarse, pensar críticamente, comprometerse y colaborar son habilidades esenciales cuando se trata del aprendizaje basado en problemas. El docente estudiante necesitará entender esto y probablemente requerirá dedicar tiempo a enseñar y evaluar estas habilidades. También es importante que los docentes estudiantes se evalúen a sí mismos y a sus compañeros, y sean capaces de articular lo aprendido y defender las soluciones que presentan.

3. Adoptando una perspectiva adecuada de la relación entre universidades y empresas para la mejora y actualización de la gestión de la educación superior, la gestión se puede enseñar de mejor manera si las universidades son capaces de explorar las habilidades de sus docentes y establecer alianzas muy frecuentes con las empresas para crear un entorno donde las actividades de gestión pueden entenderse mejor. El objetivo es revisar diferentes temas, enfatizar el valor de los enfoques prácticos de la educación gerencial, la importancia de la pedagogía basada en la resolución de problemas y el proceso de toma de decisiones. Se podría elaborar un modelo para la educación gerencial apoyado en la integración de técnicas de enseñanza gerencial, que comprenda: el área de recursos teóricos, el área relacionada con la experiencia personal del educador y un conjunto de aspectos prácticos donde se incluyen las alianzas.

4. De la misma manera, para satisfacer las demandas cambiantes de las instituciones educativas, los docentes de alta calidad deben ser capaces y estar dispuestos a aprender y reaprender continuamente su oficio. Este aprendizaje comienza antes de ingresar al aula. Sin embargo, los docentes principiantes a menudo no están completamente preparados y cumplen los requisitos para enseñar en un aula. El aprendizaje continuo es clave para desarrollar la capacidad de los educadores para una enseñanza eficaz, particularmente en una profesión donde las demandas están cambiando y expandiéndose. El aprendizaje continuo toma múltiples formas; tales como el desarrollo profesional formal y la colaboración con otros profesores. Finalmente, la capacitación continua les brinda la oportunidad de salir de su rutina: pueden ser estudiantes en lugar de docentes. Esto mantiene a los educadores comprometidos porque sienten que están recibiendo la ayuda profesional que necesitan para ser mejores docentes. Después de todo, la capacitación continua nutre los talentos de los docentes que aspiran a ocupar puestos de liderazgo educativo, y los docentes deben aprender de otros líderes experimentados para convertirse ellos mismos en futuros líderes efectivos. La implementación de cursos de educación continua tiene beneficios, tanto para los docentes como para los estudiantes, pero lo más importante es que ayuda a los docentes a convertirse en mejores

educadores y a convertirse en futuros administradores educativos competentes.

VIII. PROPUESTA

El vertiginoso avance de la sociedad en los últimos años ha obligado a modificar las demandas de ciudadanos y educadores. La llegada de las tecnologías de la información y la comunicación al ambiente educativo ha propiciado el desarrollo de competencias de los docentes, que es uno de los retos educativos a los que se enfrenta ahora la formación del profesorado, ya que se trata de un pilar fundamental para impulsar una nueva forma de enseñar, siendo la única vía para desarrollar un panorama territorial de innovación docente.

Las competencias son el conjunto de habilidades / talentos profesionales y personales clave, y los patrones de comportamiento de un individuo. Forman la base de cualquier comportamiento laboral competente, y su nivel de madurez es crucial para el desempeño exitoso de la profesión en cuestión. Desde este punto de vista, las competencias del docente universitario tienen una importancia excepcional, principalmente porque el profesorado constituye la plataforma para la generación de nuevos conocimientos y nuevos valores que beneficiarán tanto a los estudiantes como a la universidad, y, posteriormente productivos tanto para la universidad como para los estudiantes, y consecutivamente a las empresas en su papel de empleadores, que deberían poder utilizar convenientemente y desarrollar metódicamente las competencias maduras de sus colaboradores.

La enseñanza está semánticamente ligada a la transmisión de conocimientos; y no solo se refiere a la enseñanza en el aula, es también proporcionar un papel de liderazgo en la comunidad universitaria, en el que tanto los docentes como los estudiantes son miembros. Esto incluirá, por ejemplo, organizar actividades co-curriculares. Los principales destinatarios de este conocimiento serán los estudiantes universitarios, quienes se encuentran principalmente en las fronteras del conocimiento. Por lo tanto, para iniciarlos en áreas desconocidas del conocimiento, los docentes deben estar constantemente explorando nuevos conocimientos, actualizándose en temas de su área de especialización a través de actividades profesionales como elaborando artículos para revistas o participar en conferencias, mediante la realización de

investigaciones. Consecuentemente, sólo alguien que participe activamente en la investigación podrá desempeñar satisfactoriamente su rol de docente en la educación superior. Así, en una universidad, la enseñanza y la investigación se convierten en dos componentes inseparables de la práctica profesional de los docentes. Muchos docentes universitarios se dedican a la investigación, contribuyendo así a la base de conocimientos de la disciplina o campo académico. La investigación comúnmente se asocia con la realización de estudios empíricos, ya sean confirmatorios o exploratorios, pero en algunas disciplinas académicas la investigación también abarca trabajos altamente teóricos. A medida que los docentes tienen a la investigación como parte de sus responsabilidades laborales depende en gran medida de la universidad, y es más probable que las universidades tengan a la investigación y a la creación de conocimiento como una parte significativa de sus misiones institucionales (Medina Rivilla, Domínguez Garrido, & Ribeiro Gonçalves, 2011).

Por otro lado, el perfeccionamiento de los docentes universitarios para ser capacitados en la docencia, se ha visto afectado por una serie de elementos que no satisfacen las necesidades del profesorado y las demandas de los estudiantes de las universidades. Esto ha provocado el poco interés de autocapacitarse, así como la ausencia de eventos y campañas para lograr el mejoramiento docente, de parte de autoridades gubernamentales, así como directivos de instituciones particulares. El modelo de competencia del docente universitario debe considerar también estrategias educativas nuevas, progresivas y relevantes. Por ejemplo, un aprendizaje basado en problemas, en particular, se ha convertido gradualmente en un enfoque centrado en el estudiante cada vez más popular en la enseñanza y el aprendizaje de la educación superior en todas las disciplinas. El aprendizaje basado en problemas (ABP) ofrece una alternativa atractiva a los enfoques tradicionales al cambiar el énfasis de lo que se enseña a lo que aprende el estudiante.

Se presenta a continuación la propuesta del diseño de un modelo de formación para docentes universitarios en las universidades particulares de Samborondón.

Modelo de Programa de Formación para Docentes Universitarios en las Universidades Particulares de Samborondón.

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Institución:** Universidades Particulares de Samborondón
- 1.2. Denominación:** Modelo de Programa de Formación para Docentes Universitarios en las Universidades Particulares de Samborondón.
- 1.3. Población (Cobertura):** 700 docentes
- 1.4. Responsable:** Dirección Metodológica de las Universidades
- 1.5. Duración:** 12 meses

II. JUSTIFICACIÓN

En la mayoría de los países, además de un título en el campo de estudio elegido, es obligatorio un diploma o título o certificación en el arte y la ciencia de la enseñanza. Un docente recién graduado suele estar bajo la tutela y la tutoría de un profesional senior, y así comienza el hermoso proceso de la enseñanza profesional.

Algunos profesores no conocen la psicología básica ni están familiarizados con el arte de enseñar. Simplemente hablan y muchas veces leen las diapositivas que utilizan. Estos profesores están mal formados/capacitados para tratar con los estudiantes, especialmente con los adolescentes. Es en este contexto que abordamos la necesidad de formar al formador. Una vocación del orden más alto requiere el cliché revitalizado de que se tome en serio y con toda seriedad, que el maestro sea el "sea todo y sepa todo".

Es en este contexto que existe una mayor necesidad de programas de capacitación, talleres y conferencias que tengan como objetivo equipar al docente con nuevos enfoques de la enseñanza, avances en la pedagogía y proporcionar información sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza. Los programas de capacitación deben tener como objetivo brindar una exposición razonablemente prolongada a áreas como la gestión del aula, la gestión del tiempo, el equilibrio entre la vida laboral y personal, las habilidades sociales para los educadores, las técnicas de comunicación, las señales no verbales, los destructores del estrés, la gramática y uso, técnicas de motivación, asesoramiento, uso efectivo del humor en la enseñanza y similares.

Los programas de capacitación ayudan a evitar escollos como los malos modales, el control excesivo, el uso inadecuado de ayudas pedagógicas, las diapositivas inadecuadas, los errores y la moral decaída. Estos programas contribuyen en gran medida a enriquecer a los educadores con nuevas técnicas, trucos, consejos, métodos, procesos y procedimientos, y como colofón, inspiración, dándoles fuerzas para afrontar un curso académico más.

Por esta razón, se extiende la propuesta de un Modelo de Programa de Formación de Docente Universitario para el desarrollo de las competencias personales y profesionales. Asimismo, se pretende dotar al docente de métodos y estrategias pedagógicas para que fortalezca sus competencias tecnológicas, comunicativas e investigativas, para que pueda optimizar el proceso educativo, en horas sincrónicas, asincrónicas, de planificación y presentación de evidencias.

III. FUNDAMENTACIÓN

3.1. Fundamento teórico

Según Chávez (2017) considera que la formación docente es aquella que se inicia con el ejercicio profesional, y tiene como objetivo consolidar o transformar los conocimientos y habilidades de los docentes para mejorar su desempeño en un proceso de enseñanza de calidad.

Por su lado, Bravo López, G., Jurado Ronquillo, M., & Sánchez Arce, L. R. (2018), es necesario perfeccionar la intervención del docente en calidad de orientador del proceso formativo, quien debe propiciar actividades que permitan al estudiante aprender a comunicarse ajustados a las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la actividad profesional para la que se forman. La mayoría de los docentes tienen una buena preparación académica en las diferentes áreas disciplinares, pero en muchas de ellas tienen una deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales que influyen en la efectividad de su forma de enseñar. Los primeros años de docencia enfrentan una realidad para la que no estaban preparados como es la relación con estudiantes, docentes y autoridades, por lo que deben reconstruir una identidad profesional que se adapte a los nuevos roles y funciones que se desarrollarán en los nuevos escenarios de acción. Por último, no solo se dedican a la docencia sino, por el contrario, a otras actividades como: docencia, investigación y gestión o gestión

académica, y actividades de vinculación con la comunidad. Sin embargo, y es evidente que la actividad investigadora otorga más prestigio al docente.

3.2. Fundamento filosófico

Las experiencias de aprendizaje fuera del aula son formas de aprendizaje experiencial (Dewey, 1897). Estas experiencias se basan en el simple principio de que "la experiencia es el mejor maestro". En este marco, el aprendizaje fuera del aula es un proceso activo, en el que los estudiantes se encuentran con problemas auténticos, construyen hipótesis novedosas, prueban soluciones reales e interactúan con otros para dar sentido al mundo que los rodea. Cuando hacemos esto, nos encontramos con el mundo como un todo y nos vemos obligados a emplear múltiples modalidades, sin importar qué par de "lentes" disciplinarios pretendamos usar. Debido a que el aprendizaje experiencial es inherentemente interdisciplinario, tanto los científicos como los humanistas harían bien en considerar las formas en que otras disciplinas podrían enriquecer su propio enfoque disciplinario en su campo.

3.3. Enfoques metodológicos

De acuerdo a la información obtenida en este trabajo investigativo, en el Ecuador, actualmente, existen dos vías para la capacitación de los docentes: los programas de perfeccionamiento, y los cursos de educación continua (Bustamante y Azcárate, 2017). Cualquiera sea la vía escogida, para un acertado diseño de un modelo formativo, es necesario conocer la visión de los docentes que participarán en el proceso, siendo ellos los actores principales en la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula (Bustamante, M. 2015). El programa de formación docente será práctico, concreto, delimitado y propositivo; se evitará la teoría y se propiciará la participación activa de los docentes.

3.4. Fundamento psicopedagógico

El enfoque de la propuesta se sustenta en la visión del modelo pedagógico de una de las universidades que son objeto de estudio, el cual se fundamenta en la teoría pedagógica de la Escuela de Desarrollo Integral, cuyo objetivo es la formación de un profesional activo, participativo, proactivo e integral, a través de una propuesta curricular pertinente, contextualizada,

humanista y mediatizada por una visión medioambiental e investigativa profesionalizante con carácter transversal, que reconoce la imprescindible integración de los procesos sustantivos universitarios (academia, investigación y vinculación) para dar cumplimiento al perfil de egreso y profesional en constante integración con el contexto socio-profesional (<https://www.ecotec.edu.ec/modelo-pedagogico>)

3.5. Fundamento legal

La Constitución de la República del Ecuador, en su Art. 350 señala: “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

La Ley Orgánica de Educación Superior, en su artículo 6, literal “h” establece como uno de los derechos de los docentes: “... Son derechos de las y los profesores e investigadores... Recibir una capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparta, que fomente e incentive la superación personal académica y pedagógica...”

En el Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema De Educación Superior en su Artículo 101 señala que “Las universidades y escuelas politécnicas, diseñarán y ejecutarán programas y actividades de capacitación y actualización de su personal académico titular y no titular, sea individualmente o en asociación o convenio con otra u otras universidades o escuelas politécnicas.”

IV.OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Fortalecer las competencias formativas del docente universitario, a través del análisis y reflexión, con una metodología activa, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades de Samborondón.

4.2. Objetivos específicos (Están vinculados a la problemática detectada)

- Actualizar al docente universitario en los cambios y/o progresos de la disciplina que desempeña.
- Facilitar al docente de principios teórico-prácticos que le permitan desarrollar un armonioso proceso enseñanza – aprendizaje.
- Capacitar al docente en la elaboración y aplicación de los programas de las asignaturas.
- Capacitar al docente en el acceso y uso de información que le permitan generar nueva conocimientos.
- Enseñar al personal académico y administrativo sobre los procesos académicos y administrativos que permitan el logro de los objetivos de la institución.
- Contribuir al desarrollo integral de los docentes, en sus diferentes fases: física, familiar psicológica y social.

V. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

	Problemática detectada	Actividad	Objetivo	Temporalidad
Dimensión Profesional	Disciplinar: Actitud de permanente aprendizaje en las áreas del saber.	Cursos	Actualizar al docente universitario en los cambios y/o progresos de la disciplina que desempeña.	Primera Fase (Enero a Junio) 6 meses.
	Didáctica general y de las disciplinas: Adquisición de un conocimiento experto del contenido a enseñar.	Cursos Talleres	Facilitar al docente de principios teórico-prácticos que le permitan desarrollar un armonioso proceso enseñanza – aprendizaje.	
	Curricular: Diseño y aplicación de programas curriculares.	Talleres	Capacitar al docente en la elaboración y aplicación de los programas de las asignaturas.	
	Gestión del Conocimiento: Uso significativo e intensivo para la generación de ecosistemas tecnológico-educativos.	Talleres	Capacitar al docente en el acceso y uso de información que le permitan generar nueva conocimientos.	
	Gestión Escolar: Capacidad de dirigir una organización educativa.	Talleres Seminarios	Enseñar al personal académico y administrativo sobre los procesos académicos y administrativos que permitan el logro de los objetivos de la institución.	

Dimensión Personal	Desarrollo Personal	Conferencias Seminarios	Contribuir al desarrollo integral de los docentes, en sus diferentes fases: física, familiar psicológica y social.	Segunda Fase (Julio a Diciembre) 6 meses
---------------------------	---------------------	----------------------------	--	--

REFERENCIAS

Alanís, J. (2019). Formación de profesores universitarios. Una actualización de referentes iberoamericanos en Castellano. *Educere*, 23 (6), 737-749
<https://www.redalyc.org/journal/356/35660459006/>

Annía González, M. E., Villalobos Antúnez, J. V., Ramírez Molina, R. I., & Martínez-González, Y. (2019). Capacidades dinámicas frente a la incertidumbre: una mirada desde la gestión universitaria.

Baskan, G. y Ayda, N. (2018) A Case Study on the Problems of Teacher Training System Based on the Opinions of Faculty Members, School Administrators, Teachers, and Unionists in North Cyprus. *Education Sciences*, 8 (127), 1-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1200542>

Bennasar-García, M., Guerrero, J., & Zambrano-Leal, N. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12 (29)
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11267

Bolaños, E. A. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220.

Buenestado, M. (2019). La formación docente del profesorado universitario. El caso de la Universidad de Córdoba (diagnóstico y diseño normativo).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=233299>

Burgos, J. O. (2015). Johann Gottfried von Herder: Antropología e historia/Johann Gottfried von Herder: Anthropology and history. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24(47-3), 227-242.
<http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/682>

- Bustamante, M. (2015). Caracterización del perfil profesional de docentes: Implicaciones para un modelo formativo. "Caso Universidad ECOTEC".
- Bustamante, M. y Azcárate, P. (2017). Competencias digitales en profesores de Educación Superior. Metodología flipped learning y flipped classroom. A., Colina y N. González (Ed). Competencias docentes en la enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador. (pp.8-23). Samborondón, Ecuador: Universidad ECOTEC.
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321581>
- Castro, O. (2015). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://idus.us.es/handle/11441/40042>
- Crespo León, E., & Mesa Conteras, G. (2019). Alineamiento del proceso de gestión universitaria a las expectativas de los grupos de interés. *Retos de la Dirección*, 13(2), 246-257.
- Chalela Naffah, S., Valencia Arias, A., Bermúdez Hernández, J., & Ortega Rojas, C. M. (2016). Percepciones estudiantiles acerca del uso de nuevas tecnologías en instituciones de Educación Superior en Medellín. *Revista Lasallista de investigación*, 13(2), 151-162.
- Chávez, V. (2017). Diseño de un Modelo para la Formación Permanente del Profesorado de Posgrados de las Universidades del Ecuador. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/461>
- Darling-Aduana, J., & Heinrich, C. J. (2018). The role of teacher capacity and instructional practice in the integration of educational technology for emergent bilingual students. *Computers & Education*, 126, 417-432.

- Espejo, R. & González-Suárez, J. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 309-330.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5300722>
- Espinar, E. & Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39 (3),
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000300012
- Estrada-García, A. (2016). Instrumento para detectar las necesidades de formación docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3, (6).
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/618>
- Fabara-Garzón, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. *Revista de Educación*, 11 (2), 170-181.
<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467749196003.pdf>
- Fernández, J. T., & Pérez, K. V. P. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 25-51.
- Fernando, S. M., & García Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98-112.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.l 153-158

García-Padilla, C. (2015). Detección de necesidades de una capacitación en línea sobre la evaluación por competencias dirigida a los docentes que no tienen una formación en educación.

<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621373/02Catalina%20Garc%C3%ADa%20Padilla.pdf?sequence=1>

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58, 129-139.

Guerrero, S. (2017). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession Background Report and Project Objectives. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
https://www.oecd.org/education/cei/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf

Hammond, L. D., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Desarrollo Profesional Docente Efectivo.

Herrada Valverde, R. I., & Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión.

Hincapié Parra, D. A., Ramos Monobe, A., & Chirino Barceló, V. (2018). Aprendizaje basado en problemas como estrategia de aprendizaje activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de medicina. *Revista Complutense de Educación*.

Huerta, J. (2019). El Mercado de la Educación Superior en Suecia. ICEX España Exportación e Inversiones.
https://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento/mde5/odiw/~edisp/doc2019820883.pdf?utm_source=RSS&utm_medium=ICEX.es&utm_content=14-05-2019&utm_campaign=Estudio%20de%20mercado.%20EI%20mercado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Suecia%202019

- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.
- Karakuş, M. (2018). The moderating effect of gender on the relationships between age, ethical leadership, and organizational commitment. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(1), 74-84.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, 86(4), 945-980.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- Lee, H. H., Kim, G. M. L., & Chan, L. L. (2015). Good teaching: what matters to university students. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 98-110.
- Mandal, S. (2018). The Competencies of the Modern Teacher. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1, (351-360).
https://www.ijresm.com/Vol_1_2018/Vol1_Iss10_October18/IJRESM_V1_I10_93.pdf
- Martín, G. M., Martínez, R. M., Martín, M. M., Nieto, M. I. F., & Núñez, S. V. G. (2017). Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista UNIANDES Episteme*, 4(1), 48-60.
- Martín, M. M., & Rojas, P. C. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 8-26.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/15150>

- Martínez, R., Arrieta, X. & Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18 (3), 35-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73725513006>
- Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á., & Villardón-Galleg, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56).
- Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Matherson, L., & Windle, T. M. (2017). What do teachers want from their professional development? Four emerging themes. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 28.
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26.
- Mendoza, H.; Burbano, V. & Valdivieso, M. (2019). El papel del docente de matemáticas en Educación superior a distancia y virtual: una mirada desde los métodos mixtos de investigación. *Revista Espacios*, (40), 3-15, <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p03.pdf>
- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: A strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317.

- Montes, D y Suárez, C. La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (3)
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000300004
- Morales, Y. A. (2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. *Revista Vinculando*.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Muñoz-Osuna, F. (2016). Formación del profesorado desde el análisis del modelo de competencias en el campo de las ciencias químico-biológicas.
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Fomunoz/MUNOZ_OSUNA_FranciscaOfelia_Tesis.pdf
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- Nieto, J.; Alfageme-González, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (3), 63-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Opazo-Carvajal, H. (2015). Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/670908>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2015). Pisa for Development. Capacity Building Plan: Ecuador.
<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/pisa-for-development-capacity-building-plan-ecuador>

- Orozco-Cazco, G., Cabezas-González, M., Martínez-Abad, F., & Abaunza, G. A. (2020). Variables sociodemográficas que inciden en las competencias digitales del profesorado universitario. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 32-48.
- Ortíz-Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza.
<https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04>
- Ortíz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M.; Hidalgo, L. (2017). La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Editorial Abya-Yala, Quito-Ecuador.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14919/1/La%20formacion%20y%20el%20trabajo%20docente%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Owen, C. (2019). Problem-based learning. In *Learning and Teaching in Higher Education*. Edward Elgar Publishing.
- Padilla, A., López, M. & Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (2), 86-90. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Pihuave, C. R., & Montes, L. Z. (2020). Prácticas académicas basadas en las nuevas tecnologías para el desarrollo de ambientes creativos de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 50-61.
- Ponce-Naranjo, I. (2018). La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño de una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=230546>
- Radin, H. S., & Session, F. F. (2018). Croatia. Access and Participation of Women in Education and Science in the Republic of Croatia.

<https://static.un.org/womenwatch/daw/csw/csw55/statements/Croatia.pdf>

- Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131210.pdf>
- Rué Domingo, J. (2016). Entornos de aprendizaje digitales y calidad en la educación superior. *Entornos de aprendizaje digitales y calidad en la educación superior*, 1-220.
- Russell, C. A. (2016). System supports for 21st century competencies. Asia Society, Centre for Global Studies. Retrieved January, 14, 2018.
- Sabin, M., Alrumaih, H., & Impagliazzo, J. (2018, April). A competency-based approach toward curricular guidelines for information technology education. In 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1214-1221). IEEE.
- Santos-Pérez, A. (2016). El Humanismo Teoría Educación Ensayo Crítico. https://issuu.com/teoriasensenanzaaprendizajexxi/docs/ensayo_cr_tico_el_humanismo
- Schneider, B., Cevallos, P. & Bruns, B. (2018). The Politics of Transforming Education in Ecuador: Confrontation and Continuity, 2006-17 https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5ac5f1abe5274a5ad936ab74/RISE_WP-021_Schneider_Cevallos_Estarellas_Bruns.pdf
- Schumacher, G., Grigsby, B., & Vesey, W. (2015). Determining effective teaching behaviors through the hiring process. *International Journal of Educational Management*.
- Siu, J. L. R. (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199.

- Talanquer, V. (2017). Tres elementos fundamentales en la formación de docentes de ciencias. *Revista de la Facultad de Ciencias y Tecnología*, 41, 183-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326827>
- Tasgin, A. & Tunc, Y. (2018). Effective Participation and Motivation: An Investigation on Secondary School Students. *World Journal of Education*, 8, 58-74. <http://wje.sciedupress.com>
- Weinberger, Y., & Donitsa-Schmidt, S. (2016). A longitudinal comparative study of alternative and traditional teacher education programs in Israel: Initial training, induction period, school placement, and retention rates. *Educational Studies*, 52 (6), 552-572.
- Yépez, V. (2020). Capacitación Pedagógica docente una Propuesta para la promoción de la conducta social positive con enfoque en el aprendizaje colaborativo dirigida a los docentes de la Escuela Fiscal Manuelita Sáenz en el año lectivo 2019-2020.
- Zambrano Acosta, J., Laurencio Leyva, A., & Milán Licea, M. R. (2018). LA VIRTUALIDAD COMO ALTERNATIVA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA. *Revista didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2).

ANEXOS

ANEXO Nro. 1

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

TÍTULO DEL PROYECTO: Diseño de un Modelo de Programa de Formación para Docentes Universitarios en las Universidades Particulares de Samborondón, 2021

	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Formación Docente Universitario	<p>La Formación Docente Universitario es un proceso continuo, metódico y organizado que le permite al docente adquirir, estructurar o reestructurar sus conocimientos, habilidades y valores para mejorar sus competencias personales y profesionales, las cuales van a influir en la formación de los estudiantes y, por ende, en la calidad de la educación superior. (Aramburuzabala, Hernández - Castilla, Ángel - Uribe, 2013).</p>	<p>En el presente estudio la variable se operacionaliza identificando las necesidades de los docentes universitarios que permitirán el diseño de un modelo de formación docente universitario para mejorar sus competencias personales y profesionales.</p>	<p>Competencias Personales Conocidas también como “competencias blandas”, se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo. Se relacionan con el “ser”, tales como: la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los cambios, y de mostrar consistencia, capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético. (Villaruel, V.; Bruna, D., 2017). (Clavijo, 2018).</p>	<p>Comunicación Interpersonal</p> <p>Conjunto de conocimientos en la docencia</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Trabajo en Equipo</p> <p>Compromiso Ético</p>	Nominal
			<p>Competencias Profesionales Cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del docente a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de la docencia, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella, que permiten, faciliten y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado (Gutiérrez, M.; Silva, M.; Iturralde, S.; Mederos, M., 2019)</p>	<p>Organización y traslado a la práctica situaciones de aprendizaje.</p> <p>Gestión del avance del aprendizaje.</p> <p>Fomento de estrategias de inclusión.</p> <p>Implicación de los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo.</p> <p>Participación en la gestión universitaria.</p> <p>Aprendizaje y uso de nuevas tecnologías.</p> <p>Capacitación continua.</p>	

ANEXO Nro. 2

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO DEL PROYECTO: Diseño de un Modelo de Programa de Formación para Docentes Universitarios en las Universidades Particulares de Samborondón, 2021

Formulación del Problema	Objetivo General	Hipótesis General	Variables e Indicadores	Metodología
¿Qué elementos debe contener el diseño de un modelo de programa de formación para docentes universitarios en las Universidades particulares de Samborondón?	El principal objetivo que persigue este proyecto de investigación es diseñar un Modelo de Programa de Formación para Docentes Universitarios en las Universidades Particulares de Samborondón.	No corresponde	Variable: Formación Docente Universitaria Dimensiones: Competencias Personales Competencias Profesionales	<u>Tipo de Investigación:</u> Según la Finalidad: Aplicada Según el Enfoque: Cuantitativo Según el Alcance: Descriptiva-Propositiva Según la Temporalidad: Transversal
	Objetivos Específicos	Hipótesis Específica	Indicadores	<u>Diseño de Investigación:</u> Descriptiva – Propositiva <u>Población y Muestra</u> Población: 560 docentes de dos universidades particulares ubicadas en Samborondón. Muestra: cálculo a través de la fórmula derivada de la Tabla Exacta de Fisher: 233 docentes- <u>Técnica e Instrumentos</u> Evaluación: Encuesta Cuestionarios con la Escala de Likert. <u>Métodos de Análisis</u> Tablas de Excel o Programa SPSS Coeficiente del Alfa de Cronbach
	Analizar las necesidades de fortalecimiento de competencias docentes que presentan los profesores de las Universidades Particulares de Samborondón. Analizar las actitudes hacia la formación docente del profesorado de las Universidades Particulares de Samborondón.	No corresponde	Competencias Personales: Comunicación Interpersonal Responsabilidad Trabajo en Equipo Compromiso Ético Competencias Profesionales: Conjunto de Conocimientos de la Docencia Organización y Traslado a la Práctica Soluciones de Aprendizaje Fomento de Estrategias de Inclusión Implicación de los Estudiantes en su Aprendizaje y en su Trabajo Participación en la Gestión Universitaria Aprendizaje y uso de Nuevas Tecnologías Capacitación Continua	

ANEXO Nro. 3

MATRIZ DE ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

TÍTULO DEL PROYECTO: Diseño de un Modelo de Programa de Formación para Docentes Universitarios en las Universidades Particulares de Samborondón, 2021

AUTOR(A): Mónica Graciela Rambay Tobar

VARIABLE DE ESTUDIO: Formación Docente Universitario

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE	DIMENSIONES (Definición)	INDICADORES	ÍTEMS	OPCIONES DE RESPUESTA 1 = NUNCA; 2 = POCAS VECES; 3 = ALGUNAS VECES; 4 = MUCHAS VECES; 5 = SIEMPRE
La Formación Docente Universitario es un proceso continuo, metódico y organizado que le permite al docente adquirir, estructurar o reestructurar sus conocimientos, habilidades y valores para mejorar sus competencias personales y profesionales, las cuales van a influir en la formación de los estudiantes y, por ende, en la calidad de la educación superior. (Aramburuzabala, Hernández - Castilla, Ángel - Uribe, 2013).	Competencias Personales Conocidas también como “competencias blandas”, se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente aplica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo. Se relacionan con el “ser”, tales como: la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los cambios, y de mostrar consistencia, capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético. (Villarroel,	Comunicación interpersonal.	¿En su formación profesional ha recibido orientaciones para entablar una comunicación asertiva con sus pares?	1 2 3 4 5
			¿Promueve la importancia de compartir las experiencias más relevantes de sus estudiantes que incidan en su aprendizaje profesional?	1 2 3 4 5
		Conjunto de conocimientos en la docencia.	¿Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje?	1 2 3 4 5
			¿Tiene dominio de la asignatura que imparte?	1 2 3 4 5

	V.; Bruna, D., 2017). (Clavijo, 2018).		¿Tiene dominio de la metodología de la investigación?	1 2 3 4 5
			¿Tiene dominio de la pedagogía universitaria?	1 2 3 4 5
			Considera que debe actualizar sus conocimientos pedagógicos.	1 2 3 4 5
		Responsabilidad.	¿En su formación profesional, destacó el cumplimiento con los deberes académicos?	1 2 3 4 5
			¿Cumple de manera responsable con las exigencias de su labor docente con sus estudiantes?	1 2 3 4 5
		Trabajo en Equipo	Tiene la capacidad de involucrar a los estudiantes en el trabajo en equipo e impulsar el liderazgo con la finalidad de que el equipo trabaje con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos.	1 2 3 4 5
			Es capaz de caracterizar las habilidades de cada estudiante para contribuir al trabajo en equipo.	1 2 3 4 5
		Compromiso Ético	Afronta los deberes y los dilemas éticos con la finalidad de cultivar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de una persona para	1 2 3 4 5

			comportarse y comunicarse de manera eficaz y adecuada.	
			Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo, y las políticas vigentes.	1 2 3 4 5
Competencias Profesionales Cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del docente a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de la docencia, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella, que permiten, faciliten y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado (Gutiérrez, M.; Silva, M.; Iturralde, S.; Mederos, M., 2019)	Organización y traslado a la práctica situaciones de aprendizaje.		Tiene la habilidad para relacionar a los estudiantes en la participación o desarrollo de investigaciones que les proporcionen herramientas para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana.	1 2 3 4 5
			Motiva a que los estudiantes debatan y discutan temáticas abordados durante clases.	1 2 3 4 5
	Gestión del avance del aprendizaje.		Implementa estrategias para gestionar el avance de los aprendizajes por medio de situaciones problema con relación a la realidad de cada estudiante.	1 2 3 4 5
			Identifica las habilidades de los estudiantes para contribuir a los objetivos del aprendizaje.	
Fomento de estrategias de inclusión.		Fomenta el trabajo colaborativo con base en la tolerancia y el respeto a la integridad del otro (valores).	1 2 3 4 5	
		Identifica las necesidades de los estudiantes y adecúa las metodologías a ellas.		

		Implicación de los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo.	Crea estrategias que involucren a los estudiantes a desarrollar la capacidad de autoevaluación de su propio aprendizaje con la finalidad de tomar conciencia del progreso que han conseguido.	1 2 3 4 5
			Evalúa los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo.	1 2 3 4 5
		Participación en la gestión universitaria.	Se involucra y participa en la gestión de la universidad desarrollando competencias de administración, coordinación y organización del factor humano para crear un buen clima institucional.	1 2 3 4 5
			¿Se siente identificado como parte fundamental del desarrollo de la Universidad?	1 2 3 4 5
		Aprendizaje y uso de nuevas tecnologías.	Es capaz de utilizar las nuevas tecnologías incorporando los métodos activos por medio de competencias técnicas y didácticas.	1 2 3 4 5
			¿Está dispuesto a utilizar herramientas tecnológicas que permitan desarrollar actividades de aprendizaje autónomo y colaborativo?	1 2 3 4 5
		Capacitación continua.	Tiene la capacidad de organizar y fomentar la propia formación continua	1 2 3 4 5

			con la finalidad de ser constantemente competitivo en un mundo globalizado.	
			¿Participa en cursos de actualización y formación docente?	1 2 3 4 5