

The logo consists of the Roman numeral 'XI' in a bold, blue, sans-serif font with a white outline. The 'X' is formed by two overlapping 'V' shapes, and the 'I' is a simple vertical bar.

# Asamblea General de ALAFEC

22 al 25 de septiembre 2009

**Guayaquil - Ecuador**

**Título de la ponencia:**

**Modelo de superación pedagógica  
permanente, para perfeccionar la  
labor docente del profesorado de la  
Facultad de Contaduría y  
Administración de la Universidad  
Juárez del Estado de Durango**

Área Temática:  
**Educación**

Autor (es):

Dr. Ernesto Geovani Figueroa González  
Dr. Jorge Luis González Abreu  
M.A. Rubén Solís Ríos.

Institución: Universidad Juárez del Estado de Durango.

Domicilio: Fanny Anitúa y Privada de Loza s/n C.P. 30000 Durango Dgo. México.

Número de teléfono: 618 8122166 / 6188122133 y fax 8117366.

Dirección electrónica: [geovanifigueroa@yahoo.es](mailto:geovanifigueroa@yahoo.es)

Dirección para correspondencia: Fanny Anitúa y Privada de Loza s/n C.P. 30000 Durango Dgo. México.

## **Modelo de superación pedagógica permanente, para perfeccionar la labor docente del profesorado de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango**

### *Resumen*

*Las necesidades que presentan los profesores universitarios en cuanto a la superación pedagógica permanente debido a no tener un perfil pedagógico, fueron el punto de partida de este proceso investigativo, que generó como resultado el Modelo de Superación Pedagógica Permanente para Perfeccionar la labor Docente del Profesorado.*

*La investigación clarifica los conceptos de superación pedagógica permanente y modelo de superación permanente. El Modelo fue resultado de un proceso de sistematización teórica, construcción del autor, y de un diagnóstico que, a partir de la triangulación de la información, permitieron construir una propuesta que modela la superación pedagógica para docentes universitarios que no tienen un perfil pedagógico. La propuesta incluye los principios que rigen el Modelo y sus características. La evaluación externa del Modelo fue realizada a partir de la aplicación del criterio de expertos con resultados positivos, al ser considerado una alternativa viable para el mejoramiento de la superación pedagógica permanente de los docentes universitarios sin perfil pedagógico y su consecuente preparación.*

### **Antecedentes**

Diversas son las alternativas que la investigación en educación ha puesto a disposición de la práctica para que los docentes universitarios se superen permanentemente; sin embargo, aún subsiste la problemática de la falta de preparación que en el orden pedagógico presenta una parte de ellos, motivados por varias causas; dentro de ellas, el perfil no pedagógico de los docentes, falta de un sistema coherente de superación desde el puesto de trabajo, débil utilización de herramientas pedagógicas por parte de las Academias normadas en la Universidades, tendencia al sobredimensionamiento de la investigación por encima de la docencia, entre otras.

En 1998, quizá, como colofón de una década que cataloga el autor como la de *toma de conciencia del problema*, se celebra la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. En uno de sus documentos se plantea:

"Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal [...] deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias

pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal [...]” (UNESCO, 1998: 5).

Estas aseveraciones encuentran su sustento en investigaciones realizadas en España, Estados Unidos, Venezuela, Colombia, Cuba y México, entre otras que se presentan en el presente informe.

Existen valoraciones y propuestas registradas en estos trabajos, dentro de los que se pueden mencionar: “El desarrollo profesional del docente universitario”, de José A. Sánchez (2000), España; “La capacitación del profesor universitario: ¿informativa o formativa?”, de César Villarroel (1998), Venezuela; así como “El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad”, de Carlos R. Bravo (2003), Colombia. Es criterio del autor que el denominador común de las investigaciones citadas está en la búsqueda de vías para elevar a planos superiores el servicio educativo universitario, claro está, que desde perspectivas diferentes.

En el caso de Sánchez Núñez, de la Universidad Politécnica de Madrid, se hace énfasis en que la formación pedagógica permanente del docente debe responder a los cambios que cada momento histórico exige, teniendo en cuenta las características personales y el contexto social en el que se desenvuelve el profesor universitario; y puntualiza además, algo que el autor de esta investigación considera imprescindible: el carácter sistemático que debe tener la superación universitaria. Todos estos elementos facilitan el deseado desarrollo profesional del docente universitario en su conjunto, aspectos con los que estamos de acuerdo.

Otra arista del proceso de formación docente es abordada por César Villarroel (1998) al plantear una interrogante relacionada con el carácter informativo o formativo que debe poseer cualquier organización que se le dé a la capacitación del profesor universitario. No es intención de esta investigación entablar una discusión acerca del término capacitación y su relación con la superación, pero de su análisis se rescata la necesidad de nutrir al docente de los recursos teóricos y metodológicos que le permitan estar actualizado constantemente, y en la misma medida, estimular su actitud ante la vida, así como la valoración positiva del componente pedagógico como una de las claves para su desempeño profesional.

Consideramos muy importante los aportes de Carlos R. Bravo (2003), de Colombia, acerca del tema investigado, pues desde una concepción muy general del término formación, como eje teórico de la pedagogía, analiza la necesidad de que el proceso de superación pedagógica del

docente esté basado en la necesaria interacción con el alumno. Este criterio lo ilustran las siguientes palabras:

“La formación humana como misión y eje teórico de la pedagogía, trasciende al docente, en tanto hace referencia a su misión de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano” (Bravo, 2003: 5).

Esto quiere decir, a criterio del autor de esta investigación, que un contenido fundamental para organizar un proceso de superación pedagógica en cualquier nivel educativo, y específicamente el universitario, deben ser los que fundamentan el carácter bilateral del proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación como una competencia esencial del docente.

Coincidentemente, estudios realizados en México reconocen esta problemática desde visiones muy similares a lo descrito, con la particularidad de que no se aprecia una estrategia general que pueda ser aplicada en las Universidades; también se reconoce que desde finales de los 80's, se ha generado un trabajo por parte de especialistas que sintetizan regularidades que identifican búsquedas de mejoras en la superación pedagógica permanente (Anzaldo, Morales, Nolasco, 1996; Ducoing, Pasillas, Serrano, Torres, Ribeiro, 1993; Ibarra, 2001; Marín, 2000; Pérez, 2006; Ramírez, 1999; Ríos, 1999).

Una síntesis de estas ideas sobre la formación permanente, según el autor, pueden ser las siguientes:

1. La formación permanente enfocada al cambio.
2. La formación permanente con carácter sistemático.
3. Carácter instructivo y educativo de la formación permanente.

Aunque no se mencionan todos los estudiosos del tema, sí se considera que lo planteado ilustra aspectos significativos de lo que acabamos de denominar como *toma de conciencia*, que a su vez fueron un punto de partida para la presente investigación. Esto no quiere decir que desde el surgimiento de las primeras Universidades en la edad media, hasta las últimas décadas del siglo XX, no haya existido el interés y la ocupación de directivos y docentes universitarios por la formación permanente. Sin embargo se sostiene el criterio de que todos los esfuerzos estuvieron centrados especialmente en lo específico de las especialidades que se estudien y no en lo pedagógico, por lo tanto no se profundiza en los mismos, al no estar dentro del alcance dado a esta investigación en el campo de acción determinado.

Las razones planteadas demandan que, en el plano de la investigación educativa, se continúe la profundización y la búsqueda de propuestas que resuelvan el problema en determinados contextos, y que a su vez tengan el carácter extrapolativo para su aplicación en cualquier situación de la práctica educativa en la Educación Superior.

### **Objeto y campo de la investigación**

Como *objeto* de la investigación se define el *proceso de superación permanente del profesorado universitario*.

Como *campo* se define el *proceso de superación pedagógica permanente del profesorado de la FCA UJED*.

### **Planteamiento del problema científico**

La necesidad de proporcionar una superación pedagógica al profesorado universitario para el desempeño de su función docente constituye, por diversas razones, una evidente realidad que justifica ampliamente la puesta en marcha de un proyecto específico dirigido a aquellos profesores que en su formación inicial no han recibido una preparación pedagógica para enfrentar su práctica profesional.

Una mirada a los planes de desarrollo institucional de las diferentes Universidades de México, incluyendo la UJED y el caso particular de su FCA, permite plantear que se aprecia una marcada intención hacia la búsqueda de soluciones para lograr una mejor estructuración de la superación pedagógica permanente del profesorado universitario; sin embargo, los resultados que se obtienen no rebasan lo esperado, y los propios foros internacionales y nacionales abogan por una búsqueda en este sentido. Toda la situación problémica valorada en la parte inicial de este informe, permitió determinar el siguiente *problema científico*:

*¿Cómo perfeccionar la superación pedagógica permanente del profesorado universitario de manera que favorezca una preparación adecuada para el ejercicio de la profesión docente?*

### **Objetivo general**

Proponer un Modelo de Superación Pedagógica Permanente para perfeccionar el ejercicio de la labor del docente en la Facultad.

### **Preguntas de investigación**

¿Qué condiciones han generado la necesidad de la búsqueda del perfeccionamiento de la superación pedagógica permanente del profesorado universitario?

¿Cuáles son las regularidades fundamentales del proceso de superación pedagógica de profesores universitarios?

¿Qué potencialidades y dificultades más significativas evidencian los docentes de la Facultad en el orden de preparación pedagógica para el ejercicio de su profesión?

¿Qué concepción y características debe identificar a un modelo de superación para la formación pedagógica permanente para profesores de la Facultad?

¿En qué medida puede ser factible el Modelo de superación propuesto?

### **Definición de términos**

A continuación se plantean los términos claves dentro de la investigación.

- Proceso formativo.

“...es un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social,...que agrupa en una unidad los procesos educativo, desarrollador e instructivo” (Álvarez, 1999:9).

- Preparación pedagógica del docente.

“Constituye el reflejo en el docente de todas las influencias recibidas en el proceso de formación-superación y que se manifiesta en el dominio de los núcleos claves de la ciencia pedagógica y en los recursos metodológicos para operar con los mismos” (González, 2006:23).

- Superación pedagógica permanente.

“Proceso de concepción, estructuración, ejecución y evaluación de un sistema de contenidos que propicien a corto, mediano y largo plazo obtener como resultado a un profesional preparado para su desempeño docente. Este es un proceso dinámico, lo que quiere decir que se va enriqueciendo en la medida en que se vencen los diferentes contenidos, y surgen nuevas exigencias y necesidades sociales” (Figuerola, 2008).

- Modelo Pedagógico.

“Construcción teórico formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.”  
(Sierra, 2002)

- Modelo de Superación Pedagógica Permanente.

“Sistema direccional para la superación de docentes sin perfil pedagógico o con carencias del conocimiento y uso de esta ciencia que permita propiciar como resultado, la elevación de la preparación pedagógica de los mismos, a través de las diferentes alternativas del postgrado, basadas estas últimas en un proceso de diagnóstico personalizado y en las necesidades de perfeccionamiento de la docencia universitaria en las condiciones histórico-concretas en que se implemente” (Figueroa, 2008).

### **Breve acercamiento a la discusión teórica sobre el papel de superación pedagógica del profesorado universitario**

Un proceso de formación profesional no se puede dar si no se contribuye constantemente a la mejora de las concepciones y prácticas educativas de quienes facilitan el proceso: los maestros, para que por derivación esto se refleje en sus beneficiarios.

La formación profesional está subordinada al proceso formativo en general al que se enfrenta el hombre desde que nace y que acaba solo con su desaparición. El proceso formativo “...es un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social,...que agrupa, en una unidad, los procesos educativo, desarrollador e instructivo” (Álvarez, 1999: 9).

La superación permanente del profesorado universitario encuentra una justificación lógica en el hecho de que nunca, el paso por una carrera podrá dar todos los recursos necesarios para desempeñarse en el cambiante mundo en que vivimos; aún cuando estos recursos estén relacionados con la habilidad para aprender y cambiar, el conocimiento es infinito y las formas de actuación del hombre se transforman también, inevitablemente.

Esta realidad se hace más compleja, paradójicamente, en el caso de las Universidades, si se tiene en cuenta que no hay carrera que prepare al profesor de nivel superior, lo que en el caso de las instituciones no pedagógicas encuentra la barrera de la ausencia de este perfil en sus docentes.

Por supuesto que en el mundo, principalmente en los últimos 20 años, ha sido una preocupación la búsqueda de soluciones a esta problemática; sin embargo, no ha sido

definitiva, no por un problema de incapacidad, sino más bien, por el contenido muy propio de cada época, criterio que sostiene el autor, sustentado sobre todo en el carácter social e histórico de la educación.

La diversidad de enfoques teóricos y paradigmas científicos acerca de los procesos formativos y educativos ha provocado que, para abordar la *superación permanente del profesor*, se hayan usado términos tan diversos como educación permanente, formación permanente, formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, formación en servicio, perfeccionamiento del profesorado, desarrollo profesional docente, y algunos otros que no mencionaremos.

García Álvarez (1987: 23) toma el término de “formación continua del profesorado” y lo define como:

“la actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desarrollo de otros nuevos.”

Marcelo (1999) prefiere usar el término “desarrollo profesional del profesorado” por las siguientes razones: considera que de esta manera va más acorde con la concepción del profesor como profesional de la enseñanza que él comparte; el concepto de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad; propone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio.

Rudduck (1987), en Marcelo (1999) también maneja el término “desarrollo profesional del profesor” ya que considera que especifica la condición de una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones, y la búsqueda de sus soluciones.

Para Ferreres e Imbernón (1999) el término que más conecta con la realidad es el de “formación permanente”, pues consideran que a diferencia del término “educación”; aquélla se refiere al perfeccionamiento en el conocimiento, habilidades y destrezas del profesor, mientras que el de “educación” incluye además la formación base inicial. La formación permanente parte de la práctica del docente, lo que permite que éste cuestione las teorías que sustentan su práctica, y así opte por confirmarlas, desecharlas o mejorarlas.

Se comparte el término “formación permanente del profesorado” basado en el razonamiento de que en cualquier etapa en la que se encuentre el docente, ya sea la época en la que estudia para llegar a ser docente, en el período en el que ya siendo docente carece de experiencia, o cuando ya es un profesor experimentado, siempre la formación está presente.

Este concepto que concibe la formación permanente a lo largo de toda la vida es apoyado por Romans y Viladot (1998) quienes dicen que “el error más comúnmente cometido ha sido confundir ‘educación permanente’ con ‘educación de adultos’, que es una fase en el tiempo de aquélla; definiciones más acertadas son las que, al ser globalizadas, implican todo el sistema educacional”.

Sin embargo, y a manera de concretar el panorama de la investigación, vamos a concebir la formación permanente siguiendo las tendencias presentadas por Ferreres e Imbernón (1999) y García Llamas (1999) como las actividades de aprendizaje que realiza el profesor, durante su período activo de enseñanza, que le permiten un desarrollo integral de su profesión, que le posibilitará avanzar, innovar y seguir cualificándose para dar respuestas acordes con la sociedad cambiante en la que vivimos.

El autor de esta investigación considera que el desarrollo integral de un profesional que ejerce la docencia universitaria no se puede medir solo por las competencias que posee en la especialidad que se formó; un peso similar lo debe tener el nivel de preparación pedagógica para ejercer su influencia formativa sobre sus alumnos, lo cual requiere una superación pedagógica que constantemente enriquezca desde su puesto de trabajo.

Además de Francisco Imbernón, en la literatura especializada se encuentran otros autores que reflejan el criterio antes expuesto. Medina y Domínguez (1989: 87) plantean:

“la formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”

También Marcelo (1999:183) expone un concepto marcadamente analítico que refleja el carácter pedagógico de la formación y con el que coincidimos:

“Formación del profesorado es el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los

procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones...”

A continuación se muestra la síntesis realizada por Chacón (2001) quien, basándose en las ideas expuestas por Imbernón e Ferreres (1999); Marcelo (1999) y Villar (1990), nos muestra los aspectos que considera más significativos para la comprensión y justificación de la importancia de la formación permanente, la cual debe:

1. Ser continua, estableciéndose una relación constante entre la inicial y la permanente, tendiente a superar la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores.
2. Desarrollarse a partir de su misma práctica profesional y centro de trabajo, mediante un proceso que implique la investigación, experimentación y la reflexión crítica, en busca siempre de la mejora y perfeccionamiento profesional.
3. Promover la reflexión y la investigación dentro del aula, con la finalidad de generar continuamente nuevas situaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se estimule constantemente al alumno a la solución de problemas, a la búsqueda de otras nuevas experiencias con miras a unir cada vez más la teoría con la práctica, a la mejora y al cambio, tanto personal como social.
4. Estar basada y orientada por políticas educativas que impulsen los procesos de formación; de otro modo, sólo se llevarán a cabo de manera individual, determinada más por intereses personales que grupales e institucionales.
5. Contemplar la formación integral del docente; esto es, debe abarcar por un lado el aspecto intelectual, lo que supone capacitar al docente en el conocimiento de las diferentes disciplinas, métodos y técnicas apropiadas para el desarrollo de sus actividades profesionales; y por otro lado, el socioafectivo, mediante el desarrollo de la capacidad de relación y comunicación con las personas de su entorno: estudiantes, colegas y amigos.
6. Apoyarse en la idea de que el desarrollo, como lo señala Moral (1998) “es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades; además, es algo personal y único, pues los individuos son sujetos que construyen y organizan

activamente sus propias historias personales”, en función de sus esquemas mentales y necesidades afectivas.

7. Reconocer que, atendiendo al significado de la palabra desarrollo, existen a lo largo de la profesión docente, unas etapas de vida (cronológica, intelectual y afectiva) que deben ser consideradas. Así vemos, por ejemplo, que autores como Marcelo (1999) hablan de las etapas de desarrollo cognitivo de los profesores; Imbernón (1996) indica estrategias de formación para el profesor novel y estrategias de formación para el profesor experimentado; Marcelo (1999) y Moral (1998) se refieren a los ciclos vitales de los profesores; y Glatthorn (1995) a los diferentes niveles de desarrollo motivacional de los docentes.
8. Así mismo, reconocer la necesidad de estudiar el proceso de aprendizaje del profesor, atendiendo a los planteamientos psicológicos en relación a las personas adultas.

Como se puede apreciar, estos criterios parten de la sistematización hecha por Imbernón lo que demuestra una vez más el porqué consideramos a este autor como una síntesis de todo lo que en materia de formación permanente se maneja en el mundo de hoy. Otra lectura puede indicarnos la relación con lo sustentado por nosotros en el capítulo uno del informe.

Hoy en día la formación permanente está teniendo un enorme auge en el contexto latinoamericano, y ese auge viene dado por las relativamente nuevas reformas que están experimentando los sistemas educativos de esos lugares. Sin embargo, se piensa que esta eventualidad no es la que fortalece la formación permanente, pues ésta tiene sentido y relevancia en sí misma, y se comparte con García Lázaro (1994) cuando afirma que la formación permanente “es un instrumento de cambio permanente, de renovación, una necesidad estructural inherente al sistema educativo, inseparable de cualquier tipo de avance cualitativo del mismo”.

Es obvio pensar que cada uno de los modelos de formación docente es la expresión más concreta de la concepción de la formación que prevalezca; por lo tanto, a éstos se articulan categorías básicas como educación, enseñanza y aprendizaje. A su vez, los modelos reflejan un conjunto de interacciones y relaciones de reciprocidad, permitiendo la coexistencia en un determinado momento. Interpretado desde esta óptica, la presencia de un modelo de formación no configura instancias monolíticas, es decir, ninguno de ellos puede decirse que prevalece sobre otro, criterio que comparte el autor de esta investigación.

De allí que resulte conveniente pensarlos a la manera que lo propone Davini (1995:20) desde el término “tradiciones” y definirlos como “configuraciones de pensamiento y acción, que contruidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”. Es por ello que, de acuerdo con su orientación, sirven como base para analizar los esquemas de formación del docente que se pretende formar.

### **Metodología empleada en el proceso investigativo**

La presente investigación se centró esencialmente en los postulados de la investigación cualitativa a partir de la información de los sujetos participantes y de expertos evaluadores, como elementos generadores de su resultado. Esto exigió un proceso minucioso de selección de los sujetos de la muestra y de los expertos, y del diseño y selección de los instrumentos que permitieran una recopilación rigurosa de la información.

El proceso investigativo relacionó estrechamente:

- La sustentación teórica y su consecuente sistematización, con la precisión de postulados básicos y la clarificación de términos que en calidad de aportes se presentan.
- El proceso de diagnóstico de la situación real del problema.
- El proceso de construcción y evaluación del Modelo de Superación Pedagógica Permanente para Profesores de la Facultad.

### **Población:**

La población quedó definida por el total de los profesores de la Facultad, constituida por 190 individuos.

### **Muestra**

La muestra quedó integrada por 129 docentes y se caracteriza por tener el grado de representatividad que requiere. Se realizó un muestreo aleatorio simple.

Para la determinación del tamaño de muestra se considerará la fórmula para poblaciones finitas, obteniendo de la población la muestra, de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ_{\alpha}^2 pq}{d^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 pq}, \quad \text{donde:}$$

$N$  = Tamaño de la población = 190 profesores.

$Z_{\alpha}$  = Representa el nivel de confianza, siendo este del 95.5% dando un  $Z_{\alpha} = 2$

$pq$  = Proporción. Por lo que para una proporción máxima  $p = 0.5$  y  $q = 1 - p = 1 - 0.5 = 0.5$   
donde  $pq = 0.25$

$d$  = Error muestral máximo.

$d = 0.05$

$n$  = Tamaño de muestra.

Sustituyendo los valores en la fórmula para la determinación para tamaño de muestra tenemos:

$$n = \frac{(190)(2)^2(0.5)(0.5)}{(0.05)^2(190 - 1) + (2)^2(0.5)(0.5)} = 129$$

### **Diagnóstico de la situación real del problema**

Durante el proceso de la investigación un aspecto central fue la realización de un diagnóstico que permitiera constatar la preparación pedagógica alcanzada por los docentes de la muestra representativa, conformada por 129 individuos que forman parte de la planta docente de la Facultad.

Para la realización del mismo se tuvo en cuenta aplicar una serie de métodos y técnicas que favorecieran la triangulación de la información, y que la misma fuera confiable en la toma de decisiones para elaborar un modelo de superación, a partir del criterio de todos los informantes seleccionados (se parten de criterios teóricos probados por investigaciones educacionales y sistematizadas en el libro Metodología de la Investigación Cualitativa de Gregorio Rodríguez y otros, 1996).

La triangulación de la información es un recurso muy importante de la investigación cualitativa que permite relacionar y contrastar información que viene de diferentes fuentes y establecer regularidades que le dan unidad, integridad al proceso sobre el cual se está incidiendo, y en este caso fue de vital importancia poder integrar diferentes fuentes de las que se derivaron criterios muy similares en cuanto a la preparación pedagógica.

El principio básico de la triangulación consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Denzin (1970) define la triangulación como “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno”. Para Kemmis (1983)

consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos.

Para la realización del diagnóstico se aplicaron los siguientes métodos:

- Estudio de documentos.
- Entrevista a directivos de la Facultad.
- Cuestionario a profesores de la Facultad.

### **Valoración general del proceso de diagnóstico.**

La realización del proceso de diagnóstico permitió precisar algunas consideraciones como punto de partida para la elaboración del Modelo de Superación Pedagógica Permanente.

#### **Fortalezas**

1. Los documentos que rigen el trabajo en la FCA reconocen el papel de la superación como motor impulsor de la preparación pedagógica del colectivo de docentes.
2. La FCA cuenta con recursos que pueden facilitar el diseño e implementación de una superación pedagógica coherente acorde a las exigencias de desarrollo de la Educación Superior.
3. Los directivos apoyan la sistematización de la superación pedagógica de los docentes.
4. Los docentes reconocen la necesidad de planear adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.
5. Los docentes sostienen la necesidad de atender la diversidad.

#### **Debilidades**

1. Los documentos estudiados no contribuyen a establecer un sistema de superación pedagógica coherente para la FCA, de acuerdo a las tendencias actuales de la Educación Superior.
2. El estudio de documentos, la entrevista y el cuestionario aplicado a docentes reflejaron la falta de sistematicidad en los conocimientos pedagógicos, subvalorados en relación con la superación especializada.
3. Falta de sistematicidad en la superación pedagógica de los docentes al no establecerse por los mismos, ni por la Institución, el tránsito por diferentes modalidades de la misma.
4. Falta de visión integradora del proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior.

5. Insuficiencia en el uso de las Academias como órgano encargado de sistematizar el trabajo metodológico en la Educación Superior.
6. El docente carece de herramientas que le permitan desarrollar la investigación educativa, desde el propio proceso que dirige.
7. En general, no hay una concepción de la clase como elemento integrador de las influencias formativas.
8. No se cuenta con herramientas suficientes para realizar y darle seguimiento a un diagnóstico con carácter pedagógico e integral.

Estos resultados, junto a toda la sistematización teórica realizada y al criterio de expertos, constituyeron una condición esencial para la propuesta del modelo de superación permanente que a continuación se presenta.

#### **Estructura y funcionamiento del modelo de superación pedagógica permanente.**

El modelo parte de establecer una relación sistémica entre cada uno de sus componentes: *objetivo, concepción, dinámica, organización, vías, contexto, evaluación y resultado.*

Componentes y funcionamiento del Modelo.

El objetivo es: Contribuir al perfeccionamiento de la preparación pedagógica de los docentes de la Facultad.

El objetivo está diseñado con un carácter instrumental de manera que permita el cumplimiento de su función integradora para el logro del funcionamiento del modelo, lo que no es un impedimento para que se aprecie su función teórica en el resto de los componentes, sobre todo en la concepción del modelo.

Concepción del Modelo: Abarca los principios que guían su funcionamiento y las cualidades que lo caracterizan.

Principios que guían el funcionamiento del modelo

1. Principio del diagnóstico permanente.
2. Principio del carácter sistémico.
3. Principio de la sistematicidad.
4. Principio del enfoque pedagógico profesional.

Dinámica del Modelo.

Este componente del Modelo ocupa un lugar rector pues constituye una expresión de cómo se concibe el modelo, e integra los tres componentes esenciales de la actividad humana: orientación, ejecución y control (Leontiev, 1982), que a su vez se ponen en movimiento a partir de los principios y las características ya mencionados.

En cuanto a la orientación, incluye el proceso de diagnóstico del colectivo docente y del docente, y la planificación de la superación. Dentro de la ejecución se encuentra la implementación de las diversas vías y formas de la superación, y dentro del control está la evaluación, referida esta última a la constatación del rendimiento y desarrollo del docente, lo cual retroalimenta al modelo, a través de la modificación del contexto de la práctica docente.

Organización de la Superación Pedagógica.

La organización de superación pedagógica es una expresión del componente dinámico del proceso, que sirve para dar un lugar a la necesaria tarea de organizar adecuadamente las distintas modalidades de superación por las que puede transitar un docente o un grupo de docentes, en este caso de la Facultad.

Vías para su implementación (Espacios de Reflexión pedagógica)

Autosuperación

La autosuperación es la vía esencial para lograr la reflexión creadora de la práctica pedagógica por parte de cada docente. En la que debe desplegar las acciones de trabajo independiente derivadas de cada una de las modalidades en que se organiza la superación pedagógica.

Tutorías para facilitar la superación.

Lázaro (1996), éste destaca las cualidades que debe tener un tutor:

“Afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, la capacidad de comunicación empática y la competencia en el establecimiento de la relación interpersonal; de hecho, prefieren tutores en los que se puedan confiar, que exista un cierto nivel de ‘aproximación humana’ que facilite la seguridad de comunicación. En relación con ello, resaltan la ‘autoridad serena’ como requisito de guía para confiar y aceptar las sugerencias y recomendaciones, o simplemente el diálogo. Aunque se aprecian variaciones, las cualidades afectividad, autoridad y serenidad son constantes que se valoran como fundamentales.”

Cursos.

Los cursos se refieren a los reflejados en el componente organizativo del Modelo.

Contexto

Facultad: constituye el órgano administrativo y gestor del desarrollo docente y científico-metodológico de los alumnos y docentes implicados en las carreras que ésta agrupa.

Departamento docente: como parte del modelo se propone la existencia del departamento docente como un espacio organizado con carácter docente-metodológico y administrativo que, guiado por un jefe, reúna a profesores de disciplinas y asignaturas afines, lo que puede contribuir al funcionamiento del Modelo Educativo de la UJED, a través de la sistematización del trabajo de las disciplinas, con énfasis en la superación pedagógica permanente de los docentes.

Evaluación.

La evaluación del modelo incluye como punto de partida el diagnóstico realizado dentro de esta investigación (función diagnóstica de la evaluación). En segundo lugar los resultados obtenidos en los diferentes cursos y diplomado implementados por el modelo propuesto (función formativa de la evaluación). En tercer lugar, se realizan encuestas de opinión con los beneficiarios para constatar efectividad del Modelo implementado.

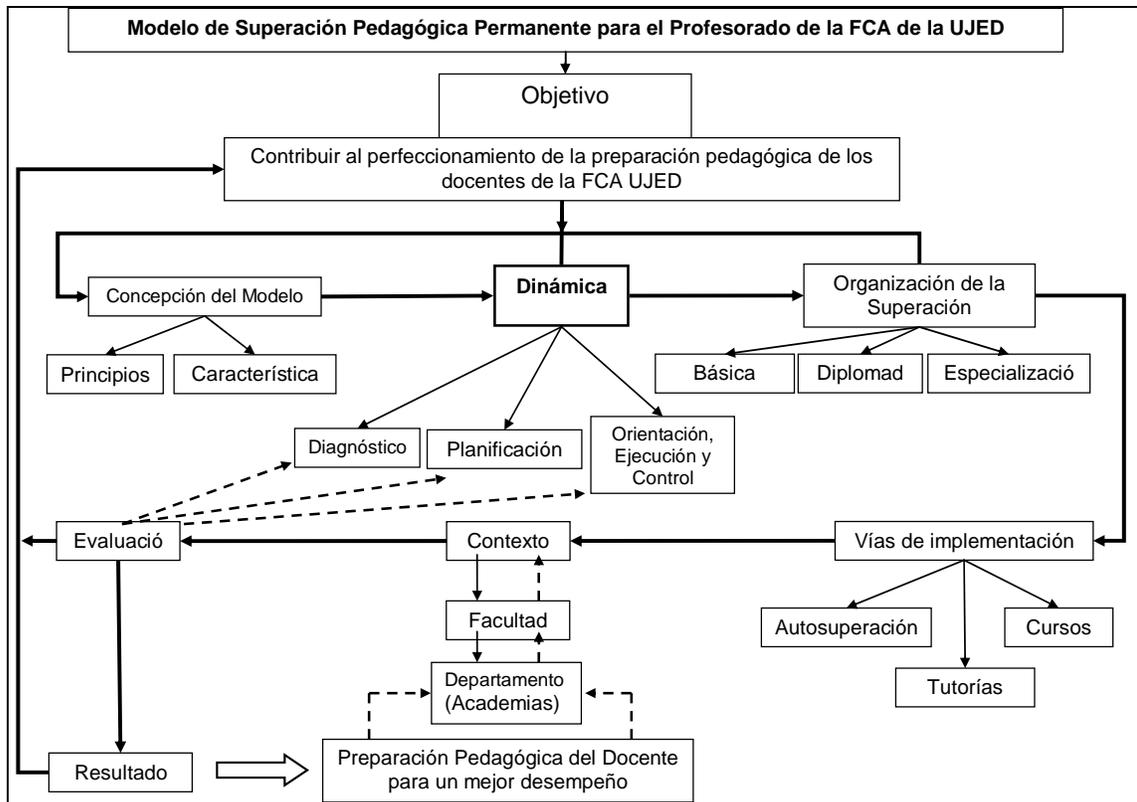
La evaluación desde el departamento.

Esta es una alternativa dentro del modelo que se convierte en un recurso viable para los directivos, ejecutores y participantes.

Resultado.

Preparación pedagógica del docente para un mejor desempeño profesional (expresión de lo logrado). El resultado establece una relación con el objetivo general del modelo propuesto (expresión de la aspiración).

*La explicación realizada permite presentar a continuación la representación gráfica del modelo.*



### Evaluación de la factibilidad del modelo propuesto a partir de la aplicación del criterio de expertos.

La evaluación de la factibilidad del modelo ocupó una parte especial en el proceso investigativo, pues permitió constatar la validez del resultado obtenido a partir de un método ya sistematizado por la metodología de la investigación cualitativa como lo es el criterio de expertos.

El criterio de expertos ha probado su eficiencia interna durante muchos años en que se ha aplicado por parte de investigaciones sociales, particularmente las educacionales. (Rodríguez y otros, 1996)

Consiste en la selección de especialistas en el campo investigado que asuman el papel de evaluadores, dada la experiencia que tienen en el mismo.

La competencia de los expertos seleccionados se determinó, con el cálculo del coeficiente K.

El coeficiente K se calcula por la siguiente expresión:  $K = \frac{Kc + Ka}{2}$  donde:

Kc: Es el coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema, el cual es calculado sobre la base de la valoración del propio experto en una escala de 0 a 10, y multiplicado por 0.1 de modo que:

-El valor 0 indica absoluto desconocimiento de la problemática que se evalúa.

-El valor 1 indica pleno conocimiento de la referida problemática.

Entre estas evaluaciones límites (extremas) hay nueve (9) intermedias.

Ka: Es el coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios del experto, determinado como resultado de la suma de los puntos alcanzados a partir de una tabla patrón.

De tal modo que:

Si  $0,8 < K \leq 1$  entonces hay influencia alta de todas las fuentes.

Si  $0,7 \leq K \leq 0,8$  entonces hay influencia media de todas las fuentes.

Si  $0,5 \leq K < 0,7$  entonces hay influencia baja de todas las fuentes.

Calculamos:  $K = \frac{1}{n} \sum_i k_i$ , tenemos que  $K = \frac{1}{11}(8.85) = 0.804$ , como  $K \in (0.8, 1]$  entonces los expertos tienen competencia alta.

### **Conclusiones**

El proceso de investigación desplegado estuvo dirigido a solucionar el problema científico referido a la necesidad de lograr un mejoramiento de la preparación pedagógica de los docentes de la Facultad.

La sistematización teórica realizada por el autor permitió arribar a una serie de precisiones en este orden, que parten de considerar la estrecha relación entre educación permanente, formación permanente y superación pedagógica permanente.

A la superación pedagógica permanente como proceso de diseño, implementación y evaluación de las diferentes figuras de la educación de postgrado, se le atribuyen determinadas cualidades: la innovación del docente, que sea personalizada, interactiva, gradual y sistemática; lo que se corresponde con la aspiración de lograr un profesor reflexivo, racional y capacitado para tomar decisiones e interactuar con sus colegas, en un proceso mutuo de enriquecimiento en el campo pedagógico.

El diagnóstico de la situación real del problema implicó la triangulación de la información acopiada a través de la revisión bibliográfica, la sistematización teórica realizada, la aplicación de la encuesta diagnóstica, entrevistas, estudio de documentos y los criterios del autor, como punto de partida para la elaboración del Modelo de Superación Pedagógica Permanente.

Las regularidades fundamentales del proceso de diagnóstico realizado fueron analizadas desde las fortalezas y las debilidades constatadas en la preparación pedagógica de los profesores de la muestra seleccionada. Dentro de las fortalezas están que los documentos que rigen el trabajo de la Facultad propician el diseño de la superación; los docentes reconocen, en general, la necesidad de superarse y de atender algunos aspectos importantes desde el punto de vista pedagógico como la planeación y la diversidad educativa.

Como debilidades fundamentales se detectaron la falta de sistematicidad, y en algunos casos, la ausencia de superación pedagógica de los docentes, lo que provoca que carezcan de herramientas para dirigir con mayor éxito el proceso formativo de los alumnos. Se observaron, además, insuficiencias en el empleo de las Academias como órgano encargado de sistematizar el trabajo metodológico en la Educación Superior.

El resultado de esta investigación es el Modelo de Superación Pedagógica Permanente, para perfeccionar la labor docente del Profesorado de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, basado en la concepción sobre la formación permanente del profesorado, a partir de la innovación educativa, y del docente como agente de su propio cambio.

El modelo está estructurado por la relación entre sus componentes: objetivo, concepción, dinámica, organización, vías, contexto, evaluación y resultado. Con el mismo se direcciona la interdependencia entre el diagnóstico de la preparación pedagógica de los docentes de la Facultad, la planificación de la superación, y la ejecución y evaluación de la misma, constituyendo todo lo descrito el contenido de la parte rectora del modelo, que es su dinámica. Las características identificativas del modelo están dadas por su carácter estratégico, sistémico, dialéctico, jerarquizado y personalizado.

Esta propuesta dimensiona la innovación creadora del docente en el contexto grupal del departamento, así como su autosuperación constante, y se sugieren vías para el empleo de las tutorías entre docentes, a partir de adecuados climas de cooperación, así como el control y estimulación de logros en el trabajo.

La aplicación del criterio de expertos permitió corroborar que el modelo puede ser una alternativa muy útil para potenciar el desarrollo pedagógico de la Facultad, y con ella, la de cada uno de sus docentes, aspecto considerado por el total de especialistas consultados, quienes coincidieron además en que, desde el punto de vista científico, el Modelo abre perspectivas para que los docentes cuenten con un sistema de preparación pedagógica que permanentemente les permita ir ascendiendo en su calificación profesional, para así perfeccionar la formación de los futuros egresados de la Facultad. Otros criterios positivos que se pueden destacar son:

- Elevado nivel científico y actualidad de la propuesta.
- Correspondencia entre el diseño del Modelo y la realidad diagnosticada.
- Carácter extrapolativo del Modelo.
- Novedad para la selección de los contenidos de los programas propuestos por la relación que se establece entre los mismos y porque dimensionan la práctica como punto de partida para el logro de una adecuada preparación pedagógica.

### **Bibliografía**

- ÁLVAREZ, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- ANZALDO, V.; MORALES, M. A. y NOLASCO, M. S. (1996). *La formación docente y su impacto en la práctica Educativa caso: Universidad Autónoma de Nayarit*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- BRAVO, M. C. (2003). El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. *Colombia 12 p.*
- CHACÓN, R. (2001). *El proceso de Enseñanza y Aprendizaje apoyado en las Nuevas Tecnologías Informáticas Comunicacionales. La relación didáctica. El seguimiento del aprendizaje*. Tesis presentada para optar al título de Doctora en Pedagogía. España: Universidad Rovira i Virgili.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- DUCOING, P.; PASILLAS, M. A. ; SERRANO, J. A.; TORRES, F. y RIBEIRO, L. (1993). *Formación de docentes y profesionales de la educación. En La Investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del conocimiento. Cuaderno 4.* México: 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- FERRÁNDEZ, A. (1998). *La función Docente. En: El perfil del Formador de Formadores.* Investigación del Departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- FERRÁNDEZ, A. et. al. (2000). *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional.* Colección Recursos Nº 37. Octaedro. Barcelona. España.
- FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (editores) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica.* Barcelona: Síntesis Educación.
- FIGUEROA, G. (2008). *Modelo de superación pedagógica permanente, para perfeccionar la labor docente del profesorado de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.* Tesis presentada para optar al título de Doctor en Educación. México: Universidad Autónoma de España de Durango.
- GARCÍA, A. (1994). *Los centros de profesores en la encrucijada.* Kikirikí. M.E.C.E.P., nº 34, pp. 30-38.
- GARCÍA, J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado mediante el empleo de vídeo.* Alcoy: Marfil.
- GARCÍA, J. L. (1999). *Formación del Profesorado. Necesidades y demandas.* España: Editorial Praxis S.A.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores.* Educación y Sociedad. Nº 2. pp 75-92.
- GLATTHORN, A. (1995). *Teacher development. En Anderson, L.W.: International encyclopedia of teaching and teacher education.* Columbia: Pergamon, 41-46.
- GONZÁLEZ, J. L. (2006). *Apuntes sobre la superación pedagógica del docente.* Villa Clara. Cuba: ISPFV
- IBARRA, C. (2001). *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización.* México: UNAM, UAM Y ANUIES.
- IMBERNÓN, F. (1996). *La formación del profesor. Formar para innovar.* Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

- IMBERNÓN, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Biblioteca del Aula. 136. Editorial GRAO. 3era edición. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca del Aula. 119. ISBN 84-7827-106-6. Editorial GRAO. 6ta edición. Barcelona.
- LEONTIEV, A. (1982). *Actividad. Conciencia. Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARCELO, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona S. L.
- MARÍN, A. (2000). *Profesionalización docente y globalización* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. México.
- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MORAL, C. (1998). *Modelos alternativos de formación del profesorado basado en la reflexión*. Revista de Educación, 315, 1998. 271-281.
- PÉREZ C., J. (2006). Las políticas de fortalecimiento académico de la simulación a una verdadera institucionalización. *Revista Reencuentro. Universidad Autónoma de México, Xochimilco*.
- RAMÍREZ, J. L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos, julio-diciembre, número 85186. Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F.*
- RÍOS E., M. (1999). *Discursos, prácticas y perspectivas de los educadores docentes*. Tiempo de educar. julio-diciembre, número 002. Universidad Autónoma del Estado de México.
- RODRÍGUEZ G., G. y otros. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. S. L. Granada: Aljibe.
- ROMANS, M. Y VILADOT, G. (1998). *La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ N., J. A. (2000). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. España. 14 p.
- SIERRA S., R. A. (2002). *Modelación y estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1998). (5-9 de octubre 1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. La Educación Superior en el XXI: visión y acción. Bruselas: UE.
- VILLAR ANGULO, J. M. (coord.) (1995). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Estrategias para el Diseño Curricular*. Bilbao: Mensajeros.
- VILLARROEL, C. (1998). La Capacitación del Profesor Universitario: ¿Informativa o Formativa? Universidad Central de Venezuela. *Agenda Académica Volumen 5, N° 1*, Venezuela.