

UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZAN”

ESCUELA DE POSGRADO



**“LA PREPARACION PEDAGOGICA DEL DOCENTE SUPERIOR Y LA
CALIDAD DE LA EDUCACION EN LA UNIVERSIDAD INCA GARCILAZO DE
LA VEGA - LIMA 2017”**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN INVESTIGACION Y DOCENCIA SUPERIOR**

TESISTA: Oscar Bernuy FLORES LOPEZ

ASESOR: Dr. Ido LUGO VILLEGAS

HUANUCO – PERU

2018

DEDICATORIA

A mi esposa y mis padres por el apoyo incondicional.

A mi familia por las enseñanzas de vida.

Oscar Bernuy, FLORES LOPEZ

AGRADECIMIENTO

A mi asesor por su importante y sabia orientación, así como sus valiosos consejos, enseñanzas y ayuda.

Al profesor del curso de tesis de la Maestría por sus pertinentes enseñanzas y orientaciones teóricas y metodológicas.

Oscar Bernuy, FLORES LOPEZ.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es analizar la relación entre la preparación pedagógica de los docentes y la calidad de enseñanza de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Este estudio estuvo enmarcado dentro de la investigación cuantitativa con una metodología no experimental, en un diseño descriptivo y correlacional en tanto establece la relación entre dos variables: Preparación pedagógica del docente (variable X) y calidad de la enseñanza (variable Y). Esta investigación tuvo una muestra no probabilística conformada por 30 docentes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad inca Garcilazo de la Vega y 70 alumnos de la misma área. Donde la formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior. Según la realidad observada se infiere que a menor preparación docente (70% no lo ve importante) menor comprensión de la enseñanza (70% no entiende casi nada) en los estudiantes.

Siendo conveniente diseñar y desarrollar programas de capacitación continua que le permitan a los profesionales de la docencia adquirir destreza y habilidades para el logro de una calidad acorde a las necesidades de los estudiantes.

Palabras claves: **profesor universitario, universidad, institución de educación, formación docente.**

SUMMARY

The purpose of this research is to analyze the relationship between the pedagogical preparation of teachers and the quality of teaching of the students of the Faculty of Pharmaceutical Sciences and Biochemistry of the Inca Garcilaso de la Vega University. This study was framed within the quantitative research with a non-experimental methodology, in a descriptive and correlational design as it establishes the relationship between two variables: Teacher's pedagogical preparation (variable X) and quality of teaching (variable Y). This research had a non-probabilistic sample consisting of 30 teachers from the Faculty of Pharmaceutical Sciences and Biochemistry of the Inca University Garcilazo de la Vega and 70 students from the same area. Where the pedagogical training of the university teaching staff currently takes on a significant importance in order to stimulate innovation, critical thinking, reflection, creativity in order to meet the learning needs demanded by their teaching practice, all this contributes to raise the quality of the student's education in Higher Education. According to the observed reality, it can be inferred that the lower the teaching preparation (70% do not see it important), the less understanding of teaching (70% does not understand almost anything) in the students.

It is convenient to design and develop continuous training programs that allow teaching professionals to acquire skills and abilities to achieve a quality according to the needs of students.

Keywords: University professor - University - Institution of higher education, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades, Se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la Didáctica cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.

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

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

INDICE

| | |
|---|-----|
| TITULO | I |
| DEDICATORIA | II |
| AGRADECIMIENTO | III |
| RESUMEN | IV |
| SUMARY | V |
| INTRODUCCIÓN | VI |
| INDICE | VII |
| | |
| CAPÍTULO I | 9 |
| | |
| 1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 9 |
| 1.1. Descripción del problema | 9 |
| 1.2. Formulación del problema | 11 |
| Problema general | 11 |
| Problemas específicos | 11 |
| 1.3. Objetivo General y objetivos específicos | 12 |
| 1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis | 13 |
| 1.5. Variables | 15 |
| 1.6. Justificación e importancia | 14 |
| 1.7. Viabilidad | 15 |
| 1.8. Limitaciones | 16 |
| | |
| CAPÍTULO II | |
| | |
| 2 MARCO TEÓRICO | 17 |
| 2.1. Antecedentes de la investigación | 17 |
| 2.2. Bases teóricas | 20 |
| 2.3. Definiciones conceptuales | 53 |
| 2.4. Bases epistemológicas | 54 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO III | 57 |
| 3 MARCO METODOLOGICO | 57 |
| 3.1. Tipo de investigación | 57 |
| 3.2. Diseño y esquema de la investigación | 57 |
| 3.3. Población y muestra | 59 |
| 3.4. Instrumento de recolección de datos | 60 |
| 3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos | 60 |
| CAPITULO IV | 65 |
| 4. RESULTADOS | 65 |
| 4.1. Resultados del trabajo de campo | 65 |
| 4.2. Contrastación de las hipótesis secundarias | 69 |
| CAPITULO V | 72 |
| 5 DISCUSION DE RESULTADOS | 72 |
| 5.1 Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos de las bases teóricas | 72 |
| 5.2. Aporte científico de la investigación | 73 |
| CONCLUSIONES | 74 |
| SUGERENCIAS | 75 |
| BIBLIOGRFÍA | 76 |
| ANEXOS | 80 |

CAPITULO I

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema

Se considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente, etc. no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias competencias profesionales pedagógicas básicas.

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

El bajo nivel académico de un porcentaje considerable docente y su escasa formación pedagógica es una de las causas del bajo nivel educativo en las universidades del país, en la Ley Universitaria N° 30220, en su art. 82 establece que para ejercer la docencia universitaria en cualquiera de sus modalidades hay que tener el grado de maestro, lo que no necesariamente puede ser en docencia superior o pedagogía, etc.

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. 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, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza". Por otra parte, en otro de los documentos se afirma: "Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza... es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente".

En la presente investigación se planteamos como propósito principal estudiar la relación entre la falta de preparación pedagógica de los docentes y la calidad de enseñanza de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y

Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, así mismo se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1.2 Formulación del problema

➤ **Problema general**

¿Cuál es la relación entre la falta de preparación pedagógica de los docentes y la calidad de enseñanza de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega?

➤ **Problemas específicos**

a) ¿De qué manera la persistencia de modalidades tradicionales de enseñanza de los docentes afecta en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega?

b) ¿De qué manera la escasa formación pedagógica de los docentes y falta de transferencia a la enseñanza de aquellos que ya poseen esta formación afecta en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega?

1.3. Objetivo General y objetivos específicos

➤ **Objetivo General**

Determinar la relación entre la preparación pedagógica de los docentes y la calidad de enseñanza de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

➤ **Objetivos específicos**

- a) De qué manera la persistencia de modalidades tradicionales de enseñanza de los docentes afecta en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega

- b) Determinar de qué manera la escasa formación pedagógica de los docentes y falta de transferencia a la enseñanza de aquellos que ya poseen esta formación afecta en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

1.4 Hipótesis y/o sistema de hipótesis

➤ **Hipótesis General**

Una buena preparación pedagógica de los docentes mejora la calidad de enseñanza en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

➤ **Hipótesis específicas**

- a) La persistencia de modalidades tradicionales de enseñanza de los docentes afecta en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega
- b) La escasa formación pedagógica de los docentes y falta de transferencia a la enseñanza de aquellos que ya poseen esta formación afecta en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- c) El nivel de satisfacción de enseñanza de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega está por debajo del nivel aceptable.

1.5 Variables

1.5.1 Variable independiente

Preparación pedagógica de los docentes

1.5.2 Variable dependiente

Calidad

1.5.3 Operacionalización de las variables

| VARIABLE | DIMENSIONES | INDICADORES | PREGUNTAS |
|--|-----------------------------|--|-----------|
| Vi | Desarrollo Personal Docente | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sí mismo • Motivación • Potencialidad | • 1-6 |
| Preparación Pedagógica de los docentes | Desarrollo Social Docente | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción aula • Interacción institución • Interacción comunidad | • 1-6 |
| | Desarrollo Profesional | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento para enseñar • Capacidad para enseñar • Conducción proceso de aprendizaje | • 1-6 |
| Vd | Logro de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales competitivos • Oportunidades laborales | 1-6 |

1.6 Justificación e importancia

Justificación Teórica y Científica.

Desde un plano teórico, con la presente investigación se contribuye en el conocimiento de la relación existente entre el desempeño de los profesores y la calidad educativa en la facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica.

Justificación Práctica

El desempeño del docente universitario en sus dos dimensiones (didáctico y académico) no se puede negar la aparición de “jerarquías de poder” que tienden a legitimarlo o, en su defecto, a cuestionarlo; esto nos ayuda a comprobar que “el alumno no es un mero receptor de un servicio, sino, ante todo, es parte de un proceso educativo, lo cual es sustancialmente distinto. [...] Teniendo en cuenta este punto de vista, el alumno no siempre se sentirá satisfecho” (SAL y ROSAS, 2010: 65).

Los resultados obtenidos pueden servir a las autoridades universitarias en la toma de decisiones a fin de mejorar la calidad educativa en las áreas de su competencia; por ejemplo, acertando en la contratación de docentes que demuestren un satisfactorio desempeño tanto didáctico como académico.

Importancia

Desde una óptica metodológica, los instrumentos empleados pueden servir a otros investigadores interesados en ahondar sobre la misma problemática.

1.7 Viabilidad

El tema de investigación es viable debido a la importancia que tiene el desempeño docente no sólo en la parte académica sino también didáctico, en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

1.8 Limitaciones

En la presente investigación las limitaciones fueron escasos debido a que la información relativamente es accesible, por lo que fue manejable las limitaciones encontradas en el proceso.

CAPITULO II

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Ámbito Supranacional

Marta Mercedes Fernández Guerrero¹, en su tesis Doctoral “Propuesta De Formación Pedagógica del Profesorado de Educación Superior” plantea como problema ...se necesita que los profesores de la Educación Superior posean, además de su formación profesional (médico, economista...), una formación pedagógica que les permita orientar y adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera consecuente con los propósitos de formación de cada uno de los niveles formativos: Técnico Profesional, Tecnológico y Profesional Universitario, para ello es necesario definir programas de formación pedagógica armónicos con las particularidades del entorno. En la búsqueda de esa armonía, en la cualificación pedagógica de los profesores del área de Sistemas de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería [FACI] de la Fundación Tecnológica Antonio De Arévalo [TECNAR] objetivo de su investigación”.....

El objetivo planteado es:” Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería de TECNAR, con orientaciones para una propuesta curricular que facilite el desarrollo de capacidades y cualidades para que su enseñanza induzca al estudiante a

¹ Marta Mercedes Fernández Guerrero, Universidad Complutense de Madrid “Propuesta De Formación Pedagógica Del Profesorado de Educación Superior” Tesis para optar el grado de Doctora en Educación, Madrid, España 2009.

desarrollar las competencias de acuerdo con los alcances de formación de los niveles Técnico Profesional, Tecnológico y Profesional Universitario, desde una perspectiva de ciclos propedéuticos”.....

La autora de la investigación llega a la siguiente reflexión:

El cuerpo profesoral tecnarista tiene una formación disciplinar coherente con la formación profesional que se imparte en el área de Sistemas de la FACL. Pero presentan deficiencias en su formación de postgrado (maestría y doctorado) relacionadas con su área de formación específica (ver gráfica 18), lo que genera en ellos una frágil disposición hacia la investigación; igual comportamiento se observa en su formación pedagógica, manifestada en la poca comprensión que poseen de la formación por competencias y por ciclos propedéuticos de los niveles del pregrado y de las singularidades de las interacciones didácticas y procedimientos pedagógicos (gráficas 21 y 22), lo que incide en la inadecuada selección y secuencia, con relación al alcance y rigor, de los conceptos que deben enseñar en cada nivel, así como en la inefectiva elección de los métodos pedagógicos, criterios e instrumentos de evaluación que ponen en práctica en el aula.

Estas debilidades son fácilmente superables en el mediano tiempo por las actitudes de apertura manifestadas por estos profesores en las entrevistas y los grupos focales, tales como:

- *En el ámbito personal:* su deseo de superación y su disponibilidad y compromiso con su trabajo académico acompañado de una posición más

valorativa de la formación Técnica Profesional y Tecnológica, condiciones que favorecen el cambio que deben darle a su enseñanza para responder a las exigencias de formación personal que requiere la sociedad.

- *En el ámbito profesional:* una actitud responsable para reconocer lo que saben y lo que desconocen, permitiéndoles comprender que enseñar es una profesión y, como tal, debe fundamentarse en teorías y prácticas interdependientes y adecuadas para que su enseñanza sea pertinente con la disciplina que imparte.

2.1.2 Ámbito Nacional

Luis Antonio Tolentino Sifuentes², en su tesis “Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II”, plantea como problema que la educación no debe entenderse como un proceso que se desarrolla solamente en la escuela sino, metafóricamente, como una espiral continua en que el individuo adquiere capacidades durante toda su vida. En esta dinámica, es muy acertado el funcionamiento de programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), como es el caso del Programa de Complementación Pedagógica (PCP) cuyo servicio está orientado a preparar en destrezas pedagógicas a diversos profesionales que se dedican o aspiran dedicarse a la enseñanza.

² Luis Antonio Tolentino Sifuentes, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, “Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II” Tesis optar el Grado Académico de Magister en Educación con Mención Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica, Lima 2014.

Se plantea como objetivo... “Determinar la relación existente entre el desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 – II”....

Llega a la conclusión de que se tiene una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.877$ entre el desempeño didáctico del docente universitario y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II. Y del mismo modo, una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.897$ entre el desempeño académico del docente universitario y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM, durante el periodo 2013 – II.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 El contexto de la universidad del siglo xxi³

El supuesto reflexivo del presente trabajo puede ser formulado del siguiente modo: La universidad del nuevo siglo exige, tanto del docente como del estudiante, la adopción de nuevos roles que se expresan en la condición del docente como formador y del estudiante como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ Villalobos Clavería, Alejandro; Melo Hermosilla, Yenía La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión Universidades, núm. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 3-20 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional

Ahora bien, dicha actitud debe ser entendida como resultado de un nuevo contexto socio-cultural y económico que agobia al hombre contemporáneo, donde el profesor universitario puede ser un elemento de comprensión y cambio de la visión actual de lo humano.

“El modelo de formación universitaria vigente en España, pero que tiene mucho en común con el actual modelo en buena parte de Europa y de Latinoamérica, responde a las necesidades de una sociedad y de un mercado laboral que están desapareciendo. El contexto al que ha de responder la educación superior está cambiando, y es necesario que también se modifique el modelo de formación si se quiere dar respuesta a las necesidades de este nuevo contexto” (Mora, 2004: 20).

A continuación, se describen algunos aspectos esenciales que caracterizan el entorno social y cultural de la universidad del siglo XXI.

a) Globalización del mercado laboral:

En el actual mercado laboral de los graduados universitarios se percibe una fuerte tendencia hacia lo global, ya sea por el hecho que los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, como también se emplean en compañías transnacionales, cuya situación implica que sus métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global.

De este modo, esta globalización de los sistemas laborales muy especializados afecta el funcionamiento de las instituciones universitarias, las cuales deberán dar respuesta a necesidades de formación que ya trascienden su entorno inmediato.

Todo lo cual origina el requerimiento formativo de nuevas competencias y capacidades que potencien la empleabilidad de los egresados universitarios. Situación que supone un nuevo desafío al docente universitario.

b) Velocidad y cambio del conocimiento:

La principal característica de la sociedad del conocimiento es la velocidad y cambio que experimenta el conocimiento científico, donde la investigación y sus resultados tienden a transformar el núcleo de conocimientos básicos de cualquier profesión. En esta sociedad, la relativa estabilidad de las profesiones de la era moderna ya no es la situación imperante para la mayoría de las personas, como de los diversos sectores productivos.

Hoy día se requiere preparar sujetos para el auto-aprendizaje, un aprender a aprender, donde todo es posible y la incertidumbre parece ser la única constante del devenir científico. Surgen nuevas profesiones y desaparecen antiguas ocupaciones, según sea el avance científico y el progreso tecnológico. Todo regulado con la celeridad y cambio que caracteriza la actual sociedad del conocimiento.

c) La sociedad del conocimiento:

La sociedad del conocimiento, concepto creado por Peter Drucker en su libro *La sociedad post-capitalista* (1993), postulaba la necesidad de elaborar una teoría económica que destacara al conocimiento científico como agente esencial en la producción de riqueza, es decir, dar un uso productivo al conocimiento y la investigación científica. Por tanto, el desarrollo científico debía estar en consonancia con el grado de productividad de una sociedad.

De este modo, una sociedad del conocimiento representa un tipo de comunidad que tiene capacidad para generar, incorporar y utilizar el conocimiento para responder a las necesidades de su desarrollo. Frente a lo cual, la creación y transferencia del conocimiento se convierte en la principal herramienta de la sociedad para su propio beneficio y, por ende, obtener mayores posibilidades de una calidad de vida para todos.

Para el mundo universitario, la sociedad del conocimiento tiene dos características que impactan en su labor:

- la primera, se refiere a la transformación de la investigación científica y el conocimiento de frontera en un factor clave para el desarrollo productivo y social de la nación: desarrollar un conocimiento productivo;
- la segunda, se relaciona con la necesidad de ofrecer una formación general competente para una adecuada inserción social y productiva de sus egresados, como también preparar programas de educación continua, para

favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida de los profesionales egresados: una educación basada en competencias.

d) La economía del conocimiento:

El concepto de “Economía del conocimiento” es una nueva forma de comprender a la sociedad del conocimiento, donde el uso del conocimiento y su aplicación a los procesos socio-productivos se convierte en la principal fuente de la dinámica económica de las naciones, dada su estrecha vinculación a los mecanismos y resultados derivadas del desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, como también de la globalización de los mercados y del consumo.

La economía del conocimiento está basada en una interrelación de educación, conocimiento, innovación, creatividad, ciencia y tecnología, siendo éstos los principales motores de las economías y el desarrollo de las naciones. Actualmente el capital humano desempeña un papel importante en el crecimiento del PIB en los países de primer mundo. Detrás de estas personas hay una educación, una capacitación, ciertas habilidades de investigación y habilidades de auto-aprendizaje, entre otras características.

La economía del conocimiento no se limita a la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación, ni al comercio electrónico o la posibilidad.

De transmitir información a cualquier parte del globo en cuestión de segundos. La economía del conocimiento demanda nuevas competencias vinculadas con las necesidades de la sociedad, involucra la capacidad de aprendizaje de las instituciones nacionales, el sector productivo y académico, así como la generación de redes interinstitucionales para la solución de problemas y el uso intensivo del conocimiento en el espacio social. Todo lo cual ayuda al desarrollo de las naciones y el mejoramiento de la calidad de vida de su respectiva población.

Tal vez, uno de los factores esenciales de la economía del conocimiento sea la disponibilidad del saber, en diferentes formatos y medios de comunicación.

e) Virtualización del saber:

El desarrollo telemático y los servicios de computación asociados a la Internet son el soporte tecnológico de una nueva realidad tecno- socio-cultural, como es la expresión de una real virtualización del saber. Esta nueva realidad virtual conocida como ciberespacio representa un nuevo ambiente para la adquisición, difusión y apropiación de conocimiento, con nuevos parámetros para el manejo y la gestión en el lector usuario.

De este modo, en el ciberespacio ningún libro se cierra al terminar, siempre permanecen abiertos al lector interesado. De igual forma, los diálogos, los foros temáticos, los programas, no terminan con la palabra fin,

porque nadie está dispuesto a ser receptor de este nuevo mundo. Todo el mundo quiere participar.

Detrás de este proceso, se reconoce una simbiosis tecno-cognitiva entre los medios informáticos, la Web, la información que busca transformarse en conocimiento cuando se adquiere por el sujeto, dando una nueva di-mensión al saber y por ende, transformando los modos de aprender del sujeto universitario. Se debe promover en el desarrollo profesional del egresado universitario esa gran inteligencia colectiva, que representa las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

f) Nuevas profesionales y nuevas competencias:

La globalización y las transformaciones sociales y económicas experimentadas durante las últimas décadas, plantean un desafío adicional a los sistemas educacionales y de formación: adecuar y actualizar los contenidos curriculares y las certificaciones a las nuevas demandas laborales surgidas como producto de los cambios en el mundo productivo y de las nuevas realidades del empleo (Brunner, J. J. 2005).

En este sentido, la adquisición de habilidades y capacidades superiores en la gestión del conocimiento resultan fundamentales en esta sociedad del conocimiento, sobre todo, en aquellos países donde sus economías dependen del acceso y manejo de la tecnología, la información y las innovaciones que derivan de la investigación básica y aplicada. Situación que tiende a originar nuevas ocupaciones y nuevas profesiones.

Así, por ejemplo, la tecnología digital no sólo está transformando los sectores económicos de las telecomunicaciones, la informática, la información y los medios audiovisuales, sino que también ha irrumpido en todos los sectores de actividad productiva, social y cultural del siglo presente. En otras palabras, las tecnologías de la información se han convertido en el corazón y en el alma de la Nueva Economía, donde la Internet sería su sistema nervioso y las nuevas profesiones, sus dispositivos de vida.

En suma, las capacidades requeridas para los empleados de la sociedad del conocimiento están asociadas al desafío de lograr un aprendizaje permanente, la resolución de problemas complejos y la actualización profesional que sean necesarias para el tipo de trabajo o la ocupación que desempeñe este ciber-trabajador.

2.2.2 La educación superior y el trabajo docente

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. Uno de estos documentos aprobados fue la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, donde se especifica:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar

a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. 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, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (UNESCO, 1998: Artículo 10 letra a).

De igual modo, frente a los docentes universitarios se señala en el texto “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior” (1998) que:

“La educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior y en establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente” (UNESCO, 1998: Punto 1. 6, letra h).

Al destacar la figura del docente universitario queda en evidencia una serie de situaciones que dificulta su labor cotidiana. Algunos de estos problemas que se reconocen en la actual institución universitaria son:

- a) El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia: así resulta que las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente.
- b) La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.
- c) La excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, con clases a nivel de pre y post grado, como de post-título, dificulta su interés por adquirir formación pedagógica especializada.
- d) El predominio de indicadores administrativos asociados a una gestión exitosa no permite discutir una auténtica calidad de enseñanza, sino en función de dichas tasas que frecuentemente se asocian a la certificación o acreditación de la calidad propiciada por agencias interesadas externas.
- e) La crisis del financiamiento de la universidad está significando la transformación de una universidad de mercado, donde el profesor debe estar permanentemente preocupado de obtener recursos para su propio desarrollo profesional e investigativo.
- f) En algunos casos, la explosión de la matrícula universitaria y la posterior masificación de sus egresados ha originado dudas sobre la calidad de la

enseñanza recibida y, por tanto, ha afectado la imagen del profesor universitario sobre su idoneidad y experticia profesional.

Similar situación se percibe en la actuación docente del profesor universitario. Algunos obstáculos percibidos en los propios profesores son los siguientes:

- a) Predominio del individualismo y el aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente, al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución.
- b) La clase frontal y expositiva como respuesta a la masificación del aula, impide un trabajo personalizado y una práctica reflexiva en los estudiantes. De igual forma, la precariedad de medios didácticos y tecnológicos favorece la práctica de una pedagogía tradicional en la formación superior.
- c) La resistencia al cambio en los docentes es el resultado de diversos factores, como, por ejemplo: ausencia de motivación para cambiar su gestión didáctica, falta de identificación con su rol de profesor, dificultad para entender las propuestas de cambio por falta de una formación pedagógica inicial, creencia que la formación teórica es la mejor formación posible, entre otras.

En síntesis, todos los obstáculos y problemas expuestos que tienden a afectar el desarrollo pedagógico del profesorado universitario, han determinado la

actual identidad docente que tiene el profesor universitario en su contexto cotidiano. De este modo, se puede entender la insatisfacción docente frente a la carrera académica, el status profesional, el sistema retributivo salarial, el clima laboral, el contexto laboral, etcétera.

2.2.3 El desafío de ser profesor universitario

Una docencia de calidad, sin duda, implica poner énfasis en la figura del docente, en sus métodos de enseñanza, en las destrezas pedagógicas que debe dominar. En este sentido, más allá de las conductas eficaces del docente, investigaciones más recientes en el campo de la pedagogía universitaria aconsejan vincular, la enseñanza de los profesores con el aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel teórico como a nivel práctico. De este modo, la formación docente cobra sentido, al relacionarla con su objetivo primordial: la calidad del aprendizaje (Prieto, 2007).

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés, dado su impacto en la calidad de los aprendizajes logrados en la educación superior. Hoy día, es necesaria una formación en docencia universitaria por los siguientes motivos:

- a) Se debe educar a distintos sectores de la población y en distintas fases de la vida. Hay nuevo énfasis en el aprendizaje permanente del profesional y la constatación del ingreso masivo de estudiantes

provenientes de los sectores de escasos recursos y, en ocasiones, con carencias culturales y un déficit inicial para estudios universitarios.

- b) Se promueve realizar profundos cambios en la docencia de pregrado, con el fin de acompañar la actual renovación que está experimentando la educación terciaria en todo el mundo. Esto implica abandonar el sistema “tubular” de los currículos rígidos de las carreras profesionales, para ofrecer una formación más abierta y flexible, mediante la adopción de un sistema modular en la enseñanza universitaria.

- c) Se debe entregar las competencias generales y transversales esenciales para los profesionales del siglo XXI, ya sea el dominio del idioma inglés (u otro idioma extranjero) y la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), en su labor específica. Todo lo cual debe aumentar las condiciones de empleabilidad del egresado universitario en esta cambiante sociedad del conocimiento.

- d) Se debe organizar una respuesta institucional frente a los requerimientos de una mayor calidad de enseñanza, la ampliación de su cobertura y la diversificación de la demanda en distintos niveles formativos (pregrado, postgrado y post-títulos). Así, por ejemplo, la cobertura para la enseñanza secundaria muestra un explosivo aumento de su matrícula de pregrado, con acceso mayoritario de los sectores populares.

En suma, la variedad y diferencias socioeconómicas y culturales de la población usuaria del sistema de enseñanza superior pueden suscitar nuevas interrogantes en las autoridades educacionales del país, como también a los docentes universitarios. Por cierto, la incorporación masiva de jóvenes que provienen crecientemente de familias de ingresos medios y bajos a la educación superior es un gran desafío a la capacidad docente del profesor universitario.

Tal vez, una forma de ayudar a enfrentar el desafío de llegar a ser profesor universitario en esta sociedad del conocimiento, lo sea mediante la descripción y análisis de algunos modelos de formación docente del profesor no pedagogo que se han implementado, tanto a nivel nacional como internacional.

2.2.4 EL docente universitario.

La conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza hace hablar de diversos estadios de profesionalización reflejado en la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983) y citados por Imbernón (1994) quienes reconocen:

- a) **“El profesor como trabajador:** Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.

- b) **El profesor como artesano.** Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.

- c) **El profesor como artista.** Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.

- d) **El profesor como profesional.** El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la auto reflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte”.

Justamente en el contexto escolar se pueden ver manifestaciones que revelan estos tipos de profesores y las intenciones prioritarias contemporáneas buscan un profesor matizado con todas estas características, cuya expresión más acabada es el profesor como

profesional. Carr y Kemmis (1988), analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

- a) La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
- b) La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
- c) El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional.

El análisis de la profesión "la docencia" cumple con los criterios antes expresados, pero a condición de que los profesionales de diferentes perfiles, convertidos en profesores universitarios, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite:

- a) Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan.
- b) Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
 - Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
 - Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

Según el Diccionario de la Real Academia la profesionalidad está definida como "la actividad de una persona que hace una cosa como profesión". Por otra parte J. Añorga (1983) expresa que es "la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad, sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, exactitud y rapidez (...) sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia."

La profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional.

Benedito (1991) reconoce en la profesionalización docente tres variables fundamentales:

| PREPARACION | AUTONOMIA | AUTOCRITICA DE SERVICIO |
|--|--|--|
| <i>Competencia y eficacia en la actividad docente.</i> | <i>Un espacio laboral y social propio.</i> | <i>Prestigio profesional.</i> |
| <i>Sentido artístico de la vida.</i> | <i>Control interprofesional</i> | <i>Función de organización de la cultura</i> |
| <i>Un saber sistemático y global (un saber profesional).</i> | <i>Aplicación a una entidad colectiva profesional.</i> | <i>El trabajo en equipo.</i> |
| <i>Uso de un lenguaje técnico y específico.</i> | <i>Responsabilidad de una tarea profesional.</i> | |
| <i>Participación en investigaciones didácticas.</i> | <i>La estabilidad laboral.</i> | |
| <i>Formación continúa.</i> | <i>La capacidad de evaluar.</i> | |
| | <i>La autocrítica profesional.</i> | |

2.2.5 Modelos de formación del profesorado

Se asume como definición de modelo la que parte de considerar que el modelo es un recurso para el desarrollo de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica.

Cada modelo es juzgado por su capacidad comprensiva en cuanto a la realidad de la enseñanza, dado que cada uno de ellos posee esa propiedad de filtro que le es propia y develan diferentes aspectos de la misma.

La formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente.

La formación docente es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante.

Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña. Estos son:

1. **El modelo teórico**, cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica.

2. **El modelo crítico-reflexivo**, que forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea, como eje central de este movimiento, de “profesor-investigador”.

Es conveniente prescindir de un modelo de formación que integre ambas propuestas, contextualizándolo a la educación superior.

Zerchner (1983) establece cuatro paradigmas que, a su juicio, es el punto de enmarcación teórica en la formación del profesorado:

- a) **El paradigma conductista**, como formación del profesorado en competencias (comportamientos, conocimientos teóricos y prácticos). Su objeto es ofrecer a los alumnos capacidades docentes para decidir lo que tienen que hacer en situaciones reales. El criterio fundamental de la eficiencia docente es el desarrollo de aptitudes y conocimientos de los alumnos, medidos antes y después de la influencia del profesor.

- b) **El paradigma personalista o humanista**, regido por el criterio de que la enseñanza es básicamente un proceso de relación interpersonal y

desarrollo personal. Un “buen profesor es como un artista habilidoso capaz de facilitar el desarrollo personal del alumno”.

- c) **El paradigma tradicional-artesanal**, la enseñanza es un proceso de ensayo-error, donde se aprende mejor al pasar un período de prácticas. Entiende al profesor como un transmisor de contenidos culturales, razón por la que también se denomina paradigma culturalista o racionalista. Este paradigma ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de modelado en que el alumno aprendiz imita al maestro.
- d) **El paradigma crítico-reflexivo**, orientado a la indagación centrada en la investigación crítica y en la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación del profesor y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación.

Al efectuar el análisis de los paradigmas anteriores, se infiere, la presencia de los mismos en diferentes modelos de formación del profesorado, no obstante, en la actualidad existe una tendencia marcada hacia un mayor empleo del crítico reflexivo al acentuar la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizador, intelectual y analítica.

2.2.6 Modelos de formación permanente del profesorado

La educación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

Siguiendo el estudio elaborado por Spark y Loucks-Horsley (1990) en lo referente a la formación permanente, pueden agruparse en cinco modelos que sirven de punto de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. Pueden encontrarse en ellos estrategias, y actitudes comunes, e incluso la finalidad puede ser la misma (producir una mejora en el aprendizaje de los estudiantes o en la gestión de la institución, a partir de la formación del profesorado), pero lo que cambia son las concepciones, las actitudes frente a la formación y la enseñanza.

Por esta razón, ante cada uno de estos modelos, para la formación permanente de los docentes, es posible preguntarse desde una posición reflexiva: ¿en qué medida este modelo afectará a la actuación del profesor en el aula? ¿Por qué este modelo debería ser adoptado? ¿Qué indica que este modelo producirá diferencias notables en la actuación de los docentes?

Responder a estas preguntas supone no sólo acercarse a la definición de cada uno de estos modelos sino, además, conocer su fundamentación tanto teórica como en la investigación, las fases en las que puede realizarse, así como valorar sus posibilidades de aplicación.

Formación orientada individualmente

Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos maestros y profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen puedan facilitar su aprendizaje.

La fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc.

En todas estas situaciones los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. Partiendo de esta evidencia es posible planificar la formación del profesorado mediante programas que promuevan actividades que faciliten el aprendizaje individualizado.

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

Los docentes pueden aprender individualmente realizando una investigación, llevando a cabo un proyecto de innovación subvencionado, realizando materiales curriculares u otras actividades relacionadas con el trabajo profesional de los enseñantes.

El modelo “Formación orientada individualmente” contempla muchos aspectos que son positivos, no obstante, la ausencia de un “programa organizado” debilita las posibilidades que ofrece el modelo, ya que es posible lograr un programa donde se parta de las necesidades individuales, y los docentes participen en la elaboración del programa y los objetivos que persiguen.

El modelo de observación-evaluación

Este modelo se caracteriza por dirigirse a responder a la necesidad del docente, de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella.

Otra premisa que subyace en este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común.

Este modelo está asociado a una evaluación, según el criterio de muchos de los docentes, por lo que en general no lo consideran como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas. Tradicionalmente los docentes consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad (el inspector para evaluarlo o el investigador para obtener datos), lo que limita en gran medida la efectividad que pueda tener el modelo.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza

Este modelo tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza.

Este modelo de formación supone, una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso.

La fundamentación de este modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que en cada situación el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuestas a determinados problemas.

Otra idea que apoya este modelo es que las personas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación de los docentes en tal proceso, no obstante, es insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso.

El modelo de entrenamiento

En este modelo, los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa.

La concepción básica que apoya este modelo es que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores la reproduzcan en clase.

Otra referencia que fundamenta este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases que no tenían previamente. Por esta razón se estima que este modelo constituye un medio para adquirir conocimientos y estrategias de actuación.

La teoría y la investigación sobre este modelo proceden de diferentes fuentes, en las que se refleja que, según los resultados esperados, el entrenamiento puede incluir exploración de la teoría, demostración de estrategias, prácticas de las mismas en situación de simulación, devolución sobre la actuación y asesoría en el lugar de trabajo. Este modelo cubre en buena medida los objetivos que se esperan si se realizan en todas sus fases y que los docentes pueden mostrar cambios significativos en sus conocimientos y actuaciones en el aula.

El modelo indagativo o de investigación

Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Puede ser una actividad individual o hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de una institución. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en un departamento docente de profesores, o puede ser el resultado de un curso en la universidad.

Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuestas.

La base de este modelo se encuentra en las propuestas de Dewey, quien escribió que los profesores necesitan “una acción reflexiva”. Uno de los impulsores actuales de este modelo es Zeichner quien señala que desde hace más de 30 años se ha ido planteando el tema de “los profesores como investigadores sobre la acción”, “los profesores como innovadores”, “los profesores que se autodirigen” y “los profesores como observadores participante”.

Uno de los elementos más importantes que fundamenta este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues por medio

de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos.

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

Pero la principal aportación de este modelo es que cuando la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones.

Se considera que los modelos valorados son portadores de aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los docentes; por lo que un tipo de combinación entre ellos se hace necesario en el contexto universitario.

Propuesta para la formación pedagógica del profesorado universitario

Se concibe la formación pedagógica del profesorado universitario como un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior.

A continuación, se detallan los diferentes niveles que pueden ser organizadas durante los procesos de formación pedagógica:

1. Iniciación docente

El profesor novel que se inserta a realizar las funciones docente solo posee formación científica sobre la disciplina que explica, pero no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante esta etapa se familiariza con el estudio de los documentos normativos de la educación superior, participa en la supervisión de actividades realizadas por profesores de experiencia, discutiendo con ellos los resultados de la observación; similar estrategia se desarrolla con los profesores noveles al ser visitados. Todas las actividades mencionadas son planificadas por el departamento docente al cual pertenece el profesor.

2. Adiestramiento docente

Esta etapa, fundamentalmente, se realiza a través del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos en que está implicado el profesor. Durante dicha etapa el profesor participa de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, siendo protagonista en la realización de clases abiertas, disertaciones de trabajos pedagógicos, visitas a profesores de experiencia con el propósito de mejorar la calidad de sus clases.

3. Formación pedagógica por niveles

A partir de un diagnóstico de necesidades de aprendizaje realizado, a los profesores, éstos son ubicados en los distintos niveles de formación y consecuentemente, se estructuran en sistemas los diferentes postgrados a cursar. Para ello se toma en consideración las necesidades personales, sociales e institucionales.

Los niveles de formación pedagógica previstos son:

Básico: Incluye a los profesores que no han cursado estudios sobre la Didáctica de la Educación Superior. Mediante el curso básico de Pedagogía los profesores recibirán los conocimientos y habilidades esenciales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior.

Básico actualizado: Comprende la actualización de los profesores en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje superior y su aplicación práctica a los diferentes niveles organizativos. Los profesores se agrupan en un curso de actualización pedagógica.

Profundización: Está concebido para los jefes de carrera, departamento, colectivo de años, disciplina y asignatura, así como para otros profesores y directivos que lo requieran. Estos profesores participan en el diplomado de didáctica y dirección de la Educación Superior.

Especialización. Está destinado a la especialización en los contenidos de las Ciencias de la Educación vinculado a las necesidades del

puesto laboral. Los profesores designados participan en cursos de especialización diseñados a tales efectos.

4. Formación académica investigativa. Está dirigida al perfeccionamiento continuo del profesor universitario, dicha formación se da a lo largo de su vida profesional. Incluye actividades de autosuperación que realiza el profesor para sistematizar y profundizar los conocimientos obtenidos a través del sistema de formación pedagógica acreditado por la Universidad. Asimismo, se incorpora a todas aquellas actividades organizadas por su institución u otras para continuar elevando su desarrollo profesional y personal. Se ofrecen como alternativas para continuar su formación los programas de Maestría en Educación y Doctorados en Ciencias Pedagógicas y en Educación.

En cada uno de los niveles se brinda especial atención a la participación en eventos pedagógicos para potenciar el intercambio académico con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre el perfeccionamiento de la labor docente de la Educación Superior.

Las cuatro etapas referidas están íntimamente vinculadas y van proyectando el trabajo de investigación de los profesores alrededor de su propio proceso.

Desde esta perspectiva, necesariamente el profesor para lograr una formación pedagógica, según las exigencias de la Educación Superior

actual, no tiene que transitar por cada una de las 3 primeras et apas señaladas, esto estará en dependencia del nivel de desarrollo profesional y pedagógico que ha alcanzado a través de su práctica docente.

La propuesta de formación pedagógica se caracteriza por:

El uso del diagnóstico pedagógico

Se parte de la identificación de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales para organizar el sistema de cursos que se ofertan.

El carácter participativo de los profesores

Los profesores participan en la elaboración de los programas que se ofertan con vistas a responder a las necesidades de aprendizajes señaladas.

El empleo del sistema de principios didácticos de la educación superior

Los programas de los cursos que se desarrollan tienen en cuenta los principios de carácter científico de la enseñanza, vincular la teoría con la práctica, sistematización, atender a las diferencias individuales, asimilación, accesibilidad.

La integración del trabajo individual al de grupo

Los programas de los postgrados están concebidos para el trabajo en grupo en sus diferentes modalidades, con ello se garantiza reflexionar de manera individual y colectiva sobre la práctica docente diaria.

El intercambio permanente de experiencias entre los profesores

Las diferentes etapas en que puede organizarse la formación pedagógica tributan al intercambio permanente de experiencias entre los profesores lo cual propicia apropiarse de modos de actuación docentes.

El mantener una retroalimentación constante

Se recoge sistemáticamente información, a partir del empleo de diferentes técnicas y procedimientos, sobre la marcha del desarrollo del curso impartido.

La personificación de la profesión

Implica la incorporación a los profesores universitarios de los modos de actuación propios de la Educación Superior.

El impacto del programa impartido

Los resultados de la preparación pedagógica que van recibiendo los profesores se revierten en los aprendizajes de los estudiantes a partir del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

La característica esencial de esta propuesta es la satisfacción de las necesidades de aprendizaje personal, social e institucional a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades los cuales están dirigidos a la formación pedagógica de los profesores universitarios y en última instancia a mejorar la calidad de la formación del estudiante.

La fundamentación teórica de la propuesta se basa en el enfoque histórico cultural de Vigosky, parte de la consideración de que el aprendizaje es un proceso social muy vinculado al desarrollo del sujeto.

En ella se ponen de manifiesto las siguientes relaciones:

- Relación entre personalidad y actividad.
- Relación entre aprendizaje y desarrollo.
- Relación entre lo individual y el social.

La propuesta para la formación del profesorado universitario, a la luz de las nuevas tecnologías implica:

- Prestar atención a la diversidad en el proceso evaluativo.
- Modificar el énfasis tradicionalmente puesto en los procesos de enseñanza por uno centrado en el aprendizaje.
- Favorecer mayor protagonismo de los profesores en su propio aprendizaje.
- Pasar de un modelo de enseñanza uniforme para toda la clase al trabajo en pequeños grupos.
- Incentivar el estímulo al aprendizaje permanente.
- Posibilitar el desarrollo de competencias de toma de decisiones ante propuestas alternativas.
- Emplear las NTIC.

2.3 Definiciones conceptuales.

1. DESEMPEÑO DIDÁCTICO. Conjunto de acciones que realiza el docente con el fin de presentar de forma clara y ordenada los conocimientos de un determinado tema a los estudiantes. Incluye para este fin estrategias contextualizadas y el acompañamiento pertinente de métodos, técnicas e instrumentos siempre en función de las necesidades de los estudiantes.

2. DESEMPEÑO ACADÉMICO. Evidencia concreta del dominio de los fundamentos teóricos concernientes a una disciplina científica. Implica además un conocimiento amplio y actualizado en el marco globalizante de la información.

3. DOCENCIA. Proceso de reproducción cultural orientado a la formación y desarrollo de las personas que participan en él y por lo cual reciben una acreditación social válida en la cultura en la cual se desenvuelve.

4. EDUCACIÓN. Proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de la cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial.

5. ESTRATEGIA DIDÁCTICA. Conjunto de acciones planificadas por el docente, involucra la aplicación de métodos, técnicas y el uso de materiales,

que son empleados de manera flexible y adaptativa con el fin de propiciar experiencias de aprendizajes significativos en los estudiantes.

6. SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE. Coincidencia entre las expectativas del estudiante con la realidad concreta en que se desenvuelve como tal. Está íntimamente ligado con lo que se quiere, se espera, o se desea.

2.4 Bases epistemológicas

En la era de la sociedad del conocimiento parece lógico recurrir a la epistemología para fundamentar las políticas y la gestión universitaria.

Si lo que tenemos que analizar es una organización que produce, organiza, distribuye y aplica conocimientos no parece coherente ignorar que hay una disciplina que se ocupa de los procesos cognitivos y de la legitimación de los saberes. Esa es la epistemología. A su vez, la disciplina no puede ignorar las ciencias cognitivas, la sociología del conocimiento, el análisis institucional, la teoría de la educación, la economía del saber y otras disciplinas conexas.

El modo de producción y de transmisión de conocimientos se está transformando rápidamente dejando a las estructuras académicas que se inventaron en otros contextos en situación vulnerable. Algunas de esas estructuras se verán en poco tiempo como la arqueología del saber o como fósiles académicos. Entre las tendencias al cambio y lo que merece ser conservado también es preciso realizar un balance. Uno de los

desafíos más grande de la gestión del conocimiento en las universidades tiene que ver con eso: con la elaboración de criterios para descartar lo que es perecedero y para conservar lo que tiene un valor perenne, o sea, lo que forma parte del patrimonio de la cultura universal.

La epistemología es la disciplina pertinente para ayudarnos a comprender los contextos de descubrimiento, de justificación y de aplicación de los conocimientos. Normalmente la gestión universitaria se focaliza en las estructuras, el manejo del presupuesto, el gobierno, la gestión de personal o el funcionamiento de las carreras y cursos. Evidentemente, hay que ocuparse de estas cosas. Pero no podemos olvidar que la materia prima y la sustancia de lo que hacemos en la universidad es producir y transferir conocimientos cuyos impactos deberíamos ser capaces de prever.

El estudio de los contextos de descubrimiento nos permite reconstruir las condiciones bajas las cuales aparecen nuevas fronteras del conocimiento y nuevos paradigmas que nos obligan a redefinir los planes de estudios, las carreras y las políticas de investigación.

El análisis de los contextos de justificación nos ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza y los criterios de evaluación de los proyectos de investigación. A este nivel es donde se plantean las cuestiones de pertinencia teórica de los programas de investigación que todos los especialistas consideran como un criterio básico para las políticas científicas.

El estudio de los contextos de aplicación nos remite al tema de la pertinencia social de la actividad académica y científica. ¿Qué problemas estamos tendiendo a resolver? ¿Qué demanda de recursos humanos calificados y de conocimientos científicos estamos atendiendo? ¿Cómo nos insertamos en las nuevas condiciones de innovación tecnológica?

Es evidente que estas cuestiones no se pueden atender solamente con un especialista. Por eso creemos que es conveniente crear un Observatorio de tendencias de ciencia, tecnología, profesiones y sociedad compuesto por un grupo interdisciplinario para establecer periódicamente los escenarios, las teorías adecuadas, las opciones estratégicas.

CAPITULO III

III. MARCO METODOLOGICO

3.1 Tipo de Investigación

Este estudio está enmarcado dentro de la investigación cuantitativa con una metodología no experimental, en un diseño descriptivo, el cual Méndez define al mismo como el cual identifica características del universo de investigación, señala formas de conductas y actitudes del universo investigado, establece comportamientos concretos, descubre y comprueba la asociación con los objetivos planteados. (Méndez, 2001). Asimismo Danhker, citado por Hernández y col., señala que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Danhke, 1989 citado por Hernández y col., 2003). Este tipo de investigación permitió la identificación, descripción, definición y estudio de las partes involucradas en la investigación, en este caso las relacionadas con la variable que intervienen en la Preparación Pedagógica del Docente Superior y la Calidad de la Educación en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega - Lima 2017

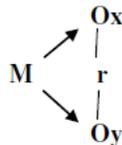
3.2 Diseño y esquema de la investigación

El estudio se encuentra bajo la modalidad de campo ya que los datos se obtuvieron de la realidad que vive la unidad de análisis, dicha investigación es no experimental

expo facto. En el caso específico de este trabajo, el cual consiste en un estudio no experimental, ex post facto, en donde se toma los datos sin intervención en el proceso de producción ni se manipulan las variables, ya que durante el estudio no se controlaron ni se regularon las condiciones a las que estuvo expuesto, y se tomaron los datos después del hecho, o lo que es igual “después de haber sucedido” haciendo alusión a que primero se produjo el hecho y después se analizan las posibles consecuencias; por otro lado, es transaccional, debido a que se realizó en un momento determinado donde se tomó la información.

A su vez, la presente investigación asume el diseño correlacional en tanto establece la relación entre dos variables: Preparación pedagógica del docente (variable X) y calidad de la enseñanza (variable Y).

Al esquematizar este tipo de investigación se obtiene el siguiente diagrama:



Donde:

M = muestra de la investigación

Ox = observación de la variable X

Oy = observación de la variable Y

r = nivel de relación entre ambas variables

El método empleado es el Hipotético deductivo, el cual procede de una verdad general hasta llegar al conocimiento de las verdades particulares o específicas, siendo que se compone de dos premisas, una universal y la otra particular, en donde se deduce una conclusión obtenida por la referencia de la premisa universal a la particular. Es decir, implica que de una teoría general se deriven ciertas hipótesis, las cuales posteriormente son observadas del fenómeno en la realidad.

3.3 Población y muestra

Población:

Corresponde a la población el universo de los profesionales conocedores de la problemática descrita en la presente investigación, dicha población está conformada por 30 docentes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad inca Garcilazo de la Vega y 250 alumnos de la misma área.

Muestra:

Para efectos de la muestra de investigación se ha determinado de forma no probabilístico, que es aquel utilizado en forma empírica, es decir, no se efectúa bajo normas probabilísticas de selección, por lo que sus procesos intervienen opiniones y criterios personales del investigador, el total de la muestra se consideran a un total de 100 personas entre docentes (30) y alumnos (70) de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega.

Tipo de muestra:

El tipo de muestra es utilizado es no probabilístico al ser dirigido por el investigador.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

- a) Se utilizará una Guía de Encuesta
- b) Entrevistas a los expertos en la materia objeto de estudio

3.5 Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos**Técnicas de recolección de datos.**

En el presente trabajo se ha utilizado las siguientes técnicas específicas de la investigación:

a) Técnica de la Observación

* **Directa:** Son aquellas que provienen de una selección de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica.

* **Indirecta:** Son aquellos que se originan a través de la utilización de libros y revistas especializadas en el campo de la Farmacia y Bioquímica sean estos nacionales y/o extranjeros, así como también la prensa que guardan relación con el objeto de la investigación.

b) Técnica de la entrevista.

Se utilizó la técnica de la encuesta la misma que nos permito obtener la información necesaria para el presente trabajo de investigación, recogiendo los datos de un sector de los docentes y alumnos, así como

la técnica de la entrevista a personas involucradas con el problema de la investigación.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección:

- ✓ El Cuestionario.
- ✓ La Guía de la Entrevista.
- ✓ Fichas Bibliográficas.
- ✓ Fichas Textuales.

a) Instrumentos de procesamiento de datos

- ✓ Tabla estadística

b) Instrumento de recolección de datos

Se seleccionaron datos libros y revistas especializadas en el campo de la farmacia y bioquímica tanto nacionales como extranjeros, recortes periodísticos que guardan relación con el objeto de la investigación los mismos que se consignaron en Fichas Bibliográficas y Textuales. Asimismo, mediante el uso del Cuestionario se encuestó a la muestra de la población de 100 personas entre docentes y alumnos. Se realizaron entrevistas a profesionales expertos en el campo de investigación mediante el uso de la Guía de la Entrevista.

Validez

Se considera como “el grado en que el resultado de un instrumento refleja lo que se está midiendo, es decir, cuando el instrumento un instrumento mide lo que se pretende medir y no otras cosas, entonces se dice que tiene validez” (Sabino 2002). El instrumento utilizado para llevar a cabo el estudio fue validado a través del juicio de tres expertos en el área de conocimiento y todos con grados de Magister.

Confiabilidad

Es la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos de aplicar un instrumento, implica cualidades de estabilidad, consistencia y exactitud, la confiabilidad refleja lo que el investigador o evaluador precisa de los sujetos en estudio (Bavaresa, 1997). De acuerdo a las características del instrumento para su confiabilidad se aplicó el coeficiente Alpha de Crombach, que requiere de una sola administración del instrumento de medición.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se aplicó a un grupo de individuos con similares características. Los resultados de esta prueba fueron analizados a través del modelo de confiabilidad de Alfa Cronbach (que se utiliza en ítem con más de dos alternativas de respuesta), mediante el procedimiento computarizado SPSS.v.10 for Windows, cuyo resultado fue $\alpha = 0,84$, que es indicador de que el instrumento posee una alta confiabilidad de acuerdo con los parámetros establecidos para la interpretación de este tipo de coeficiente (Ruiz, 2002; p 70)

Su fórmula está representada de la siguiente manera:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum Si^2}{St^2} \right)$$

Donde:

N = Número de ítems

$\sum S^2 i$ = Sumatoria de la varianza de los porcentajes de cada ítem.

$S^2 x$ = Varianza de los porcentajes totales.

Tratamiento de los datos

Para el tratamiento de los datos se realizó el análisis confirmatorio para verificar las hipótesis formuladas, sobre la recopilación bibliográfica se recolecto bibliografía Nacional y Extranjera entre libros, revistas, manuales y publicaciones procedentes del ingreso a Bibliotecas de algunas de las principales Universidades de Lima, así como la adquisición de los mismos por el investigador en librerías. Se revisó páginas web por Internet material que se registró en fichas Bibliográficas y Fichas Textuales.

Las entrevistas se realizaron a entendidos en el campo materia de la investigación que estuvieron dirigidas a comprobar si el problema de la formación pedagógica del docente universitario y si tiene una política establecida y de existir cuales son los logros y dificultades.

Con relación a las encuestas realizadas a 100 docentes y alumnos a quienes se les formularon preguntas cerradas que buscaron obtener información sobre su

formación en pedagogía, métodos usados y satisfacción de los alumnos. Entre las dificultades originadas tenemos que algunos encuestados suspendieron la cita por no querer ser encuestados, por falta de tiempo, por desconocimiento de la materia de investigación y otros por pensar que de alguna manera tal opinión los perjudicaría en su relación docente-alumno.

Se utilizó el instrumento de la Tabla Estadística para el procesamiento de los datos derivado de las encuestas realizadas a la muestra de los docentes y alumnos.

CAPITULO IV

4. RESULTADOS

4.1 Resultados del trabajo de campo.

Tabla 1. *Grado académico*

| Por el grado académico | Docentes | |
|------------------------|----------|-------|
| | N° | % |
| Doctor | 4 | 13.3 |
| Maestro | 8 | 26.7 |
| Egresado Doctorado | 6 | 20.0 |
| Egresado Maestría | 12 | 40.0 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: Datos extraídos en el proceso de investigación

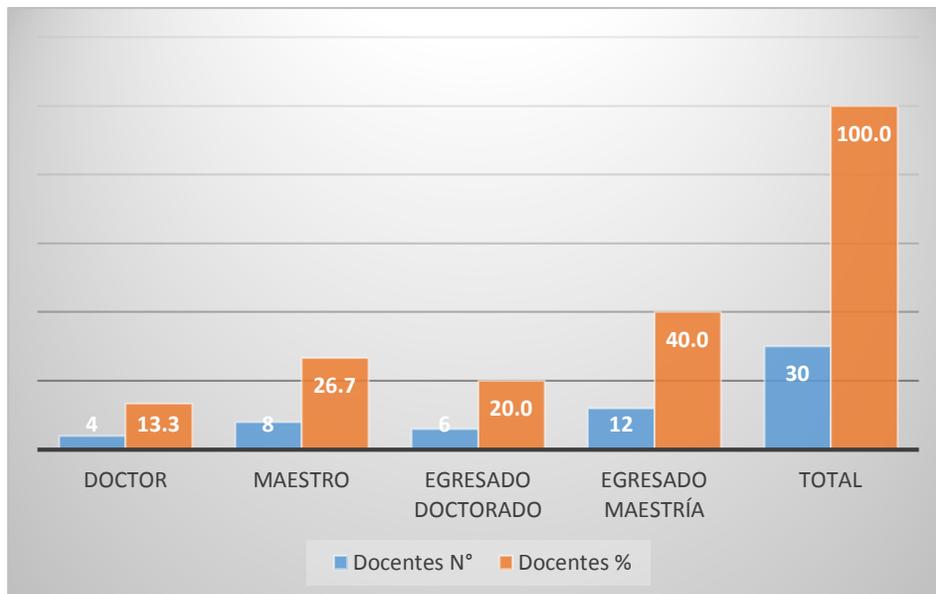


Gráfico 1. *Docentes por el grado que ostentan*

Se aprecia que el 4% posee el grado de doctor, 26.7% el grado de maestro, en la condición de egresados del doctorado se encuentran el 20% y en la condición de egresado de la maestría un 40% lo que evidencia que un 66% son egresados y que aún tienen pendiente la obtención del grado.

Tabla 2. **Mención ostenta en la maestría**

| Por la mención en maestría | Docentes | |
|----------------------------|----------|-------|
| | N° | % |
| La misma especialidad | 15 | 50.0 |
| Docencia superior | 6 | 20.0 |
| Otros | 9 | 30.0 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: Datos extraídos en el proceso de investigación

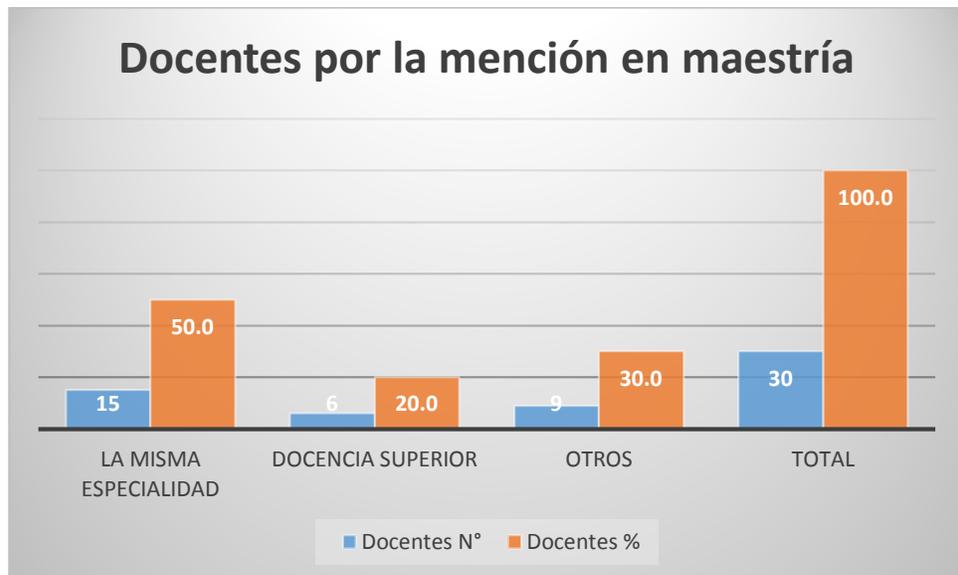


Gráfico 2. **Docentes por la mención en maestría**

En este resultado se puede apreciar que un 50% tiene la mención en la misma especialidad, un 30% en otras menciones, lo que hace un

contundente 80% en menciones distintas al quehacer de la docencia superior, lo que queda relegado con solo el 20%.

Tabla 3. **Capacitación de didáctica de la educación superior**

| Por la capacitación en didáctica de la educación superior | Docentes | |
|---|----------|-------|
| | N° | % |
| Si | 8 | 26.7 |
| No | 18 | 60.0 |
| no sabe/no opina | 4 | 13.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: Datos extraídos en el proceso de investigación

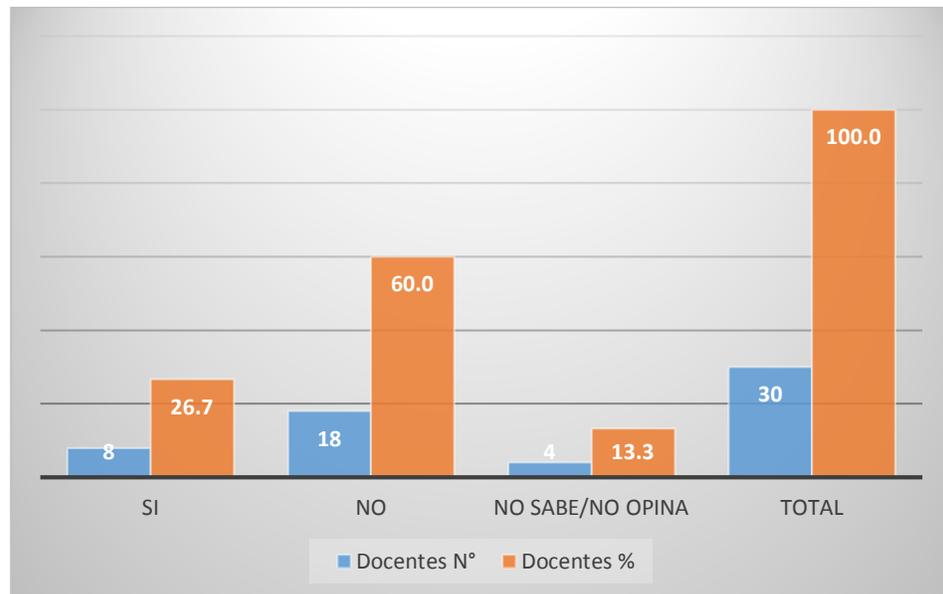


Gráfico 3. *Por la capacitación en didáctica de la educación superior*

Los docentes a la pregunta si han llevado algún curso o capacitación de didáctica de la educación superior el 60% responde que no, el 26.7% responde que, si llevaron, y un 13.3% responde que no sabe o no opina.

Este resultado nos demuestra que los docentes no están preparados en el plano pedagógico.

Tabla 4. Importancia de la formación en didáctica de la educación superior para el ejercicio de la docencia

| Por la importancia en la preparación en didáctica de la educación superior | Docentes | |
|--|----------|-------|
| | Nº | % |
| Si | 6 | 20.0 |
| No | 21 | 70.0 |
| no sabe/no opina | 3 | 10.0 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: Datos extraídos en el proceso de investigación

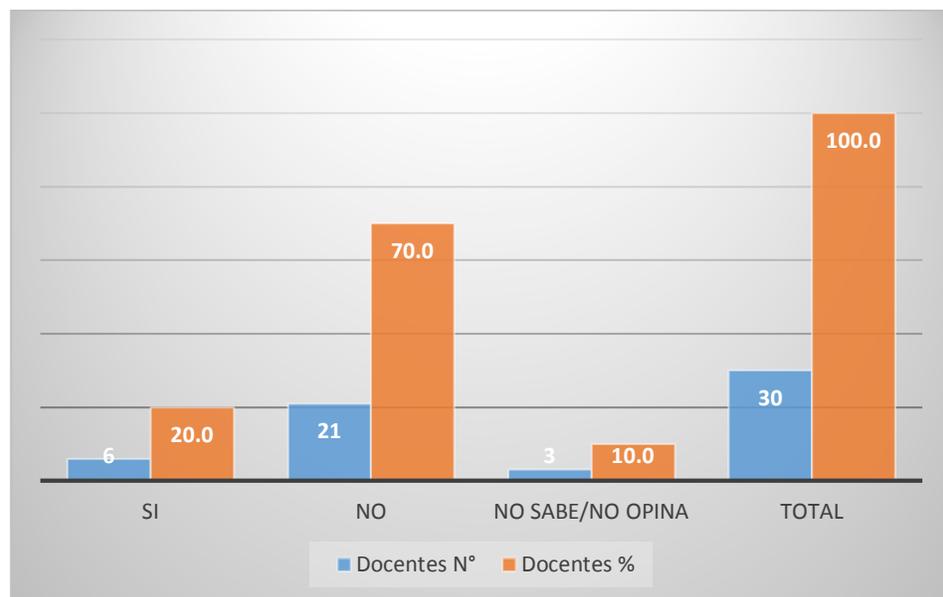


Grafico 4. Importancia de la formación en didáctica de la educación superior para el ejercicio de la docencia

El 70% de los docentes cree que no es importante la formación en didáctica de la educación superior para ejercer la docencia, mientras que un 20% opina que si importante, mientras que un 10% no sabe no opina del tema.

Tabla 5. **Percepción de la calidad de la enseñanza**

| Por la percepción de la calidad de la enseñanza | Alumnos | |
|---|---------|-------|
| | N° | % |
| Muy bien | 4 | 13.3 |
| Bien | 5 | 16.7 |
| Casi nada | 21 | 70.0 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: Datos extraídos en el proceso de investigación

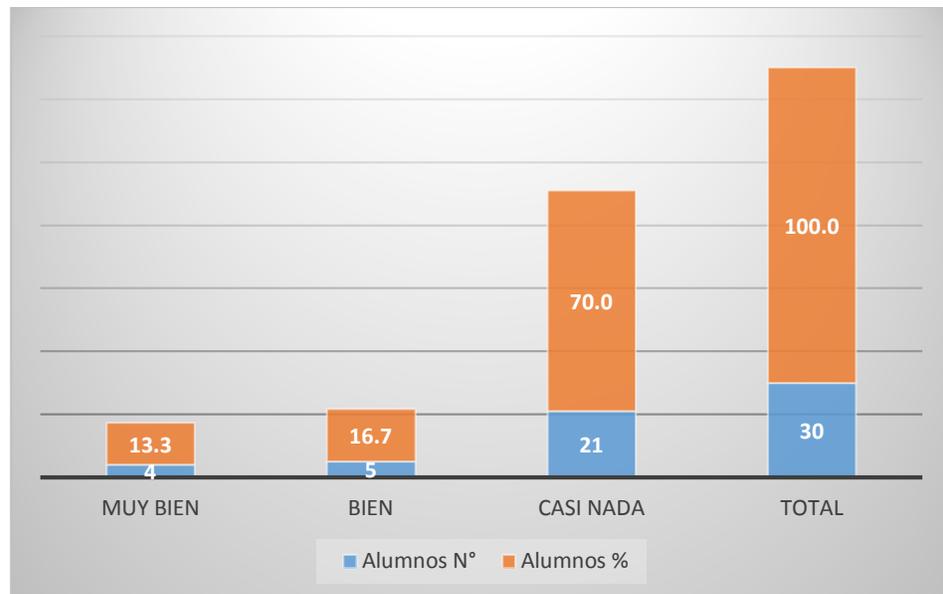


Gráfico 5. *Percepción de la calidad de la enseñanza*

El 70% de los alumnos manifiesta que no entiende casi nada lo que el docente le explica, mientras 16.7% le entienden bien y un 13.3% muy bien, esto demuestra que los docentes pueden conocer el tema, pero no se dejan entender.

Tabla 6. Forma de las clases

| Por el forma de las clases | Alumnos | |
|----------------------------|---------|-------|
| | N° | % |
| Dinámicos | 4 | 13.3 |
| Poco interesantes | 7 | 23.3 |
| Aburridos | 19 | 63.3 |
| Total | 30 | 100.0 |

Fuente: Datos extraídos en el proceso de investigación

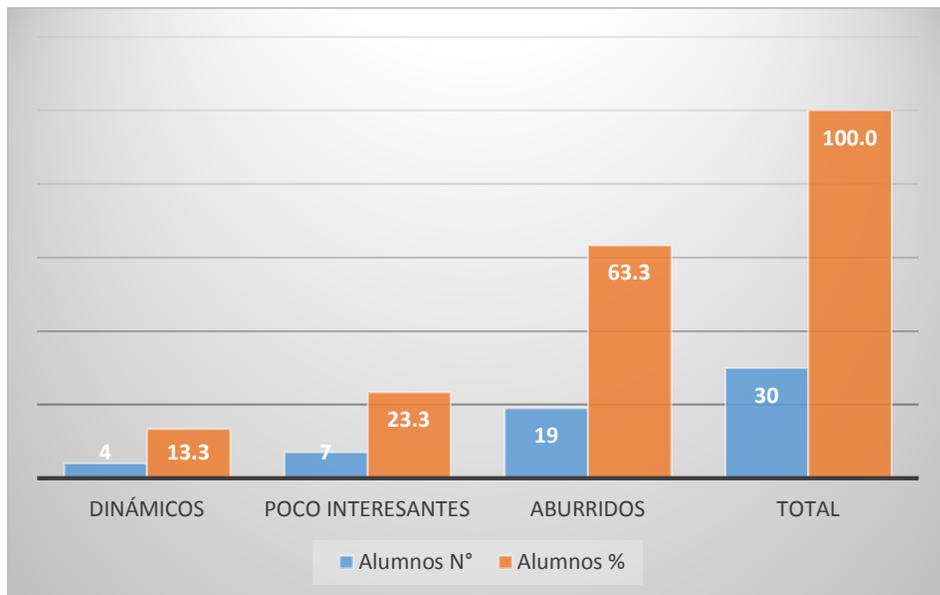


Gráfico 6. Forma de las clases

El 63.3% de los alumnos manifiesta que las clases de los docentes es aburrida, un 23.3% poco interesante y un 13.3% dinámicos.

Estas cifras demuestran que los docentes no llegan a los alumnos, por la utilización de algún método tradicional.

CAPITULO V

5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos de las bases teóricas.

La educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior y en establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente”. El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia: así resulta que las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente.

Predominio del individualismo y el aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente, al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución.

Los usos de métodos tradicionales han hecho que las clases no sean dinámicas y poco interesantes, generando en los alumnos una percepción de baja calidad y poco atractivas, por lo que el objetivo era “aprobar el curso” sin tener en cuenta si se lograba el aprendizaje o no.

5.2 Aporte científico de la investigación.

Desde el punto de vista de la didáctica permitirá generar nuevo conocimiento en forma original e innovadora, toda vez que las bases en la formación pedagógica de los docentes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica, permitirán establecer métodos de enseñanza que responda a las necesidades de los alumnos.

Los docentes de educación superior entenderán que al margen de conocer el tema deberán de estar preparados didácticamente para llegar a los alumnos y lograr conocimientos que les permitan ser profesionales competentes y tener un espacio asegurado en el mercado laboral.

CONCLUSIONES.

1. La formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior. Según la realidad observada se infiere que a menor preparación docente (70% no lo ve importante) menor comprensión de la enseñanza (70% no entiende casi nada) en los estudiantes.
2. Predominio del individualismo y el aislamiento en el ejercicio profesional del docente universitario, lo cual dificulta el trabajo en equipo, la coordinación institucional y las iniciativas de transformación docente (60% señala que no se ha capacitado), al no existir cooperación, comunicación y criterios comunes para su ejecución, deriva en la realidad observada.
3. La clase frontal y expositiva que, de manera tradicional para la enseñanza como respuesta a la masificación del aula, impide un trabajo personalizado y una práctica reflexiva en los estudiantes (70% de los estudiantes casi no comprenden lo explicado). De igual forma, la precariedad de medios didácticos y tecnológicos favorece la práctica de una pedagogía tradicional en la formación superior.

SUGERENCIAS

1. Diseñar y desarrollar programas de capacitación continua que le permitan a los profesionales de la docencia adquirir destreza y habilidades para el logro de una calidad acorde a las necesidades de los estudiantes.
2. Establecer canales de comunicación que refuercen el trabajo en equipo para que pueda darse efectivamente el constante intercambio docente y su actualización permanente en el área de la educación superior en lo referido a la didáctica.
3. Implementar un sistema de retroalimentación efectivo donde se analice la percepción estudiantil de forma constante para aplicar estrategias de mejoras en la calidad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. AGUIRRE CÁRDENAS, JESÚS. Formación pedagógica y didácticas universitarias. Disponible en [http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL 1302 W.GIF](http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL_1302_W.GIF). 6 p.
2. BARRIOS, R. OSCAR (2001). La formación docente: Teoría y práctica. Centro de Informaciones pedagógicas. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 6 p.
3. BENEDITO, V. 1991. La formación del profesorado universitario. Madrid: Subdirección General de formación del profesorado. MEC.
4. CARR, W; KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación -acción en la formación del profesorado. Editora Martínez Roca. Barcelona.
5. CASCANTE, C. (1996). Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo. Inédito.
6. COLECTIVO DE AUTORES. MINED. (1998) Documentos normativos para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
7. DE LELLA, CAYETANO. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. 1999. 9 p.
8. DE MIGUEL, M. Y OTROS. (1996). El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.

9. DEL CARMEN, L. (1990). Desarrollo curricular y formación permanente del profesorado. En Gil Pérez. Formación de formadores en Didáctica de las Ciencias. Editorial Nau Llibres. Valencia. 1990 p 45-48
10. DRUCKER P. (1993). La sociedad postcapitalista, Barcelona, Apóstrofe.
11. ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. (2000) Tomo I. Oceano Grupo Editorial. Barcelona. FARIÑAS, G. (1990). La selección de tareas docentes en el proceso de dirección de la enseñanza superior. Universidad de La Habana, La Habana. Inédito.
12. ESCONTELA MAO, RAMÓN. (1992). La formación del profesor, modelos y tendencias: el modelo crítico reflexivo. Revista de Pedagogía. (Venezuela), (29). Enero Marzo, 1992. 63-81 p.
13. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). La profesionalización docente en la escuela. Escuela español. S.A.Madrid.
14. GARCÍA CRUZ, RUBÉN. (1999). La profesionalización docente en la escuela. Tesis presentada en opción al título Académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Conrado Benítez. Cienfuegos, 1999. 68 p.
15. GARCÍA GARRIDO, J.L. (1998). El futuro de la universidad en Europa y en España. Conferencia pronunciada en la Universitat d'Estiu de la Universidad Rovira i Virgili en julio de 1998. Tarragona.
16. GIMENO, SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1982). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal universitaria. 1982. 479 p.
17. GIROUX, H. A. (1990) Los profesores como intelectuales. Ediciones Paidós/MEC. Barcelona.

18. GONZÁLEZ, OTMARA. (1991). El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Colectivo de autores. Universidad de La Habana. CEPES. Ciudad de La Habana 1991. 92-114 p.
19. HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; C. Fernández Collado y P.r Baptista Lucio. 2003. Metodología de la Investigación. Tercera edición. Ediciones Mc Graw-Hill. D.F. México.
20. IBERNON, F. 1994. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Biblioteca del aula, n° 4. Barcelona, Grao.
21. IGLESIAS LEÓN, MIRIAM Y OTROS. (2002). La preparación pedagógica de los profesores universitarios. Su impacto en la calidad de la Educación Superior. Ponencia presentada en 3ª Convención Internacional de la Educación Superior. Universidad 2002. 12 p.
22. IMBERÓN, F. (2000) La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó. Barcelona.
23. MÉNDEZ, Carlos. 2001. Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Mc Graw Hill. Colombia, 134-156 p.
24. MOTA ENCISO, FLAVIO, Reflexiones sobre educación. La docencia como actividad profesional. Disponible en <http://www.uag.mx/83/egresados.html>.
25. NOGUERA ARROM, JOANA. (2001) La formación pedagógica del profesorado universitario. Revista Bordón 53 (2), 2001. 269-277 p.

26. PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) La formación del docente como intelectual comprometido. Revista Signos. 8/9 1993. 42-53 p.
27. PRIETO NAVARRO, Leonor. 2007. Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. Narcea Ediciones, Education – 199.
28. RODRÍGUEZ, JOSÉ M^a. (1995). Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso. Universidad de Huelva. Publicaciones. España. 1995. 229 p.
29. RUIZ, H. (2004). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw – Hill Interamericana. México S.A.
30. SABINO, Carlos A. El proceso de investigación. Buenos Aires, Editorial Lumen – Humanitas, 1996. P.156-165.
31. SPARK y Loucks-Horsley (1990). Models of Staff Development. En Houston, W.R. Handobook of Research on Teacher Education. N. York. MacMillan (p.234-250)
32. UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción. Bruselas: UE.1998.
33. WILFRED Carr, Stephen Kemmis (1986); Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5 pp. 140-166.
34. ZERCHNER, K.M. 1983. Alternative paradigm of Teacher Education. Journal of Teacher Educations, XXXIV (3), 3-9.

ANEXOS

ANEXO N° 1 FICHA DE ENCUESTAS PARA TESIS DE MAESTRÍA

| | |
|--|---|
| UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN ESCUELA DE POST GRADO | |
| TESIS: “LA CALIDAD DE SENTENCIAS DE ROBO AGRAVADO, SEGUN EL CODIGO PROCESAL PENAL EN EL DISTRITO JUDICIAL DE LIMA EL AÑO 2015” | |
| <i>Agradeceré a usted responder este breve y sencillo cuestionario, pues su aporte será muy importante para el logro del siguiente objetivo</i> | OBJETIVO: <i>Determinar cuál es la relación entre la falta de preparación pedagógica de los docentes y la calidad de enseñanza de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.</i> |
| GENERALIDADES: <i>La información será utilizada en forma confidencial anónima y acumulativa por lo que agradeceremos a las personas entrevistadas se proporcione información veraz, a fin de que sean realmente útiles para la investigación.</i> | INFORMANTES: <i>la presente encuesta está dirigida a los docentes y alumnos de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímica.</i> |
| ENCUESTADOR: <i>Oscar Bernuy, FLORES LOPEZ</i> | |

1. ¿Existe semejanza de criterio entre los jueces para emitir sentencias en el delito de robo agravado?
 - a) Doctor
 - b) Maestro
 - c) Egresado Doctorado
 - d) Egresado Maestría

2. ¿Cree que los jueces tienen calidad argumentativa al emitir una sentencia?
 - a) La misma especialidad
 - b) Docencia superior
 - c) Otros

3. ¿Los jueces usan la jurisprudencia y la doctrina como argumento para emitir sentencias?
 - a) Si
 - b) No
 - c) no sabe/no opina

4. ¿En qué nivel la diferencia de criterio de los jueces afecta la calidad de las sentencias?
 - a) Si
 - b) No
 - c) no sabe/no opina

5. ¿Cuál es el nivel de las sentencias por el delito de robo agravado en el Distrito Judicial de Lima?
 - a) Muy bien
 - b) Bien
 - c) Casi nada

6. ¿Cuál es el nivel de relación entre el Código Procesal Penal y la calidad de las sentencias en el delito de tobo agravado en el Distrito Judicial de Lima?

- a) Dinámicos
- b) Poco interesantes
- c) Aburridos