

Caracterización de un modelo de enseñanza del docente de nivel superior*

María Leonor Rosales Escobar**, Margarita Silvestre Oramas**

RESUMEN

La presente investigación se enfocó en la práctica docente de los profesores de una institución de Educación Superior, cuya contratación se realiza considerando como requisito principal su perfil profesional. El propósito fue observar si existen diferencias significativas entre el Modelo Educativo rector de la institución y el Modelo actuante, mediante trece indicadores que impactan directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación se desarrolló con una metodología mixta, a través de encuestas a docentes y estudiantes, registros de observación en el aula y el análisis estadístico de resultados. Los hallazgos encontrados muestran que el modelo de enseñanza de los profesores sigue un enfoque tradicional, que difiere del Modelo Educativo rector que se aspira en la institución.

Palabras clave: Modelo Educativo, docente, nivel superior, enseñanza, aprendizaje.

Characterization of a model of teaching teacher of upper level

ABSTRACT

This research focused on the teaching practice of teachers in an institution of higher education, whose recruitment is carried out considering the main requirement professional profile. The purpose was to observe whether there are significant differences between the guiding educational model of the school and the acting model by thirteen indicators that directly impact the teaching and learning process. The research was conducted with a mixed methodology through surveys to teachers and students, records classroom observation and statistical analysis of results. The findings show that the model teachers teaching follows a traditional approach, which differs from the guiding educational model that is desirable into the institution.

Key words: Educational model, teacher, higher level, teaching, learning.

* Este artículo procede del Proyecto de Tesis Doctoral titulado "Modelo para transformar la práctica del docente de nivel superior".

** María Leonor Rosales Escobar es Doctora en Educación. Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, México. E-mail: leonor.rosales@hotmail.com

*** Margarita Silvestre Oramas es Doctora en Educación. Universidad José Vasconcelos. San Luis Potosí, México. E-mail: margasilvestre@yahoo.com.mx

Introducción

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el profesionista que se dedica a la enseñanza en el nivel superior, es a la falta de preparación pedagógica. En la mayoría de las instituciones de este nivel, la contratación de su personal académico tiene como principal requisito el perfil profesional, con la consideración de que si sabe de las materias relacionadas con éste, entonces puede enseñar.

Sin embargo, las presiones ejercidas por un complejo contexto social está promoviendo un nuevo modelo de profesor universitario que no se conforme con dominar la materia científica, sino que sepa unir a la investigación con la gestión, puesto que cada vez es más relevante el papel de la docencia y de la formación psicopedagógica para aprender a enseñar, educando a sus alumnos en valores, en el dominio de las emociones y en aspectos sociales y ambientales. Por ello, urgen nuevas alternativas en relación a la formación del profesor para no aplicar procesos e instrumentos de formación ya obsoletos (Imbernón, 2000).

A pesar de décadas de reformas educativas con resultados relativos, actualmente, uno de los centros de atención, siguen siendo los profesores. A ellos se les reconoce un papel clave en las reformas educativas por razones que son aparentemente contradictorias y que Fullan (1993) resume en su frase ya clásica: la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación (Fullan, 1993).

Por la razón anterior, en el marco de la transformación de los sistemas educativos, una condición fundamental es que los profesores puedan cambiar, por dos razones: la primera, deben hacerlo si se quiere que los estudiantes desarrollen nuevas formas de aprendizaje; y la segunda, porque si los profesores no acompañan y apoyan las reformas, los más completos diseños de estas, fracasarán (Ávalos y Nordenflycht, 1999).

Como se sabe, la sociedad actual está en un proceso de readaptación, desde un Modelo Industrial a una Sociedad del Conocimiento. El Tratado de Libre Comercio, la globalización y la velocidad con la

que se desarrolla la tecnología de la información y comunicación, marcaron el comienzo del siglo XXI y, con ello, el cambio educativo que tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, de tal suerte que se les proporcionen los elementos necesarios para vivir en una sociedad competitiva (Rodríguez, Aguilar, Jiménez y Pérez, 2001).

Para responder a estos retos, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (PND, 2013), documento de trabajo que rige la programación y presupuestación de toda la Administración Pública Federal de la República Mexicana, una de las Metas Nacionales es: un México con Educación de Calidad, que requiere, señala el texto, robustecer el capital humano y formar mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera. El Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda (PND, 2013).

A la par, en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), al que pertenece la institución analizada en esta investigación, se establecen los principios señalados en el Modelo Educativo para el Siglo XXI (documento rector del sistema: formación y desarrollo de competencias profesionales, el cual se sustenta en tres dimensiones esenciales del proceso educativo: filosófica, académica y organizacional).

Dentro de la dimensión académica se concibe al proceso educativo-formativo como:

Una interacción entre dos sujetos: el estudiante y el docente; que tienen una relación didáctica de intercambio de conocimientos, experiencias y actitudes, concreta, compleja y continua en su duración. En este trayecto compartido, el docente diseña, aplica y evalúa estrategias didácticas de manera informada, crítica y consciente; mientras que el estudiante, como profesional en etapa de formación, desempeña su actividad académica de manera activa, colaborativa, analítica y crítica, para desarrollar las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso de su carrera (DGEST, 2012, p. 42).

Como punto de partida de esta investigación, se considera este Modelo Educativo para el Siglo XXI, al que aspira la institución bajo estudio.

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Caracterizar el Modelo de enseñanza en la práctica docente de los profesores de una institución de nivel superior.
- Describir las diferencias encontradas en el Modelo de enseñanza de los profesores y las características del Modelo Educativo al que aspira la institución.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

- ¿Cuál es el Modelo de enseñanza que utilizan los profesores en su práctica docente?
- ¿Cuál es la diferencia entre las características del Modelo de enseñanza que practican los profesores y las del Modelo Educativo aspirado por la institución bajo estudio?

Para dar respuesta a estas preguntas, se tomó como base la fundamentación teórica que se explica en seguida.

Marco teórico

Según Tardif y Lessard (1999) el desarrollo de la enseñanza escolar moderna pasó por tres eras relacionadas cada una a un período histórico particular: la era de la vocación, que predomina en los siglos XVI a XVIII; la era del oficio, a partir del siglo XIX, en la que la relación entre los docentes y el trabajo deja poco a poco de ser vocacional para tornarse contractual y salarial; y la era de la profesión que comienza lentamente a dominar en la segunda mitad del siglo XX, que trata de ofrecer a los futuros docentes una formación universitaria de alto nivel intelectual con tendencia a desarrollar competencias profesionales basadas en saberes científicos.

En lo que respecta a la tarea de la formación inicial de maestros, dice Imbernón (2001), es muy antigua, desde hace siglos se ha ejercido de una forma u otra, desde el momento que alguien decidió que otros educaran a sus hijos. Sin embargo, la inquietud por saber cómo, de

qué manera y con qué modelos, es algo que comienza alrededor de los años '70, estudiando la formación del profesorado como campo de conocimiento.

En relación con la formación del profesor universitario, este aprende a ser docente por la experiencia que tuvo como alumno, por imitación de ciertos modelos didácticos de sus profesores o a través de las interacciones personales con maestros de mucha experiencia, basándose en la ficción de que *basta saber para ser capaz de enseñar o cualquiera pueda enseñar* (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

Perales, Sánchez y Chiva (2002) señalan que la Formación del Profesorado Universitario es un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente y que incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior.

Modelos de formación docente

Un modelo conceptual es una representación de un sistema real, de su estructura y funcionamiento. Toda investigación científica trabaja en modelos teóricos dentro de un paradigma, buscando las evidencias empíricas suficientes para aceptarlos, modificarlos o rechazarlos (Kuhn, 1975).

Los estudios sobre los modelos de formación desde las últimas dos décadas del siglo XX han dado cuenta del interés por la cuestión del cómo se desarrolla la práctica pedagógica y cotidiana de los docentes, también, han contribuido a descubrir los supuestos que la sustentan.

Los modelos educativos y tendencias de formación docente se relacionan con las grandes aproximaciones paradigmáticas de lo educativo que, según Carr (1993), son los paradigmas: *positivista* (llamado, también, racionalista, cuantitativo o empírico analítico), *naturalista* (conocido como interpretativo, fenomenológico o constructivista), y *crítico o reconstruccionista* (identificado como socio-crítico, participativo u orientado a la acción).

Los distintos modelos dominantes en momentos históricos determinados no son instancias indivisibles, ya que pueden convivir, acercarse e, incluso, contener divergencias y contradicciones.

Son muchas las clasificaciones sobre los modelos educativos en los que se ha basado la formación del profesorado; las propuestas por Pérez (1992), Marcelo (1994) y De Lella (1999) se presentan a continuación.

El modelo práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio

Rodríguez (1995) lo titula como concepción tradicional-oficio, desde este modelo se iguala el proceso de enseñanza a la manera como se produce la asimilación de un oficio en un taller, es decir, se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza.

El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.

El docente se considera como reproductor sin reflexión, es el modelo a imitar, no se busca eficacia en el profesor, sino que posea características personales y psicológicas valiosas para considerarlo *el mejor*.

El modelo academicista

La principal orientación de este modelo es el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña, desde ella se sustentan programas y prácticas habituales en la Formación Inicial del profesor. En opinión de Davini (1995, p. 29) “este modelo relega a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente otorgándole un papel débil y superficial”. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza (Liston y Zeichner, 1993).

Pérez (1992) explica que este modelo se inserta en un enfoque enciclopédico que cuadra con una visión de las prácticas de enseñanza

de orientación artesanal, favoreciendo el principio de la enseñanza como transmisión cultural.

Modelo técnico-eficientista

A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. Esta perspectiva se dirige a la tecnificación de la enseñanza. El profesor no solo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino que requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. Para Gimeno y Pérez (1983) este modelo se manifiesta en la adquisición de competencias entre las que se cuentan: la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos.

El profesor es, esencialmente, un técnico: su labor consiste en poner en práctica, de manera simplificada, el currículum determinado por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1995). Está subordinado no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

Modelo personalista-humanista

La distinción más importante en materia formativa que realiza este modelo, se encuentra en la potenciación del profesor como persona. Respecto a ello, Rodríguez (1995, p. 23) comenta que “en la formación del profesor cobran importancia singular por una parte, la ayuda a su propia autorrealización y por otra, la ayuda a la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que faciliten la autorrealización de sus futuros alumnos”. Desde este argumento se entiende que la tarea formativa, si bien implica dominio de aspectos cognitivos y destrezas o habilidades, también, está profundamente conectada con aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo.

Modelo hermenéutico-reflexivo

Este nombre lo utiliza Pérez (1992), también, se le conoce como enfoque del profesor orientado a la indagación (Rodríguez, 1995). Ferrández, Tejeda, Jurado de los Santos, Navío y Ruiz (2000) hacen

una división en términos didácticos del modelo, atribuyéndole una orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstruccionista, dentro de la cual introduce el paradigma *contextual crítico*.

Parte de que la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para auto-regular la enseñanza e innovar, en la medida que colabora a la construcción de nuevos conocimientos. Por ello favorece la motivación, la innovación y promueve la auto-formación (Light, Calkins y Cox, 2009).

Los Modelos educativos aquí presentados le dan sentido a la actuación docente, le permiten reorientar la constante labor de formación y profesionalización en las distintas áreas de conocimiento; disciplinas técnicas y científicas; y de toma de conciencia que genera la educación superior en el individuo.

Metodología

Para la caracterización del Modelo de enseñanza actuante, se definieron las variables: 1. Perfil del profesor, con las dimensiones: personal, laboral, formativa y formación docente; 2. Desempeño profesional docente, con las dimensiones: dominio del contenido, ética y aspecto personal, conocimiento pedagógico, y proceso enseñanza y aprendizaje que impactaron en 13 indicadores que se describen en los resultados.

Se consideraron dos poblaciones: la de estudiantes, constituida por 4.430 alumnos que se inscribieron en el semestre agosto-diciembre de 2014, y la de docentes, compuesta por 187 profesores que estuvieron frente a un grupo en el mismo período.

Se tomaron muestras que se integraron por 1.805 estudiantes, estratificada por carrera y elegidos aleatoriamente, y por 80 docentes que impartieron una o más asignaturas a los alumnos de la muestra.

Se emplearon los siguientes métodos empíricos:

- Encuesta a docentes y estudiantes para caracterizar el proceso

de enseñanza aprendizaje de las asignaturas impartidas por los profesores.

- Observación de clases en el aula para comprobar el nivel de desempeño de 40 profesores de la muestra y caracterizar el modelo actuante.

Los métodos matemáticos empleados fueron:

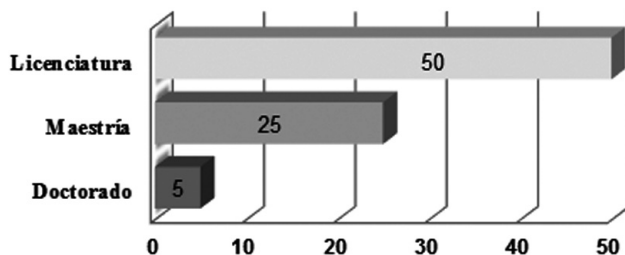
- Estadística descriptiva para obtener medidas de tendencia central, para determinar los valores promedio de los indicadores de las variables analizadas, así como el análisis porcentual. Entre algunas pruebas estadísticas aplicadas a los resultados de las encuestas están las siguientes: Análisis de Correlación (se aplicó el coeficiente de Pearson para determinar correlación entre indicadores; Prueba de Chi Cuadrado (para determinar la correspondencia de criterios de alumnos y docentes respecto al proceso de enseñanza aprendizaje); Pruebas de t de Student y Análisis de Varianza (ANOVA) (para verificar si los resultados obtenidos en los tres instrumentos aplicados provienen de poblaciones correspondientes) y, Análisis de Regresión (para determinar el grado de relación entre pares de indicadores obtenidos de los cuestionarios aplicados a los estudiantes).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos en el desarrollo de la investigación. Primeramente, se muestra una descripción de la variable Perfil del Profesor y las Dimensiones: preparación académica, experiencia laboral y experiencia docente.

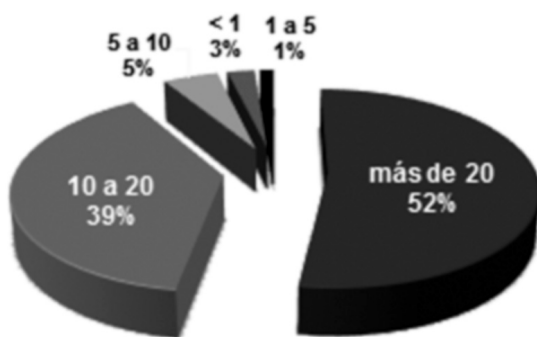
Respecto a la preparación académica, se observa en el Gráfico N° I, que solo 2 de cada cinco (37%) tienen alta calificación académica (posgrado), en tanto que 3 de cada 5 (63%) tienen solo nivel de licenciatura en sus áreas del conocimiento, que influyen en una cultura profesional no pedagógica, con muy pocos profesores con preparación en Ciencias de la Educación e investigación.

Gráfico N°I. Nivel máximo de estudios



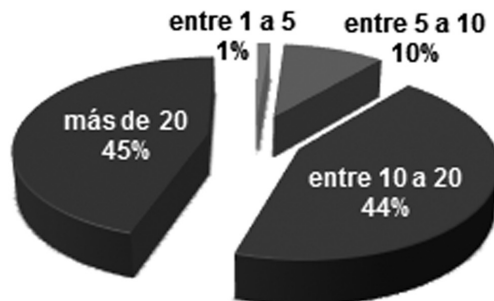
En relación con la experiencia en el ejercicio de la profesión que enseñan, en el Gráfico N° 2 se muestra que I de cada dos profesores tiene más de 20 años; 2 de cada 5 entre 10 a 20 años y I de cada diez, tiene diez o menos años de experiencia en el ejercicio de la profesión que enseña, de lo que se esperaría una fuerte relación entre la teoría y la práctica que favorezca la formación profesional de los estudiantes.

Gráfico N° 2. Experiencia en el ejercicio de la profesión que enseña (años)



Respecto a la experiencia en el ejercicio de la docencia de nivel superior, que se muestra en el Gráfico N° 3, 36 (45%) profesores tienen más de 20 años; 35 (44%), entre 10-20 años; y 9 (11%) menos de 10 años; de lo que se esperaría un dominio de las estrategias didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje y en las competencias pedagógicas del profesor.

Gráfico N° 3. Experiencia en el ejercicio de la docencia de nivel superior (años)



La relación de los indicadores obtenidos de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y docentes, así como los resultados de la observación de clases, se concentraron en la Tabla I, mostrando con diferentes colores el rango en que quedan los valores de cada uno de los 13 indicadores.

Tabla I. Relación de indicadores: estudiantes, docentes y observación de clase

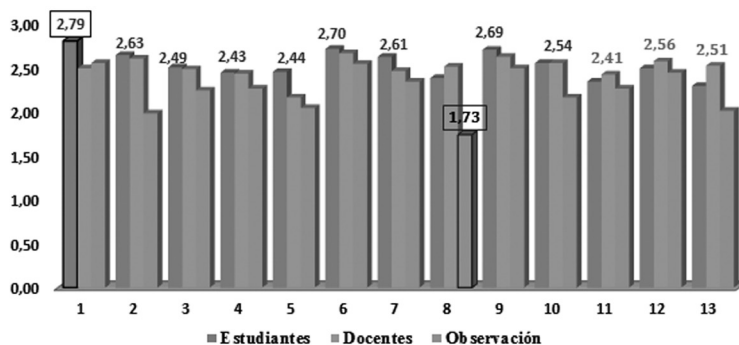
Relación de Indicadores: Estudiantes, Docentes y Observación.				
Rango: ■ Muy Bien: 2.61 a 3.0; ■ Bien: 2.48 a 2.60; ■ Regular: 2.33 a 2.47; ■ Mal: 2.07 a 2.32 y ■ Muy Mal: 2.06 o Menos				
No.	Indicadores	Estudiantes	Docentes	Observación
1	Dominio del contenido de la materia	2.79	2.48	2.54
2	Vínculo del contenido con la práctica profesional	2.63	2.59	1.97
3	Logro de la comprensión de los contenidos de la materia	2.49	2.47	2.23
4	Quedan claros tus aciertos y tus errores	2.43	2.42	2.25
5	Consideras que alcanzas un buen aprendizaje en la materia	2.44	2.15	2.03
6	El docente logra un trato adecuado con los alumnos	2.70	2.65	2.53
7	El docente muestra interés respecto al desarrollo de sus alumnos	2.61	2.45	2.33
8	Contribuye el docente a motivar tu participación en actividades en el aula	2.37	2.50	1.73

Relación de Indicadores: Estudiantes, Docentes y Observación.				
Rango: ■ <i>Muy Bien</i> : 2.61 a 3.0; ■ <i>Bien</i> : 2.48 a 2.60; ■ <i>Regular</i> : 2.33 a 2.47; ■ <i>Mal</i> : 2.07 a 2.32 y ■ <i>Muy Mal</i> : 2.06 o <i>Menos</i>				
No.	Indicadores	Estudiantes	Docentes	Observación
9	Representa la imagen del docente (presencia y comportamiento) una referencia de calidad en tu formación profesional	2.69	2.61	2.48
10	Influye la conducta del docente en el modelo de profesionista que la sociedad aspira	2.54	2.54	2.15
11	Tu maestro utiliza variedad de métodos didácticos que faciliten la asimilación de la materia	2.33	2.41	2.25
12	Contribuye el docente en el aula a la formación de valores que fortalezcan tu formación como profesionista	2.48	2.56	2.43
13	El docente fomenta tu sentido de pertenencia motivando tu participación en las actividades que se organizan en la institución	2.28	2.51	2.00

La representación de los indicadores tabulados se muestra en el Gráfico N° 4, en el que se observa que el valor del indicador más alto corresponde a la valoración que los estudiantes hacen respecto al dominio del contenido de la materia por parte del docente, con 2.79, ubicado en el intervalo de *Muy Bien*, siendo el valor más cercano a 3.0, que es el máximo a lograr.

En el otro extremo, se distingue que el valor más bajo es de 1.73, que corresponde a la contribución del docente a motivar a los estudiantes en actividades en el aula, obtenido de la observación de clases, indicador que está mostrando un factor de muy bajo impacto en el rendimiento académico, con un valor en el rango de *Muy Mal*.

Gráfico N° 4. Relación de Indicadores de los tres instrumentos aplicados



De la información anterior se observa que el comportamiento de las respuestas dadas por los docentes se aproxima a las que hacen sus estudiantes, con un alejamiento considerable de la valoración obtenida en la observación de clases. Para confirmar esta apreciación se realizaron las siguientes pruebas estadísticas.

Prueba de Chi-cuadrado

Esta prueba se aplicó para determinar la correspondencia de criterios de alumnos y docentes respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, con las respuestas de los estudiantes y de los docentes a los niveles NI: Nunca, N2: Regularmente y N3: Siempre, de las encuestas aplicadas.

Con $\alpha = 0.05$ y 2 grados de libertad: el valor crítico de Chi = 5.991, los valores de Chi calculados de los indicadores: 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11 y 12 resultaron ser menores a 5.991, por lo que se concluye que la percepción que tienen los alumnos de sus profesores y las de los docentes de sí mismos son iguales en los indicadores señalados. Las siguientes pruebas estadísticas confirman los resultados obtenidos.

Pruebas de *t* de Student y Análisis de Varianza (ANOVA)

Se aplicaron para determinar si los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados a los docentes y estudiantes provienen de poblaciones correspondientes; se realizaron ambas pruebas con $\alpha = 0.05$, con los resultados que siguen:

Prueba de t de <i>Student</i> con $\alpha = 0.05$	ANOVA con $\alpha = 0.05$
Relación Estudiantes - Docentes:	Relación Estudiantes - Docentes:
Estadístico t: 0.49 P(T<=t) dos colas: 0.63 Valor crítico de t (dos colas): 2.07 Las Poblaciones son correspondientes	Estadístico F: 0.24 Probabilidad: 0.63 Valor crítico para F: 4.26 Las Poblaciones son correspondientes.

De estas pruebas, se concluye que las poblaciones de las que provienen los resultados son correspondientes con 95% de confianza.

Coefficiente de Pearson

Otra estimación estadística que se realizó para valorar la relación que tienen los indicadores mostrados fue la prueba de Correlación a través del Coeficiente de Pearson, algunos de los resultados obtenidos son los siguientes.

Indicadores	Estudiantes	Docentes	Pearson
3. Logro de la comprensión de los contenidos de la materia	2.49	2.47	1
4. Quedan claros tus aciertos y tus errores	2.43	2.42	
Indicadores:	Estudiantes	Docentes	Pearson
9. Representa la imagen del docente (presencia y comportamiento) una referencia de calidad en tu formación profesional	2.69	2.61	1
12. Contribuye el docente en el aula a la formación de valores que fortalezcan tu formación como profesionista	2.48	2.56	

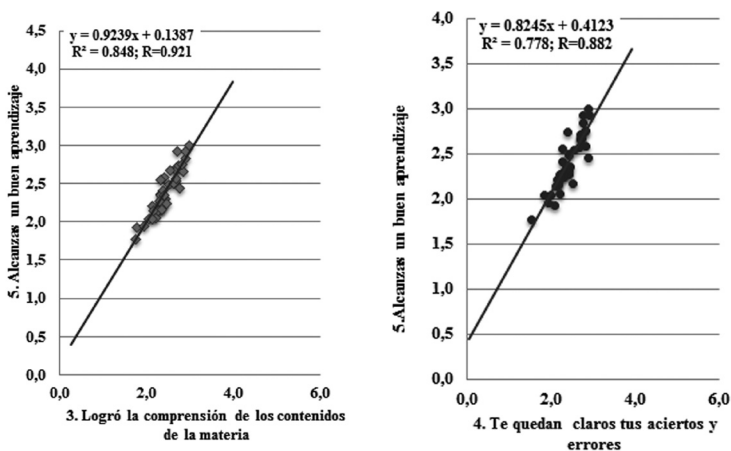
De la relación de los indicadores mostrada, se estima que tanto docente como alumnos coinciden en la apreciación de que es insuficiente el nivel de comprensión alcanzado (en los límites de regular), así como que queden claros los aciertos y errores (en el rango regular), exigencia fundamental para el buen aprendizaje.

Es de destacar que tanto docentes como estudiantes poseen una alta apreciación acerca de la imagen del docente y la influencia que este ejerce en el modelo del profesional que se aspira, datos que correlacionan de forma muy favorable, alcanzando valores de 1, situación que contribuye a generar un cambio en la práctica del docente.

Análisis de Regresión

Con la información obtenida de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, para determinar el grado de relación entre pares de indicadores y sus coeficientes de determinación y correlación, se obtuvieron resultados como los mostrados en el Gráfico N° 5.

Gráfico N° 5. Análisis de regresión



Del Gráfico N° 5, se observa que el estudiante alcanza un buen aprendizaje (indicador 5), si logra la comprensión de los contenidos (indicador 3), esto se confirma con un coeficiente de correlación $R = 0.921$. Así, también, es manifiesto que el buen aprendizaje se logra cuando a los estudiantes les quedan claros sus aciertos y errores (indicador 4), lo cual lo ratifica el valor de $R = 0.882$. De lo que se infiere que la comprensión se relaciona con poder realizar productos y resolver problemas y sin identificación de aciertos y errores de estos, no se puede rectificar y, por ende, no

hay comprensión ni buen aprendizaje, por lo que para lograr un buen aprendizaje, la transformación de la práctica del docente debe atender estos aspectos en el proceso enseñanza aprendizaje, entre otros ya mencionados.

Conclusiones

Esta investigación ha permitido evidenciar que el Modelo de enseñanza de los profesores de la institución analizada es tradicional, en el que se brinda mayor atención a actividades docentes de tipo expositivo que al desarrollo de procesos; al estudiante se le da escasa oportunidad de participar en el asunto de su aprendizaje, de poner en práctica lo aprendido y de conocer su utilidad, especialmente, en su vida profesional.

Los docentes tienen clara la importancia del dominio del contenido de las materias que imparten y de crear un clima áulico favorable para su desempeño, aunque las acciones que realizan en el proceso de enseñanza aprendizaje no consiguen la comprensión de los alumnos.

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes manifiestan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus profesores no logran de forma adecuada que ellos alcancen un buen aprendizaje en la materia; que queden claros sus aciertos y sus errores; y la utilización de variedad de métodos didácticos que faciliten la asimilación de la asignatura, lo cual permite fortalecer la apreciación de que los maestros de esta institución carecen de conocimientos pedagógicos que favorezcan su trabajo en el aula a la altura de las exigencias y necesidades actuales.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos en la observación de las clases, quedan en rangos muy bajos en la actividad de los profesores, los siguientes: propiciar el análisis reflexivo y la participación de los alumnos; orientar al estudio e indicar tareas; utilizar métodos didácticos de forma eficiente y adecuada; dirigir el proceso sin anticiparse a los razonamientos y juicios de los alumnos; relacionar la teoría con la práctica y tener el control de la actividad académica.

Por otro lado, se observa, también, que la conducta del docente beneficia su imagen ante los estudiantes, dándole un valor

considerable en su proceso de formación como profesionalista, situación que favorece positivamente para lograr un cambio en la formación docente encaminada a alcanzar una transformación en la concepción y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje que se vea reflejado en el buen rendimiento de los estudiantes en sus materias.

Un elemento adicional para fundamentar la necesidad de dicha transformación lo constituye el hecho de que la institución se rige por los principios señalados en el Modelo Educativo para el Siglo XXI: formación y desarrollo de competencias profesionales, mencionado anteriormente.

Lo aquí expuesto evidencia la necesidad de potenciar la formación del profesor hacia un Modelo que impacte en la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje a través de una metodología pedagógica que privilegie la comprensión del conocimiento para su apropiación a través de la adquisición de las competencias profesionales.

Un asunto de esa naturaleza implica transformaciones fundamentales que generen un cambio esencial en la posición metodológica del profesor en la clase, lo que requerirá de un proceso de concientización, capacitación y demostración al docente de cómo rediseñar el modelo que actualmente prevalece en la práctica que no está dando respuesta al aspirado Modelo Educativo del Siglo XXI.

Con base en estos resultados, la siguiente etapa de esta investigación pretende proponer un Modelo para transformar la práctica del docente de nivel superior, con la finalidad de elevar el nivel de desempeño de los profesores y que esto se vea reflejado en los resultados académicos de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. & Nordenflycht M. E. (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Aula XXI/Santillana.
- Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y resultados*. España: Universidad de Barcelona.

- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. España: Diada Editora.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú: OEI.
- DGEST (2012). *Modelo educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales*. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado de los Santos, P., Navío, A. & Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of Educational Reform*. Londres: Palmer.
- Gimeno, J. & Pérez, A. I. (1983) (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- _____ (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57- 66.
- Kuhn, T. S., (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Light, G., Calkins, S. & Cox, R. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. Londres: Sage.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. España.
- Perales, M. J., Sánchez, P. & Chiva, I. (2002). El “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8(1), 49-69.
- Pérez, A. (1992). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. & Pérez, A., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- PND (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

- Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. España: Universidad de Huelva.
- Rodríguez, M. C., Aguilar, A., Jiménez, M. & Pérez, S. (2001). Educación basada en competencias. ¿Necesario el conocimiento en el personal de salud? *Rev. Enferm IMSS*, 9(3), 133-136.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Belgique: De Boeck.