






Recibido: 23/03/2022 | Aceptado: 03/11/2022

## La formación del profesorado universitario: marco teórico-referencial para modelar su gestión en el contexto ecuatoriano (Revisión).

The training of university teachers: theoretical-referential framework to model their management in the Ecuadorian context (Review).

Marisol Morales Martínez. *Licenciada en Educación, especialidad Matemática. Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación de Adultos. Profesora. Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador.* [[marysolmoralesmartinez@gmail.com](mailto:marysolmoralesmartinez@gmail.com)] .

Pedro Valiente Sandó. *Profesor de Nivel Superior, especialidad Historia. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Emérito y Profesor Titular. Universidad de Holguín, Cuba.* [[pvaliente@uho.edu.cu](mailto:pvaliente@uho.edu.cu)] .

José Javier Del Toro Prada. *Licenciado en Educación, especialidad Defectología. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Holguín, Cuba.* [[jdeltoro@uho.edu.cu](mailto:jdeltoro@uho.edu.cu)] .

### Resumen

La formación del profesorado universitario es una variable fundamental de la calidad de las instituciones universitarias, internacionalmente reconocida. El artículo socializa el resultado de una tarea investigativa que tuvo como objetivo: establecer el marco teórico-referencial para modelar la gestión de la formación del profesorado universitario en el contexto ecuatoriano, a partir de la sistematización de los antecedentes y estado actual del desarrollo teórico del objeto de estudio y el análisis de la normativa nacional establecida al respecto. El proceso sistematizador abarcó una amplia revisión bibliográfica relacionada con ese objeto; así como de documentos contentivos de la normativa instituida sobre estos procesos en la República del Ecuador. El procesamiento y análisis de datos e información primaria recogida a partir de la revisión documental se basó en el análisis de contenido y métodos teóricos de la investigación educativa como los de análisis-síntesis e inducción-deducción, y el uso de la triangulación (de datos y fuentes) como procedimiento metodológico. Como corolario se asumió un conjunto de



presupuestos teórico-metodológicos para la modelación del objeto de estudio.

**Palabras clave:** formación de capital humano; formación permanente; gestión; profesor universitario

### **Abstract**

The training of university teachers is a fundamental variable of the quality of university institutions, internationally recognized. The article socializes the result of a research task that had as its objective: to establish the theoretical-referential framework to model the management of university teacher training in the Ecuadorian context, based on the systematization of the background and current state of the theoretical development of the object of study and the analysis of the national regulations established in this regard. The systematizing process included a wide bibliographic review related to this object; as well as documents containing the regulations instituted on these processes in the Republic of Ecuador. The processing and analysis of data and primary information collected from the documentary review was based on content analysis and theoretical methods of educational research such as analysis-synthesis and induction-deduction, and the use of triangulation (from data and sources) as a methodological procedure. As a corollary, a set of theoretical-methodological assumptions was assumed for modeling the object of study.

**Keywords:** human capital training; permanent training; management; university teacher

### **Introducción**

En documentos de consenso adoptados por organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en las normativas nacionales relativas a la Educación Superior y en trabajos de numerosos estudiosos e investigadores se reconoce la importancia de la formación del profesorado



universitario, como variable decisiva para la elevación de la calidad de los procesos de las instituciones de Educación Superior y el cumplimiento de su encargo social. Igualmente, se ha reconocido enfáticamente “la necesidad de gestionar dicho proceso de formación permanente, y de desterrar con ello la práctica de dejar su decurso a la espontaneidad”; así como la conveniencia del planteamiento de políticas ajustadas que sirvan de pautas para orientar su concepción y gestión. (Morales et al., 2021, p. 186)

En congruencia con lo anterior, el Plan de Acción de la III Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba, Argentina, 11 al 15 de junio de 2018), convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y UNESCO, precisó en su lineamiento 8 (Formación Docente) la necesidad de: “Fortalecer la formación de docentes calificados en las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y el Caribe”; así como la urgencia de que dichas instituciones desplieguen programas de formación dirigidos a sus docentes y garanticen “ la coherencia en la administración de estos, mediante alianzas y acciones de cooperación interinstitucionales” (III Conferencia Regional de Educación Superior, 2018, p. 98)

Muchos estudiosos y especialistas han ponderado con diferentes términos y expresiones la trascendencia de la formación del docente universitario y su gestión, en asociación con: a) la innovación didáctica y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; b) la elevación de la calidad y la excelencia de los procesos y servicios universitarios; c) la renovación del sistema educativo; d) la pertinencia social de la universidad contemporánea, entre otros impactos. (Imbernón, 2011; Valiente et al., 2013; Moscoso y Hernández, 2015; Torres y Navales, 2018; Vargas y Gómez, 2019)

En la investigación sobre la formación del profesorado universitario se ha tratado también



el análisis de los factores que definen la necesidad actual de concebir dicha formación desde una perspectiva diferente. Al respecto, Valiente et al. (2013), resumen como importantes: a) los cambios en el escenario institucional de la Educación Superior, b) el cambio del alumnado, c) los cambios en el propio papel a ejercer por el profesorado y el aumento de la complejidad de su profesión, d) el reconocimiento de la formación como un importante factor para entender la incertidumbre y el cambio (p. 95). Asimismo, autores como Moscoso y Hernández (2015), fundamentan la necesidad actual de concebir la formación del profesor universitario desde una nueva visión en la que se pondera la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, en tanto es esta una realidad compleja, difícil y retadora. (p. 145)

En el presente artículo se socializa una síntesis del resultado de una tarea de investigación que tuvo como objetivo: establecer el marco teórico-referencial para modelar la gestión de la formación del profesorado universitario en el contexto ecuatoriano, a partir de sistematizar el desarrollo teórico del objeto de estudio y el análisis de la normativa nacional, al respecto.

La sistematización partió de la revisión de una profusa bibliografía relacionada con la formación del profesorado universitario y su gestión, así como de documentos contentivos de la normativa instituida sobre estos procesos en la República del Ecuador. El procesamiento y análisis de los datos y la información primaria recogida mediante la revisión documental se basó en el análisis de contenido y métodos teóricos de la investigación educativa como los de análisis-síntesis e inducción-deducción, y el uso de la triangulación (de datos y fuentes).

El proceso sistematizador se organizó a partir del método de mapeo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) e incluyó el estudio de siete conceptos y temas centrales: el concepto de formación, la importancia de la formación del profesor universitario, el profesor universitario como sujeto de la formación, la formación del profesor universitario y su gestión como objeto de



estudio, la definición conceptual de la formación del profesor universitario, la formación del profesor universitario como proceso pedagógico, y la gestión de la formación del profesor universitario.

### **Desarrollo**

El estudio del concepto formación, en función del cumplimiento del objetivo de la investigación, requirió, asimismo, el análisis del concepto formación permanente y de las concepciones teórico-metodológicas relacionadas con este y la formación de capital humano, entre otras.

El concepto de formación ha sido definido desde múltiples perspectivas. Para Honore (como se citó en Báxter et al., 2003), que lo distingue como proceso:

Es la influencia de fuerzas externas e internas, sociales y naturales, organizadas y espontáneas, sistemáticas y asistemáticas; con todo aquello con lo que interactúa, es decir, los demás hombres, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la vida social, los que dejan cierta huella en su conciencia, en su conducta y en sus cualidades de la personalidad en general. (p.143).

Desde otra perspectiva, son muchos los autores que asumen la formación como un resultado. Para Chávez et al. (2016):

La formación es un efecto, es el resultado de la educación y de la enseñanza. En la medida que el sujeto recibe la enseñanza, adquiere conocimientos: conceptuales (conceptos, datos, hechos), procedimentales (habilidades, hábitos, procedimientos propiamente dichos, capacidades), y actitudinales, que están íntimamente relacionados con los valores. (p.44)

No son pocos los estudiosos que atribuyen a la formación la condición de proceso y



resultado, posición que se asume desde esta investigación. En línea con Del Toro (2016), la formación se entiende:

como proceso y como resultado, que se distingue por su carácter sistemático (continuo), que está orientado a la adquisición, estructuración y reestructuración de conductas a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, bajo la guía de objetivos previamente fijados y que involucra todas las dimensiones del desarrollo humano (p.12).

En la formación, entendida como proceso y resultado, se reconocen dos grandes ámbitos: la formación inicial y la formación permanente, asociados al momento en que esta tiene lugar, a sus objetivos y a su alcance. A los fines de esta investigación, el concepto de formación permanente se asume en un sentido estricto (estrecho), como una expresión de la educación permanente que se caracteriza por su carácter formal y presume la existencia de una formación inicial, en la que comienza el proceso formativo del profesional (Valiente et al., 2021).

Desde esa perspectiva, la formación permanente se entiende como un proceso formal e intencional, indispensable al desarrollo profesional individual y al crecimiento y el desarrollo organizacional, cuyos objetivos se encaminan a:

La renovación, la complementación, la especialización, la recalificación, la actualización y/o la profundización de conocimientos, habilidades y hábitos, la consolidación y el fortalecimiento de valores (...), el mejoramiento profesional y humano, y la producción de conocimientos, en correspondencia con las demandas y necesidades organizacionales e individuales, (...) en un contexto en cambio constante. (Valiente et al., 2021, p. 153).

La búsqueda de fundamentos teórico-metodológicos para sustentar la gestión de la



formación permanente y su realización con los profesores universitarios conlleva, igualmente, a la necesidad de examinar las concepciones relativas a la formación de capital humano, proceso componente de la gestión de capital humano que, con diferentes denominaciones (capacitación y desarrollo, desarrollo, entrenamiento y desarrollo de personal, desarrollo organizacional, desarrollo profesional, entrenamiento, formación, formación y desarrollo), ha sido abordado por Cuesta (2001), Herrera (2017), Cuesta-Santos y Valencia-Rodríguez (2018) y Henriques (2021), entre numerosos autores.

Cuesta (2001), distingue a la formación como “la intangible suprema”; como “una actividad clave de GRH decisiva”, de cuyo desarrollo efectivo depende la supervivencia empresarial. Según el autor, la formación se erige en uno de los elementos principales que hace posible que los recursos humanos se conviertan en “la ventaja competitiva básica de las empresas” (p.38).

A partir del análisis de las múltiples propuestas conceptuales analizadas, se asume la formación del capital humano como un proceso y resultado a largo plazo, íntimamente ligado al desarrollo, que prepara a los miembros de la organización para marchar al ritmo en que esta va cambiando y creciendo; que considera la dimensión global del sujeto y no se limita a “la dimensión del saber y del saber hacer, donde el individuo, al integrar un sistema de producción complejo, es preparado para dominar un conjunto de conocimientos y competencias especializados” (Henriques, 2021, p. 20).

La formación del capital humano, como cualquier otro proceso organizacional, exige ser gestionado. Ello significa que ha de transitar, indefectiblemente, por las etapas o momentos que demarcan el contenido de un proceso de gestión desde la perspectiva del enfoque funcional (planificación, organización, regulación, control). Al respecto, han sido modeladas varias



propuestas que explican teórica y metodológicamente dicho proceso. Algunas son más generales y representan el proceso como totalidad, en su realización con el capital humano de cualquier organización. Otras, aun siendo explicativas del proceso como totalidad, fueron modeladas para un tipo particular de organización. En todas estas, como resume Henriques (2021), pueden distinguirse cuatro etapas o momentos fundamentales: a) el diagnóstico de necesidades y potencialidades educativas, b) la planeación de las actividades de formación, c) la implementación de dichas actividades, y d) el seguimiento y evaluación de la formación.

Establecer el marco referencial para gestionar la formación del profesor universitario en el contexto ecuatoriano requiere también caracterizar al sujeto a quien se dirige dicha formación. El profesor universitario es un profesional de la actividad pedagógica que se distingue de los profesionales con igual encargo que se desempeñan en otros niveles educativos. Numerosos autores que han abordado su estudio como profesional y como sujeto de aprendizaje (Mas-Torrelló, 2011 y Torres y Navales, 2018, entre ellos) han distinguido entre sus características principales, que:

- Por lo general solo han recibido una formación inicial previa para el ejercicio de su profesión, y no tuvieron una formación de base para ejercer la labor pedagógica.
- Tienen un perfil profesional vinculado a la ciencia que enseñan.
- Sus carencias principales al iniciarse como docentes se relacionan con conocimientos didácticos y pedagógicos.

Sin embargo, como apunta Mas-Torrelló (2011), algunas prácticas presentes en el sistema universitario lejos de favorecer la solución de esta problemática la refuerzan, entre ellas: a) la no exigencia de la acreditación de una formación psicopedagógica que constata la competencia docente de los que aspiran a ingresar en la institución universitaria y, b) la demanda de una





formación básica (el Doctorado en el ámbito correspondiente) para poder desarrollar investigaciones y promocionar profesionalmente. (p. 202)

La caracterización de la figura del profesor universitario supone también considerar las funciones, roles, tareas y responsabilidades que conforman el contenido de su actividad profesional, que se derivan de las funciones sustantivas (procesos claves) de las instituciones de Educación Superior: la docencia (en la formación de pregrado y posgrado), la investigación y la extensión (vinculación social, proyección social, tercera misión). Hoy también la gestión se considera de trascendencia al definir el contenido de la actividad profesional del profesor universitario.

En consonancia con lo anterior, existe consenso en reconocer como principales funciones del profesor universitario: la docente, la investigadora y la de gestión, que plantean en la actualidad nuevas exigencias a este profesional. La función docente demanda hoy la transición del rol de reproductor de conocimiento al de orientador de aprendizajes. La función investigadora también ha experimentado cambios importantes, como el fomento de la investigación competitiva y el trabajo en equipos multidisciplinares. La función de gestión supone que el profesor universitario, como un miembro más de la institución, participe activamente en la gestión de su organización. (Mas-Torrelló, 2011, pp. 197-198)

Las funciones específicas del profesor universitario se definen en las normativas nacionales y de las instituciones de Educación Superior; generalmente se relacionan con las funciones docente e investigadora que se reconocen a este profesional. En el caso de la República del Ecuador, el Reglamento de carrera y escalafón del profesor de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2017) establece como actividades del personal académico (profesores e investigadores titulares y no titulares) de las instituciones de Educación Superior



(universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares) las de: a) docencia, b) investigación y c) dirección o gestión académica. Entre las actividades de docencia incluye: preparación, actualización e impartición de clases, orientación y acompañamiento a estudiantes y diseño e impartición de cursos de educación continua.

En cuanto a las actividades de investigación, el reglamento estipula, entre otras: el diseño, dirección y ejecución de proyectos de investigación; la asesoría, tutoría o dirección de tesis doctorales y de maestrías; así como la difusión de resultados de investigación. Las actividades de gestión y dirección académica comprenden: el gobierno y la gestión de las IES; el desempeño de cargos académicos y el diseño de proyectos de carreras y programas de estudios de grado y postgrado, entre otras.

Las funciones del profesor universitario, como elemento nuclear de su actividad profesional, constituyen un referente de orientación importante para diseñar el contenido de su formación (inicial y permanente). Ello se asume como un presupuesto de gran importancia en la conformación del marco teórico-referencial de la investigación.

La formación del profesorado y su gestión son relativamente recientes como objeto de estudio. Aun así, durante los últimos años han crecido las investigaciones que abordan la formación del profesorado universitario, desde las que han sido examinados múltiples campos (Valiente et al., 2013, p. 94). Fernández (2008), destaca al respecto cómo la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose paso en congresos, reuniones científicas y publicaciones; y ha conducido al nacimiento y consolidación de numerosos foros y asociaciones de expertos y profesores interesados en la temática. Apunta que en el contexto europeo se han desarrollado diferentes estudios al respecto, y se han planteado alternativas formativas para los profesores y gestores de su proceso formativo. (p. 277)



En línea con la tendencia internacional, en el Ecuador se aprecia un incremento paulatino de las investigaciones, de diferente alcance, que tienen como objeto la formación del profesorado universitario (Moscoso y Hernández, 2015; Fabara, 2016; Díaz et al, 2018; Guerrero, 2019; Suárez et al., 2019). Desde ellas se han identificado cuestiones que permiten acercarse a un diagnóstico sobre el estado del proceso estudiado en el contexto nacional, como son: a) la inexistencia de una política integral y de una estrategia que impulse la formación del docente universitario; b) la no exigencia de una formación de carácter pedagógico en la legislación universitaria y; c) la escasa oferta e implicación de las instituciones universitarias en la formación pedagógica de los docentes, que ha perdido relevancia mientras se privilegia la formación disciplinar.

En consecuencia, existe un bajo índice de profesores en ejercicio con alguna formación pedagógica (solo un 10 % en 2015, según el Consejo de Educación Superior (como se citó en Fabara, 2016), y el profesorado novel enfrenta serios problemas en el ejercicio de sus funciones docentes. Como colofón, según apuntan Moscoso y Hernández (2015), no se ha producido una mejora significativa en la práctica pedagógica, aun cuando algunas instituciones han invertido en recursos humanos y financieros y realizado esfuerzos al respecto (p. 141).

La formación del profesorado universitario ha sido objeto de múltiples definiciones conceptuales. Algunas aluden a la formación permanente como proceso general (Sánchez, 2001, como se citó en Valiente et al., 2013; Fonseca et al., 2017; Torres y Navales, 2018), otras a la formación pedagógica o didáctica (Díaz et al., 2018; Piña-Loyola et al., 2019; Moscoso y Hernández, 2015); otro grupo define la formación docente (Vargas y Gómez, 2019; Padilla et al., 2015).

El análisis del conjunto de definiciones permitió coleccionar rasgos característicos que



identifican a la formación del profesorado universitario y deben considerarse al conformar un marco teórico-referencial para modelar su gestión: a) es un proceso inserto en la formación profesional; b) tiene como esencia a la formación continua del docente universitario, en función de la mejora personal y del crecimiento constante de su profesionalidad y desempeño; c) es un proceso de enseñanza-aprendizaje rectorado por objetivos que orientan hacia los contenidos de la formación, se concreta en actividades de enseñanza-aprendizaje, y en el que se comprueban los resultados obtenidos mediante la evaluación, como apunta Imbernón (2011), d) está condicionado social e históricamente y responde a los contextos sociales en los que se inscribe la labor del docente; e) posee un carácter formal e informal, consciente, complejo, dinámico, flexible, sistémico y sistemático y ; f) debe tener un carácter reflexivo, de modo que promueva el autoperfeccionamiento del desempeño de los sujetos que se forman.

El estudio de los trabajos citados permitió identificar, igualmente, objetivos principales (algunos más generales, de más largo alcance y otros más específicos e inmediatos) a los que se encamina la formación del profesorado universitario. Entre ellos: a) la profesionalización del docente; b) la iniciación, adiestramiento y perfeccionamiento para incidir positivamente en la calidad de la formación y la Educación Superior en general; c) la adquisición, estructuración, reestructuración, renovación, actualización y sistematización de contenidos para favorecer un desempeño profesional óptimo; d) la formación y desarrollo de competencias didácticas, pedagógicas, innovadoras e investigadoras; e) la preparación para intervenir en los procesos educativos a los que se vincula; f) la creación de espacios de reflexión y participación grupal; g) el enriquecimiento de experiencias y la preparación para comprender, evaluar, modificar, enriquecer o reorientar su práctica y transformar el proceso educativo que desarrolla; h) el aprendizaje para el trabajo colegiado en grupos y proyectos y; i) la implicación en los temas



socioculturales y políticos, y el debate sobre la adecuación universitaria a la sociedad.

Desde esta diversidad de intenciones, los objetivos de la formación del profesor universitario se enfilan, cada vez más, al logro de la integralidad del proceso y los resultados de la formación. Ello determina la multidimensionalidad y el consiguiente carácter multidisciplinario del contenido formativo. Al respecto, Torres y Navales (2018), han planteado: “La formación del profesor se ha visualizado como un proceso multidimensional [...], en el que convergen lo disciplinar, lo teórico, pero también lo epistemológico, lo didáctico, lo metodológico, lo psicológico, lo social, lo filosófico y lo histórico” (p. 124).

De lo anterior se deriva la multiplicidad de propuestas de elementos (dimensiones, componentes, ámbitos o áreas) a los que debe enfocarse el contenido de la formación del profesor universitario, en las que hay consenso en considerar: a) la formación pedagógica y didáctica; b) la formación investigativa; c) la formación para la gestión y; d) el desarrollo personal (a partir del reconocimiento del docente como sujeto social).

Sin embargo, aun cuando existe un consenso al respecto, algunos autores destacan críticamente la falta de integralidad del contenido que aún es característico de la práctica formativa (Valiente et al., 2013; Torres y Navales, 2018) que afecta, esencialmente, las dimensiones pedagógica y personal de la formación. En relación con la dimensión personal, Torres y Navales (2018), alertan que “los profesores deben visualizarse como sujetos reflexivos, críticos, que revisan, analizan, mejoran su práctica y no como simples técnicos que aplican conocimientos producidos por otros” (p. 127).

La determinación del contenido de la formación del profesorado universitario ha tenido un importante recurso teórico- metodológico en el enfoque de competencias, ampliamente empleado en las últimas décadas en la gestión de capital humano. Su introducción ha permitido



contar con un referente de orientación cardinal, en tanto la modelación de competencias precisa cualidades de importancia que ha de reunir el docente universitario y deben ser atendidas en su proceso formativo. Al respecto, se han generado numerosas propuestas de modelos y perfiles competenciales del profesor universitario, asociados, en lo fundamental, a las funciones docente e investigadora que se reconocen a este profesional.

La práctica investigativa y la experiencia en la formación del profesorado universitario han derivado, igualmente, en un conjunto de ideas y criterios concernientes a la concepción didáctico-metodológica con que han de desarrollarse las acciones formativas en que se materializa dicho proceso. Valiente et al. (2013), resumen un conjunto importante de ellos, que se adoptan a los fines de establecer el marco teórico-referencial para modelar la gestión de ese proceso: a) la conveniencia del trabajo colaborativo, b) la necesidad de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente y su desempeño profesional, y c) el planteamiento de la formación en términos de investigación-acción, a partir de proyectos de innovación docente y de procesos indagativos sobre la docencia.

De igual modo: d) la consideración de las acciones de formación como un espacio de construcción de nuevos conocimientos sobre las estrategias, metodologías y criterios didácticos que permitan mejorar la calidad del proceso formativo a su cargo; e) la concepción del proceso formativo considerando las diferencias individuales del desarrollo profesional de los profesores, y f) el empleo de vías y formas organizativas especializadas para favorecer la formación investigadora, docente y gestora.

Como parte del proceso sistematizador relativo a la formación del profesorado universitario se pudieron distinguir, asimismo, ideas y postulados rectores que, aun cuando en



muchos casos no han sido enunciados como principios, sintetizan elementos esenciales sobre dicho proceso que deben ser considerados en su concepción y realización. Resulta de interés, en este orden, el conjunto de criterios pedagógicos que propone Fernández (2008), entre los que enuncia como primario la “selección de contenidos formativos y de resultados de aprendizaje esperados” (pp. 289-290). Como parte de dichos criterios, propone principios a respetar en las estrategias formativas.

De los referidos principios, se consideran de relevancia para la gestión del proceso pedagógico que es inherente a la formación del profesor universitario: a) el isomorfismo entre las estrategias de formación y las que se consideran más apropiadas para la enseñanza universitaria; b) la contextualización de la formación; c) ofrecer justo lo suficiente y justo en su debido momento (JUST IN TIME); d) las teorías implícitas como base de la formación (confrontación de las concepciones personales sobre la enseñanza-aprendizaje que tienen los profesores como parte de su experiencia, con la experiencia de los demás y con las teorías o conceptualizaciones existentes); e) variedad e integridad en las estrategias y; f) combinar lo experiencial, singular y biográfico con lo social y colectivo. (Fernández, 2008, pp. 292-293)

La gestión de la formación del profesorado universitario experimenta hoy, como campo específico de estudio, un desarrollo teórico-metodológico ascendente que incluye propuestas (concepciones, modelos, metodologías, sistemas), postulados e ideas rectoras que permiten orientar su ejecución como proceso práctico. Paralelamente, ha sido objeto de una importante acumulación de experiencias y buenas prácticas, en el contexto más general de la gestión universitaria, que abarca, en menor medida, el establecimiento de políticas y normas (nacionales e institucionales) para regular su realización. En uno y otro caso, se han aprovechado las concepciones relativas a la formación del capital humano y su gestión, anteriormente analizadas.



A los fines de conceptualizar la gestión de la formación del profesorado universitario, se asumen los rasgos relativos a la gestión de la formación precisados por Valiente et al. (2021) al estudiar la formación especializada de los directores escolares. En consecuencia, se entiende la gestión de la formación del profesorado universitario como un proceso articulador, de carácter estratégico, cuyo contenido funcional implica la planeación de metas, políticas y estrategias relativas a la formación, su aseguramiento por medio de acciones de organización, y su regulación, control y evaluación. Como todo proceso de gestión:

- Está basado en un sistema de relaciones interpersonales e implica la influencia sobre las personas para asegurar la coordinación de las acciones y sus esfuerzos individuales.
- Orienta el proceso general de formación (que incluye un proceso clave de naturaleza pedagógica), al proveerlo de objetivos racionales relacionados con la adquisición y consolidación de competencias, asociadas a exigencias y necesidades sociales e individuales.
- Está guiado por políticas de carácter general relacionadas con el encargo social que corresponde a la organización donde transcurre el proceso formativo, y lo que de este se espera.
- Constituye una responsabilidad de los directivos de los niveles jerárquicos superiores de la organización.
- Su condición de sistema implica su estructuración en subsistemas que pueden ser identificados con los momentos (funciones) por los que transcurre un proceso de gestión, y conforman su ciclo: planificación, organización, regulación, control y evaluación.
- Se sustenta en la producción de información suficiente, oportuna y sistemática para la toma de decisiones que aseguran la pertinencia del proceso formativo.

La gestión de la formación del profesorado universitario, asumida desde las





consideraciones anteriores, se expresa en variadas propuestas teórico-metodológicas que se modelan desde diferentes perspectivas, como pueden ser la comprensión de la formación como un proceso continuo que transita por niveles, fases o etapas, o el modo y/o el contexto en que se facilita o produce el aprendizaje por los sujetos que reciben el beneficio de dicho proceso formativo.

Entre las propuestas que establecen niveles, fases o etapas asociadas al momento de desarrollo profesional en que se encuentra el docente se destacan las de Valcárcel (2005, como se citó Vargas y Gómez, 2019), Añorga (1994) y Piña-Loyola et al. (2019). Al respecto, Valcárcel (2005, como se citó Vargas y Gómez, 2019, p.78), plantea cuatro niveles: 1) formación previa; 2) formación inicial; 3) formación continua, y 4) formación especializada. Añorga (1994), en Cuba, incluyó en el Sistema de Superación de los Profesores Universitarios (SSPU): a) la formación del recién graduado b) la formación básica, c) la formación especializada, y f) el grado científico. Piña-Loyola et al. (2019), proponen cuatro etapas para la formación pedagógica del profesorado universitario de la Educación Médica Superior: 1) iniciación docente, 2) adiestramiento docente, 3) formación pedagógica por niveles, y 4) formación académica investigativa. (pp. 263-264)

De las que diseñan el modo y/o el contexto en que se facilita o produce el aprendizaje por los sujetos que reciben la formación, conviene destacar las propuestas de Guzmán, Marín e Inciarte (2014 como se citó en Vargas y Gómez, 2019, p.78), que proponen cuatro paradigmas de la formación docente permanente (tradicional, comportamental, personalista y basada en la indagación) y de Spark y Loucks-Horsley (1990, como se citó en Padilla et al., 2015, p. 88), que identificaron cinco modelos de la formación docente permanente: el modelo de formación orientada individualmente; el modelo de observación-evaluación; el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza; el modelo de entrenamiento y el modelo indagativo o de investigación.



Del Ecuador, específicamente, se encontraron las propuestas de Díaz et al., 2018 y Suárez et al. (2019). La investigación de Díaz et al. (2018), plantea una concepción pedagógica de la formación permanente del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior que incluye dos subsistemas: el subsistema actualización didáctica (incluye a su vez tres componentes: a) precisión de necesidades formativas, b) identificación de los contenidos formativos y, c) asesoría metodológica), y el subsistema sistematización didáctica que tiene también tres componentes: a) instrucción docente-metodológica, b) adiestramiento praxiológico-didáctico, y c) habilitación en competencia didáctica.

Suárez et al. (2019), por su parte, presentan un “modelo de formación pedagógica para profesores de la Universidad Metropolitana del Ecuador”, estructurado en tres etapas (diagnóstico de potencialidades y necesidades de aprendizaje, desarrollo del plan de acciones e impacto de la formación pedagógica) y caracterizado por la participación protagónica de los profesores, la flexibilidad y la reflexión crítica

Una cuestión de relevancia referida a la gestión de la formación del profesorado universitario es la tocante a la evaluación de la formación, asumida como mecanismo para gestionar su calidad. Al respecto, Fernández (2008), plantea que la formación del profesorado “debe contar con procedimientos para evaluar su propia calidad, así como los resultados que produce tanto en el profesorado, su enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes y en la organización de departamentos y centros” (p. 300).

El empleo de la evaluación como mecanismo para la mejora cualitativa de la formación del profesorado universitario ha generado el surgimiento de metodologías y otras propuestas para llevarla a cabo, tanto en lo que concierne a la valoración de los aprendizajes de sus beneficiarios, como del proceso y sus impactos sobre el desempeño individual y organizacional. Tejada et al.



(2008, como se citó en Vargas y Gómez, 2019), que modelan la evaluación del impacto de la formación tomando como base el conocido modelo de Kirkpatrick (1999), establecieron cinco niveles de evaluación para determinar: a) la satisfacción de los participantes, b) el grado de aprendizaje logrado, c) la transferencia de los conocimientos al puesto de trabajo, d) el impacto de la formación en el puesto de trabajo y la organización, y e) la rentabilidad de la formación. (p. 79)

Otras propuestas se centran en el contenido de la evaluación. Marcelo (2008, como se citó en Vargas y Gómez, 2019, p. 79), determinó seis dimensiones referidas a los elementos más importantes para valorar la calidad de las propuestas de formación: el contexto, el diseño, la producción, la puesta en marcha, la implementación y el seguimiento del programa, cuya consideración resulta de importancia para esta investigación. Fernández (2008), por su parte, propone la Guía de evaluación de los planes de formación para la docencia del profesorado, que incluye 4 dimensiones que recorren la lógica funcional de dicho proceso formativo: 1) plan de formación; 2) implementación del plan; 3) satisfacción de los implicados e 4) impacto de la formación, cada una con sus respectivos criterios (pp. 301-307).

## **Conclusiones**

Como corolario del proceso de la sistematización teórica realizada, se precisa un conjunto de ideas rectoras que se asumen como presupuestos teórico-metodológicos para modelar la gestión de la formación del profesorado universitario en el contexto ecuatoriano:

1. El reconocimiento de la gestión de la formación del profesorado como responsabilidad de la institución universitaria, que tiene entre sus implicaciones el establecimiento y desarrollo de una enérgica política de formación del personal en ese marco.
2. La concepción de la formación del profesor universitario desde un enfoque



integral. Ello supone la inserción en los objetivos y contenidos de esa formación, de intenciones y temas decisivos para el crecimiento cualitativo del desempeño individual e institucional, lo que incluye la formación para la gestión, devenida de la necesidad del docente universitario de conducir procesos y otras actividades que lo exigen.

3. La prioridad de la formación pedagógica y didáctica del profesor universitario. En tal sentido, resulta una necesidad que la formación en este ámbito se inicie en la etapa previa al acceso a la profesión, y tenga continuidad, como un contenido esencial, a lo largo de toda la carrera profesional.

4. La consideración de un conjunto de referentes orientadores en el diseño y realización de la formación del docente universitario, como garantía de su pertinencia: a) el modelo de formación que ha definido la universidad, su misión, sus prioridades y objetivos estratégicos; b) la determinación del perfil académico y profesional del docente que se quiere formar, a partir de la asunción del enfoque de competencia; c) el diagnóstico de las necesidades y potencialidades formativas de los docentes, el momento de su desarrollo profesional y la atención de sus expectativas, intereses e iniciativas; d) el contenido de la actividad profesional del profesor universitario: sus funciones y roles principales y los procesos universitarios de los que participa.

5. La concepción de la formación por etapas, fases o niveles (como garantía para la oportunidad de participación de todos los miembros del claustro de profesores), cuya transición ha de acompañarse por un sistema de evaluación y reconocimiento. Se asumen, al respecto: una etapa de formación previa al acceso al puesto, una etapa de formación inicial y una etapa de formación permanente, a las que debe concederse en la práctica la misma prioridad.



6. La asunción del plan individual de formación y desarrollo profesional del profesor universitario, como medio para la definición de los objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo, y las acciones más importantes para alcanzarlos, que aseguran su transición gradual por las etapas, fases o niveles establecidas en la concepción de la formación instaurada institucionalmente.

7. La concepción de las acciones de formación del profesorado en las propias instituciones, complementada con la participación en centros especializados y la colaboración interuniversitaria nacional e internacional.

8. La integración sistémica de actividades de intercambio y preparación sistemática para el ejercicio de sus funciones, la educación continua, la educación de postgrado y la actividad científico-investigativa, como vías principales para la formación del profesorado universitario.

9. El empleo de la evaluación como medio para la retroalimentación del proceso formativo y la gestión de la mejora de su calidad durante todos los momentos de su realización. Al respecto, ha de brindarse prioridad a la evaluación de los aprendizajes logrados y a su transferencia al desempeño profesional individual; así como a la evaluación del impacto de la formación en el desempeño y los resultados organizacionales.



## **Referencias bibliográficas**

Añorga, J. (1994). Perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios de la República de Cuba. En J. Añorga (Comp.). *Educación Avanzada ¿Mito o realidad?*, (pp.131-156). Universidad Andina Simón Bolívar.

Báxter, E.; Amador, A. y Bonet, M. (2003). La Escuela y el problema de la formación del hombre. En *Compendio de Pedagogía*. Pueblo y Educación.

Chávez, J., Stuart, C., Hernández, G.A. y Pérez-Lemus, L. (2016). *Educación y Pedagogía Parte (I y II)*. (Manuscrito no publicado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

Consejo de Educación Superior de la República del Ecuador (2017). *Reglamento de carrera y escalafón del profesor de educación superior. Resolución del Consejo de Educación Superior 265*. (Documento Institucional 2017 de 08-nov.-2017. Última modificación: 19-dic.-2019).

[https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3/Reformas\\_febrero\\_2020/REGLA%20DE%20CARRERA%20Y%20ESCALAFON%20DEL%20PROFESOR%20DE%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf](https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3/Reformas_febrero_2020/REGLA%20DE%20CARRERA%20Y%20ESCALAFON%20DEL%20PROFESOR%20DE%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf)

Cuesta, A. (2001). *Gestión por competencias*. Editorial Academia.

Cuesta-Santos, A y Valencia-Rodríguez, M. (2018). Capital Humano: Contexto de su gestión. Desafíos para Cuba. *Ingeniería Industrial*, 39 (2), 135-145.

<https://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/article/view/939>

Del Toro, J.J. (2016). *La preparación para la dirección escolar durante la formación inicial de los estudiantes universitarios de carreras pedagógicas* (tesis doctoral). Universidad de Holguín. <https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/2415>



Díaz, E., Venet, R., Álvarez, A. B. y Guerra, C. (2018). Concepción pedagógica de la formación permanente del docente universitario en didáctica de la educación superior en Ecuador. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 18 (2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33175>

Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. *Desafíos. Alteridad. Revista de Educación*, 11 (2), 171-181. <http://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.03>

Fernández, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20 (2008), 275-312 <https://doi.org/10.14201/993>

Fonseca, S., Hernández, V. M. y Forgas, J. A. (2017). Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencias. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 3 (1), 55-62. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/565/265>

Guerrero, H. I. (2019). Problemáticas en la función docente desde la perspectiva del profesorado novel universitario. *Investigación y Desarrollo*, 1 (2), 66-74. <https://doi.org/10.29166/revfig.v1i2.2052>

Henriques, A. (2021). *Gestión de la formación de los funcionarios del Servicio de Migración y Extranjería de la República de Angola*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias Empresariales y Administración, Universidad de Holguín.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-Hill Interamericana Editores



Herrera, K. (2017). La integración de los procesos en la gestión del capital humano. En: A. Codina (Comp.) *Dirección de organizaciones. Procesos y técnicas*, (pp. 631-688). Editorial Félix Varela y Editorial UH.

Imbernon, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação, Santa Maria*, 36 (3), 387-396.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94152/00820123014942.pdf?sequence=1>

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. PISE.

Mas-Torrelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), pp. 195-211.

Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>

Morales, M.; Valiente, P. y Fernández, F. (2021). Aproximación a las políticas sobre la formación permanente del profesor universitario promovidas internacionalmente. *Revista EduSol*, 21 (Esp.), pp. 185-200. <http://edusol.cug.co.cu>

Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34 (3), 140-154. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142015000300011&script=sci\\_abstract](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142015000300011&script=sci_abstract)

Padilla, A., López, M. M., y Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (1), 86-90. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/289>

Piña-Loyola, C., Seife-Echevarría, A., Díaz-Pérez, A., Pez-Caméron, P.,





Rodríguez-Palacios, K. (2019). La formación del profesor universitario desde una dimensión humana. *Medisur*, 17(2), 1-7.

<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4122>

Suárez, G.; Morales, M. y Baute, L. M. (2019). Modelo de formación pedagógica para profesores de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 302-315.

<http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/385>

Torres, A. A., y Navales, M. Á. (2018). Formación Permanente del profesor universitario. Un reto actual para las Instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado*, 14(63), 123-129. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Valiente, P., Góngora, G., Torres, J. L. y Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 91-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4558076.pdf>

Valiente, P., Del Toro, J. J. y González, J. (2021). *Formación inicial docente y especializada para la dirección escolar*. Conciencia Ediciones.

Vargas, M. y Gómez, R. E. (2019). Del oficio de enseñar a la formación: la profesionalización del perfil del docente universitario. *Educación y ciencia*, 8(51), 72-82.

[http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/504/pdf\\_87](http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/504/pdf_87)

