

Formación continua del docente universitario: reto y oportunidad para una enseñanza de calidad

*Continuous training of university teachers:
challenge and opportunity for quality teaching*

Jaime Raúl Urday-Cáceres, aime.urday@epg.usil.pe, <https://orcid.org/0000-0003-3493-3629>;
Teodora Tenorio-Guevara, teodora.tenorio@epg.usil.pe,
<https://orcid.org/0000-0002-2125-9914>

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Resumen

La formación continua del docente tiene un papel fundamental en la enseñanza de calidad, partiendo de políticas y sistemas educativos globales. De ahí que la finalidad del presente estudio es indagar y reflexionar sobre la formación continua del docente de educación superior para una enseñanza de calidad. Se aplicó una metodología de enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo, empleando el método hermenéutico para analizar entrevistas a nueve expertos internacionales en el ámbito de la educación. Se consideraron tres etapas: revisión y análisis documental, trabajo de campo e interpretación de datos cualitativos con el programa ATLAS.ti. El análisis está suficientemente conectado con políticas educativas del marco global y con marcos regulatorios de la gestión educativa en el contexto latinoamericano e internacional. Se proyectan retos y oportunidades a la formación continua que implica la actualización, innovación e investigación.

Palabras clave: Formación continua del docente, educación superior, enseñanza de calidad.

Abstract

Ongoing teacher training plays a fundamental role in quality teaching, based on global educational policies and systems. Hence, the purpose of this study is to investigate and reflect on the continuous training of higher education teachers for quality teaching. A qualitative approach methodology was applied from the interpretive paradigm, using the hermeneutical method to analyze interviews with nine international experts in the field of education. Three stages were considered: documentary review and analysis, field work and interpretation of qualitative data with the ATLAS.ti program. The analysis is sufficiently connected with educational policies of the global framework and with regulatory frameworks of educational management in the Latin American and international context. Challenges and opportunities are projected for continuous training that implies updating, innovation and research.

Keywords: Continuous teacher training, higher education, quality teaching.

Introducción

Últimamente se menciona con fuerza, el tema relativo a la formación del docente en muchas partes del mundo. Es evidente que, desde hace años, esa temática se ha presentado en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) como prioritario en sus programas y en sus proyectos admitidos por los estados miembros, y de igual manera como se implica en las organizaciones regionales e internacionales.

Los países miembros de la Unesco han vislumbrado que no se van a poder cumplir los objetivos y las metas para el desarrollo sostenible, sino se consideran los requisitos fundamentales que puedan garantizar para todos una educación de calidad. Ello se encuentra supeditado mayormente a que se tengan los docentes indispensables para un correcto funcionamiento de los sistemas educativos, teniendo en cuenta que ellos mismos estén en la facultad de desarrollar las competencias profesionales esenciales que los respaldan como maestros de calidad y, por ende, puedan brindar una enseñanza de calidad y lograr aprendizajes relevantes (Palacios *et al.*, 2021).

Por otro lado, es relevante que la educación tenga un rol muy importante en los cambios que necesita una sociedad para avanzar en el logro de su desarrollo como tal. Para ello se debe considerar también a docentes no solo comprometidos de forma personal con la educación, sino también que estén pedagógicamente preparados en el ejercicio de su labor como docente a nivel profesional para poder afrontar los diferentes retos que presenta las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ODS 4). A lo expuesto, la Unesco (2017) resalta que la finalidad del ODS 4 es alcanzar una educación igualitaria, equitativa, inclusiva y de calidad para todos. Ello se fundamenta firmemente en que la educación es el soporte fundamental que garantice el desarrollo sostenible. Con esa finalidad el ODS 4 aspira alcanzar que todos los niños, las niñas y los jóvenes consigan completar su educación primaria y secundaria; y que esta sea gratuita, para el 2030. Además, pretende lograr el ingreso igualitario a una formación técnica, así como alcanzar el ingreso universal a una educación superior de calidad. Para lo cual, se debe incrementar sustancialmente el número de docentes cualificados, a través de la cooperación internacional para la instrucción pedagógica de los profesores de los países en vías de desarrollo, y principalmente a los países con menos adelantos.

Al respecto Nahum *et al.* (2021) menciona que en varios países se da que los jóvenes finalizan sus estudios sin haber logrado el desarrollo de competencias importantes para el

ámbito laboral. Así mismo, la ascendente accesibilidad de conocimientos e información, además los conocimientos mediante la tecnología están cambiando los sistemas educativos, expandiendo las oportunidades de aprendizaje y suscitando un requerimiento de competencias nuevas. A ello, la Unesco (2019) menciona que ello incide en la clase de competencias que necesitan los docentes, ya que su ejercicio pedagógico últimamente exige que debe pasar de ser simplemente un transmisor de conocimientos a ser un docente facilitador del aprendizaje. Simultáneamente se percibe que en muchos países hay una alta escasez de profesores calificados para poder dar una enseñanza de calidad a un determinado número ascendente de estudiantes. A estos retos, la Unesco (2019) responde dando énfasis en su programa de educación, direccionado al mejoramiento de la calidad educativa y a los procesos que conllevan a los logros del aprendizaje con la finalidad de lograr que todos los educandos posean los conocimientos y las competencias indispensables para afrontar los diferentes retos que se presentan en este siglo XXI.

La formación continua o permanente del docente responde a la insuficiencia que se presenta tanto en los cambios y en los progresos de la sociedad, como en los desafíos que se presentan en los procesos educativos y en los planes de estudio, así también cuando se cuestionan las prácticas del profesorado frente a nuevas realidades educativas y a nuevos roles que el docente debe adquirir. En esa dirección, Boumadan *et al.* (2020) plantean que es necesario que la parte práctica del docente de educación superior sea reflexionada y retroalimentada, que favorezca a una mejor intervención en el ámbito educativo con nuevas propuestas y nuevos métodos pedagógicos basados en el desarrollo de nuevas competencias y habilidades pertinentes a su desempeño pedagógico. La formación continua influye en el desarrollo de la práctica docente, en la búsqueda de nuevos conocimientos pedagógicos, disciplinarios y en la evolución de ellos. Esta actualización constante del docente obedece tanto a los procesos e intereses de las instituciones educativas y del sistema educativo, como a sus necesidades personales del educador.

Por otra parte, *National Center on Education and the Economy* (NCCE, 2016) refiere que los mejores sistemas educativos en el mundo ponen la mira en alcanzar docentes de calidad, con ello se logra un buen sistema educativo en el país y esto debe ir de la mano con políticas educativas concordantes con ese alcance. Por consiguiente, la clave del éxito de los centros educativos de primaria hasta la enseñanza superior es tener profesores con un profundo comprensión del contenido que enseñan y las competencias pedagógicas para impartir ello. De acuerdo con este estudio, eso se alcanza poniendo el foco en una

selección de profesores de excelencia, dándoles una formación continua de calidad que deriven en mejores resultados en el aprendizaje de los discentes.

A ello la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD, 2005) añade, que elevar los estándares de calidad en la enseñanza en las aulas necesita elevar la calidad educativa de la formación inicial y continua del docente, y la formación que se le proporciona a los docentes debe ir también dirigido a que este desarrolle las competencias indispensables para asegurar aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los estudiantes.

Algunas preguntas que se desligan en esta problemática son: ¿Cuáles son los retos para enfrentar para una enseñanza de calidad? ¿Cómo debe ser la formación continua del docente de educación superior para garantizar una educación de calidad? ¿Cuál es el rol del docente alineado a una enseñanza de calidad en la educación superior?

Por lo expuesto, la finalidad de este artículo es indagar y reflexionar sobre la formación continua del docente de educación superior para una enseñanza de calidad, con el fin de poder profundizar en los conocimientos y sus desafíos académicos que se presentan para esta problemática. A ello hay que reconocer el papel importante que tiene el docente para alcanzar una educación de calidad; por ese motivo, se revisan los dominios, cualidades que un docente debiera poseer para ello, a través del análisis de contenido. Por otro lado, en el apartado de Discusión y resultados, se destacan las categorías emergentes, que ello fue a partir del aporte, visión y perspectiva de expertos que formaron parte de la muestra de las entrevistas que se realizaron en torno a la formación continua del docente de educación superior, trayendo nuevas ideas en relación con la calidad educativa, las competencias, y la investigación

Materiales y métodos

Primera Etapa: Revisión Documental

Para este artículo se hizo una búsqueda exhaustiva, revisión y análisis documental de investigaciones actuales relacionadas con la formación continua del docente de educación superior su implicancia en la enseñanza de calidad en base de datos como Scopus, Web Of Science, Scielo, Organismos Internacionales principalmente, que permitió la revisión de documentos del marco nacional y mundial. Ese análisis no fue solo contextual sino también de aporte teórico-científico. Además, se utilizó el método de análisis y síntesis con en el propósito de asegurar la articulación y secuencia de los elementos que

conforman esta propuesta, y ofrecer así, una respuesta teorizadora, problematizadora y reflexiva de los distintos tópicos y nodos de construcción epistémica (Medina y Deroncele, 2020). Además, se utilizó el método analítico-sintético y de generalización-abstracción para el tratamiento sistémico de la información (Deroncele et al., 2021 a). Se elaboró una entrevista semiestructurada sobre elementos claves de la formación continua y la enseñanza de calidad.

Segunda etapa: Planificación y trabajo de campo

La planificación consistió en el diseño y construcción del instrumento guía de entrevista semiestructurada, la cual se elaboraron en base a 10 categorías apriorísticas, previamente determinadas. De acuerdo con Flick (2015), en una investigación cualitativa se emplea diferentes métodos para recabar información empírica, uno de ellos y más usado es la entrevista. El cuestionario de la guía de preguntas de la entrevista estaba conformado de 12 preguntas de índole educativo. Las preguntas fueron elaboradas por cinco equipos de investigación del curso Problemática educativa Mundial del doctorado en Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola. Se planificó a través de una selección y coordinación con 9 expertos en el ámbito de educación, para generar entrevistas a profundidad, de Cuba, México, Colombia, España y Perú; para mantener la confidencialidad de la identidad de los expertos se les asignó códigos (Tabla 1).

Tabla 1 Semblanza de los expertos en Educación

Código	País	Datos de interés
1.J	Perú	Doctor en Ciencias de la Educación. Especialista de Formación en la rama. Magisterial y miembro directivo del Consejo Nacional de Educación (CNE)
2.R	Perú	Docente investigador. Director del Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la Universidad (Lima-Perú)
3.E	Cuba	Doctor en Ciencias Pedagógicas. Premio Nacional Joven Investigador del Ministerio de Ciencia, Tecnología. Director de Relaciones internacionales de la Universidad (Cuba)
4.O	Brasil	Doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Postdoctorado en Educación (Brasil). Docente investigador del Programa de Posgrado en Educación
5.E	México	Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora de tutoría en la facultad de Ciencias Humanas
6.W	Perú	Doctor en Ciencias de la Educación (Perú). Docente en la escuela de posgrado. Diseñador de instrumentos de evaluación dirigidos a docentes y directores a nivel nacional.
7.M	Colombia	PhD. Universidad. Becaria Fullbright de Universidad (USA). Coordinadora de Innovación Educativa (Colombia)
8.J	España	Doctor en Ciencias de la Educación (España). Profesor titular del Departamento de Didáctica Organización y Métodos de investigación. Profesor afiliado (Canadá). Investigador colaborador en la Universidad (Rusia)
9.B	España	Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Diplomado en Pedagogía Terapéutica y Educación Especial. Profesor titular en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Elaboración propia a partir de datos de los expertos

Para la ejecución del trabajo de campo, se llevaron a cabo las entrevistas a los expertos de forma individual en la tercera semana de enero del 2021. Las entrevistas fueron cualitativas y de forma semiestructurada, y con preguntas abiertas, dando la oportunidad de que el informante se exprese y profundice en su respuesta, utilizando una guía de preguntas elaboradas previamente por los equipos de investigación del curso (Denzin y Lincoln, 2018). Dada la coyuntura actual de la pandemia provocada por el Covid-19, las entrevistas se efectuaron vía Zoom. Los informantes fueron entrevistados una vez y las entrevistas duraron entre 60 y 100 minutos cada una. Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas en audio y video. La ética del consentimiento informado de grabar las entrevistas, para posteriormente analizar sus respuestas, fue otorgado por cada experto al comienzo de cada entrevista. Además, se les informó que su participación era anónima, voluntaria y confidencial. Luego también se le hizo saber que los resultados obtenidos serían utilizados exclusivamente con propósitos investigativos y académicos; lo que implica el sentido ético y el proceso formal como el equipo investigador llevo a cabo ello.

Tercera Etapa. Análisis e interpretación de datos

Proceso de codificación, categorización y triangulación de la información

En el presente estudio se aplicó el programa computacional Atlas.ti versión 7.5 en español, por ser un software de mucha utilidad, que permitió realizar de manera ágil e intuitivo todo el proceso de la codificación de las entrevistas grabadas, así como la agrupación, selección, clasificación de las mismas en familias de códigos, estas familias finalmente resultaron ser las categorías emergentes, resultado de un proceso de categorización, y para las mismas se agregaron los memorandos y las redes de códigos que explican a cada categoría emergente (Medina y Deroncele, 2019).

Cabe resaltar que este análisis de datos no se trata de resumir, sino interpretarla y llegar a niveles más genéricos y abstractos encontrando los nodos para entender el suceso (Creswell, 2013). La codificación consiste en identificar y registrar uno o más pasajes del contenido y que tienen coincidencia en la misma idea teórica y descriptiva (Gibbs, 2012). A ello se le sumaron los códigos, los cuales son etiquetas que representan el contenido conceptual de un tema. Asimismo, se emplearon memos, que son notas sobre los códigos discursivos; posteriormente se obtuvieron conclusiones aproximativas que luego se derivaron en categorías emergentes, que son unidades temáticas identificadas de acuerdo con los objetivos de la investigación.

En esta misma línea, la triangulación que según Cisterna (2005), es un proceso que reúne y cruza información de forma dialéctica sobre el tema de estudio y que surgió por medio

de los instrumentos de recolección de datos. Esta etapa significó identificar lo que era pertinente y lo que era importante al tema de estudio (Cisterna, 2005; Okuda y Gómez, 2005).

Asimismo, el proceso de análisis de datos ha sido sostenido mediante el enfoque hermenéutico-dialectico, se empleó el método inductivo – deductivo, el análisis – síntesis y el de generalización abstracción con el fin de interpretar la información (Deroncele, 2020). Finalmente se realizó la triangulación teórica de las categorías emergentes con la información alcanzada mediante la revisión documental. De esta forma se obtuvo como resultado la elaboración de cuatro categorías emergentes de acuerdo con los objetivos de la presente investigación, las cuales se presenta en la siguiente figura.

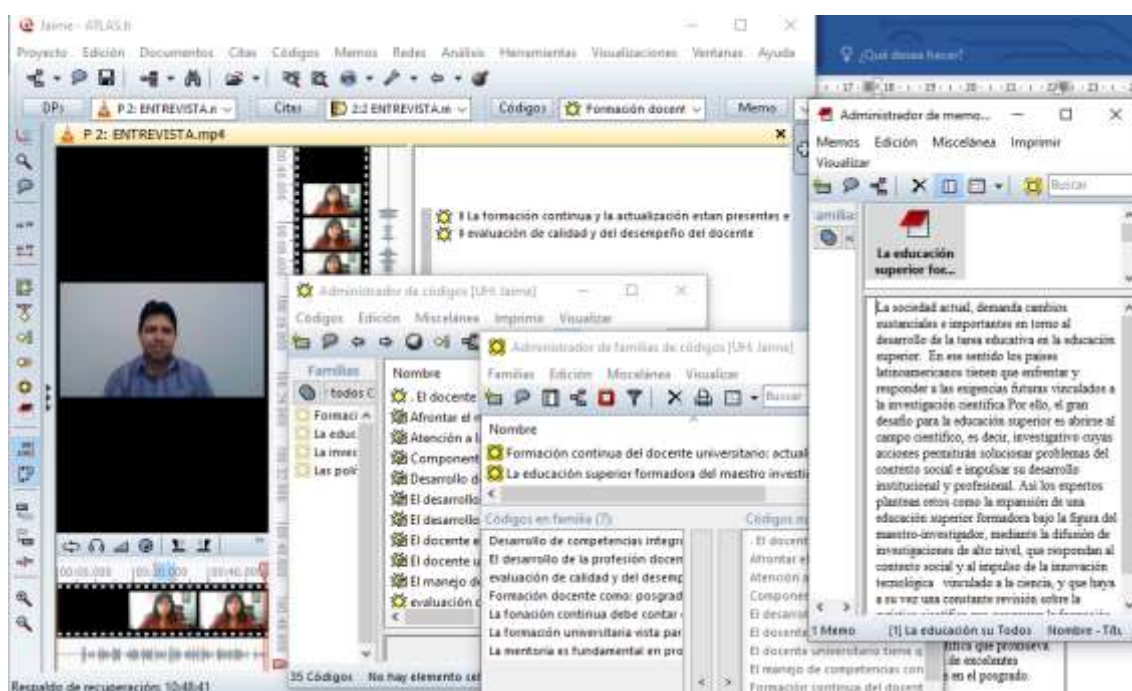


Figura 1 Procesos de codificación, categorización y triangulación de la información

Resultados

Formación continua del docente y sus retos para una educación de calidad

El sistema educativo actual, requiere de cambios y transformaciones en el desarrollo de sus planes y programas, para ello, será necesario abordar un aspecto muy importante sobre la formación continua del docente, no se puede llevar a cabo una innovación educativa, si el profesor no la puede emplear en su práctica docente; para ello se necesita que el docente se innove y se le capacite. Se puede decir que las universidades y centros de educación superior, tienen severas dificultades para la implementación de programas de renovación pedagógica, ya que existe una gran oposición al cambio por parte de los docentes y ello

debido a que su formación profesional de base no concierne con las labores docentes (Coll, citado por Zea *et al.*, 2005).

En línea con ello, Unesco (2002) plantea la exigencia de la calidad en la educación superior, su renovación, la importancia de la pedagogía; y para lograr ello se necesita de la formación continua de los docentes que los capacite y los perfeccione en aras de una educación de calidad y excelencia.

Aquí cabe la pregunta ¿Qué se entiende por formación continua del docente de educación superior? Según bibliografía seleccionada, la formación continua o permanente, alrededor de los años 70, era entendida como eventos donde se capacitaba y solo reservada para quienes ejercían su labor y requerían capacitación en sus funciones y con esta lógica se aceptó y todavía se sigue dando ello en el campo de la formación continua en algunos países, bajo la acepción de actualización profesional. Para la Unesco (2019) la formación continua de los profesores es un proceso orientado a la revisión de lo nuevo que se presenta, la actualización de los conocimientos, la innovación, el desarrollo de habilidades y actitudes de los educadores; que se lleva a cabo por la necesidad de renovar los conceptos aprendidos con el fin de que se adapten a los avances que suceden en la sociedad.

La formación continua del docente implica cambiar esquemas e impulsar el desarrollo intelectual y profesional en el trayecto de su labor pedagógica universitaria, así también abordar dos aspectos muy importantes en el ámbito educacional “docencia y calidad”, términos que conllevan al logro de la excelencia educativa tan esperada. Al respecto Yáñez y Soria (2017) refieren que es urgente examinar y reflexionar sobre las aptitudes e idoneidad que ejerce el docente universitario, es decir, la práctica del docente, promoviendo sus experiencias educativas y conocimientos pedagógicos actualizados son aspectos importantes que la educación superior debe contemplarlas en sus planes y programas para el logro de esa calidad que hoy se dialoga en muchos sectores de nuestra sociedad actual.

Las universidades tienen una gran tarea de brindar servicios de calidad para el público que albergan sus aulas, sin embargo, su principal objetivo es enfocarse en preparar a sus docentes frente a los nuevos desafíos que les depara el hoy y el mañana, en este sentido hay una nueva concepción del mundo, modelos y paradigmas educacionales que el docente debe aprehender para fortalecer y enriquecer su práctica pedagógica continua.

Hay que mencionar que cada vez más las políticas educativas de varios países están concientizando en la necesidad de formar continuamente al profesorado para la mejora

en su labor pedagógica, pues se trata de estar disponible a aprender a lo largo de la vida, con la finalidad de lograr un desarrollo profesional efectivo y garantizar en general la calidad de la docencia que, si esto sucede, se va a ver reflejada en una enseñanza de calidad.

Por otra parte, la Unesco (2019) refiere que actualmente se puede apreciar que hay un déficit de educadores debidamente preparados a nivel mundial. Según el Instituto de Estadística de la Unesco (IEU), va a ser primordial contratar por lo menos 69 millones de educadores para que se pueda garantizar la universalización tanto de la enseñanza primaria como de la secundaria de aquí al 2030 y no dejando de lado la accesibilidad a los estudios superiores. La Unesco tiene como unas de sus prioridades absolutas la oferta de profesores apropiadamente formados, calificados y apoyados. Este enfoque toma fuerza por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, sobre la educación de calidad, a través del Marco de Acción 2030 de Educación, cuyo fin es un llamado a incrementar significativamente la oferta de docentes cualificados, lo que está sujeto en la mejora en su formación pedagógica, contratación, estatus, permanencia, motivación y en sus condiciones laborales.

Con respecto al párrafo anterior la Oficina Internacional de Educación (OIE, 2020) añade que el principal desafío de la profesión docente se relaciona con la calidad y cantidad, es decir, el mundo globalizado requiere más docentes que dominen su enseñanza. Por ello, en la educación superior es necesario la formación continua, donde el maestro se capacite, se especialice y desarrolle “competencias pedagógicas”, lo señala el autor Galvis (2007, citado por Villarroel y Bruna, 2017), a su vez refiere que estas competencias estén vinculadas, primero al conocer (intelectual) poseedor de diferentes disciplinas educativas, manejo de conceptos, teorías, información de nuevos conocimientos; segundo relacionado con el ser (inter intrapersonal) responsable de sus acciones, adaptarse a los cambios; tercero con el convivir con otros (social) diálogos abiertos, el respeto, la tolerancia a la expresión de sus ideas; y cuarto con el hacer (profesional) manejar técnicas y metodologías para la consecución de los aprendizajes significativos en los discentes.

La formación docente continua: un desafío existente para el sistema educativo actual

Existe un gran desafío en torno a la integración del sistema educativo y la formación permanente del docente en la sociedad actual. Diversos organismos vienen investigando este problema latente como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), OCDE, la Organización de los Estados Americanos (OEA), entre otras. Cabe destacar que en sus informes detallan la situación

actual del docente a nivel global incluyendo América latina y el Caribe. Esta situación es de preocupación en la medida que, si deseamos una enseñanza de calidad, se debe priorizar el factor docente, aquel quien lleva consigo una ardua tarea para la formación de futuras generaciones. Pero ¿cómo lograr que el sistema educativo priorice la importancia de la formación continua del profesorado a nivel superior?

Al respecto Arvelo *et al.* (2021) refiere que, para lograr un buen desempeño profesional, se debe brindar primero, una calidad a la formación inicial; esto implica además que deben desarrollar, a lo largo de su formación inicial, las competencias necesarias para brindar una educación inclusiva a todos los estudiantes, y luego valorizar y fortalecer el desarrollo permanente del profesorado. Esto implica que los futuros docentes deben desarrollar, a lo largo de su formación inicial, las competencias necesarias para brindar una educación inclusiva a todos los estudiantes.

Por ello, es importante realizar cambios en las reformas educativas que establezcan nuevos enfoques acordes a este mundo globalizado, donde se viabilice capacitaciones y actualizaciones con temas relevantes a la práctica pedagógica superior y estas sean congruentes con el ejercicio actual que desempeña el maestro. Sin embargo, no es lo único que se debe replantear sino desmoldar los sistemas educativos tradicionales que todavía se mantienen herméticos a formas obsoletas y poco productivas, éstas subyacen en las estructuras de planes, proyectos y cuántos programas se han desarrollado sin mucho éxito pasando al ocaso.

Una revisión de las políticas educativas que el sistema educacional debe considerar para lograr una calidad educativa y equitativa para todos, sin distinción alguna. Por lo tanto, si las metas y vayas son altas para lograr una educación con estándares apropiados entonces los gobernantes tendrán el enorme desafío que rompa con todo tipo de esquemas a fin de proporcionar a los maestros herramientas y una preparación permanente para el desarrollo profesional de su carrera como agente innovador de su práctica pedagógica.

Por su parte Kooner (citado por Gil, 2018) aclara que los problemas y retos del sistema educativo tendrán respuestas óptimas cuando éstas se vinculen al desarrollo de la formación inicial del docente. Esto implica, que este sistema logre impulsar y desarrollar competencias profesionales en cada maestro y así obtener resultados favorables en el aprendizaje de los educandos, quienes serán la evidencia de tan ansiado propósito. Es importante, aquella formación inicial, que cumple un papel trascendental, como eslabón que vincula a la formación posterior del maestro (Gil, 2018). Por ello, para la mejora de una calidad educativa, se debe continuar con la formación permanente en los maestros a

nivel superior, esto permitirá elevar su nivel de conocimientos y una nueva perspectiva de su trabajo.

Los aportes de Antúnez e Ibernón (citado por Gil, 2018) sostienen que la formación permanente debe articularse a un nuevo modelo que contenga un buen fundamento, estructura y coherencia de acuerdo con los sistemas educativos de cada país. Finalmente se requiere de profesionales idóneos y capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales y políticos de su contexto. Se requieren maestros científicamente preparados, investigadores, con conocimientos psicopedagógicos y que valoren lo cultural de su pueblo o nación.

Aprender lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo es una formación permanente

El mundo está evolucionando muy rápido en su conjunto, tanto los docentes como trabajadores de otros rubros deben ser conscientes que su formación inicial no les bastará para todo el tiempo como educador. El profesor a lo largo de su carrera tendrá que perfeccionarse y actualizar sus técnicas y conocimientos y debe mantenerse el equilibrio entre la disciplina que da clases y la competencia pedagógica. A los profesores en servicio se les debería ofrecer periódicamente oportunidades de perfeccionarse mediante sesiones de trabajo grupal y praxis de formación continua. El vigorizar la formación continua dada de forma más flexible puede contribuir a que se eleve la motivación y el nivel de competencias de los docentes mejorando consigo su condición social (Delors (1996).

Hay que mencionar también que la investigación es muy importante para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza; al profesorado se le debería incentivar al reforzamiento en investigación y los vínculos entre los centros pedagógicos y las universidades en general y que haya un vínculo más estrecho. Pero ello sobre todo en países pobres hay una desidia para la ciencia y la investigación, no dándole la debida importancia en la formación continua como con capacitaciones entre otras para que el docente de educación superior en ejercicio pueda continuar preparándose en ese ámbito repercutiendo en la calidad de la educación y en la lucha contra el subdesarrollo ya que la ciencia y la tecnología son también muy importantes para el desarrollo de una sociedad (Delors, 1996). Además, vincula el autor con la transdisciplinariedad que debe existir con otras profesiones y que los docentes en sus momentos fuera del marco escolar tengan la oportunidad de familiarizarse con otros aspectos del mundo laboral, como la vida de las empresas que a menudo no son conocida; con ello les abre el horizonte sobre todo en una educación más integral.

El apoyo a la continuidad formativa en tiempos de Pandemia

Unesco y IESALC (2020) mencionan que el principio fundamental de las políticas educativas de los países en concordancia con los sistemas educativos ha sido garantizar en estos tiempos de pandemia, la continuidad de la actividad docente; y ello se ve reflejado en tres diferentes frentes: las plataformas, los contenidos digitales y la capacitación docente:

La primera y más importante área de iniciativa se ha centrado en poner a disposición de los Institutos de Educación Superior (IES), que no disponen de plataformas propias para la educación virtual, mecanismos y recursos tecnológicos adecuados para la impartición de los cursos en la educación a distancia, garantizando una infraestructura para ese fin. Esto ha sido el caso de algunos países de Sudamérica, como ejemplo, Brasil, Argentina o Chile; en esta última nación se ha ofrecido el uso gratuito de la plataforma Google Classroom y esto debido a un convenio comercial con esta empresa, beneficiando aproximadamente a 19,000 estudiantes universitarios en IES que no disponen con una plataforma propia (Unesco y IESALC, 2020).

El segundo elemento son los contenidos didácticos; cuya solución se orienta mayormente a favorecer las clases por videoconferencias, hay que acotar que las IES que disponen de plataformas propias poseen una ventaja de tener un bagaje importante de recursos digitales cuya calidad y disponibilidad puede ser también crítica. Además, se puede contar también con guías para apoyar al docente en el proceso de cambio del modelo presencial a la modalidad en línea. El tercer elemento primordial para asegurar la continuidad de la actividad docente son las propias competencias del docente para que pueda desempeñarse en entornos virtuales de tecnología compleja, para lo cual muchos profesores no están, ni tuvieron que estar necesariamente preparados para ello. En muchos países de la región las políticas educativas han sugerido pautas precisas para actuar en las universidades públicas, acompañado las medidas destinadas a capacitar a los docentes y en el acompañamiento en el desarrollo de sus capacidades de los docentes para la educación virtual.

Zabolotska *et al.* (2021) menciona que este cambio del entorno educativo requiere de un incremento de la alfabetización digital y las competencias para el mejoramiento digital de los docentes y para la efectividad y eficiencia del proceso educativo con el uso de tecnologías digitales; para alcanzar que los estudiantes muestren hacia las clases en el entorno virtual una disposición positiva y esto el docente debe saber aprovecharlo adecuadamente, potenciando la esfera cognitiva, volitiva, emocional y afectiva de los

educandos y que se vea reflejada en un aprendizaje que sea significativo en los estudiantes en la enseñanza virtual (Urday y Deroncele, 2022).

De lo expuesto se puede afirmar que la formación que demandan los docentes en ejercicio debe ser una formación continua direccionada a la enseñanza de calidad, mediante el aprendizaje durante su labor pedagógica, mediante el aprendizaje colaborativo en grupo, cursos de especialización posgrado y el autoaprendizaje que les ayude en lo conceptual, en desarrollar competencias comunicativas, investigativas y que vaya de la mano con las innovaciones para una educación de calidad y el desarrollo de aprendizajes relevantes (Palacios *et al.*, 2021). Con ello el docente debe ser capaz de incentivar en el alumno el desarrollo de sus habilidades y capacidades de forma integral, a ser reflexivo, a que desarrolle el pensamiento crítico, y aprenda a aprender.

Rol del docente alineado a la enseñanza de calidad en educación Superior

El docente es una pieza importante para una educación de calidad; su formación inicial debe estar bajo parámetros de calidad y, mediante la formación continua debe mejorar su accionar pedagógico en concordancia con una enseñanza de calidad.

Los organismos internacionales resaltan que el docente desempeña un rol determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando y tienen un rol importante e influyente con la mirada a garantizar el acceso, la calidad, la equidad y la calidad en la educación. Ellos son el punto clave para el desarrollo sostenible; sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su contratación, estatus y permanencia son puntos que siguen causando preocupación (Unesco, 2019).

Al respecto OCDE (2018), menciona que el docente en su formación inicial y fundamentalmente en la continua, no solo se deben focalizar en que este desarrolle las competencias comunicativas, innovación en los conocimientos, sino también las capacidades investigativas. Esto llevaría a considerar cuán importante es el rol docente si fomenta en el estudiante, capacidades como la resolución de problemas. Además, se resalta que la formación no debería limitarse al contexto social y cultural inmediato, sino abarcar el ámbito global. Por esta razón, la investigación que el docente en su rol debe fomentar en los estudiantes debe constituirse también en una clave importante que permita el ingreso al cambio y a la transformación social de los contextos. Pero ese rol del docente en muchas universidades de países en desarrollo, no se llevan a cabo por la desidia de las autoridades encargadas del sector educativo.

Con base en lo anterior surgen las siguientes cuestiones: ¿cómo puede el docente afrontar desde las aulas la problemática de la calidad en la educación superior?, ¿qué elementos

tienen que ser replanteados?, ¿qué papel tendrá el docente en su formación continua?

La práctica docente debe ser optimizada mediante la formación continua para impulsar la mejora en la reflexión profesional, en sus procesos metacognitivos en su ejercicio pedagógico. El docente debe ser capaz de diagnosticar el nivel actual y su desarrollo de sus estudiantes, para saber de sus fortalezas y debilidades para poder intervenir con opciones pedagógicas dirigidas a brindarles las oportunidades de solucionar y promover los conocimientos, capacidades y el desarrollo de habilidades (Preis, *et al*, 2018, citado por Cázares *et al*, 2020).

Según la Unesco (2015), la universidad tiene entre otros compromisos, la responsabilidad de aportar a la solución de los problemas de su sociedad; para ello es primordial que la universidad forme a los futuros profesionales con una fuerza laboral competitiva, además de fomentar el desarrollo profesional, así como el individual integral y no un simple traspaso de conocimientos enciclopedistas. A ello deben abocarse las diferentes políticas educativas de los países de Latinoamérica y atender que la formación permanente debe de ir a la par de la mejora en la Educación, generando una calidad en la educación superior.

De esa mirada, Vicenzi (2012), resalta que reflexionar sobre el papel del docente en la enseñanza universitaria es la base para la mejora de los profesionales que egresan. La transferencia de los conocimientos es solo una de las dimensiones pedagógicas en la formación universitaria de los estudiantes; por lo que es requerido una revisión más amplia de la tarea del docente; esto involucra, a quienes imparten clases a un nivel superior no es solo suficiente ser experto en sus materias, sino deben tener las herramientas que les permita fomentar en los alumnos su autonomía, su integración y favorezca su formación reflexiva y crítica. Puesto que la vocación y la experiencia sola no son suficiente para el ejercicio de la enseñanza universitaria, sino que se requiere una adecuada formación pedagógica de los docentes de niveles superiores para que se vea reflejada en una enseñanza de calidad.

A ello se puede decir que en algunas universidades en Latinoamérica hay tres dimensiones en crisis que son: de hegemonía, de legitimidad y de institucionalidad, que repercute no positivamente en el rendimiento del docente; por ello es importante repensar estrategias de enseñanza–aprendizaje de nivel de educación superior, donde el docente desarrolle competencias cognitivas, comunicativas, investigativas y mediante la formación continua el docente tenga un rol más significativo y comprometido con la formación de calidad, capaz de interaccionar en diversos contextos sociales y que pueda acompañar a los estudiantes respetando la diversidad respetando la diversidad, el disenso y las diferentes

aspiraciones y necesidades (Vicenzi, 2012).

Con relación a eso, Medina y Deroncele (2019) resaltan a un tipo de docente reflexivo y a la vez flexible que continuamente examina el objetivo de su enseñanza, el proceso en sí mismo y evalúa lo que debe ser reajustado con el fin de optimizar su accionar pedagógico. Y así poder innovar estrategias educativas basadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes (Deroncele *et al.*, 2021b)

Al respecto Addine *et al.* (2015), afirman que el educador con su maestría pedagógica y el dominio de su especialidad, en base a la experiencia y capacitaciones en una formación permanente, debe lograr hacer más dinámico el proceso de enseñanza – aprendizaje para lograr los propósitos de instrucción y de formación de los alumnos y de su desarrollo integral. En su práctica pedagógica debe demostrar ser equilibrado, maduro, seguridad en sí mismo, que se comunique de forma asertiva con ello incitar el desarrollo de lo cognitivo, habilidades, capacidades, y el desarrollo de las competencias no solo conceptuales sino también la procedimental y actitudinal en los estudiantes. El accionar del educador se debe orientar a indagar en los conocimientos previos para comprobar el nivel de desarrollo existente de los educandos, con la finalidad de potenciar al desarrollo próximo para coadyuvar a su desarrollo holístico de la personalidad; este reto le concierne en primer lugar al maestro, al alumno y su entorno.

De lo tratado podríamos inferir que el docente mediante la formación continua debe ganar destreza en su desempeño pedagógico, dominar su especialidad, poder aplicar métodos como: heurísticos, problémicos entre otros, en la enseñanza para que esta sea de calidad, además, debe fortalecer el rol protagónico de los educandos en el proceso de enseñanza - aprendizaje para lograr los objetivos de instrucción y formación en los estudiantes de manera integral. A ello hay que sumarle, que el docente debe tener un rol de mediador y orientar en forma adecuada el aprendizaje para alcanzar en los discentes un aprendizaje consciente, significativo e incentivar el desarrollo las capacidades y de las habilidades integrales de los estudiantes.

Discusión

El proceso de triangulación, llevado a cabo mediante la aplicación y procesamiento de la información obtenida a través de las entrevistas a los expertos, se identificaron cuatro categorías emergentes relevantes para este artículo: 1) Formación continua del docente universitario: actualización y capacitación permanente, 2) La educación superior

formadora del maestro-investigador para una educación de calidad, 3) La investigación y las competencias generadoras de educación de calidad, 4) Las políticas educativas en relación a la formación continua del docente universitario frente a la demanda de la sociedad actual (figura 2). La figura muestra como la formación continua del docente de educación superior para una educación de calidad se analiza bajo esos tres sustentos y se complementa con cuatro categorías emergentes resultado de un estudio de campo a expertos del ámbito educativo.

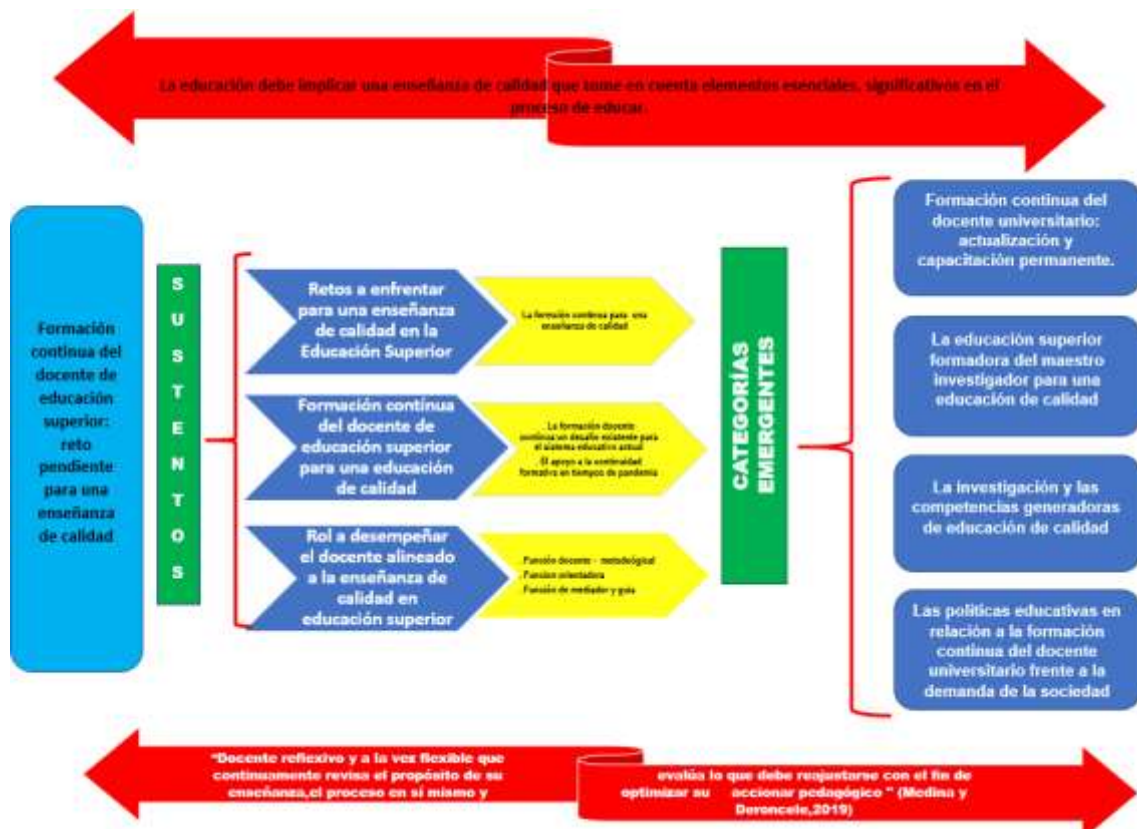


Figura 2 Categorías emergentes de la Formación continua del docente de educación superior para una educación de calidad

Se establecerá la discusión a partir de las diferentes categorías emergentes; en este sentido pasamos a analizar la formación continua del docente universitario: actualización y capacitación permanente (Figura 3).

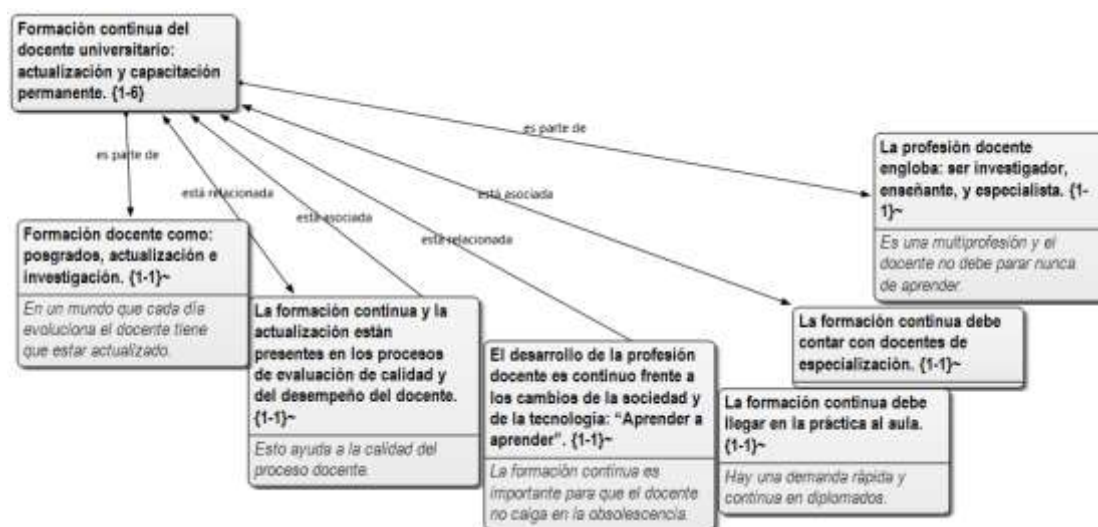


Figura 3. Categoría emergente formación continua del docente universitario: actualización y capacitación permanente

Desde esta perspectiva, diseñar en la formación continua alternativas de actualización y capacitaciones permanentes que permitan a los docentes enfrentarse a la nueva realidad formativa con herramientas adecuadas, nuevos conocimientos, nuevas habilidades adquiridas mediante la formación continua del docente en educación superior que le permita contextualizar el currículo, potencializar los procesos de enseñanza aprendizaje, tener la capacidad para poder enfrentar y conducir las transformaciones o cambios que se presentan. Debe ser ello también apoyado por políticas educativas; como es el caso de la Dirección de Postgrado del Ministerio de Educación Superior en Cuba, que desarrolla un conjunto de acciones con las Universidades del país encaminadas al perfeccionamiento continuo del docente universitario. Sin embargo, eso no se lleva a cabo en muchos países de la región latinoamericana.

Al respecto Quinteros (2011, citado por Rondón *et al*, 2017) añade que las demandas que la sociedad actual ejerce sobre las personas están dirigidas a elevar la calidad de los profesionales en educación referente a las competencias cognitivas, comunicativas, la investigación y a un sistema de valores éticos, que dirija la conducta a proceder en la toma de decisiones en las actividades de la vida diaria, en el ámbito profesional, familiar y social. Esta premisa es importante al momento de poner en marcha estrategias que contribuyan a elevar la calidad del ser humano solicitado por la sociedad actual.

En esta línea de ideas, Fernández y Cotillo (2020) plantea, que los saberes obtenidos por el docente en su formación inicial no son suficientes, para que el maestro aprenda a enseñar, puesto que este conocimiento proposicional no se transmite a la práctica directamente. El saber didáctico de los contenidos conduce el desempeño del docente, pero a partir de su reflexión en el acto de enseñar y se enriquece con el aprendizaje

continuo, por ejemplo, cursos de actualización, especialización, postgrado que los direccionen también a la investigación; desarrollando emociones actitudes para ello.

“Si vemos los cambios que hay en la sociedad, que hay ajustes que vienen del lado de la tecnología, del lado de las formas organizativas, de la institución educativa, etc., significa que el desarrollo de la profesión docente es continuo; si tiene su grado, título universitario, pero tiene que seguir aprendiendo, porque si no el docente graduado cae en obsolescencia” (1. J).

El desarrollo de la profesión docente es continuo frente a los cambios en la sociedad y de la tecnología que se desarrolla a gran velocidad; donde los escenarios virtuales de aprendizaje son parte de la cotidianidad universitaria, y el docente requiere de formación en TIC que se relacione con la calidad educativa” (Sola et al., 2020), se necesita en la actualidad un docente que se forme en la dirección de poder vincular sus saberes pedagógicos, con las tecnologías y el contenido de la disciplina en cuestión, este es el llamado modelo TPACK (Aleman-Saravia y Deroncel-Acosta, 2021), sin embargo, no siempre el educador está dispuesto a una superación constante, se necesitan incentivos para desarrollar una automotivación por aprender en el lugar de trabajo (Deroncel et al, 2021 c) y así poder instrumentar las TIC en la investigación y la docencia, teniendo en cuenta que los espacios de virtualización educativa se han convertido en un escenario cotidiano de la educación contemporánea (Atúncar-Prieto y Deroncel-Acosta, 2021).

“De la formación continua del docente en la educación de postgrado y ahí entonces pasamos a los cursos de actualización, que también están presentes en todos estos procesos de evaluación de la calidad y del desempeño docente (...) ese proceso de formación docente se nutre de estos elementos, de la educación de postgrado, de la actualización docente y de la investigación” (3. E).

“Todo proceso de formación continua tiene que llegar al aula, un cambio, una capacitación que no llega al aula es plata que invertimos y perdemos porque no están bien dirigidas nuestras políticas hacia ello” (6. W).

La Formación inicial de los docentes no cubre plenamente las necesidades educativas para un desempeño pedagógico eficiente, elemento que justifica el acercamiento a su formación continua, lo que llama a asumir los diferentes componentes que consisten en la actualización, extensión y reconversión profesional que se adecue convenientemente a las tareas exigidas por la comunidad académica o profesional, además de apropiarse de habilidades útiles al ejercicio del magisterio (Álvarez *et al.*, 2021).

De lo expuesto se puede afirmar que la formación continua eficaz debe empoderar al

docente a enfrentarse a la nueva realidad formativa, a la innovación tecnológica a los cambios en la educación y a alcanzar una enseñanza de calidad. Ya desde Delors (1990) con el aprender a lo largo de la vida, un aprendizaje permanente. Todo esto se puede alcanzar a través de una formación permanente como especializándose, capacitándose, innovándose, que desarrolle su capacidad investigativa y tenga el docente las competencias pertinentes que potencialicen los procesos de enseñanza aprendizaje, acentuando en el aprendizaje del alumno sea significativo, reflexivo e integral.

Se procede al análisis de la educación superior formadora del maestro-investigador para una educación de calidad (Figura 4.)

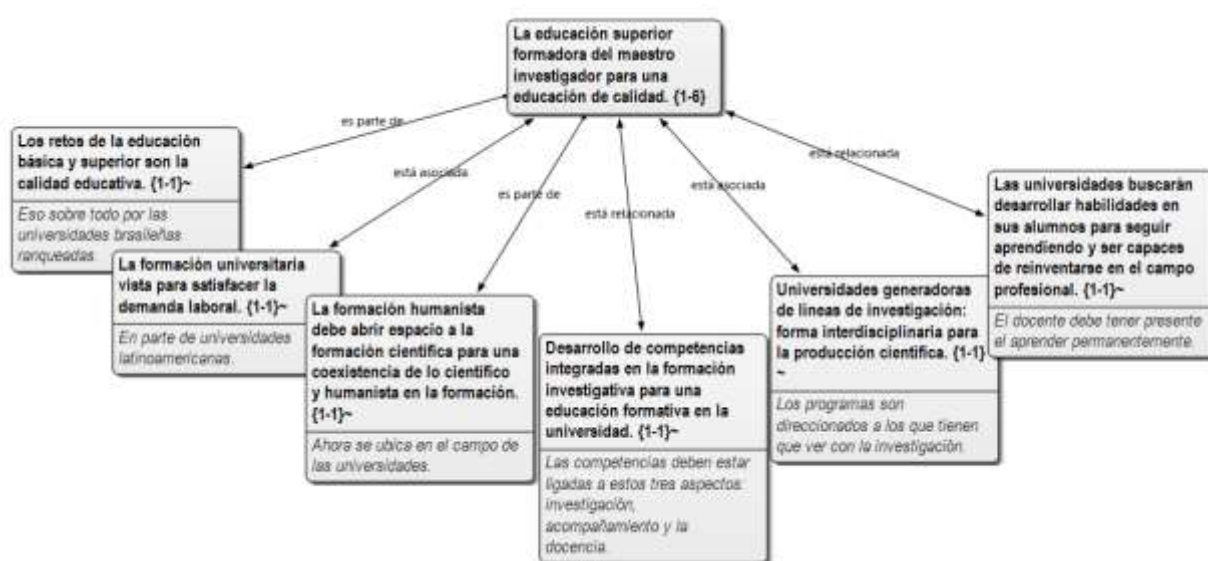


Figura 4. Categoría emergente la educación superior formadora del maestro-investigador para una educación de calidad

La sociedad actual, demanda cambios sustanciales e importantes en torno al desarrollo de la tarea educativa. Los retos que la educación superior debe abordar son trascendentales en la medida que cumpla con los estándares educativos a nivel de América Latina y el Mundo. En ese sentido los países latinoamericanos tienen que enfrentar y responder a las exigencias futuras vinculados a la investigación científica y humanística, al respecto (Delanty, 2001 citado por Hernández *et al.*, 2015) refieren que las universidades frente a los nuevos sucesos adquieren conocimientos que son aprovechados para sus propios saberes. Por ello, el gran desafío para la educación superior es abrirse al campo científico, es decir, investigativo cuyas acciones permitirán solucionar problemas del contexto social e impulsar su desarrollo institucional y profesional. Así las universidades latinoamericanas tienen necesidades y prioridades que afrontar en el terreno educacional, estableciendo un camino aún por recorrer.

Al respecto Hernández *et al.* (2015) plantea retos como la expansión de una educación superior formadora bajo la figura maestro-investigador, mediante la publicación y difusión de investigaciones de alto nivel, que respondan al contexto social y el impulso hacia la innovación tecnológica vinculado a la ciencia, por último, debe existir una constante revisión sobre la práctica científica que promueva la formación de excelentes profesionales en el posgrado.

“Desarrollo de competencias integradas en la formación investigativa para una educación formativa en la universidad.” (2. R).

“En varios países de América Latina, también las universidades han ido generando un proceso de grupo de investigación, de líneas de investigación con estudiantes o docentes de forma interdisciplinaria y los programas son utilizados justamente para quienes tienen que ver con la investigación, así como la producción científica” (2. R).

Existe la necesidad de un cambio de enfoque en América Latina que integra la educación formativa al sistema de funcionamiento de una universidad, pero es necesario generar una línea investigativa donde docentes y estudiantes de forma interdisciplinaria aporten con producciones científicas altamente reconocidas. Al respecto Suarez y Fonseca (2011, citado en Yangali *et al*, 2020) refieren que se debe fomentar una cultura investigativa innovativa en el desarrollo del aprendizaje consciente y reflexivo, y del individuo de forma integral

“Las universidades buscarán desarrollar habilidades en sus alumnos para seguir aprendiendo y sean capaces de reinventarse en el campo profesional.” (7. M).

“en Europa en torno a la reforma de Bolonia se ha dado un impulso fuerte a la investigación no solamente de los docentes, sino vinculada al sistema universitario en general” (2. R).

Es necesario e importante lograr en los estudiantes que desarrollen capacidades permanentemente y respondan a las demandas profesionales actuales, permitiendo a los docentes aumentar la creatividad, el trabajo en equipo y el compromiso laboral y sea capaz de reinventarse en el campo profesional (Rais *et al.*, 2022)

Finalmente, en el presente siglo, las sociedades requerirán universidades de influencia mundial, esto implica que la educación superior enfrentará retos de calidad educativa, vinculadas al desarrollo profesional y laboral del docente universitario. Para ello, será necesario contar tres aspectos importantes: primero, el perfil profesional competente ligados a la investigación, la formación y al trabajo universitario, segundo la formación humanística y científica, es decir, líneas de investigación con docentes o estudiantes de

forma interdisciplinaria para la producción científica en América Latina y tercero un cambio, ordenamiento de los planes y programas de las facultades que ofrecen sus carreras profesionales bajo un nuevo enfoque, educación superior híbrida con énfasis en lo presencial y virtual. Ahora corresponde el análisis de la investigación y las competencias generadoras de educación de calidad (Figura 5).

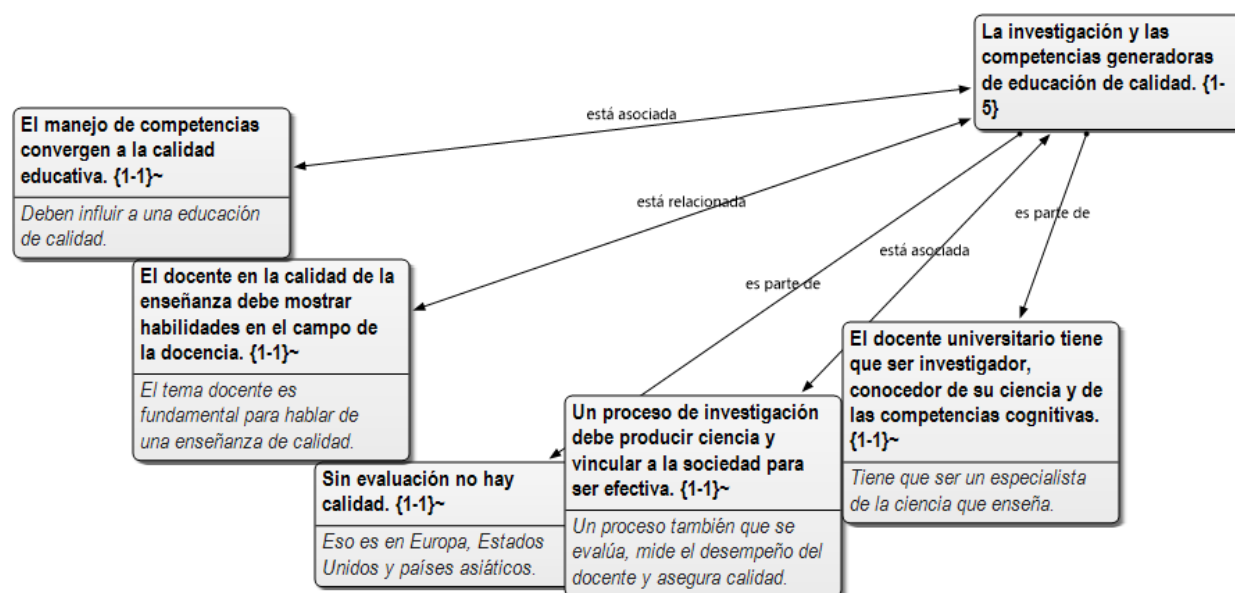


Figura 5. Categoría emergente la investigación y las competencias generadoras de educación de calidad

La investigación es sin dudas uno de los mecanismos impulsores de la práctica docente, de ahí que estudios recientes apuesten por desarrollar un liderazgo científico investigativo en los docentes reconociendo que esto a su vez permite al docente la transformación del contexto universitario (Vargas-Pinedo *et al.*, 2022), de ahí la importancia de poder formarse de manera continua en su competencia epistémica del docente como investigador desde donde precisamente se desarrolla este liderazgo (Deroncele, 2020b y 2022).

La masificación actual de la educación superior, que se vive dificulta el desarrollo efectivo de los procesos pedagógicos, por lo tanto, sí se requiere la calidad en los procesos educativos es fundamental que mediante un sistema articulado se evalúe los procesos y se verifique su aseguramiento de calidad, que es importante medirla, puesto que ella no es un valor añadido, sino un requerimiento en la educación superior. Para una calidad en la educación superior se requiere implementar y conjugar en el modelo educativo estos dos enfoques: por competencias y el sistema de asegurar la calidad en la educación; siendo el primero, el enlace entre la universidad y el sector laboral, donde la oferta emerja de un proceso dinámico y permanente como una mirada prospectiva a las demandas de un

círculo social, admitiendo que el saber aplicado se instituye como un eje de desarrollo; y el segundo, como garantizador del desarrollo del primero, que proporcione un apoyo efectivo y eficiente resguardando el proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación y la investigación, mediante la cual se generen conocimientos científicos que satisfagan también la demanda de la sociedad con el mejoramiento permanente (Arenas *et al*, 2008).

Casamayor (2020) menciona que el proceso de formación continua de los docentes de manera general es el núcleo central del desarrollo en los docentes en servicio para alcanzar las competencias profesionales requeridas y para ello deben sostener un espíritu motivador hacia el hacer y el desarrollo constante de la investigación. Actualmente, el desarrollo que se lleva en el mundo genera cambios en la sociedad, nuevas demandas en lo social, económica y política de un país. Es por esa razón que los sistemas educativos, como entes rectores de la formación de sus docentes, deben estar emplazados a enfrentar las variadas y constantes exigencias que demanda el vigente siglo XXI. Desde este punto de vista en la formación continua de los docentes; ellos deben apropiarse de competencias pedagógicas y del espíritu de investigador que son determinantes para perfeccionar la enseñanza de calidad.

“Un proceso también que se evalúa y que se mide en el desempeño docente y que asegura esa calidad en la enseñanza, donde se hace investigación que produce ciencia y se desarrollan competencias que generen ello” (3.E).

Un proceso de investigación es determinante para la mejora de la calidad de la educación debe producir ciencia y vincular a la sociedad para ser efectivo, están en relación directa con la comunidad para transformar una necesidad puntual que tienen; están transformando una problemática a partir del problema científico identificado, por lo tanto, los docentes deben ser conscientes del valor que tiene la investigación y las competencias para alcanzar mejores resultados en su labor profesional y así contribuir a insertar nuevas prácticas o conocimientos en la labor docente que contribuyan en la calidad educativa. (Murillo y Martínez, 2019)

“El tema docente es el tema fundamental, para hablar de calidad o desempeño siempre el docente tiene que mostrar habilidades, tener competencias en el campo de la docencia, por eso quizás algunas instituciones han tenido dificultad a la hora de evaluar desempeño o de medir la calidad” (1.J).

“Si usted es profesor universitario usted tiene que ser un investigador, por tantas competencias básicas son del investigador en la universidad primero el dominio de su

ciencia, las competencias cognitivas de la ciencia” (4.O).

El tema de la calidad del desempeño docente aborda fundamentalmente el mostrar habilidades para ser competente en el campo de la docencia. Las competencias investigativas permiten a los estudiantes formarse y desarrollar habilidades para analizar datos, evaluar críticamente fuentes de información, escribir y comportarse como investigadores (Castro, 2021); que genera la calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde holísticamente repercuten positivamente en el educando.

En resumen, para una calidad en la educación se necesita implementar y conjugar dos enfoques importantes en el modelo educativo de la educación superior; como son el enfoque por competencias y el sistema de asegurar la calidad en la educación; el primero en un proceso de diálogo dinámico y permanente como una mirada prospectiva a las carencias del entorno de una sociedad, que permite desarrollar competencias profesionales que se vean reflejadas en una enseñanza de calidad permitiendo así el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal en los estudiantes, y mediante la investigación se generen conocimientos científicos que satisfagan también la demanda de la sociedad con el mejoramiento permanente.

Pero hay limitaciones que surgen a lo largo de dicho proceso investigativo y las estrategias desarrolladas en diversos países puesto los docentes no alcanzan ese perfil investigativo y tienen carencias en competencias profesionales, que impactan en el aprendizaje de los profesores y, por consiguiente, no les permite modificar sus prácticas profesionales que redunden positivamente en la enseñanza a los estudiantes. Finalmente corresponde el análisis de las políticas educativas en relación con la formación continua del docente universitario frente a la demanda de la sociedad actual (Figura 6).



Figura 6. Categoría emergente las políticas educativas en relación con la formación continua del docente universitario frente a la demanda de la sociedad actual

En América Latina, han existido reformas educativas en base a los objetivos de equidad, calidad y eficiencia propuestas por el Estado (Gajardo, 1994, citado por Duran, 2008). El Estado quien regula las políticas educativas, tiene como propósito asegurar una educación que respondan a las demandas sociales y cumplan con mejorar el avance y desarrollo educacional.

Al respecto Jiménez (2009, citado por Barro y Gebera, 2020) señalan que el gran reto para la docencia es la formación para la investigación y su conocimiento pedagógico a la hora de emplear una metodología donde emplee métodos heurísticos y problémicos que estimulen la reflexión y el pensamiento crítico en el educando y que tenga repercusión positiva en su entorno social.

Hay tres componentes muy importantes que deben responder al sistema universitario: investigación, acompañamiento y la docencia; competencias muy ligadas al desarrollo de la formación continua. Asimismo, desarrollar un sistema descentralizado que responda a las necesidades de los estudiantes y de su ámbito social, estableciendo políticas claras que sirvan para el fortalecimiento de las capacidades de los docentes (9. B.)

“La ODS 4 en relación con la calidad educativa tiene un acento muy fuerte en mejorar Los sistemas educativos que deben alcanzar ciertos parámetros de calidad vinculados a la inclusión, a un tratamiento igualitario, al desarrollo docente; para ello los estados deben tener políticas declaradas y efectivas sobre esas metas” (2. R).

La OCDE (2017, citado por Blanco *et al.*, 2020) refieren, que el profesional debe actualizarse permanentemente, ante las nuevas demandas y oportunidades como las demandas cambiantes de la sociedad, la interculturalidad, la sostenibilidad, entre otras.

“Afrontar el mercado, las demandas actuales de la sociedad, son según los informes internacionales: grandes desafíos de las políticas educativas a nivel mundial, que deben tener en cuenta cada país” (8. J).

Las políticas educativas deben responder a las demandas del mercado actual, a la constante transformación social, económica, política, cultural y ambiental que influye directamente en todos los campos de la vida social, por ello, la educación debe responder a los constantes cambios como factor esencial de la persona; donde las instituciones de educación superiores son las llamadas a ofrecer acciones que pongan a disposición de la sociedad saberes pertinentes en los temas sociales presentes que le permitan al hombre desenvolverse eficientemente en los nuevos escenarios que se presentan (Gonzáles *et al.*, 2020).

Al respecto la Unesco (2014) refiere que la formación de sujetos cualificados y competentes, mayormente impulsada por la existencia de instituciones de enseñanza superior, puede redundar también en beneficio de otros individuos, como trabajadores; acerca de ello un análisis del sector industrial estadounidense indican que un aumento del 1% de titulados superiores que residen en una ciudad se asocia a un aumento del 0,5% en la producción; donde otros análisis señalan que estas repercusiones indirectas en la productividad fueron superiores en industrias afines en cuanto a la tecnología utilizada y que están vinculadas en mayor medida a competencias específicas adquiridas a través de la educación.

Definitivamente el Estado tiene la gran responsabilidad de cumplir las demandas de la sociedad actual, realizar cambios en la estructura de la educación superior, con políticas estables y efectivas para el desarrollo de una gestión educativa de calidad, cuyos parámetros vinculados a la inclusión y tratamiento igualitario que fortalezca las capacidades de los maestros, impulsando la investigación en la formación docente. Por último, proponer reformas que garanticen un sistema descentralizado en la educación que responda a las necesidades de los estudiantes.

Conclusiones

- 1. El docente es un factor importante en la educación de calidad. Es preciso reconocer la formación pedagógica del educador, es decir, qué conocimientos posee el docente, las competencias y los saberes pedagógicos que el docente emplea en el proceso de la enseñanza aprendizaje, tal como el uso de didácticas, metodologías, planes curriculares entre otros, cuyos elementos complementarán su labor académica en la educación superior y por ende el logro de una enseñanza de calidad. Por ello las políticas educativas de los países deben atender prioridades con respecto a la formación continua del docente de educación superior, así como contemplar en lo teórico y en lo práctico. Pero eso no se lleva a cabo en varios países de Latinoamérica en desmedro de una calidad educativa que dificulta alcanzar una educación de calidad, que todo sistema educativo pretende alcanzar en este contexto universal y globalizado.*
- 2. El Estado carece de políticas estables y efectivas vinculadas a la inclusión y a la búsqueda de la excelencia educativa que fortalezca las capacidades de los maestros, impulsando la investigación y producción científica en la formación*

continua del docente de educación superior, con la finalidad de lograr un desarrollo profesional que garantice la calidad del maestro, reflejada en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.

3. *La formación continua del docente de educación superior en muchos casos no corresponde a las competencias profesionales que demanda la sociedad actual. Para este reto es importante reflexionar sobre el desarrollo integral del docente universitario, la práctica pedagógica y el compromiso de ser “educador” quien frente a las demandas y exigencias académicas de los estudiantes debe especializarse en torno a los nuevos avances en la tecnología y la ciencia, que están ligados a lo investigativo y formativo para lograr en el proceso de enseñanza–aprendizaje la calidad y excelencia que respondan a las demandas y expectativas del estudiante del siglo XXI*
4. *El rol del docente, en una educación de calidad, promueve nuevas estrategias de aprendizaje: que sea un mediador y guía para el estudiante, que investigue en su práctica; sea reflexivo; analice las diferentes características de los estudiantes, sea investigador, sea comunicativo, sea pertinente, tenga en cuenta el contexto histórico, económico, político y social en donde se desarrolla su práctica pedagógica y mediante la formación continua, se especialice en su ciencia, se actualice y ello le permitan impartir una enseñanza de calidad asumiendo posiciones que contribuyan a lograr las metas de un aprendizaje significativo y el desarrollo integral en los estudiantes.*
5. *La capacitación, actualización les permite a los docentes de educación superior enfrentarse a la nueva realidad formativa con herramientas adecuadas, nuevos conocimientos, nuevas habilidades adquiridas por el docente mediante la formación continua, además, que potencialicen los procesos de enseñanza - aprendizaje, realzando la capacidad de la persona para enfrentar y conducir los cambios. En ese sentido los expertos coinciden en que muchas veces en la formación inicial no prepara a los futuros docentes para la enseñanza en la educación superior; por ello la formación continua ayuda a profundizar o adquirir nuevos conocimientos en la ciencia que el docente luego imparte.*
6. *La sociedad actual, demanda cambios sustanciales e importantes en torno al desarrollo de la tarea educativa en la educación superior. En ese sentido los países latinoamericanos tienen que enfrentar y responder a las exigencias*

futuras vinculados a la investigación científica Por ello, el gran desafío para la educación superior es abrirse al campo científico, es decir, investigativo cuyas acciones permitirán solucionar problemas del contexto social e impulsar su desarrollo institucional y profesional. Así los expertos plantean retos como la expansión de una educación superior formadora bajo la figura del maestro-investigador, mediante la difusión de investigaciones de alto nivel, que respondan al contexto social y al impulso de la innovación tecnológica vinculado a la ciencia, y que haya a su vez una constante revisión sobre la práctica científica que promueva la formación de excelentes profesionales en el posgrado.

- 7. Para una calidad en la educación superior se implementa y conjuga dos enfoques: por competencias y el sistema de asegurar la calidad en la educación; siendo el primero, el enlace entre las instituciones de educación superior y el sector laboral, donde la oferta surja de un proceso de diálogo dinámico y permanente, admitiendo que el saber aplicado se instituye como un eje de desarrollo; y el segundo como garantizador del desarrollo del primero, que proporcione un apoyo efectivo y mediante la investigación que genera conocimientos científicos que satisfagan también la demanda de la sociedad y la calidad educativa.*
- 8. Así los expertos han coincidido que en el proceso de la formación continua de los docentes debe constituir de manera general el núcleo central en los profesionales de la educación para el desarrollo de competencias profesionales generadoras de una educación de calidad y que los docentes mantengan un espíritu motivador de quehacer constante y desarrollador hacia la investigación. Todo ello dirige a la calidad en la educación.*
- 9. Las políticas educativas tienen como propósito asegurar una educación que respondan a la demanda de la sociedad actual y cumplan con mejorar el avance y desarrollo educacional. Estas políticas deberían tomar en cuenta la formación continua como un reto para las actualizaciones, especializaciones tomando en cuenta las demandas de la sociedad actual y su desarrollo. En ese sentido los expertos han resaltado las políticas educativas que tienen que atender las demandas de profesionalización y especializada cuyo eje permitirá avances significativos para la formación continua que el profesional esté preparado ante*

las nuevas oportunidades, las demandas cambiantes de la sociedad, la interculturalidad, la sostenibilidad, entre otras.

Referencias bibliográficas

1. Addine, F., Álvarez, L., Martínez, M., Parra, I., Sierra, R., Gutiérrez, M., Calzado, D. (2015). *Didáctica de la Pedagogía y la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación
2. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. (2005). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, una Estrategia para la formación de Docentes*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>
3. Alemán-Saravia, A.C., Deroncel-Acosta, A. (2021). *Technology, Pedagogy and Content (TPACK framework): Systematic Literature Review. Proceedings – 2021. 16th Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO*. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9725226>
4. Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J. y Viteri, C. (2021). The continuous training of teachers of higher education as a substance of the pedagogical model. *Revista Conrado*, 17(S1), 431-439. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800/1768>
5. Arenas, L. y Jaimes, M. (2008). Calidad y Competencias: Propuesta de un Modelo Educativo en Educación Superior. *Revista UIS Ingenierías*, 7(1), 87-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5537/553756884007.pdf>
6. Arvelo-Rosales, C., De La Rosa, O. y Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, 11(8), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
7. Atúncar-Prieto, C., Deroncel-Acosta, A. (2021). *Educational virtualization model in initial teacher training. Proceedings – 2021. 16th Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO 2021*, 490-493. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9725165>
8. Barros, C., Gebera, O. (2020). Training in research and its incidence in the scientific production of teachers in education of a public university of Ecuador. 167-185. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13952>
9. Boumadan, M., Soto, R. Povatos, C. y Ortiz, M. (2020). What factors determine the value of an online teacher education experience from a teacher's perspective? *Sustainability*, 12(19), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su12198064>
10. Casamayor, D., Gálvez, G. y Hernández, M. (2020). Pertinencia de la formación continua y el desarrollo de competencias profesionales en las ciencias médicas. *Gaceta Médica Espirituana*, 22(2), 14-24. <https://bit.ly/3uRKE5V>
11. Casanova, M. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
12. Castro-Rodríguez, Y. (2021). Factors related with research competences in dental Students. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(4). <https://bit.ly/3ck2x7e>
13. Cázares, M., Páez, D. y Pérez, M. (2020). Theoretical discussion on teaching practices as mediators in the development of metacognitive strategies for solving mathematical tasks. *Educación Matemática*, 32(1), 221-240. <https://doi.org/10.24844/EM3201.10>
14. Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
15. Creswel, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. SAGE.
16. Cruz, M. (2020). Continuous teacher training as a factor in the quality of university education. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 73-79. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.21>
17. Delors, J. (1990). *La educación encierra un tesoro*. Unesco-Santillana.
18. Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles, Estados Unidos: Sage
19. Deroncel-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
20. Deroncel, A. (2020 a). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/download/331/233>.

21. Deroncele, A. (2020 b). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA DEL SIGLO XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill. ISBN: 978-84-486-2434-7.
22. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021 a). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
23. Deroncele-Acosta, A., Nagamine Miyashiro, D., Rivera-Portugal, A.M., Berroa Garate, H.C., Flores-Llerena, D.Y., Huarca-Flores, (2021b). *E-learning for the development of critical thinking: A systematic literature review*. XVI Latin American Conference on Learning Technologies. IEEEExplore. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9725189>
24. Deroncele Acosta, A., Anaya Lambert, Y., López Mustelier, R., & Santana González, Y. (2021c). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 568-584. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.7>
25. Egido, I. (2015). El Liderazgo Escolar como Ámbito de la Política Educativa Supranacional. *política educativa supranacional. Bordón*, 67(1), 71-84. [doi:10.13402/Bordon.2015.67105](https://doi.org/10.13402/Bordon.2015.67105)
26. Escribano, E. (2018). El desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
27. Estacio, M. y Medina, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(20), 341-356. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172>
28. Fernandez-Marchesi, N y Costillo-Borrego, E. (2020). Changes in teaching conceptions from a reflective postgraduate training (2020). *Investigacoes em Ensino de Ciencias*, 25(3), 252-269. DOI:10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p252
29. Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa. Colección investigación cualitativa*. Ediciones Morata
30. Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. CLASCO. <https://bit.ly/3o1WOFt>
31. Gibbs, G. R. (2012). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications, Ltd.
32. Guzman, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33. 129-141. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
33. Hernández, H., Martuscelli, J., Moctezuma, D., Muñoz, H., y Narro, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 37(147), 202-218. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.147.47431>
34. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. <https://bit.ly/3IBKAwW>
35. Mas, O. y Olmos, P. (2012). La Atención a la Diversidad en la Educación Superior: Una Perspectiva desde las Competencias Docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/228>
36. Medina, P. y Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. <https://cutt.ly/ffb0j7S>
37. Medina, P. y Deroncele, A. (2020). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46. <https://bit.ly/3ID2kb4>
38. Murillo, J. y Martínez, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *REICE*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
39. Nahum, P., Domínguez, M. y García, L. (2021). Professional skills required by employers from confinement. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 14(42), 80-98. <http://dx.doi.org/10.35588/gpt.v15i42.5283>
40. National Center on Education and the Economy (NCCE). (2016). *La Importancia de la Calidad de la Formación de los Maestros según los mejores Sistemas Educativos*. <https://bit.ly/3nZsqM9>
41. OCDE. (2018). *Políticas docentes efectivas Conclusiones del informe Pisa*. <https://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
42. OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. <https://bit.ly/3uOOPPS>
43. Okuda, M. y Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
44. Palacios-Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>

45. Palacios, S., Fernández, R. Ruiz, A., Palomares, A. y Orden, V. (2018). Integration of perspectives on a methodological profile for quality education. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 70(1), <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50833>
46. Rais, S., Rubini, B., Herfina, M. (2022). Increasing Teacher Creativity through Strengthening Transformational Leadership, Teamwork, and Work Engagement. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 12(1), 232- 241. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.24>
47. Rondón, K., Echevarría O. y Sarahis, Y. (2017). Formación continua del docente universitario en la enseñanza del derecho. *Boletín Virtual*, 6(3), 1213-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132034>
48. Sánchez, E. y Sianes, A. (2021). Mexico's General Higher Education Act. Quality, social inclusion, gratuity and compulsory nature of higher education: criteria that sustain an Act. *Revista Española de Educación Comparada*, (39), 286-299. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30964>
49. Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M.-P., Romero-Rodríguez, J.-M., RamosNavas-Parejo, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 19-35. <https://doi.org/10.6018/reifop.418611>
50. Tatto, M. (2021). Developing teachers' research capacity: the essential role of teacher education. *Teaching Education*, 32(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1860000>
51. Unesco. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. <https://bit.ly/3PrIjX9>
52. Unesco. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030, Guía*. <https://bit.ly/3O8PnH9>
53. Unesco. (2019). *Docentes*. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
54. Unesco. (2020). *Education for Sustainable Development. A Road Map*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
55. Unesco y IESALC. (2020). *COVID-19 y Educación Superior: De los Efectos Inmediatos al día Después, Análisis de Impactos, Respuestas Políticas y Recomendaciones*. <https://bit.ly/3cc5jev>
56. Urday-Cáceres, J. y Deroncele-Acosta, A. (2020). Aprendizaje significativo de la Microeconomía. *Anuario Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, (2), 100-117. <https://anuarioeco.uo.edu.cu/index.php/aeco/article/view/5156/4644>
57. Urday-Cáceres, J y Deroncele-Acosta, A. (2022). Enseñanza-aprendizaje significativo en un entorno educativo virtual. *Revista Conrado*, 18(86), 322-331. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2422>
58. Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
59. Vargas-Pinedo, M. E., Mollo-Flores, M. E., Alemán-Saravia, A. C., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Liderazgo científico investigativo del docente para la transformación del contexto universitario. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(99), 1151-1168. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/38320>
60. Villarroel, V., Bruna, D. (2017). Pedagogical competencies of university teachers: A case study, which incorporates the perspective of chilean teachers and students. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
61. Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 11(18), 11-122. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8875/11800>
62. Yáñez, L. y Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007>
63. Yangali, J., Vásquez, M., Huaita, D. y Luza, F. (2020). Cultura de investigación y competencias investigativas de docentes universitarios del sur de Lima. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(91), 1159-1179. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i91.33197>
64. Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N. & Alieko, O. (2021). Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment. *Journal of Optimization in Industrial Engineering*, 14(1), 43-50. DOI: 10.22094/JOIE.2020.677813
65. Zea, C., Atuesta, M., Villegas, G., Toro, P., Nicholls, B. y Foronda, N. (2005). Hacia un Modelo de Formación Continuada de Docentes de Educación Superior en el Uso Pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación. *Universidad EAFIT, Revistas académicas*, (35). <https://bit.ly/3aA3aZT>