



**XXI Congreso Internacional sobre
Innovaciones en Docencia e Investigación
en Ciencias Económico Administrativas**



Título de la Ponencia:

La formación del docente universitario en un modelo de aprender a aprender

María Lizett Zolano Sánchez¹; Alma Brenda Leyva Carreras² y Leticia del Carmen Encinas Meléndrez³

Institución de Adscripción: Universidad de Sonora

Temática a Desarrollar con énfasis en Estrategias de Aprendizaje: Innovación, Desarrollo y actualización del docente.

Resumen

El docente universitario del siglo XXI ha de ser consciente de su papel como formador, y ser consecuente con las prácticas que desarrolla con sus alumnos. La investigación tiene como objetivo de este trabajo identificar la necesidad de diseñar un perfil de formación docente en un modelo de aprender a aprender dentro de la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, Unidad Norte de la Universidad de Sonora que contribuya a que los académicos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes en los actuales programas curriculares basados un modelo de aprender a aprender. Este trabajo se realizó bajo un enfoque metodológico cuantitativo y de corte transversal no experimental y se definió una muestra probabilística bajo la técnica de muestreo aleatorio simple, y el instrumento fue un cuestionario estructurado. El estudio evidenció que los docentes que conformaron el grupo focal, cuentan con un indicador por debajo del nivel aceptable en cuanto a conocimientos y habilidades requeridas en un modelo de aprender a aprender, pero cuentan con un alto nivel en referencia a la actitud y disposición para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje.

Palabras Claves: Competencias, Formación Docente, Perfil Docente.

¹ Doctorado en Administración Educativa, Profesor de Tiempo Completo del Departamento de Ciencias Administrativas y Agropecuarias, Universidad de Sonora, Carretera Internacional y 16 de septiembre S/N, Col. La Loma, Santa Ana, Sonora, México. Tel. 01(641)3241242, lizoza@hotmail.com.mx

² Doctorado en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología, Profesor-Investigador de Tiempo Completo del Departamento de Administración, Universidad de Sonora, Av. Rosales S/N, Col. Centro, Hermosillo, Sonora, México. Tel. 01(662)2592211 y 12, almabrenda@eca.uson.mx.

³ Doctorado en Administración Educativa, Profesor de Tiempo Completo del Departamento de Administración, Universidad de Sonora, Av. Rosales S/N, Col. Centro, Hermosillo, Sonora, México. Tel. 01(662)2592211 y 12, lencinas@pitic.uson.mx.

La formación del docente universitario en un modelo de aprender a aprender
Índice

Resumen	2
Introducción	3
I. Marco Teórico	6
II. Metodología	11
III. Resultados	12
IV. Conclusiones y discusión	16
Bibliografía	18

INTRODUCCIÓN

En un contexto educativo influenciado por determinantes originadas en el ámbito político, la generación de conocimiento se configura como una de las demandas más importantes en la formación del docente universitario y al hablar de formación docente hablamos de actualización, superación y capacitación. Esto ha propiciado un conflicto y un distanciamiento entre la especialización disciplinar del docente y la adquisición de las competencias necesarias para promover el aprendizaje en sus estudiantes. La enseñanza universitaria ha sido la función esencial de la universidad, sobre todo cuando el proceso de transferencia pedagógica ocurre de manera regular y sistemática. De este modo, el profesor debe prepararse para actuar de una manera eficaz, dado que se considera que la formación del profesor es un factor determinante de la calidad de enseñanza.

La formación bajo esquemas de competencias en el docente es uno de los principales temas que han destacado con mayor énfasis las instituciones de educación superior, puesto que para llegar a las metas que cada institución se propone alcanzar en los niveles educativos de calidad, tienen que llevar de la mano las suficientes armas para lograr sus objetivos, por supuesto que la formación de un académico no es el único de los recursos para llegar a estos fines, pues influyen otros factores importantes que también conllevan a esto, pero la formación bajo esquemas de competencias en el docente es quizás el elemento principal dentro de este entorno, ya que depende del buen desempeño que realice el personal académico frente a los demás, principalmente en los alumnos; en los docentes recae la responsabilidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera y para ello, es importante que se le proporcione una adecuada capacitación basada en esquemas de competencias aunada a un buen programa de

Formación y Actualización Didáctica, Pedagógica y Disciplinaria para hacer frente a los actuales esquemas curriculares por competencias dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Una adecuada formación de los docentes constituye un factor clave para la calidad de los procesos académicos de las IES, la excelencia profesional y humana de sus egresados, que influye entre otros aspectos, en el desarrollo económico, social y cultural del país. Con base en lo anterior, esta propuesta surge de la inquietud sobre la realidad universitaria, en donde el docente se desempeña con un doble rol: por una parte, como experto en los saberes de su profesión y por la otra como formador, siendo este último rol el más debilitado, por cuanto para ingresar como profesor, paradójicamente, no se requiere poseer competencias en ese campo, lo que trae como consecuencia un deterioro paulatino de la calidad educativa, lo que trae como consecuencia que al momento de ser evaluados los programas de educación por parte de organismos evaluadores como CACECA, se muestre este punto como una debilidad y problemática a resolver dentro de las Universidades.

Con base en lo anterior, el propósito de esta investigación es identificar la necesidad de diseñar un perfil de formación docente en un modelo de aprender a aprender dentro de la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, Unidad Norte de la Universidad de Sonora que contribuya a que los académicos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes en los actuales programas curriculares basados un modelo de aprender a aprender.

I. MARCO TEÓRICO

1.1. El profesor en el nuevo modelo educativo encaminado a la calidad educativa

El reconocimiento de la importancia del profesorado para lograr la calidad educativa no es nuevo en nuestro país; en las políticas públicas para educación superior se han promovido procesos de formación y desarrollo de la planta académica. Grediaga y De Vries (citados en Rodríguez, Grediaga y Padilla, 2003) mencionan 1996 como el año que marca una diferencia en la lógica de las políticas para el sector, cuando se suma a la evaluación la planeación institucional y el desarrollo formativo de la planta académica. El hecho de que algunas universidades del país mantengan en su estructura el nivel medio superior propició que los cambios ocurridos se hicieran extensivos en alguna medida al ciclo postsecundario creando con ello modelos educativos basados en los desafíos del mercado actual.

De modo sintético Rama (2008), menciona que el modelo educativo hacia el que nos dirigimos hoy en día, exige rasgos principales que le convierten en un modelo más eficaz para los desafíos a los que hay que responder:

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante autorizado por los profesores.
- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Que propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global (Plan de estudios).
- Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y en él se debe producir una revalorización de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Que mide el trabajo del estudiante, utilizando el *European Credit Transfer System* (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS), como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados del aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Modelo educativo en el que adquieren importancia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

De acuerdo al mismo autor, los rasgos característicos de este nuevo modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores.

Es importante considerar que al ingresar los profesores al sistema de educación superior y media superior, su perfil corresponde, básicamente, a su ámbito profesional o al de investigación, carente de formación específica para la docencia; asimismo, la formación para la enseñanza que reciben, primordialmente se organiza siguiendo la lógica disciplinaria, es decir, por especialización y fragmentación (Tardif, 2004). Si bien es cierto que las instituciones tienden a

solventar sus deficiencias con acciones diversas que van desde cursos aislados hasta verdaderos programas de formación, capacitación y actualización, los resultados hasta ahora no han sido evaluados lo suficiente.

Los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES), frecuentemente se interesan en preparar y facilitar el aprendizaje, de tal forma que los estudiantes construyan nuevos conocimientos para resolver problemas de su vida profesional y que están relacionados con las diferentes asignaturas del plan de estudios de sus respectivas carreras. Para tal efecto, asisten a diferentes cursos, talleres o similares con el propósito de actualizarse y mejorar la calidad de la educación. El interés presentado por los docentes, acciones esporádicas y aisladas, no son suficientes; se necesita la formación, capacitación y actualización sistemática y permanente, a fin de lograr la preparación académica y profesional de sus estudiantes, con un enfoque interdisciplinario y acorde a las condiciones imperantes en el ambiente, sobre todo, en torno al proceso de desarrollo de la ciencia y la tecnología (Cortés y González, 2006).

Por ello, el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente (ANUIES, 2004), para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión; asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula (Alonso y Gallego, 2010), para poder impulsar una democracia participativa, respetando la diversidad y la individualidad.

Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal (Aguerrondo, 2009).

La gestión y monitoreo de los distintos tipos de competencias “docentes” se estructuran, finalmente, por medio de un perfil profesional, el que puede traducirse en términos de competencias de diversos tipos organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación. Estos aspectos son normalmente traducidos en términos de capacidades, tareas y funciones que emplean y desarrollan en el ejercicio de su respectiva profesión. Definido así, el perfil constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión. Los dominios o áreas de competencia representan grandes conjuntos de competencias agrupadas en función de grandes áreas sectoriales en que ejercen las profesiones. Así las diversas competencias son entendidas como la descripción de aquello que el discente transferirá y activará en el contexto de su desempeño profesional y que sintetiza los conocimientos, capacidades, habilidades, procedimientos necesarios para actuar eficazmente (Mertens, 1996; Le Boterf, 2000, Perrenoud, 2004; De Miguel, 2006; Pavié, 2007).

El desarrollo de las Competencias es un modelo de aprender a aprender donde sólo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos (Alonso y Gallego, 2010) el que ayuden a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las Competencias, el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás bajo el esquema de aprender a aprender (Ortega, 2008).

1.2 La problemática en la formación docente en las universidades

En las universidades y en las instituciones de educación media superior es común encontrar que los profesores ingresan con un perfil correspondiente a su ámbito profesional o al de investigación, pero difícilmente con formación específica para la docencia; aunado a ello, la formación para la enseñanza que llegan a recibir está enormemente organizada en torno a las lógicas disciplinarias, funciona por especialización y fragmentación (Tardif, 2004). Si bien las instituciones tienden a solventar sus deficiencias con acciones diversas que van desde cursos aislados hasta verdaderos programas de formación, capacitación y actualización, los resultados hasta ahora no han sido evaluados lo suficiente.

En el docente universitario recae gran responsabilidad, por lo que se pueden evidenciar una serie de dificultades tales como: carecer de interés para participar en procesos de formación pedagógica de forma permanente; la construcción colectiva y cooperativa de procesos de investigación y por tanto de conocimiento, está subordinada en muchos casos al aislamiento e individualismo profesional del docente; las prácticas pedagógicas se orientan más a la instrucción profesional que a la práctica reflexiva y crítica de los fenómenos y problemas sociales, económicos y políticos; en muchos docentes predomina un miedo, desinterés o resistencia al cambio hacia la innovación didáctica y metodológica, prevaleciendo la pedagogía tradicional como son las clases magistrales (Imbernón, 2007, p. 43).

Vezub (2005), señala que en América Latina la mayoría de las reformas educativas emprendidas en México han incluido, entre sus componentes y estrategias, una serie de políticas y acciones orientadas a la capacitación y el fortalecimiento profesional de los docentes. A pesar de los esfuerzos y las inversiones en la materia, los resultados distan de ser los esperados. Ya es un lugar común hablar del bajo impacto de la capacitación en la transformación y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza; por ello, es necesario una revisión crítica de los modelos y dispositivos de formación permanente que predominaron en las políticas de perfeccionamiento y avanzar en el análisis y desarrollo de experiencias alternativas y nuevos enfoques para el desarrollo profesional docente basados en el perfil de los profesores que serán sujetos de la formación.

Para lograr un modelo de aprender a aprender, es necesario que en la formación del profesorado se considere una postura educativa que vea a la escuela menos instructiva y, en cambio, intensifique el acento formativo y social. Al respecto, Margalef y Álvarez (2005) concuerdan con Didou (2000), que para muchos sectores ser un buen profesor es conocer la materia que se enseña y nada más, por lo que es necesario insistir en la necesidad de formar para la docencia, a pesar de que los profesores cuenten con un posgrado. Las afirmaciones de Didou (2000), y Margalef y Álvarez (2005), se ajustan a las de Zabalza (2006), quien sostiene que el corpus de conocimiento que posee un docente gracias a su experiencia, si bien es fundamental para el ejercicio profesional, no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme.

Para lograr cambios consistentes hay que crear nuevos hábitos, modificar comportamientos, y en esto juega un papel principal la capacitación. No puede olvidarse, sin embargo, que con la capacitación puede lograrse el cambio deseado; pero también algo no deseado si no se planifica y controla adecuadamente. Esta realidad determina la necesidad de medir el impacto de los procesos de capacitación desde su fase de planificación hasta el cumplimiento de los objetivos propuestos (Pinto, 2008).

II METODOLOGÍA

2.1 Diseño de la investigación

Este trabajo de investigación se realizó en docentes de la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, Unidad Norte de la Universidad de Sonora. Este trabajo se realizó bajo un enfoque metodológico cuantitativo y de corte transversal no experimental y se definió una muestra probabilística bajo la técnica de muestreo aleatorio simple, y el instrumento fue un cuestionario estructurado.

2.2. Método, técnica e Instrumento

El instrumento empleado para la recolección de datos es un cuestionario estructurado diseñado y publicado por Méndez (2007). La investigadora es Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica de Durango, quien hizo la validación de contenido consultando a tres expertos sobre los modelos educativos centrados en el aprendizaje: un psicólogo, académico de la escuela de psicología de la Universidad Juárez del Estado de Durango; a una maestra en educación, académica de la Universidad Pedagógica de Durango; y a una doctora en psicología, asesora de la Universidad Pedagógica Nacional y posteriormente realizó la confiabilidad del instrumento realizando un piloteo con 30 docentes universitarios, a partir del cual midió la consistencia interna del instrumento, empleando el alfa Crobach del programa SPSS V. 10 obteniéndose una confiabilidad de 96.

El cuestionario contiene 47 ítems, los cuales refieren a las necesidades de formación de los docentes universitarios, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes para aplicar los modelos educativos centrados en el aprendizaje (Méndez, 2007). El cuestionario está estructurado en los siguientes campos de formación:

- 1.- Conocimientos sobre el alumno y la forma como aprende (11 ítems)
- 2.- Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza (13 ítems)
- 3.- Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza (12 ítems)
- 4.- Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje (11 ítems)

Las respuestas para cada uno de los ítems, están organizadas en escala tipo Lickert de 1 a 5, en este trabajo, después de haber realizado la prueba piloto, se decidió cambiar la escala debido a que los profesores de la prueba piloto así lo propusieron, quedando como se muestra en la (Tabla 1), donde cada pregunta tiene varias posibilidades de respuesta que miden las afirmaciones a partir de la elección de diversos ítems, donde uno (1) es totalmente en desacuerdo y, cinco (5) totalmente de acuerdo. Los ítems del cuestionario se midieron en cada campo de formación marcados en el apartado anterior, donde cada nivel de necesidad se evaluó respecto a conocimientos, habilidades y actitudes, para desempeñar una práctica docente que favorezca en los alumnos el modelo de aprender a aprender.

Tabla No. 1: Escala de Likert

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Sujetos de estudio

El grupo o sujetos de estudio es el conformado por docentes de la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, Unidad Norte de la Universidad de Sonora, de los periodos 2016-2 y 2017-1 (Tabla 2), así como también la categoría de su contratación (Tabla 3).

Tabla 2; Distribución de docentes de la División por Departamento

División de Ciencias Administrativas Sociales y Agropecuarias			
Departamento	Total de Maestros de Tiempo Completo (MTC)	Maestros de Horas Sueltas (MHS)	Total de Maestros por Departamento
Ciencias Administrativas y Agropecuarias	11	15	26
Ciencias Económico Administrativas	5	14	19
Ciencias Sociales	7	41	48
Total	23	70	93

Fuente: Elaboración propia en base a la información proporcionada por el Departamento de Planeación de la Universidad de Sonora.

Tabla 3; Distribución de docentes de la División por Categoría

División de Ciencias Administrativas Sociales y Agropecuarias				
Departamento	Total de Maestros Tiempo Completo Indeterminado	Total de Maestros Horas sueltas Indeterminado	Total de Maestros Horas sueltas Determinadas	Total de Maestros por Departamento
Ciencias Administrativas y Agropecuarias	11	12	3	26
Ciencias Económico Administrativas	5	9	5	19
Ciencias Sociales	7	5	36	48
Total	12	11	44	93

Fuente: Elaboración propia en base a la información proporcionada por el Departamento de Planeación de la Universidad de Sonora.

El grupo de estudio, se conformó por docentes considerando la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, Unidad Norte de la Universidad de Sonora. El tipo de la muestra es probabilística y bajo la técnica de muestreo aleatorio simple, donde para la selección de docentes a encuestar se consideró el listado proporcionado por el Departamento de Planeación de la Universidad de Sonora. La invitación se hizo de manera personalizada y se trabajó con quienes tuvieron interés en participar en esta investigación.

2.4. Tamaño de la muestra

La técnica de muestreo utilizada en el estudio es probabilística, siendo el método aplicado, la encuesta. Para el tamaño de la muestra se tomó la fórmula correspondiente para la población finita, ya que se conoce el número de docentes de la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias Unidad Norte de la Universidad de Sonora, del periodo 2016-2 y 2017-1. Ninguna muestra puede dar garantía absoluta de ser exenta de errores, siendo la diferencia entre el universo y del error muestra l . La técnica de muestreo aleatorio simple es de utilidad para el diseño de la presente investigación, se utiliza 95% de nivel de confianza y se asumió un margen de error de 5% por las diferencias de la población. Para determinar el tamaño de la muestra se empleó la siguiente fórmula, donde el resultado obteniendo fue de un total de 75 docentes.

$$n = \frac{N Z^2 p q}{(N-1) E^2 + Z^2 p q}$$

$$n = \frac{(93) (1.96)^2 (.5) (.5)}{(93-1) (.05)^2 + (1.96)^2 (.5) (.5)}$$

$$n = 75.03 \approx 75 \text{ docentes}$$

Donde:	Datos:
n = Tamaño necesario de la muestra	n = ¿?
Z = Nivel de confianza.	Z = Consideramos un nivel de confianza de 95%, por lo tanto el valor es: 1.96
p = Variabilidad positiva	p = Ya que se desconoce, se aplicará la opción más desfavorable, por lo tanto el valor es: 0.5
q = Variabilidad negativa	q = 1-p, por lo tanto el valor es: 0.5
E = Precisión de error.	E = 5% = 0.05.
N= Población	N= 93 Docentes

$$n = 75.03 \approx 75 \text{ docentes}$$

2.5. Análisis de fiabilidad

Para estimar la confiabilidad del instrumento aplicado, se hizo uso del programa IBM SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, por sus siglas en inglés), para obtener el Alfa de Cronbach, el cuál es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, obteniendo en lo general un coeficiente de .903.

III. RESULTADOS

3.1 Tablas y gráficas con los hechos y datos recabados en el estudio

Los resultados obtenidos se presentan conforme lo marca el cuestionario semi-estructurado utilizado, el cual se dividió en 4 apartados que marca las cuatro variables del estudio: Variable 1) Conocimiento sobre el alumno y la forma como aprende, Variable 2) Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza, Variable 3) Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza y Variable 4) Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje.

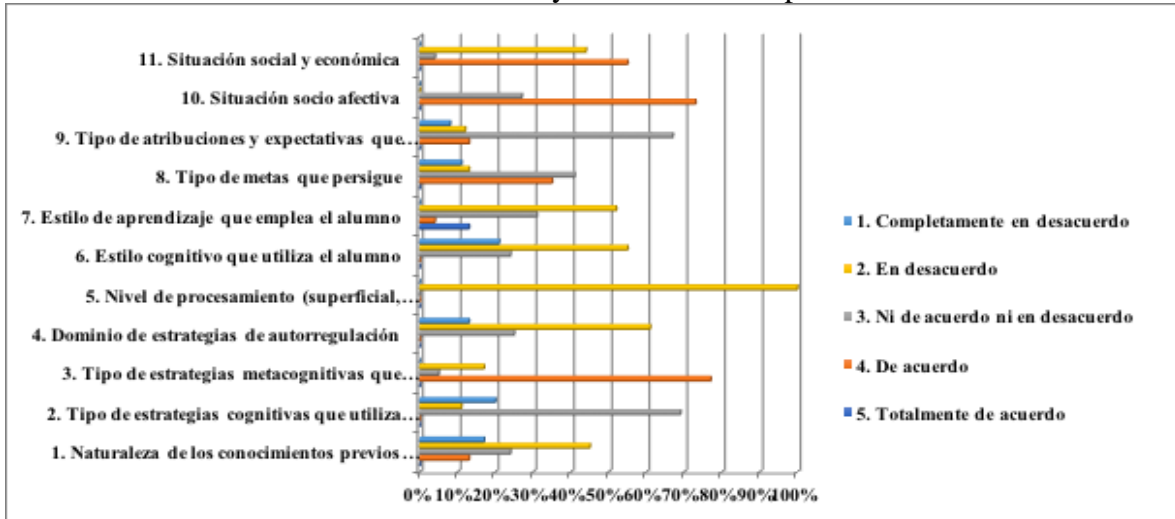
3.1.1 Resultados de la variable 1) Conocimiento sobre el alumno y la forma como aprende.

Tabla 4. Resultados del Conocimiento sobre el alumno y la forma como aprende

Escala de Likert	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11
5. Totalmente de acuerdo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	0%
4. De acuerdo	13%	0%	77%	0%	0%	0%	4%	35%	13%	73%	55%
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24%	69%	5%	25%	0%	24%	31%	41%	67%	27%	4%
2. En desacuerdo	45%	11%	17%	61%	100%	55%	52%	13%	12%	0%	44%
1. Completamente en desacuerdo	17%	20%	0%	13%	0%	21%	0%	11%	8%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación.

Gráfica 1. Conocimiento sobre el alumno y la forma como aprende.



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación.

Como se muestra en la Tabla 4, Gráfica 1, la cual muestra los resultados de la *variable 1) Conocimiento sobre el alumno y la forma como aprende*, En la pregunta 1, el 45% opina estar en desacuerdo con respecto a la naturaleza de los conocimientos previos que posee el alumno, el 24%, opina que ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17% está en completo desacuerdo y el 13% de acuerdo. Respecto a la pregunta 2, el 69% de los académicos opinan que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en referencia al tipo de estrategias cognitivas que utiliza el alumno para aprender, el 20% está en completo desacuerdo y el 11% en desacuerdo.

En lo correspondiente a la pregunta 3, el 77% está de acuerdo con el tipo de estrategias metacognitivas que reconoce y emplea para continuar aprendiendo, el 17% en desacuerdo y el 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Dentro de la pregunta 4, referente al dominio de estrategias de regulación, el 61% dice estar en desacuerdo, el 25% opina que ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 13% opina estar en completo desacuerdo.

En referencia a la pregunta 5, el 100% menciona estar en desacuerdo sobre el nivel de procesamiento que emplea el alumno para aprender. En lo que respecta a la pregunta 6, el 55% de los profesores opina estar en desacuerdo con el estilo cognitivo que utiliza el alumno, el 24% no estar de acuerdo ni en desacuerdo y el 21% está en completo desacuerdo. La pregunta 7, muestra que el 52% de los docentes opinan estar en desacuerdo respecto al estilo de aprendizaje que emplea el alumno el 31% ni de acuerdo ni desacuerdo, un 13% opina estar totalmente de acuerdo y solo el 4% está de acuerdo.

Respecto a la pregunta 8, el 41% opina no estar de acuerdo ni en desacuerdo sobre el tipo de metas que persigue, el 35% está de acuerdo, un 13% en desacuerdo y el 11% en completo desacuerdo. En referencia a la pregunta 9, un 67% opina ni estar de acuerdo ni en desacuerdo sobre los tipos de atribuciones y expectativas que emplea, el 13% de acuerdo, 12% en desacuerdo y el 8% en completo desacuerdo. En lo que respecta a la pregunta 10, referente a la situación socio afectiva, el 73% dice estar de acuerdo y un 27% opina no estar de acuerdo ni en desacuerdo, en lo que se refiere a la pregunta 11, el 55% dicen estar de acuerdo con el conocimiento de la situación social y económica del alumno, 44% en desacuerdo y solo el 4% ni está de acuerdo ni desacuerdo.

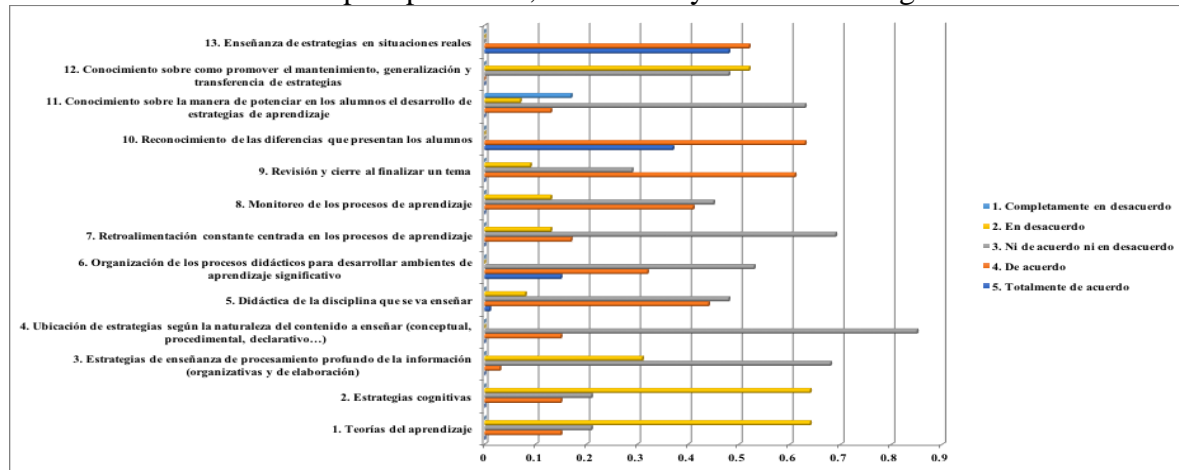
3.1.2. Variable 2: Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza

Tabla 5. Resultados del conocimiento para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza.

Escala de Likert	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11	Preg. 12	Preg. 13
5. Totalmente de acuerdo	0%	0%	0%	0%	1%	15%	0%	0%	0%	37%	0%	0%	48%
4. De acuerdo	15%	15%	3%	15%	44%	32%	17%	41%	61%	63%	13%	0%	52%
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21%	21%	68%	85%	48%	53%	69%	45%	29%	0%	63%	48%	0%
2. En desacuerdo	64%	64%	31%	0%	8%	0%	13%	13%	9%	0%	7%	52%	0%
1. Completamente en desacuerdo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	17%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación.

Gráfica 2. Conocimiento para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación.

En la variable 2) *Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza*, los resultados obtenidos se muestran en la gráfica 2 y la tabla 5, muestra que en la pregunta 1, referente a las teorías del aprendizaje, el 64% opina estar en desacuerdo, el 21% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 15% si esta de acuerdo. La pregunta 2, muestra estar en desacuerdo con un 64% sobre las estrategias cognitivas, el 21% no esta ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 15% de acuerdo, en lo que respecta a la pregunta 3, que trata sobre las estrategias de enseñanza del procesamiento profundo de la información, el 68% opino que no estaba de acuerdo ni en desacuerdo, el 31% de los docentes estan en desacuerdo y solo el 3% muestra estar de acuerdo. En la pregunta 4, se puede observar que el 85% de los docentes opinan no estar de

acuerdo ni en desacuerdo sobre la ubicación de estrategias según la naturaleza del contenido a enseñar y un 15% nos muestra que esta de acuerdo.

En lo que se refiere a la pregunta 5, el 48% opino no estar de acuerdo ni en desacuerdo sobre la didáctica de la disciplina que se va enseñar, el 44% esta de acuerdo, el 8% en desacuerdo y solo el 1% opina estar completamente de acuerdo. En lo que se refiere a la pregunta 6, respecto a la organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje significativo, el 53% opina no estar de acuerdo ni en desacuerdo, el 32% esta de acuerdo y el 15% totalmente de acuerdo, La pregunta 7, muestra que un 69% de los docentes, no esta de acuerdo ni en desacuerdo sobre la retroalimentación constante centrada en los procesos de aprendizaje, el 17% está de acuerdo y el 13% restante en desacuerdo. en la pregunta 8, que se refiere al monitoreo de los procesos de aprendizaje el 45%, opina no estar de acuerdo ni en desacuerdo, el 41% muestra estar de acuerdo y el 13% en desacuerdo, para la pregunta 9 el resultado nos dice que un 61% esta de acuerdo en la revisión y cierre al finalizar un tema, el 29% opina no estar de acuerdo ni en desacuerdo y el 9% muestra estar en desacuerdo.

La pregunta 10, misma que refiere al conocimiento sobre la manera de potenciar en los alumnos el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el 63% estuvo de acuerdo y el 37% opino estar completamente de acuerdo. La pregunta 11, referente al conocimiento sobre la manera de potenciar en los alumnos el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el 63% no estuvo ni en acuerdo ni en desacuerdo; el 17% opina estar completamente de acuerdo, el 13% esta de acuerdo y el 7% en desacuerdo. la pregunta 12, se refiere al conocimiento sobre como promover el mantenimiento, generalización y transferencia de estrategias, los resultados nos muestran que un 52% opina estar en desacuerdo y un 48% no esta de acuerdo , ni en desacuerdo. En la pregunta 13 los profesores opinan estar de acuerdo con la enseñanza de estrategias en situaciones reales en un 52% y estar completamente de acuerdo con un 48%.

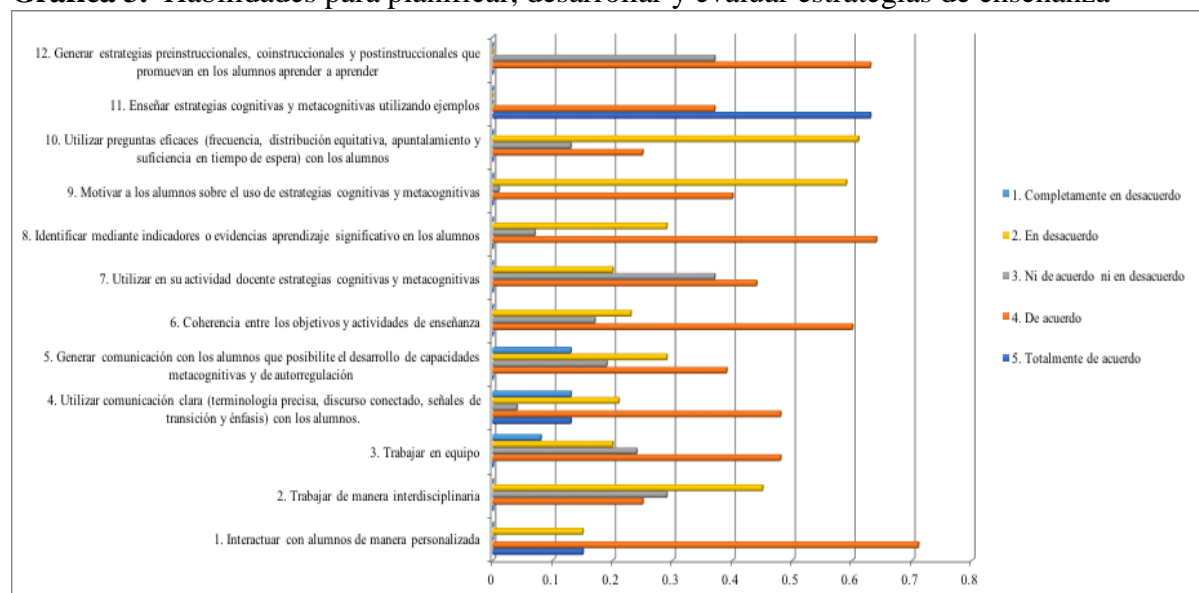
3.1.3. Variable 3: Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza

Tabla 6. Resultados sobre las habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza

Escala de Like rt	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11	Preg. 12
5. Totalmente de acuerdo	15%	0%	0%	13%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	63%	0%
4. De acuerdo	71%	25%	48%	48%	39%	60%	44%	64%	40%	25%	37%	63%
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0%	29%	24%	4%	19%	17%	37%	7%	1%	13%	0%	37%
2. En desacuerdo	15%	45%	20%	21%	29%	23%	20%	29%	59%	61%	0%	0%
1. Completamente en desacuerdo	0%	0%	8%	13%	13%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación.

Gráfica 3. Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación.

La Gráfica 3, representa los resultados de la tabla 6, referente a la *variable 3) Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza*, en la pregunta 1, nos muestra que el 70% de los profesores está de acuerdo en interactuar con sus alumnos de una manera personalizada, en esta misma pregunta con una igualdad del 15% opinan que están totalmente de acuerdo y en desacuerdo. La pregunta 2, nos muestra que el 45% de los docentes, están en desacuerdo en trabajar de manera interdisciplinaria, el 29% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 25% restante que de acuerdo.

En la pregunta 3, el 48% de las opiniones de los docentes mencionan que están de acuerdo en trabajar en equipo, el 24%, ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 20% opina que no está de acuerdo, un 8% opina que totalmente en desacuerdo. La pregunta 4, nos dice que el 48% está de acuerdo en utilizar una comunicación clara con los alumnos, el 21% en desacuerdo, un 13% dice estar totalmente en desacuerdo, así mismo con un 13% los docentes opinan que totalmente de acuerdo y solo un 4% ni está de acuerdo ni en desacuerdo.

Referente a la pregunta 5, en generar comunicación con los alumnos que posibilite el desarrollo de capacidades metacognitivas y de autorregulación, los docentes están de acuerdo con un 39%, en desacuerdo con un 29%, ni en acuerdo ni desacuerdo un 19% y el 13% está totalmente en desacuerdo. Respecto a la pregunta 6, podemos ver que el 60% de los docentes dice estar de acuerdo en que exista una coherencia entre los objetivos y actividades de enseñanza, el 23% no está de acuerdo y el 17% opina que ni de acuerdo ni en desacuerdo. En la pregunta 7, el 44% está de acuerdo respecto a utilizar en su actividad docente estrategias cognitivas y metacognitivas, un 37% ni está de acuerdo ni en desacuerdo y un 20% está en desacuerdo. La pregunta 8, muestra que el 64% está de acuerdo en que identifica mediante indicadores o evidencias el aprendizaje significativo en los alumnos, el 29% en desacuerdo y un 7% ni en acuerdo ni en desacuerdo.

En la pregunta 9, el 59% está en desacuerdo en que se motiva a los alumnos sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, el 40% está de acuerdo, y el 1% opina ni estar de acuerdo ni en desacuerdo. La pregunta 10, nos muestra que el 61%, está en desacuerdo en utilizar preguntas eficaces con los alumnos, el 25% de acuerdo y el 13% ni de acuerdo ni en desacuerdo. En la pregunta 11, los profesores están totalmente de acuerdo con un 63% en enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas utilizando ejemplos y 37% opina estar de acuerdo. Respecto a la pregunta 12, el 63% están de acuerdo en generar estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales que promuevan en los alumnos aprender a aprender, un 37% opina que ni están de acuerdo ni en desacuerdo.

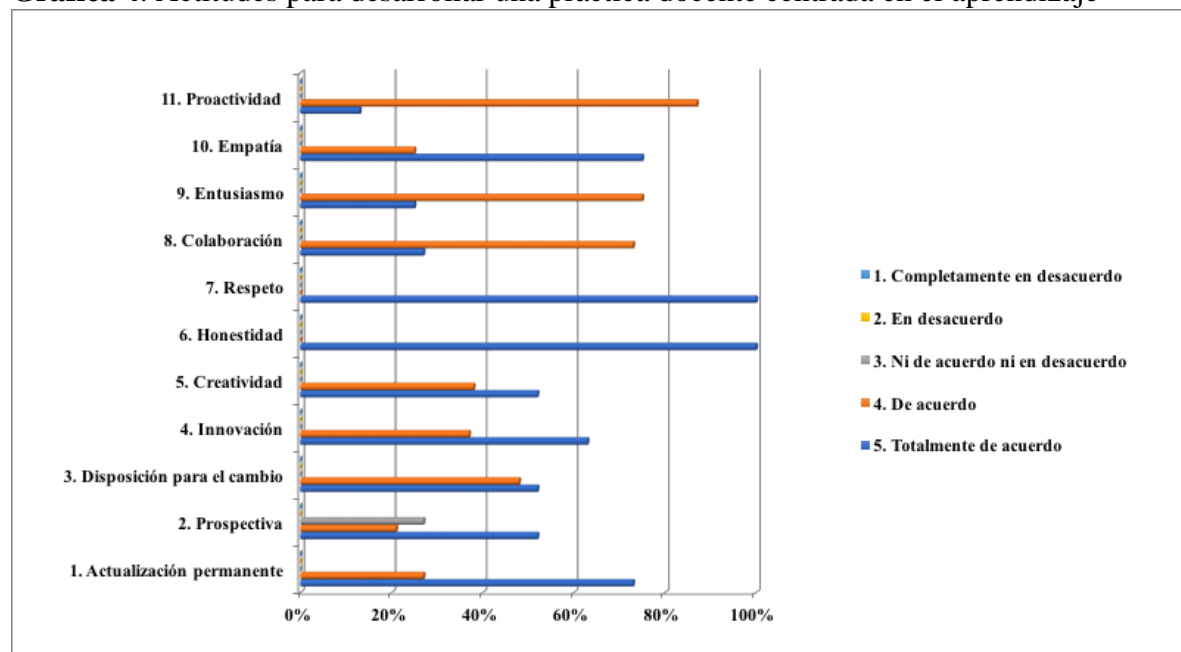
3.1.4. Variable 4: Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje

Tabla 7. Resultados sobre las actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje

Escala de Likert	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Preg. 7	Preg. 8	Preg. 9	Preg. 10	Preg. 11
5. Totalmente de acuerdo	73%	52%	52%	63%	52%	100%	100%	27%	25%	75%	13%
4. De acuerdo	27%	21%	48%	37%	38%	0%	0%	73%	75%	25%	87%
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0%	27%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2. En desacuerdo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
1. Completamente en desacuerdo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación

Gráfica 4. Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos en la investigación

En la Gráfica 4 y tabla 7, se representa la variable 4) *Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje* y de acuerdo a los resultados obtenidos en la pregunta 1, se muestra que el 73% de los profesores están totalmente de acuerdo en una actualización permanente y un 27% de acuerdo. La pregunta 2, nos dice que el 52% opina que está totalmente de acuerdo con la prospectiva, el 27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 21% de acuerdo. En la pregunta 3, referente a la disposición que tienen al cambio, el 52% está totalmente de acuerdo y el 48% opina que está de acuerdo.

La pregunta 4, nos muestra que el 63% de los docentes están totalmente de acuerdo con la innovación y que el 37% está de acuerdo. La pregunta 5, muestra que el 52% está totalmente de acuerdo y el 48% de acuerdo en fomentar la creatividad. La pregunta 6 de manera uniforme nos indica que el 100% de los docentes está totalmente de acuerdo en la práctica de la honestidad. En lo que respecta a la pregunta 7, el 100% opina que está totalmente de acuerdo en que debe haber respeto para desarrollar el aprendizaje entre los alumnos. La pregunta 8, muestra que el 73% de los docentes están de acuerdo en la colaboración y un 27% totalmente de acuerdo. En referencia a la pregunta 9, el 75% está de acuerdo en mantener el entusiasmo, un 25% opina que está totalmente de acuerdo. En la pregunta 10, el 75% de los profesores dicen estar totalmente de acuerdo en generar empatía, un 25% está de acuerdo. La pregunta 11, nos indica que el 87% está de acuerdo en promover la proactividad y un 13% está totalmente de acuerdo.

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Para efectos del trabajo se realizó la triangulación de los resultados obtenidos a través de la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas aplicadas, desde cada categoría y subcategoría en cuestión. El instrumento que se utilizó en la presente investigación consistió en un cuestionario de 4 variables con 10 preguntas cada una: *1) Conocimientos sobre el alumno y la forma como aprende (11 ítems), 2) Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza (13 ítems), 3) Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza (12 ítems), 4) Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje (11 ítems)*. Una vez concentrada la información e integrado un archivo como base de datos, se posibilitó elaborar las tablas y gráficas a partir de las cuales se desprendieron interpretaciones sobre el estudio, expuestas en las anteriores páginas del documento.

En referencia a la variable *1) Conocimientos sobre el alumno y la forma como aprende*, los resultados obtenidos en las opiniones de los profesores de la muestra analizada, conocen la situación socio afectiva y económica del estudiante; sin embargo, un alto porcentaje de profesores opinan que están en desacuerdo con respecto a la naturaleza de los conocimientos previos que posee el alumno, y el tipo de estrategias cognitivas que utiliza para aprender le llevan a desviarse de su proceso de aprendizaje y eso se refleja en las atribuciones y expectativas que emplea dando como resultado que sus metas no sean amplias. Partiendo de estos resultados, y

tomando como base que el aprendizaje es la base donde se sustenta el desarrollo del alumno, es necesario considerar que el profesor es el encargado de que el estudiante por medio de la experimentación tenga un aprendizaje significativo donde este último deberá aprender e interesarse en poder resolver sus problemas.

En el caso de la variable 2) *Conocimientos para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza*, se pone de manifiesto que gran parte de los docentes de la muestra analizada consideran que sus actuales estrategias cognitivas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje siguen siendo las adecuadas porque les permite hacer un reconocimiento de las diferencias que presentan los alumnos, potenciarlos y desarrollar sus estrategias de aprendizaje y son muy pocos los profesores que están dispuestos a realizar una revisión y cierre al finalizar un tema o realizar enseñanza de estrategias en situaciones reales. Sin embargo, la gran mayoría de los profesores no promueven, generalizan y transfieren estrategias según la naturaleza del contenido a enseñar, no aplican ni buscan nuevas teorías que le lleven a crear nuevos ambientes de aprendizaje donde se propicie una retroalimentación constante centrada en los procesos de aprendizaje según el contenido del material. Los mismos resultados hacen deducir que la estrategia de enseñanza predominante utilizada hasta el momento por el profesor es la exposición dialogada y, hoy en día es una estrategia didáctica que desalienta a los alumnos, no propicia el compromiso y dificultaba su real inserción profesional.

La variable 3) *Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza*, muestran que los profesores participantes en el estudio reconocen la problemática que tienen para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza, pero muestran un interés y disposición de interactuar con sus alumnos, trabajar en equipo y mantener una comunicación directa con él para la mejora de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, opina estar en disposición para crear indicadores o evidencias del aprendizaje significativo del alumno, utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas utilizando ejemplos y, de ser necesario poner en práctica estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales que promuevan en los alumnos aprender a aprender que ayude a lograr una coherencia entre los objetivos y las actividades de enseñanza.

En la variable 4) *Actitudes para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje*, se muestra que los profesores tienen muy claro que las características principales para desarrollar el aprendizaje entre sus alumnos son el respeto y la honestidad, muestran una alta disposición de ser proactivos, además están muy de acuerdo en que se debe ser colaborativo y muy entusiastas; opinan que otra de las características que se deben desarrollar para favorecer el aprendizaje es la empatía con los estudiantes, la gran mayoría de los profesores opinan que se requiere de una actualización permanente y están dispuestos a la innovación de su práctica docente, consideran importante anticipar escenarios que permitan al alumno una permanente prospectiva de sus metas y además opinan que están dispuestos a emprender el cambio que sea más favorable para el proceso de aprender a aprender.

En referencia al objetivo general planteado en la presente investigación, el cual tiene como propósito identificar la necesidad de diseñar un perfil de formación docente en un modelo de aprender a aprender dentro de la División de Ciencias Administrativas, Sociales y Agropecuarias, Unidad Norte de la Universidad de Sonora que contribuya a que los académicos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes en los actuales programas curriculares basados un modelo de aprender a aprender, se puede decir que los docentes que conformaron el grupo focal, cuentan con un indicador por debajo del nivel aceptable en cuanto a conocimientos y habilidades requeridas en un modelo de aprender a aprender, pero cuentan con un alto nivel en referencia a la actitud y disposición para desarrollar una práctica docente centrada en el aprendizaje, lo que hace ver que se cumple el objetivo planteado en la investigación.

Como conclusión final, es necesario resaltar que hoy en día es imprescindible la adopción de nuevas herramientas, que permitan obtener ventajas competitivas en el desempeño del docente para poder hacer frente a la calidad del proceso de enseñanza que repercuta en el aprendizaje del alumno y de cómo resultado el cumplimiento de uno de los objetivos institucionales de la Universidad de Sonora, ofrecer profesionales con alto grado de formación que les permita enfrentar los retos del mercado laboral actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés. (2009).** Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8. UNESCO. Ginebra, Suiza. Recuperado el 08 de Febrero de 2018 de www.octi.guanajuato.gob.mx/octigto/.../39022008_CONOCIMIENTO_COMPLEJO_COMPETENCIAS_EDUCATIVAS.pdf
- Alonso, C. y Gallego, D. (2010).** Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), pp.25-37.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2004).** Documento estratégico para “La Innovación en la Educación Superior”. México: ANUIES.
- Cortés, A., & González, R. (2006).** Programas de formación permanente del Docente Universitario en Venezuela. *Omnia*, 12(1).
- De Miguel, M. (Coord.) (2006).** Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Didou, S. (2000).** Políticas de formación docente y dinámicas de recomposición de la profesión académica en la educación superior mexicana. En E. Matute y R. Romo (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 19-34.
- Frade, Laura. (2009).** Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México, DF: Inteligencia Educativa.
- Imbernón, F. (2007).** La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, Grao.
- Le Boterf, G. (2000).** Ingeniería de las competencias. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- Margalef, L. y Álvarez, J. (2005).** La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, núm. 337, pp. 51-70.
- Mertens, L. (1996).** Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>

- Pavié, A. (2007).** Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente, REIFOP, 14 (1), 67-80.
- Perrenoud, P. (2004).** Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pinto, R. (2008).** Planeación Estratégica de Capacitación. Journal of Small Business and Enterprise Development. Vol. 29, pág. 123-124.
- Ortega, R. (2008).** Competencias para una educación cosmopolita. Andalucía Educativa (66). Recuperado el 08 de Febrero de 2018 de www.oei.es/es58.htm
- Rama V., Claudio (2008).** Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. Editado por la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Administrativas, Quito, Ecuador.
- Rodríguez, J., Grediaga, R., Padilla, L. (2003).** Variaciones de una misma orientación general. Las políticas públicas hacia la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela. Revista de la Educación Superior, núm. 28.
- Tardif, M. (2004).** Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.
- Vezub, L. (2005).** Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. En Artículos sobre formación docente. España: AECI-OEI.
- Zabalza, M. (2006).** El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.), La mejora de la educación y la formación del profesorado Políticas y prácticas. (pp. 309- 330). Barcelona: Octaedro