

**Universidad de Sonora**  
**División de Ciencias Sociales**  
**Posgrado Integral en Ciencias Sociales**



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"

**Práctica reflexiva y pensamiento innovador del profesor experimentado  
universitario como eje profesionalizante: Una propuesta  
interdisciplinaria para el estudio**

**TESIS**

Que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias Sociales**

Presenta

**Marcela Cecilia García Medina**

Directora de tesis

**Dra. Emilia Castillo Ochoa**

Co- Directora de tesis

**Dr. Gustavo Adolfo León Duarte**

Asesores sinodales

**Dra. Mariel Michessedett Montes Castillo**

**Dr. Edgar Oswaldo González Bello**

**Dr. José Alberto Abril Valdez**

**Hermosillo, Sonora, México**

**Diciembre del 2016**

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

## Índice

<b>Capítulo 1. Sobre el trabajo de investigación</b> .....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 Antecedentes .....	7
1.3 Planteamiento del problema .....	9
1.4 Objetivo de investigación .....	12
1.5 Justificación.....	13
1.6 Delimitación y limitación del estudio .....	17
<b>Capítulo 2. Planteamientos teóricos</b> .....	19
2.1 Análisis de la globalización y posturas de la política pública sobre las condiciones del profesor en Educación Superior.....	20
2.1.1 Planteamientos Introdutorios sobre Contexto Universitarios y su relación con la práctica del profesorado .....	23
2.1.2 Criterios y prospectiva para el desarrollo de la profesión académica desde las tendencias para la mejora de la educación y calidad educativa .....	28
2.1.3 Globalización y desarrollo de la profesión académica.....	34
2.2 Elementos del desarrollo profesional en relación con los procesos de formación del profesorado .....	36
2.3 Prácticas del profesorado en educación superior: Las cualidades del ejercicio docente .....	40
2.3.1 Consideraciones de la práctica docente a partir de la reflexión .....	41
2.3.2 Procesos de cambio en el perfil y prácticas del profesorado, desde las estructuras de la innovación educativa.....	46
2.4 Perfiles del profesorado en Educación Superior.....	48
2.5 Práctica reflexiva del profesorado de educación superior abordada desde las disciplinas.....	53

<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación</b> .....	61
3.1 Perspectiva interdisciplinar para el análisis del objeto de estudio .....	62
3.2 Enfoque de investigación .....	65
3.3 Paradigma de investigación .....	66
3.4 Tipo de investigación .....	68
3.5 Método .....	69
3.6 Instrumentos de recolección de datos .....	70
3.7 Variables de la investigación .....	72
3.8 Universo de la investigación .....	74
3.9 Contexto de investigación .....	77
3.10 Procedimiento de instrumentos .....	78
3.10 Análisis y Procesamiento de datos .....	79
<b>Capítulo 4. Presentación de resultados</b> .....	81
4.1 Perfil Socio-académico del profesorado .....	81
4.2 Práctica Reflexiva: Procesos de análisis, significados y repercusiones .....	90
4.2.1 Afectividad personal, la incidencia sobre la práctica reflexiva.....	91
4.2.2 Madurez o Inmadurez en la afectividad de relaciones, los profesores y sus pares .....	95
4.2.3 La conciencia ética, referentes del profesor en su quehacer .....	101
4.2.4 Actividades del profesor, consideraciones del deber ser .....	108
4.3 Perfil innovador: Los aspectos de construcción y reconstrucción en el profesor .....	114
4.3.1 Actividades del profesor en relación con los aspectos de cambio .....	115
4.3.2 Actitudes sobre transformaciones y cambios del contexto.....	121
4.4 Propuestas de mejora en relación con la práctica, considerando la reflexión e innovación .....	129

<b>Capítulo 5. Conclusiones y aspectos a considerar</b> .....	135
5.1 Discusiones y conclusión a partir del diagnóstico: Práctica reflexiva e innovación en los profesores .....	135
5.2 Reconstrucción profesional desde la reflexión de la práctica: Propuesta de intervención sobre lo identificado.....	143
5.2.1 Planteamiento.....	145
5.2.2 Elementos que conforman la propuesta de intervención.....	150
5.2.3 Consideraciones de la propuesta .....	158
5.3 Agenda de investigación: Elementos que quedan pendiente .....	163
5.4 Reflexiones finales: Aportaciones y conclusiones puntuales.....	164
<b>Bibliografía</b> .....	169
<b>Anexos</b> .....	180

## Índice de figuras

Figura 1. Formación del Profesorado Universitario en la Práctica Docente Reflexiva y Perfil Innovador.....	5
Figura 2. Aplicación de la práctica reflexiva en el proceso enseñanza/aprendizaje, y generación de innovación en la docencia del profesor de IES.....	15
Figura 3. Docente como profesional reflexivo y aportador a un perfil innovador. ...	16
Figura 4. Relación teórica del estudio. ....	20
Figura 5. Relación de la Globalización en las tendencias educativas.....	22
Figura 6. Contextos Universitarios y sus retos ante las políticas relacionadas con la función del profesor. ....	27
Figura 7. Práctica reflexiva y transformación docente. ....	43
Figura 8. Proceso evolutivo de la Práctica reflexiva dentro del trabajo docente y procesos de enseñanza – aprendizaje.....	44
Figura 9. Propuesta de estudio Interdisciplinar, para la práctica del profesorado, eje reflexivo e innovador .....	59
Figura 10. Modelo metodológico de la investigación. ....	61
Figura 11. Representación Interdisciplinar desde los aspectos de metodología. ...	64
Figura 12. Antigüedad en años. ....	82
Figura 13. Rangos de edad.....	83
Figura 14. Experiencia en sistema educativo.....	84
Figura 15. Antigüedad en la institución. ....	85
Figura 16. Contratación.....	86
Figura 17. Grado académico.....	87
Figura 18. Forma de ingreso a la UNISON. ....	88
Figura 19. Cursos de formación. ....	89
Figura 20. Esquematización de la propuesta de intervención.....	144
Figura 21. Representación de la propuesta de intervención .....	149

## Índice de tablas

Tabla 1. Ámbitos a trabajar para la mejora de la educación. ....	29
Tabla 2. Modelo de desarrollo de la profesión docente de Peter Kugel.....	36
Tabla 3. Perfil innovador del profesor, en el siglo XXI .....	47
Tabla 4. Características de identificación y participación del profesor experimentado .....	52
Tabla 5. Organización del cuestionario. ....	71
Tabla 6. Descripción de elementos para el estudio. ....	73
Tabla 7. Muestra por estratos de los Departamentos de la UNISON. ....	75
Tabla 8. Distribución de sujetos por técnica cualitativa, composición.....	77
Tabla 9. Distribución de sujetos por técnica cualitativa, grupo focal.....	77
Tabla 10. Cronograma de actividades en fase de procesamiento. ....	79
Tabla 11. Afectividad personal, consideración para la práctica reflexiva, desde el profesor experimentado. ....	92
Tabla 12. Relaciones Periféricas, consideración para la práctica reflexiva, desde el profesor experimentado.....	99
Tabla 13. Percepción del profesor experimentado sobre el alumno, preparación de la enseñanza y comunicación didáctica .....	105
Tabla 14. Percepción del profesor experimentado sobre investigación acción, capacidad de iniciativa y nuevas tecnologías .....	112
Tabla 15. Percepción del profesor experimentado sobre investigación acción, capacidad de iniciativa y nuevas tecnologías .....	119
Tabla 16. Percepción del profesor experimentado aspectos de un perfil innovador y su construcción .....	126
Tabla 17. Estructura de la propuesta. ....	151

## Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo, mostrar una visión al estudio del profesorado de educación superior en proceso que aportan al desarrollo profesional, a partir de analizar el ejercicio de su práctica docente, bajo procesos de reflexión de la misma; pretendiendo que estos mismos procesos de reflexión permitan al profesor identificar áreas de oportunidad para la mejora de su perfil profesional y con ello, incidir en la generación de procesos de innovación que apunten a la mejora de situaciones académicas, profesionales, institucionales y de tendencia en la educación superior. Se espera que el diagnóstico de los elementos dentro de la formación y profesionalización del profesorado en ejes de innovación, conocimiento y transformación, aporten en realidad a las tendencias que acreditan a la educación de calidad; o bien, a partir de ello poder establecer tendencias para el diseño de políticas públicas que surjan desde las necesidades reales del contexto, coadyuvando al logro de metas y objetivos educativo.

En este sentido, se analiza la práctica del profesorado, bajo los elementos de un estudio de caso con la Universidad de Sonora (UNISON), a partir de la implementación de un proceso metodológico mixto y de investigación descriptiva aplicada por fases. La primer fase, se realizó bajo el enfoque cuantitativo, aplicando como técnica la encuesta e instrumento el cuestionario, a 228 profesores con antigüedad mayor a los 10 años dentro de la institución; la segunda fase, trabajada desde el enfoque cualitativo, se desarrolló con la aplicación de un grupo focal (con 7 informantes) y composiciones (18 informantes), ambos son elegidos a partir de la representación de sujetos claves;



por último, la tercer fase, consistió en el procesamiento y análisis de la información obtenida por cada enfoque obtenida y elementos teóricos, con la finalidad de caracterizar el evento estudiado.

Los resultados permitieron apreciar que los profesores con experiencia dentro de la educación superior, logran identificar el concepto de reflexión dentro de la práctica, así como elementos necesarios para aplicar procesos de innovación dentro de su quehacer como docentes. Sin embargo, en la realidad del contexto, no logran discriminar entre un proceso surgido de la reflexión sistémica y uno de simple valoración con el trabajo realizado. Por esto, comprenden la práctica reflexiva como un proceso de evaluación, más que el proceso de valoración sobre su perfil, capaz de permitirles identificar áreas de oportunidad para la mejora de sus condiciones dentro del contexto académico.

Para finalizar, se exponen algunas ideas en conclusión sobre el objeto de estudio analizado, retomando aspectos empíricos, sustentos teóricos y tendencias para el profesorado; aspectos a retomar en futuros procesos de investigación, a través de una agenda de trabajo; así como una propuesta de innovación, basada en recomendaciones y consideraciones para abordar las problemáticas identificadas a partir del diagnóstico, pretendiendo que las transformaciones del profesorado, sus prácticas y condiciones institucionales mejoren las situaciones en educación, apostando a un desarrollo profesional, sustentado en el profesor de educación superior.

## **Capítulo 1. Sobre el trabajo de investigación**

### **1.1 Introducción**

El objetivo social de la educación, sigue siendo un tema de interés en el ámbito educativo; las formas en que se presentan y ejecutan los procesos de enseñanza para la obtención del aprendizaje de calidad se manejan como foco de atención de los distintos actores educativos.

El crear sistemas educativos fiables para la obtención de conocimiento, depende de la coherencia con que sus procesos se lleven a cabo (Bernal, 1995); es decir, la obtención del aprendizaje y de su calidad dependerá de la forma en que sean desarrolladas y articuladas las prácticas que los actores activos (docente y estudiante) del escenario educativo realicen.

Porque solo en la medida en que el conocimiento, producto de la enseñanza-aprendizaje, pueda producir un desarrollo en la cultura del conocimiento, la ciencia y la tecnología producirá beneficios y grandeza a las naciones (Brunner, 2001).

Con base en lo anterior, se debería de focalizar al proceso de enseñanza-aprendizaje como aquel en el que pudieran desarrollarse diversas prácticas que aseguren una formación de calidad y la obtención de conocimiento preciso; dichas prácticas llevadas por actores activos, que corresponden a las figuras centrales, docente y estudiante. Esto debido a que durante el proceso de aprendizaje, el

docente realiza diferentes prácticas educativas que tiene como finalidad lograr que el estudiante comprenda el objetivo de aprendizaje para su futura reproducción.

Sin embargo, este reto se plantea para todos los tipos de educación establecidos en el sistema educativo nacional; y la educación superior no es la excepción, con base en lo anterior, se podría pensar que el escenario de educación superior tendría un impacto relevante sobre esta trayectoria de formación, debido a que sería la etapa terminal del proceso de educación formal en los sujetos, y que por ende, sería donde se puliera las condiciones de formación y percepción para enfrentar las situaciones que se le avecinan.

Por lo que, el escenario de educación superior tendría que desarrollarse sin elementos que dificulten la conformación final de los estudiantes, y futuros egresados que serán inmersos en el ámbito social/laboral. En este sentido, se esperaría que los actores involucrados en dicho escenario, proceso y trayectoria educativa, estuvieran libres de condicionantes sociales, y que solo debieran de responder a las expectativas de un rol de formadores dentro del contexto educativo. Así, el sistema solo conseguiría procesos educativos fiables y coherentes (Bernal, 1995), que permitan la obtención del aprendizaje y su calidad, bajo procesos desarrollados y articulados con coherencia, por parte de las prácticas de los actores activos con los que cuenta.

Con base en lo anterior, se tendría que focalizar al escenario educativo y sus trayectorias académicas, como aquel en el que se desarrollan diversas prácticas donde aseguren una formación de calidad. Por ello, al hacer referencia a

procesos de formación en las Instituciones de Educación Superior (IES), con frecuencia se expone el término de calidad, el cual se retomado y trabajo bajo diferentes dinámicas (Donoso, 1999); con énfasis en lo que refiere a los procesos de formación que los profesoras trabajan desde su práctica.

Al retomar las ideas centrales de los procesos de formación académica y calidad en educación superior, se puede focalizar que los elementos de trabajo recaen en un qué hacer y saberes por parte de los actores principales de la educación, entre ellos, el profesor; es decir, una descripción en general sobre los elementos que en suma llevarían a obtener las expectativas de formación, producción, desempeño y calidad educativa necesaria.

Por tal, aunque el profesorado es protagonista de la práctica y el que permitirá transformaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje, que a su vez coadyuvara en el logro de objetivos, dentro del ámbito educativo también se considera el dialogo, participación y evaluación de los diferentes elementos y actores educativos para que la práctica pueda ejecutarse y obtener un resultado.

Es decir, una práctica docente es una acción institucionalizada desarrollada dentro del aula, la cual enfatiza el proceso de enseñanza/aprendizaje cuya finalidad es coadyuvar en la obtención de conocimiento y transformación social (Montes, 2011). Sin embargo, el docente al realizar su práctica se enfrenta a condiciones de incertidumbre, inseguridad y diversos conflictos que repercuten en la realización del aprendizaje; que no necesariamente se deben a carencias en

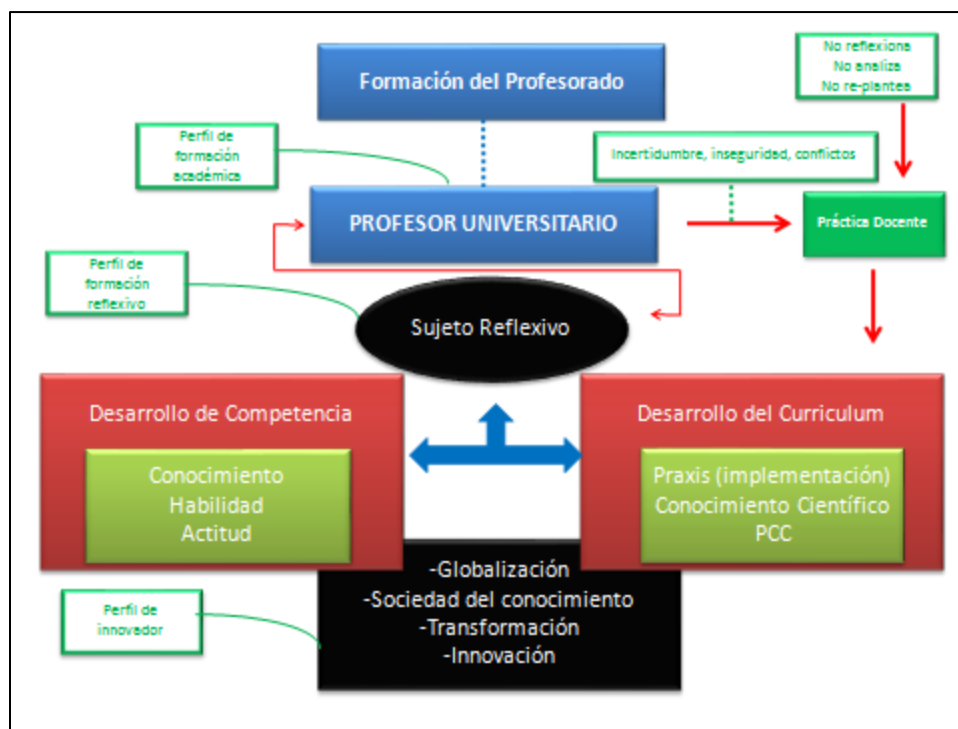
procesos de formación académica, sino también a competencias en procesos de desarrollo.

Partiendo de lo anterior, se tendría que repensar el trabajo realizado por parte del docente en su práctica a través de actividades de reflexión que le permitan analizar las acciones ejecutadas, el logro de objetivos alcanzados y transformaciones de mejora que podrían implementarse para obtener procesos educativos de calidad.

Es por esto, que el profesor analizado como un sujeto reflexivo, dentro de las IES, es aquel, que constantemente debate entre el desarrollo de sus competencias, el currículo, las tendencias de la globalización y transformaciones de conocimiento; por lo que día con día cuestiona su perfil de formación, provocando incertidumbres con respecto al ejercicio de su práctica como docente y al impacto de la misma dentro de los escenarios educativos.

Con lo anterior, se esperaría que la revisión de su ejercicio fuera a partir de un perfil reflexivo, y no simplemente bajo elementos de evaluación, que solo le llevarán a la identificación subjetiva de condiciones favorables y/o desfavorables, careciendo de la aplicación de estrategias de cambio, basadas en procesos de innovación, que apostarán a la formación de nuevos perfiles, a partir de las necesidades del ámbito educativo (ver Figura 1). Por lo tanto, es necesario que el docente entre en un estado de reflexión que permita reconstruir procesos que identifiquen fortalezas y debilidades dentro de la transmisión de información, contenidos curriculares y enseñanza.

Figura 1. Formación del Profesorado Universitario en la Práctica Docente Reflexiva y Perfil Innovador.



Fuente: Construcción propia a partir de los autores Medina y Domínguez (2008), Cardona (2008), Montes (2011)

La práctica reflexiva no es fácil para el docente, por lo que se vuelve necesario diferenciar entre la reflexión ocasional y la práctica reflexiva; la primera hace referencia solo a repensar y reconstruir actividades académicas sin poder profundizar en los quehaceres a partir de teorías y modelos; mientras que la segunda cuenta con una sistematización que va de la reconstrucción a la transformación de resultados, basándose en las teorías y modelos del profesorado, así como en las tendencias marcadas para la educación. Esta última, podría relacionarse con la identificación de áreas o elementos del perfil docente, que lleven a las propuestas de cambio, bajo procesos de innovación, que podrían mostrar a su vez procesos transformaciones en la formación académica, y de manera directa en su perfil profesional.

Solo con la práctica reflexiva se podrán construir aportes en modelos y teorías de la educación, pero sobre todo reformar habitualidades de la práctica docente (Cardona, 2008). Debido a que la práctica reflexiva es el producto del dialogo y revisión de las actividades que el académico desempeña, convirtiéndose necesaria en la medida en que la sociedad se actualiza y la educación se convierte en un reto innovador.

De esta manera, el aprendizaje práctico se volverá reflexivo una vez que logren procesos creativos y de dialogo entre docentes y estudiantes (Medina y Domínguez, 2008). Así la formación reflexiva deberá de convertirse en una nueva cultura institucional debido a que es esencial en la formación y práctica docente, permitiendo identificar problemáticas y proponer soluciones que produzcan mejoras en los procesos de enseñanza/aprendizaje, abordando no solo acciones si no también reacciones y búsqueda de sentido.

Sin dejar de lado, que esta reflexión, debe de llevarse desde enfoques en donde se involucren no solo aspectos y estrategias tradicionales, sino también los aportes emergentes en educación; ya que a través de esta se diseñaran programas formativos, medios didácticos y modelos de medios integradores que facilitaran la obtención de resultados significativos (Cardona, 2008).

Con base en argumentos anteriores se propone este trabajo de investigación, el cual permitirá comprender el significado y relevancia que la práctica reflexiva pudiera tener en el docente, con experiencia; y su proceso de

innovación que repercute en la transformación de su perfil y práctica dentro de un contexto educativo determinado.

La temática se trabajará a partir de un estudio de caso, teniendo como IES la UNISON (creada en 1942, siendo una de las escuelas públicas en el Estado de Sonora, con mayor impacto en la matrícula y tradición educativa); el estudio de la práctica reflexiva del profesorado universitario, se desarrollara con la comunidad de profesores con experiencias dentro de la institución, que según La Fuente (2010), este tipo de profesores, se caracterizan por contar con creencias, conocimientos y competencias específicas producto del transcurrir de más de diez años en la práctica docente.

## **1.2 Antecedentes**

Las IES se encuentran centradas en la producción del conocimiento, pero sobre todo en la transferencia del mismo, teniendo como base los procesos de formación a cargo del profesorado (Imbernon, 2002), bajo esta perspectiva, habría que cuidar las bases del proceso de formación del profesorado, el ejercicio de su práctica y la diversificación que el mismo tenga sobre los procesos de aprendizaje por donde se transfiere el conocimiento.

Es por ello, que los procesos de formación, desarrollados por el profesor, deben analizarse desde las condiciones del contexto, así como bajo procesos de reflexión que permitan la identificación la implementación y resultado de su práctica docente (Tejeda, 2001).



Bajo estas consideraciones, Revilla (2010), refiere la importancia de una práctica reflexiva por parte del profesor que le permita auto-valorarse con base en las acciones realizadas desde su función educativa; lo anterior, permitiría la identificación y desarrollo de habilidades que ayuden a la mejora de los procesos docentes, a partir de identificar las necesidades de formación.

Los procesos de reflexión por parte del profesorado no siempre son claros, aún existe desconcierto sobre la incidencia que esta presenta sobre los procesos académicos; Lozano y Campos (2004), describen que las funciones del profesor solo se limitan al dominio de la asignatura y control del proceso de aprendizaje dentro del salón de clase, sin embargo, recalcan que el papel del docente en educación superior debe de ir más allá al siempre cumplimiento del currículo, reflejarse en la identificación de factores que facilitan u obstaculizan el logro conocimientos dentro de la educación superior, rescatando que son los procesos de reflexión los que permitirán dicha elemento.

Posterior a las consideraciones de la importancia sobre la práctica reflexiva del profesor; Pontes y Serrano (2008), encontraron que los procesos de reflexión llevados a cabo por el profesor permiten que este se dé cuenta de las transformaciones sociales/educativas, y por lo tanto, las necesidades que como profesor requieren al momento de pertenecer al sistema educativo.

Es por ello, que Zeichner (1993), sostiene que la reflexión debe de ser considerada como una herramienta de análisis para las roles y funciones que el profesor desempeña dentro del contexto educativo; por lo que, el establecimiento

de la reflexión, permitiría la construcción de estrategias de intervención para la mejora de las propias condiciones del profesor.

Con base en las consideraciones anteriores, la reflexión sobre la práctica resulta necesaria para la identificación de factores, favorables o desfavorables, dentro de los procesos de formación académica, sin importar el actor educativo en el que inciden; de alguna manera permiten explicar la ruta o curso que el profesor-docente realiza sobre su propio perfil y ejercicio profesional.

Sin embargo, es necesaria la sistematización de la misma, para establecerse como proceso institucional en los quehaceres del profesor, y que por lo tanto, promueva labores educativas profesionales innovadoras. (Domingo, 2013).

En prospectiva, la práctica reflexiva del profesor universitario, con experiencia, permitirá acciones a favor del estudio y comprensión del desarrollo en educación, elevando la capacidad de su personal, sin importar las condiciones del profesor, si no los procesos de formación construidos.

### **1.3 Planteamiento del problema**

Entre los organismos que fortalecen a los programas académicos en educación superior, y que inciden directamente en la construcción de políticas, transformaciones institucionales y tendencias en educación se encuentran; a) Banco Mundial (BM), con la finalidad de fortalecer fuentes de financiamiento económico y técnico en la realización de proyectos viables para la sociedad y

contexto educativo superior que fortalece aspectos relacionados con el desarrollo educativo; b) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quien es un órgano centrado en aspectos económicos, comerciales, educativos, de desarrollo, ciencia y tecnología de las naciones; focalizando estrategias que permitan el desarrollo educativo; y c) la UNESCO, pretende que las IES contemplen una expansión promueva la diversidad de programas de estudio para elevar los índices de calidad educativa en las mismas.

Con base en los objetivos de cada organismo internacional, se aprecia que estos contribuyen, a través de sus diferentes lineamientos y objetivos de apoyo a la educación superior, con la finalidad de favorecer a la mejor toma de decisiones y solución de problemáticas educativas.

En este sentido, México diseña el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), que en su línea de igualdad de oportunidades, retoma la transformación educativa para la educación superior, la cual establece el trabajo la calidad educativa, en relación con el trabajo del profesor, programas de estudio, evaluación, supervisión de procesos, innovación e internacionalización. Apreciando, que la función del profesor resulta significativa para el desarrollo educativo y progreso de condiciones de aprendizaje.

En este sentido los organismos internacionales marcan las tendencias que la educación superior debe de trabajar; perfilan el trabajo que el docente debe de realizar para lograr los estándares de calidad (Maldonado, 2000). Por tal, el fortalecimiento sobre la práctica docente del profesor en educación superior

resulta evidente, debido a que es considerada como elemento de calidad educativa, así como la acción que fortalece o dificulta el proceso de educación.

Con base en lo anterior, los aspectos a considerar para abordar el presente trabajo de investigación, se sustentan en las tendencias internacionales, pero de forma directa, sobre la necesidad de conocer las prácticas que el profesorado realiza y necesidades que presenta; lo anterior, para incidir en trayectorias profesionales que les permita transformar sus “saberes” y “haceres” acorde al nuevo contexto de globalización, sociedad del conocimiento y desarrollo de las tecnologías; aspectos planteados como una de las principales transformaciones de las instituciones y actores de la educación superior.

Por otra parte, la indagación sobre la temática permite trabajar lo referente al cumplimiento de objetivos de aprendizaje, y por tal, a la obtención de una calidad educativa durante el proceso de formación; proponiendo la práctica reflexiva para ello, y el perfil innovador como complemento, debido a que cuando el docente diseña su práctica de enseñanza se adelanta a las condiciones contextuales, institucionales, educativas, sociales y humanas a las que se enfrentara y vivirá durante su trabajo en el aula.

Por último, la necesidad de reconstruir los hechos ha manera que puedan ser mejorados; como lo refiere Medina y Domínguez (2008), tomando significado en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Así, bajo un contexto de globalización, educación, transformaciones e innovaciones exigidas a las IES y actores de la educación, se pretende conocer si

el profesor en educación superior, efectúa procesos de reflexión sobre su práctica docente, y si estos procesos contribuyen a la implementación de procesos de cambios, bajo formatos de innovación educativa. De manera específica trabajar:

1. ¿Cómo se ejerce la práctica reflexiva por parte del profesor universitario?
2. ¿Cómo se da el proceso de análisis y reflexión de la práctica en el profesor universitario?
3. ¿Qué significado o repercusiones tiene la práctica reflexiva del docente dentro de las actividades diseñadas en los procesos de enseñanza/aprendizaje?
4. En su trayectoria, el profesor universitario, ¿revisa o construye elementos de innovación dentro de su práctica que se apeguen a las condiciones del contexto de la educación superior?
5. Si existiera el desarrollo de condiciones, bajo procesos de innovación, en la práctica docente ¿Cómo se establece la construcción de dichos procesos? Y ¿Cuáles son las condiciones que interviene dentro de esta construcción?
6. ¿Cuáles son propuestas que surgen desde los actores para el diseño de políticas públicas en el desarrollo de la práctica profesional del profesor en las IES?

#### **1.4 Objetivo de investigación**

Con base en las preguntas anteriores, el objetivo de investigación es, Analizar el ejercicio de la práctica reflexiva del profesorado de la UNISON, y a partir de esto,

analizar los factores que inciden sobre el desarrollo de estrategias de innovación educativa para la reconstrucción de perfiles profesionales.

Bajo este objetivo, se pretende conseguir los siguientes específicos:

- a) Identificar las actividades que los profesores ejecutan dentro de su práctica académica y procesos de formación profesional.
- b) Diagnosticar la práctica reflexiva del profesorado universitario.
- c) Analizar las transformaciones que la práctica docente presenta, a partir de la práctica reflexiva, en el profesor con experiencia.
- d) Identificar los factores en la construcción de un perfil con base en la innovación educativa.
- e) Considerando las percepciones y propuestas de los sujetos, para el diseño de una propuesta de mejora, para las condiciones de la práctica reflexiva del profesorado y su sistematización.

## **1.5 Justificación**

El sistema de educación superior se preocupa por obtener una educación de calidad a partir de formación de individuos productores de conocimiento, expertos y con alternativas de solución que fortalezcan el desarrollo (Rodríguez, 2007).

Por ello, al hablar de educación se tiene que hacer referencia al término de calidad, ya que se ha convertido en el centro e interés de diferentes dinámicas educativas (Donoso, 1999), en especial con lo referente al proceso

enseñanza/aprendizaje y a las prácticas que el docente desarrolla en este (docente y reflexiva).

Como lo refiere Estévez (2009), la calidad educativa es el fenómeno que deberá estar en continuos ajustes entre elementos curriculares, pedagógicos, contextuales, estratégicos y éticos para cumplir el propósito de formación en la educación.

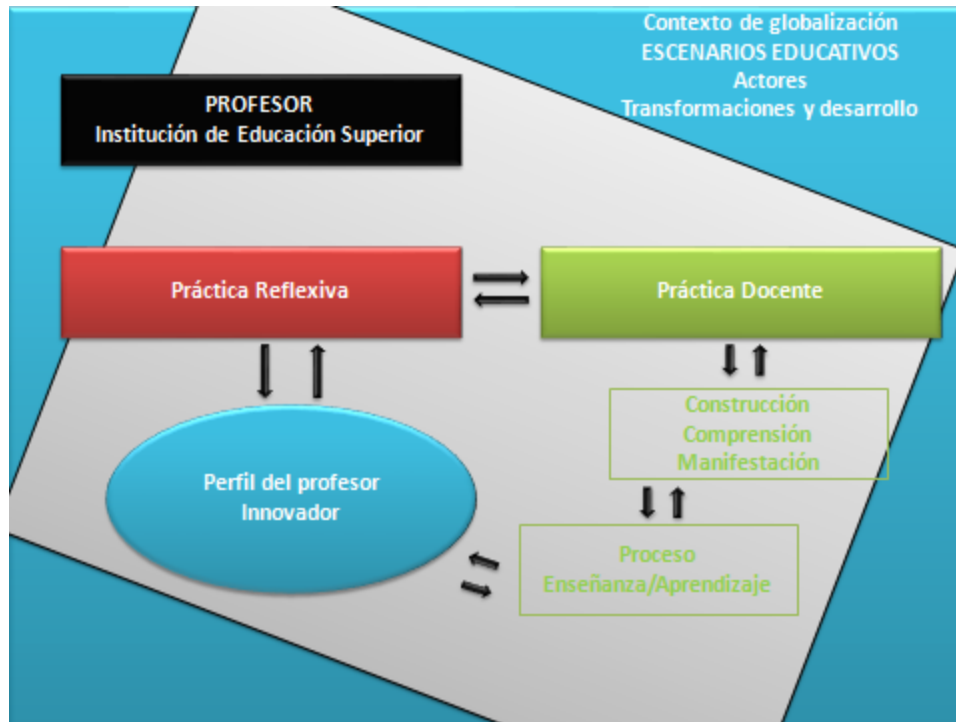
Con base en lo anterior, es importante revisar las prácticas que el docente ejecuta para la obtención del aprendizaje, no solo desde su proceso formativo práctico -que involucra “saberes” y “haceres”-, sino también desde la reflexión de actitudes sobre las prácticas para obtener una visión holista del fenómeno educativo, posibilitando la actuación y reformulación.

La práctica reflexiva será la forma creativa de trascender en la educación y poder trabajar de una forma colaborativa en la enseñanza (Cardona, 2008); debido a que permite identificar, diagnosticar y proponer soluciones a las diferentes situaciones que se presenten en el escenario educativo, producidas por las diversas percepciones.

Por tal, aunque el docente es protagonista de la práctica reflexiva que permitirá transformaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje, que a su vez coadyuvara en el logro de objetivos, no se le puede responsabilizar en la totalidad; debido a que se necesita del dialogo, participación y evaluación de los diferentes elementos y actores educativos para que la práctica pueda ejecutarse y obtener

resultados (ver Figura 2) ; de lo contrario solo se estaría hablando de una retroalimentación de la práctica docente desempeñada en el aula.

Figura 2. Aplicación de la práctica reflexiva en el proceso enseñanza/aprendizaje, y generación de innovación en la docencia del profesor de IES.



Fuente: Castillo (2012), Esteves (2009) y Santacruz (2003).

Partiendo de lo anterior, trabajar la práctica reflexiva en el docente permitirá:

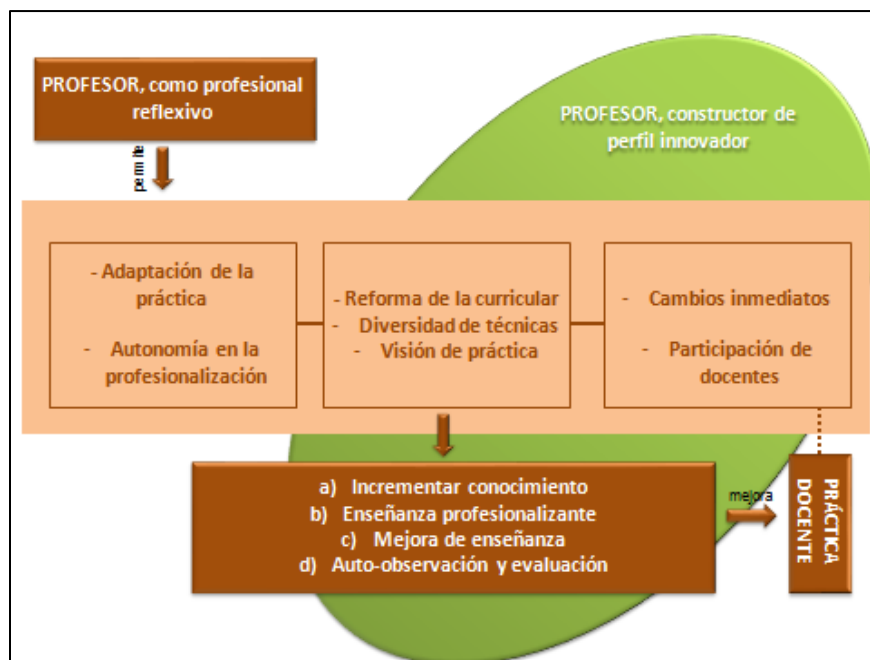
- Recocer los procesos y prácticas que se desarrollen, por parte del profesor, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje,
- Identificar problemáticas y/o situaciones de riesgo dentro del escenario educativo,
- Buscar soluciones a partir de la transformación, en una primera parte dentro de la misma práctica docente y después en los aspectos teóricos que conforman la actividad docente,



- Identificar debilidades en el logro de objetivos de aprendizaje, responsabilizándose de estas,
- Obtener un compromiso durante el proceso de desarrollo profesional.

Rescatando que durante el período de reflexión es necesario la existencia de transformación que se dará a través del dialogo, evaluación y renovación de la práctica educativa en el sentido de que se analiza lo que se trabaja (no solo de su parte, sino de los diferentes actores como profesores pares, estudiantes, entre otros); y así poder construir teorías y modelos que permitan una práctica generadora de saberes profesionales (ver Figura 3).

Figura 3. Docente como profesional reflexivo y aportador a un perfil innovador.



Fuente: Construcción propia, a partir de Rodríguez y Castañeda (2001) y Medina (2008).

En la implementación de una práctica reflexiva y reconstrucción de una práctica docente para la mejora de los procesos de formación surge la posibilidad de permitirle al profesor construir o reconstruir un perfil docente, basado en la

innovación educativa y sus características, que responda a los retos en educación, el cual según Rodríguez y Castañeda (2001) propicia el diseño de nuevas teorías, modelos y métodos pedagógicos dentro del escenario educativo, aportando también a la concepción de nuevas políticas y reformas educativas.

Con base en lo anterior, se estaría hablando de un proceso reflexivo que contribuirá al análisis de actividades que permita retroalimentación en actividades académicas desarrolladas por el profesor; comenzando por trabajar la primera parte de las competencias “actitudes”, y a partir de esto desarrollar los “conocimientos” y “habilidades”; repensando el saber-hacer-ser de la práctica del docente.

### **1.6 Delimitación y limitación del estudio**

El escenario educativo en el cual se desarrolla el presente estudio pertenece a la educación superior del estado de Sonora, enfocado en una institución educativa de carácter público: la UNISON.

El proyecto de investigación considerara una muestra representativa de profesores adscritos a la instituciones, focalizando en ellos el ejercicio de la reflexión en su práctica docente, y su impacto dentro del desarrollo profesional, determinando ¿Cómo se establece el proceso de reflexión, a partir de la percepción del profesorado, así como la relación de la misma con su perfil docente?. A partir de lo anterior realizar un análisis dirigido a describir la situación en la que se encuentra la práctica docente y su impacto en los procesos de

formación académica, sobre todo, establecidos para la educación superior y estructura de procesos formales en educación.

Con base en lo anterior, se pretende incidir en la conformación de perfiles reflexivos docentes, dentro de las consideraciones del profesorado y el desarrollo profesional del mismo. Aportando a la construcción de alternativas para el profesor que desarrollen sus habilidades docentes de forma directa, y apostando de forma indirecta, al desarrollo de habilidades de investigación, generación de conocimiento y mediación educativa (López-Vargas y Bastos, 2010).

En cuanto a las limitaciones del estudio, se pueden identificar la evaluación del profesorado por participar en este tipo de trabajos, la resistencia por la posibilidad de quedar en evidencia con los reportes que del proyecto resulten, la identificación de perfiles apropiados para la obtención de informar (por ser profesores específicamente con experiencia dentro del contexto universitario).

Por otra parte se encuentran las limitantes de contenidos teóricos expuestos por el estado del arte, debido a que la investigación sobre la práctica reflexiva, se ha manejado más en niveles de educación básica. Y por último, cuestiones relacionadas con la pertinencia de los instrumentos en relación con el objeto de estudio, así como el diseño estructural del mismo.

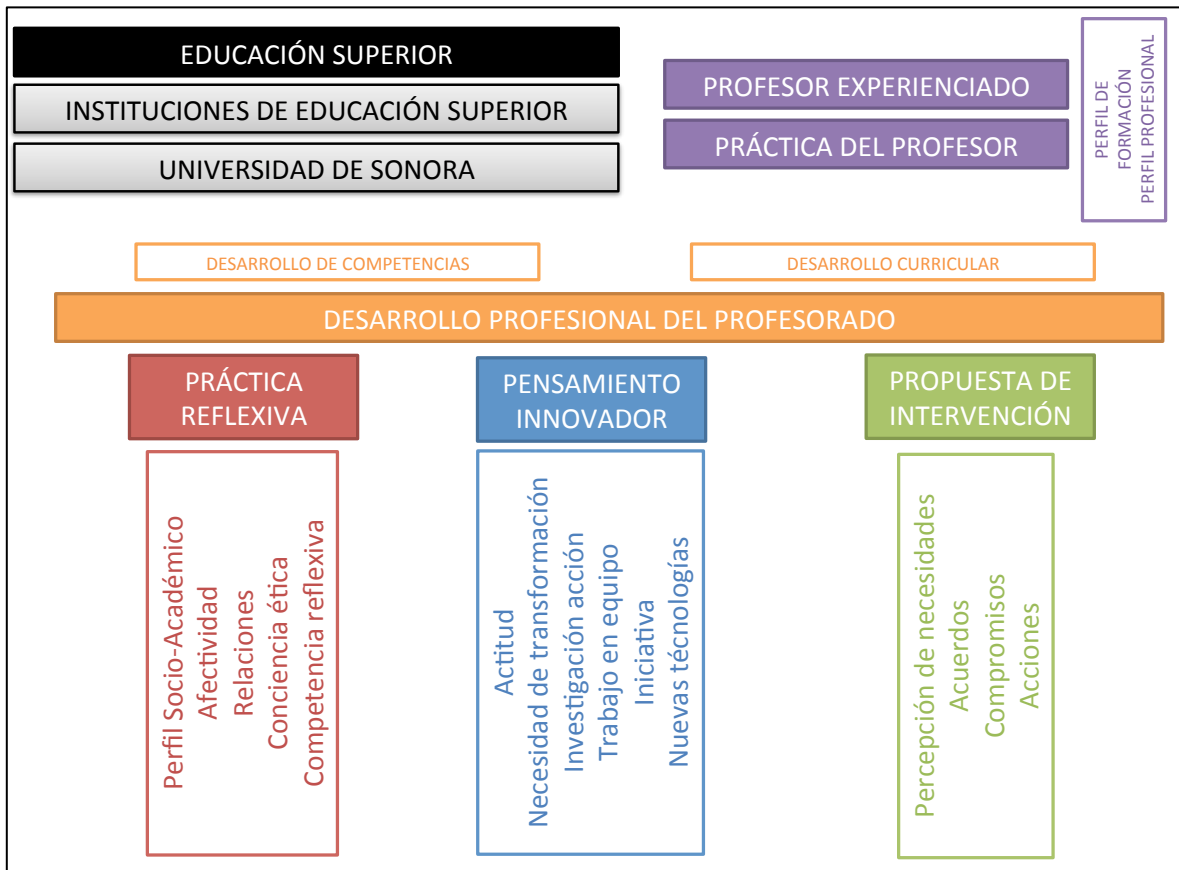
## **Capítulo 2. Planteamientos teóricos**

El presente capítulo tiene como objetivo realizar una revisión teórica sobre los aspectos que enmarcan la práctica reflexiva del profesorado de educación superior; resaltando aspectos de política pública, contextualización, posturas teóricas y conceptualización de elementos que dan sentido al análisis del objeto de estudio, desde el estado del arte.

A lo largo del apartado se ira describiendo la situación que desde la políticas en educación enmarcan la necesidad de identificar las condiciones para el desarrollo de proceso dentro de la educación desde la práctica del profesora, en posterior se expondrán elementos que definen el ejercicio de la reflexión para el profesorado, así como elementos relacionados con los procesos de cambios para el profesorado.

A continuación la Figura 4 muestra la relación de aspectos teóricos, en representación de los conceptos principales que enmarcan el trabajo de investigación y dan sentido al análisis de la situación estudiada, cabe señalar que solo se mostrará la representación, pero el desglose de la misma se hará durante el desarrollo del capítulo.

Figura 4. Relación teórica del estudio.



## 2.1 Análisis de la globalización y posturas de la política pública sobre las condiciones del profesor en Educación Superior

Dentro de las interacciones sociales y el contexto de desarrollo social hubo procesos de cambio y adaptación que dieron como resultado la globalización. Esta última comprendida como el escenario de contexto mundial, que muestra la forma en que debe responder una nación a las demandas que la misma dinámica entre países y escenarios internacionales le marcan. Un escenario, que como refiere Ocampo, Camero y De Luna (2011), demanda la producción, en términos de

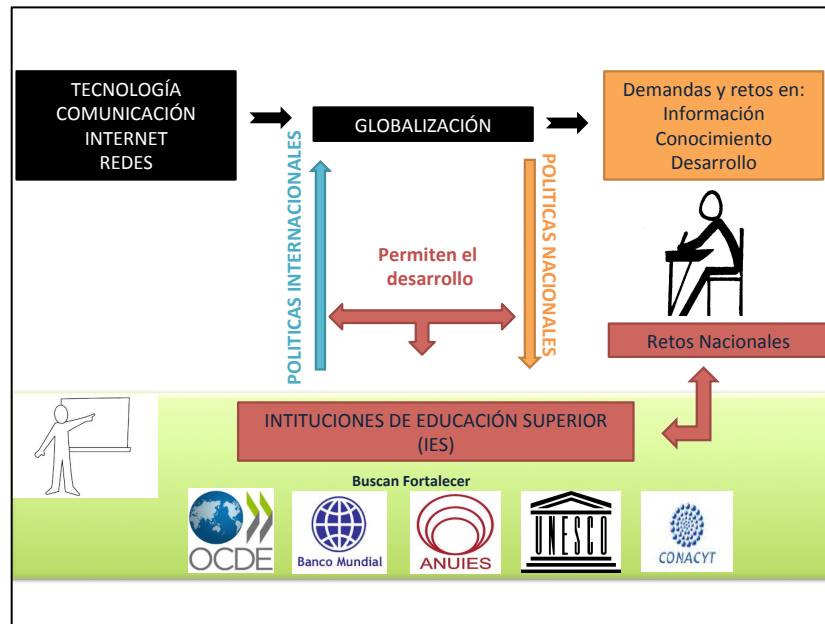
formación, de individuos preparados para las exigencias de información, conocimiento y desarrollo; que en posterior se convertirán en los retos nacionales.

Con base en lo anterior, se podría comprender a la globalización como el escenario que enmarque los retos que cada nación tendrá que resolver, a partir de las expectativas internaciones; por tal, de alguna manera tendrán que establecerse normas o criterios que traten de trazar dinámicas de trabajo e interacción que permitan el desarrollo, a nivel nacional e internacional.

Bajo este contexto, se comprende la generación de políticas públicas (tanto internacionales como nacionales), para la construcción de una sociedad en conocimiento, capital humano y recursos económicos que permitan fortalecer los contextos y realidades sociales. Para ello la UNESCO en su informe para educación del 2005:20, en OCDE (2011), establece "...La sociedad del conocimiento propicia el que se fortalezcan una mejor toma de consciencia de los problemas del mundo....tratándose mejor mediante la cooperación internacional-nacional y colaboración científica..."

A partir de los criterios y referencias anteriores, podemos considerar que los elementos que sustentaran a las demandas de la globalización, serán las respuestas nacionales en aspectos de tipo económico, tecnológico e informativo; sin embargo, los anteriores no podrían presentarse, sin una de las piezas clave para el progreso y desarrollo de las naciones, la educación.

Figura 5. Relación de la Globalización en las tendencias educativas.



Así pues, la educación contribuye a la parte de formación, consolidación y generación de conocimiento; que en prospectiva, aportara a la solución de problemas, demandas y retos sociales, a partir de la generación de soluciones factibles, pertinentes y en línea a las tendencias globales.

En este sentido el desarrollo y consolidación de todos los aspectos sociales de una nación, apostarán a los procesos de formación, generación de conocimiento, producción laboral y difusión de propuestas que se realicen desde el ámbito educativo e impacten en los sectores de tipo productivo, tecnológicos y científicos.

Bajo este panorama, debiera de priorizarse el sistema de educación de cualquier país o nación, ya que su función se reflejaría en los procesos de formación, partiendo de las tendencias internacionales y nacionales para su

acreditación, que al final apuntarían a la certificación de profesionistas, expertos en una o varias disciplinas, que afrontaran los conflictos y expectativas expuestas para su contexto. En este orden, resultaría también interesante no solo enmarcar al escenario educativo como el productor de recursos, si no también, a los actores inmersos dentro del escenario y responsables del proceso de formación, como el profesor mismo.

Para efecto de las siguientes reflexiones, revisaremos la creación de política pública en el escenario educativo, y la incursión de tales dentro de la educación superior, con la finalidad de identificar el estado, proceso, retos y desafíos que requieren practicar las IES en México para incorporarse a la globalización, y por tal, a la sociedad del conocimiento. Así como la función y las políticas del profesor universitario, en su ejercicio, desarrollo y consolidación de prácticas que cumplan con los procesos de formación estandarizados para la competencia global.

### **2.1.1 Planteamientos Introdutorios sobre Contexto Universitarios y su relación con la práctica del profesorado**

Para efectos de las presentes descripciones sobre el objetivo del trabajo, nos enfocaremos al sistema de educación de nivel superior debido a que es donde se practican los procesos de formación terminal; de este nivel lo que nos interesa es lograr identificar, diagnosticar y describir la situación que se presenta sobre la temática de construcción de política pública sobre los procesos de formación y profesorado para la mejora de condiciones educativas. Así como también, porque



el producto de este nivel es al que socialmente se le espera para demandarle transformaciones que apuesten a una mejora nacional.

En palabras de Turan (2012), la educación superior debe de producir beneficios en el sector social que permitan mayores niveles de ingreso, satisfacción, pero sobre todo la formación de una sociedad activa, participativa y crítica; lo que conlleva a una nación próspera y socialmente incluyente. Por ello, resulta necesario un compromiso con la educación superior que permita priorizar los procesos de formación que en esta se desarrollan; así como un compromiso por parte de los actores educativos hacia estos procesos y los productos generados; y un esfuerzo que permita competitividad permanente para obtención de índices de calidad educativa.

Bajo este panorama, los retos y expectativas de la educación superior giran en torno a la acreditación y obtención de índices de calidad, los cuales forman parte de las tendencias nacionales e internacionales para la educación a nivel global; para el caso de México se cuenta con los Comité Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como organismo de evaluación académica entre pares, así como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), como organismos acreditadores y certificadores de programas de la calidad.

Para los CIEES el objetivo principal es la evaluación diagnóstico y acreditación de los distintos programas académicos de las IES, con el afán de asesorar a dichas instituciones y elevar la calidad educativa ofertada en los

programas; el proceso de evaluación recae en el aprendizaje de los estudiantes, infraestructura, planes y programas de estudio y el perfil del profesorado; de este último prioriza el currículo, las estrategias implementadas, además de las metodologías y técnicas de evaluación (CIEES, 2008).

Por otra parte el marco de referencia del CONACyT (2008) establece que los indicadores de calidad para los programas de educación superior recaen en el plan curricular, infraestructura y servicios otorgados por la institución; de forma especial enfatiza el trabajo de los académicos, haciendo hincapié en los conocimientos, habilidades y actitudes que estos aportan en los objetivos y procesos de formación implementados en los estudiantes y futuros profesionistas.

Con base en lo anterior, rescatando esta última parte en donde los procesos de evaluación acreditan y apuestan a procesos de formación bajo índices de calidad; y más aún que parte importante de estos procesos recae en la formación del profesorado como elementos esenciales en los procesos de formación académica; se apuesta a fijar atención a la práctica que este actor del escenario educativo realiza para la obtención del aprendizaje y formación de futuros profesionistas, cuestionándose ideas del ¿cómo lo hacen? ¿En qué criterios se centran? Y si ¿la experiencia es determinante para lograr dichos objetivos de formación?, para que a su vez se consideren procesos de reconstrucción hacia un perfil innovador por parte del docente.

Retomando las ideas de Graw-Gómez-Perandones (2009), en donde especifican que el papel del profesor para la calidad educativa es imprescindible,

debido a que es el responsable básico del procesos enseñanza-aprendizaje; es necesario que las IES retomen y de alguna manera fomenten la práctica docente, la reflexión y la crítica, para que contribuya a los objetivos de formación que la sociedad demanda.

Denotando la necesidad de conformar estrategias y programas de inicio y seguimiento para la práctica docente y el desarrollo académico del mismo; los cual se refleja en la hechura de políticas públicas específicas para este actor y su proceso dentro de las IES

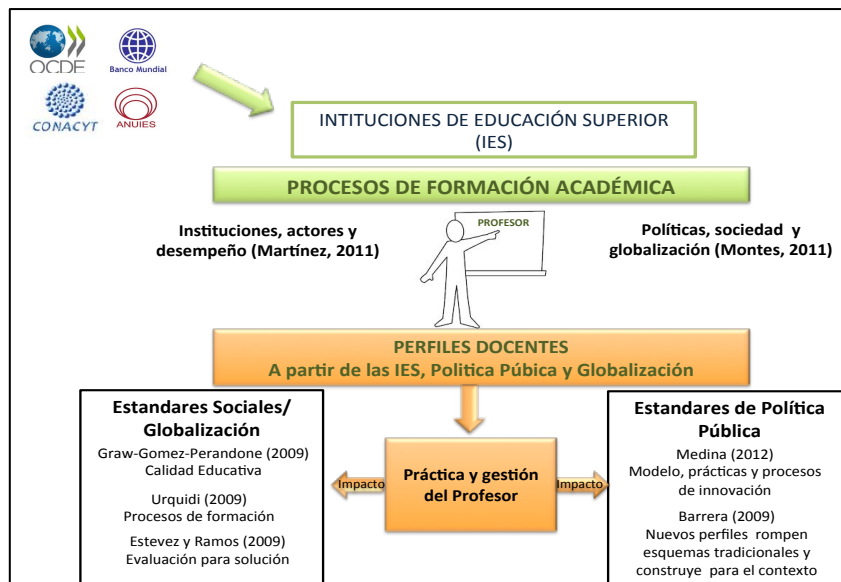
Por ello, la evaluación para las IES debiera de recaer, como lo indica Estévez y Ramos (2009), en el análisis de procesos sobre dimensiones específicas como la institucional, lo curricular, el estudiantil y dinámicas de profesores. Lo que nos lleva de nuevo a la caracterización del profesorado universitario y revisión de su práctica por ser unos de los elementos claves o actor indispensable para que los procesos de formación académica apuesten a un rendimiento de calidad.

En este mismo sentido, Urquide (2009) refiere que la educación superior debe de considerar una clasificación de los elementos que componen a las IES quienes son responsables de procesos de formación. En especial en lo referente con los responsables de dicho proceso, los profesores, quienes a través de su formación y práctica contribuyen de forma favorable o desfavorable en la formación de profesionistas, solución de conflictos sociales y generación de nuevos conocimientos; apostando en esto último a la transformación, si fuera

necesario, de su propio perfil y práctica para que responda a las expectativas puesta en ellos.

La contribución del profesorado universitario y su formación (considerando perfil de formación, práctica y reconstrucción de la misma), se convierte en pieza fundamental para alcanzar la calidad educativa e índices internacionales de formación que la globalización y estado del conocimiento demandan.

Figura 6. Contextos Universitarios y sus retos ante las políticas relacionadas con la función del profesor.



Fuente: Urquidi (2009), Graw-Gómez-Perandone (2009), Medina (2012), Barrera (2009), Montes (2011) y Martínez (2011).

Profesores universitarios dispuestos a la apropiación, a la transformar, y adecuación de la enseñanza a través de su preparación personal y académica constante comprenderán que la mejora de la calidad educativa depende de ellos (Graw-Gómez-Perandones, 2009). Lo anterior apostara a una universidad del siglo XXI, tan demandada por la sociedad misma; congruente en sus recursos, técnicas,

estrategias y profesores, los cuales estarán comprometidos en sentido de reflexión, crítica y flexibilidad. Acompañados por supuesto de la hechura, puesta en marcha y evaluación de procesos, establecidos desde las políticas públicas, que representan la forma de responder a los criterios y tendencias nacionales e internaciones.

### **2.1.2 Criterios y prospectiva para el desarrollo de la profesión académica desde las tendencias para la mejora de la educación y calidad educativa**

Entre los organismos internacionales que fortalecen a los programas académicos en educación superior, y que inciden directamente en la construcción de políticas, transformaciones institucionales y tendencias en educación, Maldonado (2000), encuentra relevante la participación de organismos como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, entre algunos otros. Con base en los objetivos de cada organismos internacional, podemos hacer mención de que estos contribuyen, a través de sus diferentes lineamientos y objetivos de apoyo a la educación superior, a partir de trabajar en las brechas digitales, científicas, económicas y sociales de los países; con la finalidad de favorecer a la mejor toma de decisiones y solución de problemáticas educativas, acercando a la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, podemos resaltar que los organismos internacionales marcan tendencias y apoyos específicos para las IES, más no de manera directa sobre los actores que participan dentro de las instituciones y sobre todo, de forma directa sobre los proceso de formación y consolidación académica, como lo es el profesor.

Bajando un poco la visión de los organismos para la acreditación y desarrollo educativo que apunte a competencia dentro de la globalización, revisemos el panorama nacional, en donde para México se diseña el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), que en su línea de igualdad de oportunidades, retoma la transformación educativa para la educación superior, la cual establece el trabajo en seis ámbitos de importancia y trascendencia para la educación (Ver Tabla 1), que apunte a la calidad, incursión a la sociedad del conocimiento y por tal apego a la globalización.

Tabla 1. Ámbitos a trabajar para la mejora de la educación.

<b>Ámbito</b>	<b>Objetivo que persigue y aspectos que retoma</b>
Calidad educativa	Relaciona y centra el logro en el profesor, programas de estudio, evaluación, supervisión de procesos, innovación e internacionalización
Oportunidad educativa	Reflejar las posibilidades de que el ciudadano, sin importar sus condiciones, pueda tener acceso a los procesos de formación a través de equidad y oferta
Tecnologías de la Información y la Comunicación	Posibilita accesibilidad a la educación, así como también al acceso a la creación y difusión del conocimiento. Como por ejemplo fuentes de información y educación a distancia
Educación integral	Contempla todos los ámbitos del individuo, y que no solo sea visto desde el contexto educativo, sino también del social, psicológico, de salud, entre otros.
Vinculación educativa	Incorporación del proceso educativo en diferentes campos y ámbitos; así como también considerando el intercambio y movilidad
Gestión	Relacionada con el trabajo administrativo correcto para el diseño, implementación, sustento y desarrollo de sistemas educativos

Fuente: Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012).

Como se puede apreciar los ámbitos de trabajo corresponde a las tendencias marcadas y sustentadas por los organismos internacionales, las cuales propician un desarrollo nacional. Y de forma particular podemos apreciar como el

punto de la calidad educativa, en esta ocasión, si integra la postura del profesor en lo referente a los procesos de formación para la internacionalización.

Bajo estos dos puntos, rescatamos la siguiente idea sobre la formación y desarrollo académico que el profesor debe de realizar bajo ámbitos educativos, principalmente en contexto universitarios; por tal, resulta necesario la conformación de políticas públicas no solo de aplicación directa sobre el proceso de formación e instituciones públicas, sino también sobre la función, desempeño y perfil del profesorado, debido a que es sobre este en quien recaerá la responsabilidad de los procesos de formación y petición de cuentas sobre resultados sociales.

Sin embargo, el contexto no es desfavorecedor para el país debido a que estas tendencias fortalecen el diseño de políticas públicas, a través de programas y estrategias, que fortalezcan los procesos en el ámbito de educación llevados a cabo en las diferentes instituciones educativas, impactando en primer instancia a los índices de calidad educativa, en donde se involucra directamente al profesor, incorporación a la sociedad del conocimiento, transformaciones bajo la globalización y condiciones mejores de vida y desarrollo humano.

Solo habría que considerar que para el impacto de política pública, sobre los índices específicos de mejora para la nación, deben de contemplarse las limitaciones dentro de las prácticas educativas; ya que existen condiciones diferentes en las IES en materia de contexto, economía, cultura, pedagogía, cobertura, financiamiento, mercado laboral y estilos de vida. Por lo que la política

como estímulo de profesor, en exigencias de perfil, práctica y generación de conocimiento, no debiera de aplicarse en general si no considerando los elementos con los que cuenta, en este caso el profesor.

Por lo tanto, debe de considerarse a la par las tendencias internacionales y las condiciones nacionales en las cuales se efectuaran las políticas educativas para la mejora de la educación, y su aplicación a los actores involucrados.

Sin olvidar que estas últimas son importantes para el escenario de educación superior y el profesorado, ya que estas marcan el escenario y condiciones en el cual se desarrolló la práctica académica sobre la formación. De esta forma también se relaciona con las políticas públicas debido a que estas especifican o perfilan el trabajo que el docente debe de realizar para lograr los estándares de calidad.

De alguna manera los organismos y políticas presentan el perfil que el profesor debe de estudiar, identificando prácticas que fortalecen o dificultan el proceso de educación y su calidad (Castillo, 2006). Resulta ser, que se establecen los parámetros que perfilan al docente universitario, como pertinente o no dentro de estándares generales de globalización y tendencias generales, pero no bajo los parámetros que los procesos de formación directa dentro del aula se necesitan o debieran de considerar; es como el dilema “deber ser” y “ser”.

En síntesis, la necesidad de introducir mejoras en la educación se sustenta en el éxito de instituciones, eficiencia en estudiantes terminales del proceso, profesión docente de calidad, gestión y liderazgo institucional, participación social;



pero sobre todo en incrementar los servicios educativos bajo niveles de logro académico estándar, reduciendo con ello la tasa de deserción educativa.

Así en el Marco de Acuerdo de Cooperación (OCDE, 2010), se enlistan con mayor importancia aspectos específicos para el profesorado que giran en torno a condiciones relacionadas con:

- Marco de política pública para implementar las reformas educativas, debido a que esta recomendación se centra en las condiciones, restricciones y oportunidades que tiene el sistema educativo dentro de gobierno para mejorar las condiciones, en aspectos de educabilidad y educatividad.
- Evaluación equitativa del valor agregado de las escuelas, ya que prioriza la posibilidad de oportunidades dentro del sistema educativo, en cuanto a obtención de aprendizaje y desarrollo de capacidades, sin importar limitaciones o aspectos del contexto personal del docente
- Continuar fortaleciendo la información y rendición de cuentas, debido a que constituye la alineación de esfuerzos y recursos por parte de los actores del sistema educativo, al mostrar los resultados obtenidos en los procesos educativos

En términos generales el marco de evaluación e incentivos para los docentes considera las oportunidades, presupuestos, planes y programas de estudio, así como la gestión, para establecer alianzas por la educación de calidad. Aspectos que explican como en el contexto de educación superior surgen diferentes estrategias de estímulo para el profesorado, como lo es “profesor

distinguido” “perfil deseado PROMEP” “Becas al desempeño” “Sistema Nacional de Investigadores”; y demás programas estratégicos, de carácter nacional y directo de las IES, que tratan de estimular al profesorado para conformar perfiles y trayectorias que aporten a la generación de conocimiento y formación de profesionistas que puedan incursionar en la globalización y estado del conocimiento.

Con base en lo anterior, se deberá cuidar que las políticas públicas para el profesor universitario giren en torno con la práctica reflexiva y la construcción de perfiles, bajo procesos de innovación. En este sentido, todas las condiciones diseñadas giraran entorno al profesor, reflejándose en la capacitación, evaluación, inducción, oposición, niveles, fortalecimiento y desarrollo profesional.

Sin embargo, la puesta en marcha de la política debería de establecerse con el objetivo de reconocer su perfil y trabajar en la mejora del mismo, a su vez trabajar en la construcción de su práctica dentro del aula que apunte a la mejora de condiciones; para que el objetivo de la misma no se desvíe solamente al logro de objetivos de la política pública y estándares marcados por las tendencias de los distintos organismo acreditadores; si no que impacte directamente en los procesos de formación del estudiante, con ello en el cumplimiento de calidad educativa y estándares de globalización. Así se estaría cumpliendo con los criterios que marca la política pública para el profesorado de IES.

### **2.1.3 Globalización y desarrollo de la profesión académica**

El contexto de un mundo globalizado, a través de sus diferentes exigencias y transformaciones, demanda a las sociedades a generar conocimiento que le permitan su consolidación y desarrollo; el Informe del Desarrollo Humano (2005) describe que las naciones unidas han prometido a los individuos un nivel de vida adecuado de acuerdo a lo económico, la mejora social y la libertad. Los cuales no se desarrollan sin una educación de calidad que forme a sus dirigentes, y estos consigan un manejo adecuado de los recursos, que propicien e impulsen los sistemas de educación, en sus diferentes modalidades.

Con base en lo anterior los diferentes organismos como el Banco Mundial, la OCDE, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y el Centro Regional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC), están encargados de difundir la importancia de la educación, entre otros temas, para las naciones; así como ser los encargados de la hechura, puesta en marcha y evaluación de distintas políticas públicas que sustentan estrategias que permitirán una educación de calidad.

Una educación de calidad que propicie un conocimiento, un cambio de paradigma y que permita un desarrollo económico (Villanueva, 2008; Castillo, 2006; Brunner, 2001).

Entre los elementos que propician la calidad educativa están los referentes a infraestructura, generación y difusión de conocimiento, pero sobre todo de una planta de profesores capacitados (CONACyT, 2008), que sea capaz de generar

condiciones de educatividad y educabilidad en los procesos de formación académica, y con ello coadyuven en la calidad educativa y desarrollo de las naciones.

Por tal, el desarrollo de la profesión académica se convierte en pieza angular para la triangulación entre formación académica, calidad educativa y generación de conocimiento. Sin embargo, la formación de los docentes, encargados de los procesos de formación, ha tenido inconvenientes debido a las capacitaciones deficientes y aprendizaje superficial (Zavala, 2011).

A partir de lo anterior, se establece la necesidad de un desarrollo académica que en prospectiva cumpla con las expectativas de formación; pero sobre todo, como refiere Barrera (2009), pueda generar “saberes” y “haceres” que pongan en juego al escenario educativo para la formación académica del estudiante, pero sobre todo para el desarrollo de la propia práctica docente del profesor.

Así estarías haciendo referencia al desarrollo en la práctica del profesor universitario, que según Medina (2012) permite la construcción de modelos, practicas, métodos y procesos de innovación continua impactando en la comunidad educativa.

Un desarrollo profesional que radica no solo en la complejidad del proceso, si no en la aceptación, contenido, presentación y manejo del proceso educativo, por parte del profesor (Valero, 2010).

Tabla 2. Modelo de desarrollo de la profesión docente de Peter Kugel.

<b>Etapas del desarrollo de la profesión docente</b>	<b>Características</b>
"Yo mismo"	Se espera que el profesor tenga el conocimiento sobre el tema, lo que le permite sobrevivir durante el proceso de enseñanza y contar con la aceptación del grupo
"Mi temario"	En este desarrollo el docente puede transmitir conocimiento, manejar ejemplos en su contexto y Diseño material de apoyo
"Mis alumnos"	Se pregunta ¿están aprendiendo? ¿Por qué no están aprendiendo? ¿Qué puedo hacer para que aprendan? ¿Cómo consigo el aprendizaje

Fuente: Valero (2010).

Resulta importante mencionar, la formación del profesorado académico dependerá de un contexto multidimensional, debido a que responde a condiciones de institución, actores y desempeño de las actividades propias del profesor (Martínez, 2011).

Con base en lo anterior, la profesionalización del docente dependerá de las decisiones políticas, sociales y formativas de la globalización; las cuales dirigirán el conocimiento, competencia y accesos del profesor (Montes, 2011).

## **2.2 Elementos del desarrollo profesional en relación con los procesos de formación del profesorado**

A pesar de que las IES, desde sus objetivos y lo marcado por las tendencias, tiene el compromiso de brindar conocimientos útiles para el desarrollo de los estudiantes, futuros ciudadanos; lo anterior depende de criterios como el currículo, infraestructura, servicios, pero sobre del perfil y papel que sus profesores desarrollan; es por lo anterior, que se debiera trabajar sobre la consolidación de

plantas docentes, de forma específica sobre el fortalecimiento de sus perfiles y sus prácticas.

Considerando lo anterior, el desarrollo profesional abordaría el trabajo sobre el profesor; debido a que se produce cuando el profesor, a partir del conocimiento, genera estrategias o selecciona herramientas para la mejora de su práctica o perfil docente (Lombardi y Abrile, 2015).

En otro sentido, Martínez (2015), menciona que el desarrollo profesional abarca el conjunto de estrategias que el profesor realiza para la construcción de su perfil profesional y cumplimiento de expectativas del contexto educativo. Por otra parte, Novoa (2015), lo relaciona con los transcurridos del docente por ámbitos educativos, que le permiten responder a las diversidades y eventos que surjan dentro de este, dando énfasis a la práctica de estrategias de solución o intervención.

Con base en lo anterior, podríamos describir que el desarrollo profesional se comprende como el progreso que el profesor muestra en su contexto, a partir de los cambios y estrategias que genera para dar respuesta a las demandas solicitadas.

Sin embargo, el desarrollo profesional no termina con la adquisición de estrategias o habilidades nuevas por parte del profesorado para dar solución a los eventos de las IES; si no también a los cambios según el contexto y necesidades de las diferentes etapas en la carrera profesional del profesor (Tejeda, 2001).

Es decir, el desarrollo profesional del profesorado le permite estar actualizado a los cambios y retos impuestos desde su profesional, así como a la iniciativa de mantener su perfil en constante reconstrucción, según la formación que necesite. Tenti (2015), menciona que el profesor visualiza su desarrollo profesional como una formación continua; y esto resulta de sentido, si consideramos que conforme se presenten capacitaciones, formaciones y cambios dentro de la práctica docente, la construcción del perfil profesional se consolida y con ello el reconocimiento del profesor dentro de su contexto inmediato.

Sin embargo, antes de establecer elementos necesarios para el desarrollo profesional, es preciso identificar condiciones del profesor, relacionadas con su maduración y etapa en la que se encuentra su carrera profesional; siendo este un momento preciso para incorporar procesos de reflexión dentro de su práctica, de donde resulten procesos de auto-evaluación que permitan la discriminación de las áreas de oportunidad y/o trabajo que debe de considerar el profesor.

Por ello, el desarrollo profesional no debe ser impuesto por un contexto, si no reconocido por el profesor, debido a que es lo que le permitirá la apropiación e identidad sobre lo que trabaja, así como en la modificación de sus quehaceres bajo un sentido crítico y no impuesto.

Considerando entonces, que el desarrollo profesional es una especie de evolución en la figura del profesor, en este sentido se relaciona con sus procesos de formación. Debido a que la formación del profesorado es considerada como la capacitación diseñada para el profesor, considerando las necesidades educativas

de los estudiantes, pero también los indicadores de la calidad educativa (Hernández, 2010).

La formación del profesorado permite mantener actualizado los roles y funciones del profesor, y se estructura bajo las demandas inmediatas del contexto, así como las que en prospectiva se van considerando (Pavie, 2011). Por lo tanto, la formación del profesorado, de alguna forma es impuesta por el contexto, aunque decidida por el profesor, en este sentido, la reflexión sobre la práctica favorecería a la selección de procesos de formación docente basados en necesidades reales, que apunten a la reconstrucción de quehaceres por parte del profesor, y a largo plazo en la consolidación de un desarrollo profesional acorde a las tendencias en educación.

Ya lo decía Antón (2008), las funciones del profesor universitario se ven influenciadas por cuestiones administrativas de las IES, programas de estímulo al desempeño, retos del contexto, políticas públicas, pero aún no determinadas por la necesidad o preferencias del propio profesor.

Con base en lo anterior, se esperaría que los procesos de reflexión docente, determinados por una etapa en la que se encuentre la carrera profesional del docente y el momento de madurez que el mismo esté viviendo, podría aportar las condiciones para la toma de decisiones que el mismo haga con respecto a: a) como realizar los procesos educativos, b) que aspectos de su profesión ocuparía trabajar, c) que tendencias se apegan a las expectativas contextuales y cuales tendría que adaptar, d) identificar las carencias dentro de su labor; y más aún,



podrían darle la libertad de mejorar sus condiciones profesionales, a partir de la selección asertiva en su formación como profesor, que impacte en su propio desarrollo profesional.

### **2.3 Prácticas del profesorado en educación superior: Las cualidades del ejercicio docente**

El ejercicio docente refleja la aplicación en práctica de los “haceres”, “saberes” y “seres” del profesor. Según Santacruz (2003), la profesión del docente es necesaria para la construcción educativa de los escenarios mundiales. Sin embargo, la carencia de compromiso y falta de lineamientos políticos que regulen la práctica docente, da como resulta un sistema educativo no favorecedor para el desarrollo social.

Por lo anterior es importante reconocer el papel de los profesores y la aplicación de su conocimiento en los procesos de formación académica; estos proceso componen el concepto de práctica docente, percibida por Barrera (2009) como las competencias del profesor para formar subjetiva y pedagógicamente al estudiante, poniendo en acción sus conocimientos docentes y pedagógicos; los primeros producto del conocimiento adquirido durante sus procesos de educación formal, y los segundo desarrollados a partir de la experiencia en su trabajo como formador.

Bajo esta perspectiva la práctica docente no es solo actualización y capacitación docente, si no que involucra una identidad profesional/personal del académico que le permita transformar su trabajo a través de la generación de

conocimiento, que se adecue a las necesidades del escenario y actores educativos, una transformación que como refiere Santacruz (2003), solo se dará a través de una reflexión propia del trabajo desarrollado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, dando como resultado un docente reflexivo, creativo, transformador y con experiencia en la labor académica.

De esta manera se obtendría lo que Barrera (2009) llama saber construido con experiencias, que no es más que la aplicación de la reflexión sobre la práctica docente; la cual se da en varios momentos del proceso y permite las relaciones entre conocimiento/práctica/reflexión para la transformación de la realidad y generación de nuevos perfiles y prácticas docentes que permitan adecuarse a las necesidades, demandas y problemáticas actuales de los distintos contextos (educativo, social, tecnológico, entre otros).

### **2.3.1 Consideraciones de la práctica docente a partir de la reflexión**

En líneas anteriores se puntualiza la reflexión como una posibilidad de reestructurar y mejora la práctica que el docente tiene dentro del contexto educativo; pareciera como si la reflexión fuera el salvavidas que todo profesor espera para mejorar y evolucionar sus actividades docentes; y con ello, posicionarse de un estatus o prestigio académico, mientras que al mismo tiempo se convierte en un profesor competitivo dentro del mundo global.

La práctica reflexiva no es más que la revisión de alguna actividad o acontecimiento pasado de forma sistemática, que permite al practicante identificar

y reestructurar situaciones diversas, para concluir las y reestructurarlas (si así fuera la necesidad) en eventos futuros (Gómez, 2008).

Vista desde aspectos generales, la práctica reflexiva resulta ser las acciones que permiten al profesor revisar su trabajo de docencia; con la posibilidad de encontrar amenazas y debilidades en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y así poder retroalimentar o transformar estrategias para obtener mejores resultados.

Sin embargo, la práctica reflexiva docente no es solo recapitular las actividades y estrategias desempeñadas dentro del proceso educativo, si no poder enfatizar de forma explícita aquello que obstaculiza el trabajo docente.

Según Moral (2011), la práctica reflexiva puede realizarse a través de dos niveles, cada uno con objetivos y alcances distintos; sin embargo, los dos logran la reestructuración de la práctica docente; así como también transformación de objetivos de aprendizaje, procesos de enseñanza y procesos de formación. Los dos niveles de reflexión se caracterizan por:

- 1) Nivel uno: en esta parte de análisis y reflexión el docente puede identificar necesidades entorno a actualización de conocimientos, así como también fortalezas y debilidades del modelo educativo que trabaja.
- 2) Nivel dos: nivel más complejo de reflexión por parte del docente, sin embargo provechoso para su práctica, debido a que le permite analizar esquemas de acción con respecto a su tarea como docente, lo que le

permite valorar los contenidos, objetivos, principios y procedimientos que utilizara para lleva acabo los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido un profesor reflexivo es aquel que logra desarrollar habilidades cognitivas, didácticas y pedagógicas necesarias para conducir a procesos de comunicación y socialización entre los estudiantes, y así trascender en el logro de aprendizajes (Bernal y Nateras, 2009).

El profesor reflexivo no es solamente aquel que piensa y analiza su trabajo como docente, o que puede discriminar si se están logrando o no los objetivos de aprendizaje dentro del aula; si no el que puede valorar su trabajo, identificar las áreas de oportunidad y mejorar a través de la transformación; mediando entre sus interés, el de los estudiantes, el de la institución y la sociedad misma.

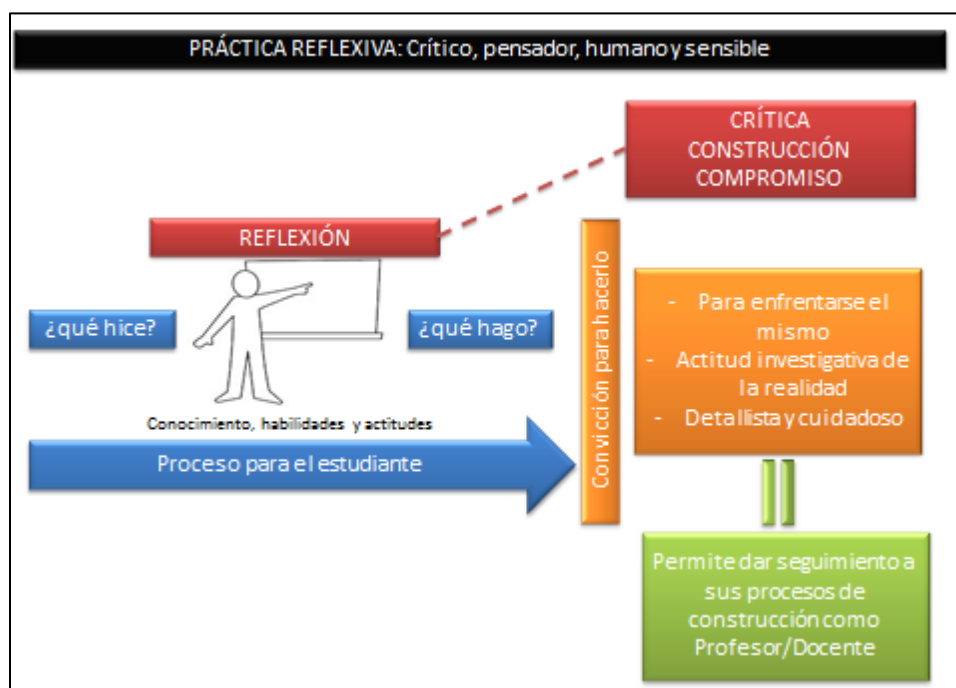
La práctica reflexiva complejiza y evoluciona la docencia, debido a que permite validarse sin perder lo adquirido; es el reflejo de la transformación considerando lo que se enseña, a quien se enseña y como se enseña (De la Herrán, 2011).

Figura 7. Práctica reflexiva y transformación docente.



Un docente que practica la reflexión podrá contribuir a la eficacia de la docencia, mostrando características de flexibilidad, sensibilidad, empatía, objetividad, autenticidad y destreza de comunicación; que en prospectiva se manifestara en una práctica docente capaz de obtener el conocimiento por parte de los estudiantes, ya que mostrara coherente entre el trabajo, estrategias y plan curricular (Graw, Gómez y Perandones, 2009).

Figura 8. Proceso evolutivo de la Práctica reflexiva dentro del trabajo docente y procesos de enseñanza – aprendizaje.



Fuente: Gómez (2008), Moral (2011)

Castillo y Cabrerizo (2005), menciona que el proceso de reflexión permitiría sistematizar la práctica del profesor brindando mayor posibilidades para generar cambios. Sin embargo es importante considerar, que la misma sistematización la realiza el profesor, a partir de las condiciones que hasta el momento haya identificado.

Es decir, la sistematización de la práctica requiere momentos de reflexión, y esta reflexión será el producida por el contraste entre los puntos de vista propios (del profesor), externos (de los demás actores educativos) y del contexto (los condiciones en las cuales se desarrolla), suponiendo que a mayor experiencia del profesor el contraste y reflexión entre las condiciones y la práctica resultaría eficiente; sin embargo, la experiencia no lo asegura todo, debido a que los procesos de reflexión también podrían estar determinados por la postura personal, enfoques de la práctica, estrategias educativas y evaluación.

Por ello, las condiciones del perfil del profesor como conocimiento, habilidades, actitudes y condiciones laborales, por lo tanto, la práctica reflexiva no es un salvavidas para la docencia del profesor, más bien, es una momento de reconocimiento y aceptación de situaciones profesionales, que podrían estar en ventaja o desventaja con lo requerido por la IES, contexto educativo nacional o tendencias internacionales.

Con base en lo anterior, la práctica reflexiva es una actividad más del profesor universitario; la aplicación de la misma requiere un proceso de convicción que demanda pensamientos, críticas, sensibilidad y sentido humano por parte del profesor. No asegura una transformación y cambio dentro de las estrategias empleadas por el docente, pero sí permite dar un seguimiento a procesos de construcción y formación académica.

### **2.3.2 Procesos de cambio en el perfil y prácticas del profesorado, desde las estructuras de la innovación educativa**

El contexto, en cualquiera de sus ámbitos, ha sufrido innumerables transformaciones, reacciones y adaptaciones; por tal, el escenario educativo tiene la responsabilidad de ofertar condiciones para enfrentar dichos retos (González, 2012).

La oferta de posibilidades y condiciones se observara reflejada, implícita o explícitamente, en las competencias que el profesor implemente dentro de su práctica docente, la cual como se mencionó en líneas anteriores debe de pasar por procesos de inspección o reflexión sobre las propias acciones como profesor, lo cual solo se lograra a partir de procesos críticos.

Para Rodríguez y Castañeda (2001), este proceso crítico solo se desarrollara a partir de la investigación en la práctica pedagógica por parte del docente, que le permita, posteriormente, transformar su rol a partir de la innovación. Una investigación en el hacer, pensar e integración del profesor a la globalización, que lo alejara de incertidumbres y apegara a procesos de innovación en la educación.

Una innovación educativa que refleje mejoras en las estructuras y procesos educativos, diversidad en niveles de análisis y prospectiva en los contextos de educación (Castillo, 2012).

Obteniendo un perfil innovador en el profesor, que como cita López y Basto (2010), responda a las necesidades del siglo XXI, bajo una práctica docente basada en reflexión, investigación y mediación (Ver tabla 3).

Tabla 3. Perfil innovador del profesor, en el siglo XXI

<b>Características del profesor innovador</b>		
<b>Reflexivo</b>	<b>Investigador</b>	<b>Mediador</b>
Reflexión sobre la acción y conocimiento implementado en los procesos de formación académica.	Herramienta de transformación, que posteriormente permitirá la construcción de teorías, modelos y estrategias.	Capacidad de intervenir entre los seres y realidad.
Proceso observable a través de la Acción/Práctica/Reflexión /Transformación/Praxis educativa.	Identifica el saber sabio y el saber enseñado	Transforma hechos, situaciones y problemas.
Surge por una crisis o necesidad educativa.		

Fuente: Construcción propia a de López y Bastos (2010)

La creación de perfiles innovadores en los profesores permitirá romper los esquemas tradicionales de formación y construir prácticas reales a partir del contexto social y cuidando aspectos pedagógicos.

Para Castillo (2012), dicha transformación innovadora requiere de cambios en la cultura escolar, en la legislación escolar y en las prácticas de los actores educativos. Recordando que será el profesor el responsable y pieza clave para suscitar la transformación, debido a que a través de su práctica docente y reflexiva puede regular los procesos de formación.

La innovación educativa no se da en tiempos cortos, requiere de procesos complejos y sistemáticos, en este caso responsabilizando al profesor, ya que



como refiere Tejada (1995), por lo regular el escenario educativo tiene como figura central al docente y su interacción con el estudiante, debido a que en esta se lleva a cabo el proceso de transformación y obtención de objetivos.

## **2.4 Perfiles del profesorado en Educación Superior**

Sin importar la institución educativa, la tendencia en formación, el modelo educativo, las estrategias, objetivos de aprendizaje y perfil de egreso que manifiestan las IES; el perfil del profesorado y la formación con la que cuente es determinante para el producto final o para el proceso de construcción educativa que se está llevando a cabo.

La formación del profesorado determina la calidad del proceso de enseñanza, ésta debe adecuarse a las necesidades del contexto, a las cualidades del aprendiz y más aún al mismo escenario educativo; por tal, el profesorado deberá responsabilizarse por una constante formación y actualización que le permitan responder a las exigencias de la enseñanza. (Graw-Gómez-Perandones, 2009)

Este proceso de formación y construcción de un perfil, adecuado a las demandas, no se consigue de un ciclo escolar a otro, si no a partir de trabajo constante, actitudes, compromiso y vocación en la educación. El nivel de formación de perfil docente, según la literatura, lo podemos clasificar en:

- Perfil docente novel o principiante
- Perfil docente experimentado/experimentado/con experiencia

- Perfil docente mentor

Para efectos del presente proyecto nos enfocaremos al perfil docente experimentado/experimentado, por considerar que es el de mayor relación con respecto a la práctica docente reflexiva, y que de alguna manera ha presentado oportunidades múltiples en la transformación de su propio perfil apuntando a un proceso de innovación, cambio y/o mejora.

En este sentido, si hablamos de perfiles que apuntan a una transformación y mejora, ¿qué es lo que distingue o caracteriza a un profesor con perfil experimentado?, ¿cuáles son sus rasgos esenciales?, ¿Qué metodología o estrategias debe de seguir?, y más aún ¿cuál es su papel o función dentro de los procesos de aprendizaje?

Entre las distinciones que diferencian a un profesor experimentado encontramos primordialmente las que radican en las estructuras del conocimiento, es decir, en el andamiaje que han construido a partir de su formación y contacto constante con la adquisición y generación de conocimiento; así como también en las estrategias utilizadas dentro del escenario educativo para propiciar y fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje (Moral, 2001).

Sin embargo el andamiaje y creación de estrategias de procesos que faciliten los procesos, están respaldados por características esenciales que determinan cuando un profesor es experimentado, así como cuando no lo es.

Para Veláz (2009), las características de una trayectoria con experiencia por parte del profesor se relacionan con la trayectoria profesional que hasta el momento presenta, de forma puntual con aspectos relacionados con:

- a. La antigüedad en la docencia, la cual exige mínimo cinco años de experiencia;
- b. Estatus como profesor distinguido, a través de sistemas de evaluación y auto-evaluación que respalden su trabajo y desempeño dentro y fuera del aula;
- c. Facilidad de gestión, a partir de comprender la dinámica de los procesos administrativos escolares, por lo menos los básicos;
- d. Personalidad empática, a través de procesos de comunicación factibles y adecuados para el escenario educativo en que se desarrolla, así como en procesos interpersonales en escenarios recreativos para el estudiante; y por último
- e. Disposición, ante las transformaciones y tendencias educativas marcadas como prioritarias para el avance, a niveles de globalización y sociedad del conocimiento.

La metodología y/o estrategias empleadas en el trabajo del profesor experimentado aún no se encuentran especificadas; sin embargo, San Martín-Quilaqueo (1999) establece que los profesores a partir del desarrollo de su cotidianidad laboral aprender a usar los recursos propios de la escuela, actuando de acuerdo a las normas, costumbres y tradiciones de la institución educativa;

aspecto diferente del profesor principiante, el cual aún no comprende la dinámica de trabajo y procesos de gestión.

Por otra parte el perfil experimentado/experimentado por parte del profesor no solo es adquirido por los años invertidos en su trayectoria, en el andamiaje que hasta el momento ha construido, en la facilidad de propiciar procesos de aprendizaje, en la facilidad para gestionar; si no también en el respaldo que le da la comunidad académica y la propia institución educativa.


Este respaldo académico (en ocasiones definido como autoridad del profesor), nos indica la aceptación y el prestigio conseguido por parte del profesor; Espot (2006) suma al perfil del profesor experimentado esta cualidad de poder académico, comprendida como esas cualidades personales que no solo lo distinguen por su conocimiento y forma de enseñar; si no de forma más específica por sus cualidades personales, las cuales comprender responsabilidad, predisposición, compromiso y actitud ante las problemáticas y situaciones educativas.

Este poder académico permite tener experiencias directas, intercambios, reconocimiento y autoridad académica, a través del trabajo generado entre sus pares académicos o colegas; lo que de alguna manera lo lleva a constituirse como guía o fungir un papel de profesor que instruye ante las nuevas generaciones de profesores (Espot, 2006).

A partir de las características señaladas con anterioridad y retomando a Genovard y Gotzens (1990), citado en Graw-Gómez-Perandones (2009), un

profesor experto a través de sus características y funciones dentro de la educación, podrá formular inferencias sobre los objetivos y situaciones que deberán de priorizarse para conseguir una educación de calidad; así como a su vez, podrá categorizar las problemáticas a las que se enfrentará el reto educativo ante la calidad, a partir de que cuenta con la destreza o habilidad de identificar perfiles estudiantiles, administrativos y académicos.

Tabla 4. Características de identificación y participación del profesor experimentado

Conocimiento	Habilidad	Actitud
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formular</li> <li>▪ Estrategias cognitivas y meta-cognitivas</li> <li>▪ Procesos instruccionales</li> <li>▪ Teoría</li> <li>▪ Disciplina</li> <li>▪ Metodología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación</li> <li>▪ Inferencia</li> <li>▪ Categorización</li> <li>▪ Integración</li> <li>▪ Reconocimiento de información factible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sensible</li> <li>▪ Individualización</li> <li>▪ Integración</li> <li>▪ Adaptabilidad</li> <li>▪ Flexibilidad</li> </ul>
<p>Finalidades a partir de la integración, producto de la práctica docente reflexiva y perfil innovador</p>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensibilidad al contexto</li> <li>2. Seguridad ante planteamientos propuestos</li> <li>3. Dominio de aspectos académicos, disciplinares y pedagógicos</li> <li>4. Integración teórica - práctica</li> <li>5. Formación y perfeccionamiento de procesos</li> <li>6. Identificación y trabajo de situaciones favorables y desfavorables</li> <li>7. Planteamiento y formulación de objetivos educativos</li> <li>8. Gestión educativa</li> <li>9. Innovación educativa</li> </ol> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <p>Formación Cognitiva – Pedagógica – Emocional – Vocacional</p>		

Fuente: Construcción propia a partir de Morales (2011), Espot (2006), Veláz (2009), Graw-Gomez-Perandones (2009)

Con base en lo anterior, podríamos concluir que el profesor experimentado no es solo el más antiguo de una institución, ni mucho menos el que cuenta con un acervo en materiales y estrategias educativas, menos aún el que comprende la dinámica de trabajo institucional y por ende puede asumir roles y cargos; más bien, el profesor experimentado es aquel que ha adquirido un estatus académico entre sus colegas y los demás actores del escenario educativo, debido a que ha encontrado el método adecuado para sustentar su trabajo, conocimientos e interacciones que le permiten ser propositivo y flexible.

Supondríamos entonces, que este profesor ha tenido un proceso reflexivo sobre su propia práctica, lo que le permite identificar fortalezas y debilidades, y a su vez transformarlas para una mejora de su propio trabajo; y con ello, el trabajo de los estudiantes, del escenario y procesos educativos a través de los años.

Lo que apuesta a una adaptación de la figura docente a las necesidades del escenario educativo; y por tal, a las necesidades de un mundo globalizado. En este sentido, hablaríamos de un perfil por parte del profesor no solo basado en experiencias pasadas, sino también en procesos de análisis y transformación que se suman a la obtención de tan esperada calidad educativa.

## **2.5 Práctica reflexiva del profesorado de educación superior abordada desde las disciplinas**

En los últimos tiempos, el trabajar de forma interdisciplinar se ha convertido en controversia, duda y explotación para el campo científico; ¿qué significa?, ¿cómo se trabaja?, ¿cuáles son sus ventajas y desventajas?, son algunas de las

cuestiones que con mayor énfasis se ha retomado en los últimos momentos.  
¿Pero qué es interdisciplinariedad?

Interdisciplinariedad no es más que una forma de trabajar el conocimiento científico dándose combinaciones adecuadas entre conocimientos de varias especialidades para arrojar “nuevas luces” sobre problemas sociales de transcendencia actual (Brewer, 1999). Por tal, se esperaría que el trabajar bajo esta perspectiva integral de conocimiento, resultaría mejor que la generada de forma uni-disciplinar; por ello, plantea aspectos y necesidades a definir, antes de trabajar, relacionados con el valor objetivo de lo que se busca, la originalidad del problema, los recursos y nuevas metodologías a trabajar.

Demanda la implementación de un enfoque amplio que permita soluciones factibles, simples y comunes para la sociedad, en donde los principales criterios estén dirigidos a los aspectos humanos, creativos y afectivos de la comunidad o grupo social.

El trabajo interdisciplinar demanda que las áreas del conocimiento revaloren y planteen el valor que las interacciones sociales presentan y desarrollan a partir del aporte de procesos metodológicos que permitan una mejor comprensión; así como también el aporte de una estrategia de trabajo en forma heurística que permita la conjunción de diferentes estrategias, planes y acciones que apunten a la mejora de la sociedad y de sus interacciones (colectivas e individuales).

Sin embargo, el trabajar de forma interdisciplinar, aunque resulta ser una moda o tendencia de trabajo dentro de las ciencias, no es tarea fácil, demanda una serie

de desafíos que apuntan principalmente al reto de conjugar áreas disciplinares del conocimiento para abordar y trabajar una misma problemática. Wear (1999), establece que entre los desafíos más puntuales de la interdisciplina se presentan:

- Complejidad crítica, referida a la complejidad para conjugar las distintas áreas del conocimiento
- Diversidad de audiencia, en donde surgen los rasgos característicos de cada población o grupo de trabajo
- Romper con las cualidades de una disciplina, a medida en que se puedan trabajar de forma conjunta en una equidad, sin resentimientos entre conocimientos o aportes que cada una pueda dar al trabajo integrador
- Debate entre diferentes científicos, el cual debería de apuntar a la construcción y generación de conocimiento nuevo que permita la resolución de casos; y no al conflicto entre estas.

Como podemos apreciar los desafíos que demanda un trabajo interdisciplinar van dirigido al cambio de paradigmático del trabajo científico, en donde la apropiación de conocimiento deja de ser exclusivo y se convierte en colectivo.

Dentro del contexto social el trabajo interdisciplinar constituye una pos-disciplina, debido a que trabaja, no solo el objeto de estudio, sino también el método, conjugando pues un trabajo teórico-empírico que apunta a la construcción de nuevos conocimientos explicativos para los fenómenos, a través claro, de relaciones interdisciplinares.



Ander-Egg (1999), establecen que el impacto de la Interdisciplina en la sociedad del conocimiento no solo será el trabajo e intercambio entre disciplinas, si no, la generación de campos nuevos del conocimiento (momentáneos) que serán como la apertura a nuevos campos científico y la construcción de nuevas teorías.

Lo anterior lleva a la solución de problemas reales proponiendo integración práctica, realidades empíricas y una nueva visión del campo tecnológico.

Hasta el momento se han trabajado las ideas y elementos característicos de la interdisciplinar en el estudio, comprensión y trabajo de fenómenos a estudiar; sin embargo, podríamos preguntarnos ¿y todo esto, que tiene que ver con la práctica del profesorado?, a simple vista nada, porque para muchos la práctica del profesorado no es más que la simple actividad de propiciar condiciones en donde se suscita el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo en los últimos tiempos el profesorado se ha convertido en pieza angular ante las nuevas reformas educativas, y sobre todo, en los nuevos retos y construcciones sociales, donde se necesita generación y difusión de conocimiento que permita, en una primera instancia el aprendizaje mismo, pero de forma indiscutible el progreso de las naciones para propicien calidad de vida.

En este sentido el estudio de la práctica docente se convierte en un fenómeno complejo a ser estudiado, debido a que son diversos los lentes con los que se trabaja dentro de esta actividad, aspectos que van desde lo social, económico, político, pedagógico, entre algunos otros; es por ello que deja de ser

un fenómeno propio del contexto educativo, para convertirse en un fenómeno de carácter interdisciplinar.

Representando, a partir de la Interdisciplina, una oportunidad de modificar en términos de eficacia la resolución, análisis y comprensión de lo trabajo en esta, que desde la ciencia tradicional no permite trascender, ni mostrar novedades, mostrando así nuevas formas de trabaja las realidades para transformar, controlar y manipular con sentido (Ander Egg y Follari 1993).

Bajo este panorama se propone el estudio interdisciplinar para la práctica del profesorado, en el eje de reflexión e innovación, retomando a Tamayo y Tamayo (2011), la presente propuesta parte del tipo interdisciplinar en modalidad conceptual y metodológica, la cual hace referencia a que a partir de un concepto se muestra claridad en el fenómeno y así puede ser estudiada por diversas disciplinas; aunado a esto la diversidad de métodos y técnicas que apoyan la comprensión del proceso y fenómeno mismo.

Por otra parte la complejidad del fenómeno y los resultados esperados de la propuesta interdisciplinar giran en torno a un nivel de complejidad que para Tamayo y Tamayo (2011), esta complejidad constituye el nexo entre los acontecimientos del fenómeno de forma singular a general, para así comprender sus componentes.

Una vez establecido la necesidad y características de la propuesta interdisciplinar para el trabajo de la práctica reflexiva del profesorado, es necesario empezar a especificar características propias del fenómeno a trabajar.

La presente propuesta gira en torno al siguiente planteamiento en donde se hace referencia a la necesidad de identificar en un primer plano si los docentes conocen la práctica reflexiva que pueden desarrollar durante la ejecución de su práctica docente en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Y si construyen en su trayectoria como docentes un perfil innovador que les permita transformar sus “saberes” y “haceres” acorde al nuevo contexto de globalización, sociedad del conocimiento y desarrollo de las tecnologías.

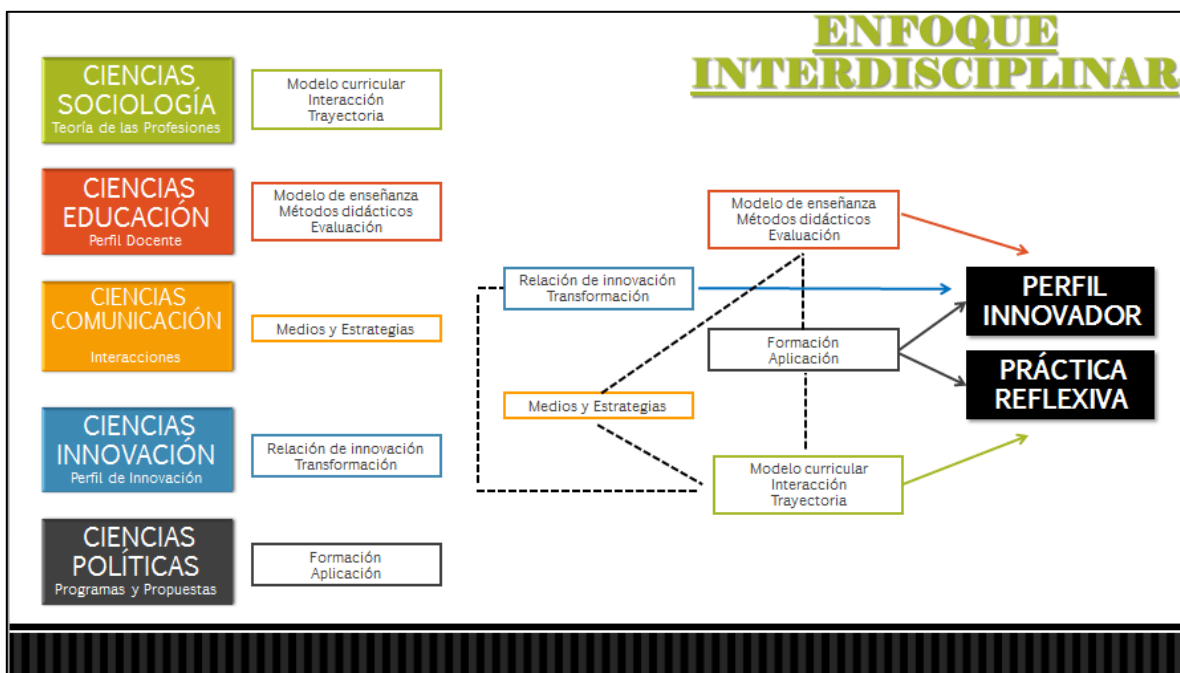
Otro aspecto es lo referente al cumplimiento de objetivos de aprendizaje y por tal a la obtención de una calidad educativa durante el proceso de formación; proponiendo la práctica reflexiva para ello, y el perfil en construcción o reconstrucción como complemento, debido a que cuando el docente diseña su práctica de enseñanza se adelanta a las condiciones contextuales, institucionales, educativas, sociales y humanas a las que se enfrentará y vivirá durante su trabajo en el aula. Por último, la necesidad de reconstruir los hechos de manera que puedan ser mejorados; como lo refiere Medina y Domínguez (2008), tomando significado en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Con base en lo anterior se propone el siguiente modelo interdisciplinar; el cual trata de especificar las condiciones en las que se presenta dentro de la práctica docente, el eje de profesionalización reflexivo e innovador, los cuales estimulan a la construcción de conocimiento y difusión del mismo, a través de varias estrategias y alternativas. Dicha propuesta engloba disciplinas bases como lo son la sociología, la comunicación, la educación y ciencias políticas, por ser estas las inmersas en el fenómeno educativo a ser abordado.

A partir lo anterior el modelo de impacto e influencia giran en torno a relaciones presentadas de forma directa e indirecta (Ver Figura no. 9), en donde cada una de las disciplinas contribuyen con teorías, modelos estrategias y relaciones a la comprensión de la práctica reflexiva e innovación del profesorado. Lo que nos llevaría a retomar el fenómeno desde ópticas indicadas para diseñar propuestas de mejora en las condiciones de enseñanza, formación y transmisión del mismo profesorado.

De forma significativa el trabajo interdisciplinar nos llevaría a comprender la complejidad de la práctica del profesorado, pero sobre diseñar conocimiento teórico y empírico.

Figura 9. Propuesta de estudio Interdisciplinar, para la práctica del profesorado, eje reflexivo e innovador



Como se puede observar en la propuesta el aporte de cada área disciplinar permite comprender una parte de la complejidad, y por tal, lleva a generar transformaciones. La totalidad de las disciplinas, en un modelo interdisciplinar, ubica en el campo de la ciencia y tecnología, distinciones a trabajar en la realidad, lo que permite enfrentar, manipular y transformar. (Ander Egg y Follari, 1993)

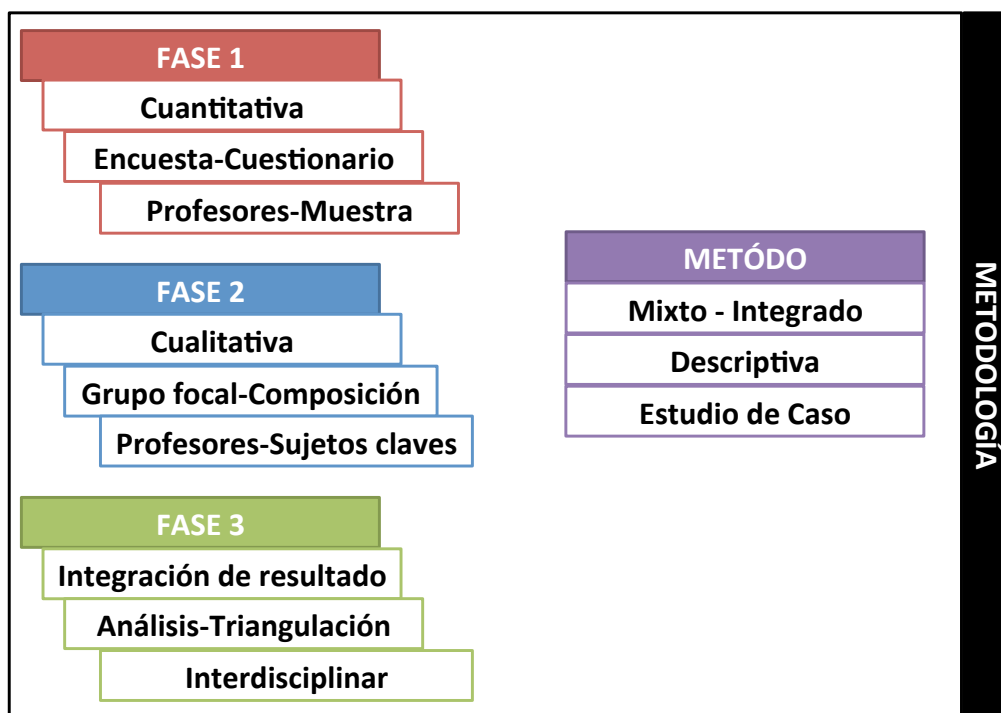
Por tal, los retos de la interdisciplinar van encaminados a nuevas formas y estrategias de comunicación, a la propiciación significativa del conocimiento, aportes y avances de cada disciplina, a la aceptación de la diversidad de perspectivas sobre un mismo acontecimiento o evento, pero sobre todo al dominio de ambas ciencias (naturales y sociales). Lo anterior permitirá científicos integradores de conocimiento con perspectivas flexibles y adecuadas a los retos y demandas de una sociedad cambiante.

### Capítulo 3. Metodología de la investigación

En el presente capítulo se describe el apartado metodológico para el estudio, donde se presenta la composición del modelo metodológico (ver Figura 10), así como los elementos que dan sustento al trabajo de campo.

Durante el capítulo se describieran los elementos que sustentan el trabajo empírico del proyecto, como son el enfoque, paradigma, tipo de investigación, universo y de más elementos representativos en el estudio para la obtención, procesamiento y análisis de la información obtenida.

Figura 10. Modelo metodológico de la investigación.



### **3.1 Perspectiva interdisciplinaria para el análisis del objeto de estudio**

En la actualidad un proceso de investigación educativa debe de apoyarse de diversas disciplinas que permitan abordar al objeto de estudio de una manera integral y profunda para la obtención de conocimiento que permita producir teoría, práctica y alternativas de mejora ante las diversas situaciones contextuales en las que se presenta el fenómeno.

Bajo esta perspectiva de producción y generación de conocimiento, abordado desde diferentes campos disciplinares, resulta necesario construir aportes que desde el trabajo interdisciplinario permitan la generación de conocimiento y diseño de mejoras; ya lo refieren Fullan, Bolívar, Viñao, Tyack y Cuban, la configuración de recursos, prácticas y representaciones de una realidad se acompaña de la complejidad de sus sistemas y subsistemas, por ello, la necesidad de trabajar en colaboración entre disciplinas, para la comprensión de un fenómeno de relevancia social, así como para la generación de propuestas de mejora de impacto, pero sobre todo encaminada a la orientación de soluciones y aporte de conocimiento asertivo.

Es bajo esta perspectiva, que se justifica el hecho de realizar estudios bajo enfoques interdisciplinares; esperando se aporte a la comprensión total de los elementos que conforman el evento, pero sobre todo se propongan estrategias de intervención generadas desde la totalidad que comprende el fenómeno en todas sus dimensiones y alcances.

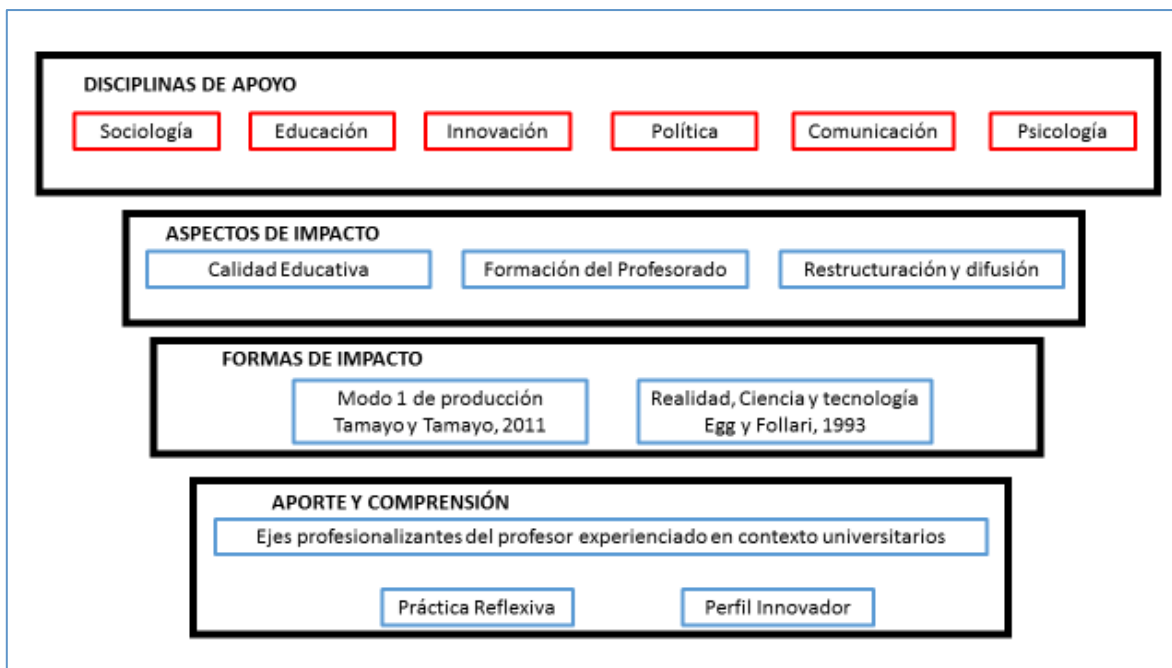
Como refiere De la torre (1994), la comprensión y tratamiento que se le dé a un fenómeno estudiado recae en el diseño y transformación que pueda surgir; pero sobre todo de la caracterización total del mismo sobre el escenario social. En este mismo sentido, el trabajar bajo un enfoque interdisciplinar no solo permite la comprensión y el tratamiento de lo trabajado; si no, como refiere Egg (1999) representa y distingue las ideas de interacción, intercambio, comunicación y producción de las diferentes disciplinas que desde la confrontación de una sola, la construcción de conocimiento fuera insuficiente; o bien, solo permitiría la revisión del objeto de estudio bajo una sola dimensión y no desde la complejidad total del mismo.

Es por ello, que la forma de trabajo interdisciplinar es necesaria para la comprensión y manejo de situaciones problemáticas; conformando parte de la misma evolución social que demanda y complejiza los fenómenos estudiados desde cualquier área disciplinar. Debido a que el conocimiento, herramientas y enfoques propuestos por cada disciplina, permite el análisis de los procesos por área y después en totalidad (González, 2012).

Con base en lo anterior, el estudio y comprensión del presente proyecto de investigación, recae en un enfoque de trabajo interdisciplinar, donde juegan papeles importantes las herramientas, áreas de conocimiento y el manejo en general de disciplinas complementarias (ver Figura 11).



Figura 11. Representación Interdisciplinar desde los aspectos de metodología.



Se pretende que el estudio de la práctica reflexiva, y lo que esta aporta para la reconstrucción de perfiles docentes bajo aspectos de innovación, sea trabajado en una estructuras interdisciplinares, donde las áreas de apoyo (sociología, educación, innovación, política, comunicación y psicología) aporten a la comprensión de los procesos de análisis que el profesor realiza al momento de realizar su función docente; y con ello, ver la incidencia de la misma construcción en impacto con los elementos solicitados por el contexto (calidad educativa, formación del profesorado, restructuración). Con lo anterior, se pretende identificar las formas en que se desarrollan las propuesta de aportación y comprensión sobre el perfil docente, específicamente sobre la forma de estructurar su práctica y con ello su perfil.

### **3.2 Enfoque de investigación**

Se ha considerado el enfoque de investigación mixto, el cual integra las características de los paradigmas cualitativo y cuantitativo; lo anterior bajo modalidad mixto/integrado que permita el análisis y presentación de resultados de una forma integral.

Hernández y otros (2006), destacan que al utilizar enfoques mixtos en proceso de investigación permite la integración de características de ambos enfoques y con ello profundizar en información, elementos y descriptores del problema estudiado; obteniendo generación de conocimiento reflejada en el dominio del objeto de estudio, y los elementos que emane.

Debido a las múltiples propiedades que del enfoque mixto surgen, se puede trabajar los beneficios de enfoques cuantitativos y cualitativos, al aplicar técnicas masivas e individuales, que permitan la caracterización y descripción del mismo evento, bajo aspectos puntuales.

Los trabajos mixtos facilitan el proceso de comprensión, análisis e interpretación del objeto de estudio, a partir de la orientación que los datos obtenidos reflejan, durante las diferentes fases del trabajo de campo/empírico (Denman y Haro, 2000).

Una más de las características de los trabajos mixtos, es que se la información puede analizarse y presentarse en dos formas, segregada e integrada, sin perder la validez del mismo al seleccionar una u otra forma. A través de esta integración, los datos obtenidos se trabajaron como una totalidad, lo cual

permite la estructuración de elementos, características y circunstancias del objeto de estudio que sin separarlas, reflejan el evento estudiado en su contexto, y con ello una comprensión de mayor precisión (García, 2006).

De manera específica, el primero de los enfoques trabajados fue el cuantitativo, el cual ayudó a la medición, buscando conocer las características del fenómeno estudiado (Bernal, 2006). A través de un sistema lógicamente estructurado poder establecer patrones y características del fenómeno estudiado (Hernández y otros, 2006).

El segundo de los enfoques trabajado fue el cualitativo, este permitió profundizar en casos específicos, a partir de la descripción y análisis de fenómenos permite su interpretación y comprensión; con ello poder conceptualizar sobre la realidad (Bonilla y Rodríguez, 2000; Bernal, 2006; Hernández y otros, 2006).

Como resultado obtenido de ambos enfoques, y bajo el trabajo de integración, las características del objeto de estudio se muestran en el análisis de la información (resultados del diagnóstico), a partir de indicadores establecidos; pero también, se pudo percatar de la generación de aspectos emergentes sobre lo estudiado y su representatividad.

### **3.3 Paradigma de investigación**

Un paradigma es el conjunto de supuestos teóricos o interpretativos que se utilizan dentro del proceso de investigación, con diferentes finalidades o aplicaciones, pero

siempre aplicados en el mismo sentido, la relación entre lo encontrado de forma empírica y lo establecido por los aspectos teóricos.

Para efectos del contexto social, los paradigmas representativos podemos encontrarlos bajo elementos positivistas, hermenéuticos y dialecticos; estos según Rubio y Varas (1997), se apegan a una serie de características que tratan de dar sentido al evento estudiado, a partir de las finalidades y comprensiones necesarias por parte del investigador.

Debido a que el estudio agrupa las características de un enfoque mixto integrado, al reunir los aportes de cada uno de los enfoques en conjuntos, los paradigmas de interpretación que se aplicaran en este caso son el positivista y dialectico.

Cada uno, a través de sus objetivos y elementos, complementan los enfoques y permiten la interpretación del fenómeno estudiado. En el caso del positivismo, se considera al retomar la parte observable, cuantificable y apegada al método científico para la interpretación de datos surgidos durante el trabajo empírico (Rubio y Varas, 1997), así se complementa con el enfoque cuantitativo al pretender establecer posibles relaciones causales y de inducción en la búsqueda de perfilar objetos estudiados.

El otro de los paradigmas, dialectico, permite marca una relación entre el sujeto, su percepción, experiencias y conocimientos sobre el objeto de estudio (Rubio y Varas, 1997); y con ello se logró trabajar las relaciones de los sujetos a

un nivel reflexivo, de análisis en discurso y colaborativo, relacionando la parte teórica empírica y de expectativas.

Con base en la aplicación de ambos paradigmas, no solo se logró identificar elementos y características sobresalientes del objeto de estudio, si no también interpretar percepciones contextuales, desde el sujeto, sobre lo trabajado. Consiguiendo un integración desde el enfoque, recopilación, interpretación y análisis de información empírica.

### **3.4 Tipo de investigación**

La manera en que se trabajó la información obtenida, para dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos planteados en el estudio, corresponde a la investigación de tipo descriptiva. Cabe señalar que el tipo de investigación delimita los rasgos, características y aportes del estudio que se genera a partir del trabajo empírico.

Este tipo de investigación pertenece a la fragmentación de investigación no experimental, debido a que su alcance se reconoce solo en la descripción y caracterización de lo estudiado, sin utilizar manipulación o control sobre la percepción del sujeto o informante (Hernández et al, 2006).

En este sentido se reafirma lo señalado por Hernández et al (2006), en donde refiere a que este tipo de investigación busca especificar y presentar características, percepciones, estrategias, conductas y opiniones que se pudieran presentar en el fenómeno de estudio. Reuniendo los aspectos anteriores se podría

no solo identificar características y aspectos de la práctica reflexiva del docente; sino también describir situaciones que permitan diagnosticar y proponer alternativas de mejora (Salking, 1998).

### **3.5 Método**

La ruta metodológica se diseñó a partir de fases para su implementación, las cuales corresponden a las características propias de lo cuantitativo y cualitativo; así como a la integración del mismo.

La primera de las fases fue diseñada para trabajarse bajo el enfoque cuantitativo, el cual se trabajó a partir de la técnica de encuesta e instrumento de cuestionario. Dichos elementos metodológicos permiten el levantamiento de información de manera masiva, cuyas preguntas están estructuradas bajo objetivos planteados, variables e indicadores del trabajo de investigación (Bernal 2006; Hernández, 2006; Baena, 2000; Salking, 1998).

En la segunda fase, se trabajó la selección de sujetos o informantes claves, la selección se encuentra bajo las características del enfoque cualitativo. Para este caso la técnica utilizada fue el discurso, a partir de la composición y grupo focal; fungiendo como instrumento la narrativa para la primera y categoría de tópicos para el segundo.

La composición es una técnica aplicable de manera individual, en donde el informante a partir de la descripción del discurso puede reflejar sus percepciones, experiencias y conocimientos sobre situaciones en relación con el objeto de

estudio (Castillo, 2010). Para el caso del proyecto, esta primera técnica cualitativa, se realizó con la finalidad de hacer un primer sondeo sobre la percepción del sujeto sobre su práctica y desarrollo de perfil dentro de su trabajo docente dentro de la Universidad.

La segunda de las técnicas cualitativas, de manera descriptiva, el grupo focal consiste en la discusión de ideas planteadas por un grupo de sujetos representativos para la investigación, entre 6 y 8 informantes, en cuya discusión van inmersas percepciones, opiniones e ideologías con respecto al objeto de estudio (Hernández y otros, 2006; Castillo, 2004).

Por último, dentro de la ruta metodológica se implementó la tercera de las fases, que consiste en el análisis, interpretación e integración de la información obtenida por cada una de las técnicas implementadas; finalizando en el reporte de conclusiones a partir de los resultados.

### **3.6 Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos implementados para la recolección de información empírica, aplicados dentro del trabajo de campo, corresponden a cada uno de los enfoques. Para el caso de lo cualitativo el cuestionario, y para lo cuantitativo el uso de la composición y grupo focal. A continuación se describirá cada uno de ellos.

El cuestionario, instrumento de la primera fase, está conformado por 98 reactivos relacionados con las variables y dimensiones del estudio, así como una primer parte de perfiles socio-académicos que describen a los profesores (Ver

Anexo A), dichos reactivos están acomodados por categorías que comprenden las variables, estos no se encuentran ordenados por variable indicador sucesivamente, si no fueron ordenados por escala de respuesta; por lo tanto nos podemos encontrar un reactivo que mide un indicador diferente a la escala en la cual se encuentra.

Las categorías utilizadas en el cuestionario fueron perfil socio-académico, afectividad personal, perfil docente, práctica docente y percepción docente. En la Tabla 5, se puede apreciar la estructuración a partir de las categorías y reactivos.

Tabla 5. Organización del cuestionario.

<b>Categoría</b>	<b>No. de pregunta</b>	<b>Total de preguntas</b>
Perfil socio-académico	No hay numero en esta categoría simplemente se simplifica a partir de rasgos	-
Afectividad personal	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42	42
Perfil docente	43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,59,60,61,78,79,80,87,88,89,90,91,92,93,94,95,96	32
Práctica docente	62,63,64,65,66,67,68,69,70,71,72,73,74,75,76,77,81,82,83,84,85,86	22
Percepción docente	97, 98	2
Total		98

El segundo de los instrumentos aplicados fue la composición (ver Anexo B), en la cual se invitó al profesor para que describiera su experiencia dentro de la Universidad, resaltando momento de ingreso, situaciones o eventos relevantes



dentro de su transcurrir, y que de alguna manera reflejaran su práctica como docente y experiencia como profesor.

El tercer, y último de los instrumentos, consistió en la guía de tópicos, con el objetivo de plantear una discusión dentro del grupo focal (ver Anexo C), que corresponde a las variables del estudio, lo cual sirvió de apoyo para la indagación a profundidad de la información encontrada con el cuestionario y composición.

Es importante destacar que el diseño de la guía de tópicos surgió a partir de analizar la información obtenida con el cuestionario y composición, debido a que lo que se pretendía era poder profundizar en los porqué de elementos, características y estructuraciones del objeto de estudio.

### **3.7 Variables de la investigación**

En el presente apartado se describirán las variables que comprende el estudio, siendo estas las de medición; sin embargo, para efectos del estudio, la estructura de elementos a medir queda distribuida de la siguiente manera: a) Tema de estudio (que comprende el área de incidencia donde se trabaja la información), dimensión (que hace referencia a las estructuras detalladas de estudio), variables (que comprenden las características a medir) (ver Tabla 6), e indicadores (que son el conjunto de elementos que definen la característica a medir) (ver Anexo D).

Tabla 6. Descripción de elementos para el estudio.

Tema de estudio	Dimensión	Variable
Desarrollo profesional Docente	Práctica Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil Socio-Académico</li> <li>• Madurez en la afectividad personal</li> <li>• Inmadurez en la afectividad personal</li> <li>• Madurez en la afectividad relacional o periférica</li> <li>• Inmadurez en la afectividad relacional o periférica</li> <li>• La conciencia en la ética</li> <li>• Competencias del profesor reflexivo</li> </ul>
	Perfil en innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud y necesidades de cambio</li> <li>• Aplicación práctica de la investigación acción</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Capacidad de iniciativa</li> <li>• Nuevas tecnologías</li> </ul>
	Propuestas para perfil reflexivo y en innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta de mejora</li> </ul>

Una variable es el elemento que contiene propiedades que cambian a partir de la percepción o situación que el sujeto presenta sobre el evento, la cual depende en la mayoría de los casos de sus experiencias, rasgos, años, situaciones, contextos, entre otro (Hernández y Colb, 2006).

Las variables del estudio, considerando a los autores que han trabajado la práctica reflexiva y reconstrucción de perfiles en el profesor (Gómez, 2011; Revilla, 2010; Domingo, 2009; Medina y Domínguez, 2008; Cardona, 2008), hacen referencia a una práctica docente reflexiva a través de la maduración en la afectividad personal, inmadurez en la afectividad personal, madurez e inmadurez en la actividad relacional, la conciencia en la ética, competencias del profesor reflexivo,

Por otra parte, también se refiere la construcción de un perfil de formación involucrando aspectos de innovación, el cual está compuesto por la aplicación y práctica de la investigación acción, trabajo en equipo, capacidad de iniciativa y tecnologías.

La última de las variables hace referencia a las propuestas para la mejora de la práctica reflexiva y construcción de perfiles de profesores, bajo elementos de innovación, incluyendo propuestas para cada uno de estos, la cual coadyuvara en las construcciones de programas de mejora en la calidad educativa.

La representación total de la tabla en desglose se encuentra en anexos (ver Anexo D); sin embargo la tabla sintética de la distribución de variables se encuentra en la siguiente.

### **3.8 Universo de la investigación**

El universo de la investigación se encuentra comprendido por profesores de educación superior, con una trayectoria en práctica docente mayor a 10 años. Dichas características mencionadas con anterioridad corresponden a la homogeneidad de elementos y sujetos a ser estudiados (López, 1998).

Entre dichas características se encuentra estar activos como profesor en alguna de las divisiones de la UNISON, Unidad Regional Centro. Bajo estas características la población se conformará por sujetos que cubran dicho perfil (560 profesores, dato en el 2014), correspondiendo con el perfil de la teoría, la cual los categoriza como un profesor experimentado.

La muestra representativa se encuentra conformada por un total de 228 profesores, que pertenecen a las ocho divisiones de la universidad, los cuales se encuentran repartidos en los 37 departamentos (Ver Tabla 7); y para su obtención se tomó como referencia el 95% de confiabilidad y 5% en margen de error; reuniendo características de una selección probabilista por estratificación. Según López (2006), este tipo de selección se encuentra en la representación por agrupación de acuerdo a características del universo, por lo que la selección se realizó por departamentos y representatividad en el estudio.

Tabla 7. Muestra por estratos de los Departamentos de la UNISON.

<b>Departamentos</b>	<b>Total de profesores</b>	<b>Selección de muestra</b>
Departamento de administración	7	3
Departamento de administración agropecuaria	3	1
Departamento de agricultura	5	2
Departamento de arquitectura y diseño	36	15
Departamento de bellas artes	37	15
Departamento de contabilidad	45	18
Departamento de Cs económico administrativas	11	4
Departamento de Cs químico biológicas	17	7
Departamento de Cs químico biológicas y agrícolas	9	4
Departamento de derecho	34	14
Departamento de economía	8	3
Departamento de económico administrativo	3	1
Departamento de enfermería	10	4
Departamento de física	13	5
Departamento de física matemáticas e ing.	9	4
Departamento de física matemáticas e ingeniería	6	2
Departamento de geología	9	4
Departamento de historia y antropología	5	2
Departamento de ingeniería civil y minas	10	4
Departamento de ingeniería industrial	15	6
Departamento de ingeniería química y metalurgia	2	1
Departamento de investigación en física	15	6

Departamento de investigación en polímeros	2	1
Departamento de investigación y posgrado en alimentos	3	1
Departamento de investigaciones científicas y tec.	10	4
Departamento de lenguas extranjeras	38	15
Departamento de letras y lingüística	16	7
Departamento de matemáticas	35	14
Departamento de medicina y Cs de la salud	13	5
Departamento de psicología y Cs de la comunicación	59	24
Departamento de químico biológico y agr.	6	2
Departamento de sociales	33	13
Departamento de sociología y admón. publica	12	5
Departamento de trabajo social	8	3
Departamento de Cs del deporte y de la actividad física	11	4
Sindicatos	3	1
<b>Total</b>	<b>560</b>	<b>228</b>

Para el caso de la parte cualitativa, la representación de sujetos quedo de la determina por la participación de 9 profesores con características específicas, en el caso de la composición, como rango de antigüedad, tipo de contratación, entre demás elementos; la distribución se encuentra representada en la siguiente distribución (ver Tabla 8). Sin embargo, para el caso del grupo focal, la selección de sujetos claves se realizó de acuerdo a las características de la composición, pero se le agrego la selección de porta de divisiones y/o departamentos de la UNISON, unidad centro (ver Tabla 9).

Tabla 8. Distribución de sujetos por técnica cualitativa, composición

Sujeto	Numero de sujeto	Técnica	Instrumento
Experienciado contratación determinada	3	Narrativa	Composición
Experienciado contratación indeterminada	3	Narrativa	Composición
Experienciado contratación Tiempo completo	3	Narrativa	Composición

Tabla 9. Distribución de sujetos por técnica cualitativa, grupo focal

División	Numero de sujetos	Técnica	Instrumento
Humanidades y Bellas Artes	2	Grupo Focal	Guía de Tópicos
Ciencias Exactas y Naturales	2		
Ciencias Económicas Administrativas	2		
Ciencias Sociales	2		
Ingeniería	2		
Ciencias Biológicas y de la Salud	2		
Ciencias Económicas y Sociales	2		
Ciencias, Administrativas, Contables y Agropecuarios	2		

### 3.9 Contexto de investigación

El contexto en el cual se desarrolla el estudio es UNISON, esta es una IES pública en el estado, y cuenta con representatividad en la región noroeste del país. La universidad cuenta con tres sedes en el territorio sonorenses la Unidad Regional Sur, la Unidad Regional Centro y la Unidad Regional Norte.

La Unidad Regional Centro, se encuentra ubicada en la ciudad de Hermosillo y Cajeme en Obregón (seleccionando solo la ubicación Hermosillo para la aplicación de instrumentos). Dicha unidad está compuesta por 6 divisiones, 44 licenciaturas profesionales y 38 programas de posgrado (en modalidad de

doctorado, maestría y especialidad). Siendo la Unidad Regional Centro, el escenario donde se trabajó la aplicación de aspectos metodológicos, al ser considerada la de mayor representatividad para la institución

### **3.10 Procedimiento de instrumentos**

La aplicación de instrumentos se llevó a cabo en etapas, dependiendo del enfoque y proceso de validación para cada instrumento.

En el caso del cuestionario, el proceso de conformación se llevó a cabo de la siguiente manera; Una vez conformado el diseño se envió a proceso de revisión a partir del proceso de juicio de expertos, el cual está conformado por expertos en la línea en formación del profesorado y expertos en metodología cuantitativa. Después se continuo con el pilotaje bajo sujetos con las mismas características pero de diferente institución de educación superior, cabe destacar que el pilotaje se hizo controlado para determinas aspectos característicos del instrumento como aplicación de tiempo, redacción, congruencia y claridad de reactivos.

Para el caso de la aplicación de técnicas cualitativas, el instrumento de composición, se diseñó con características semejantes al cuestionando, considerando con especial énfasis la parte de ingreso a la universidad, experiencias y situaciones significativas que desde la perspectiva del profesor fueran significativamente en sus 10 años de práctica docente y antigüedad dentro de la institución. La aplicación se realizó de forma digital, enviado por correo a los profesores seleccionados por el perfil establecido.

En el caso de los grupos focales, la aplicación se llevó a cabo en una sesión, la manera de citarlos fue en un primer contacto por correo electrónico, y un segundo a través de la confirmación de la asistencia vía telefónica y/o correo electrónico; esta técnica tuvo una duración de 2 horas aproximadamente.

Tabla 10. Cronograma de actividades en fase de procesamiento.

Enfoque	Proceso	Julio	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero
Cualitativa	Diseño						
	Jueceo						
	Pilotaje						
	Validación						
	Aplicación						
Cuantitativa	Diseño						
	Aplicación						
Cuantitativa	Diseño						
	Aplicación						

### 3.10 Análisis y Procesamiento de datos

Para el procesamiento de la información cuantitativa, en una primera parte fueron vaciados los datos obtenidos de los cuestionarios en el Software “*Statistical Product and Service Solution*” versión 22, para organizar y procesar la información estadística; y en una segunda parte se trabajó con el Software “*Excel*” el cual se utilizó para la elaboración de gráficos y tablas. Esta parte del procesamiento de información se hizo a través de los parámetros de una estadística descriptiva, debido a los objetivos y finalidades del trabajo de investigación.



En cuanto al procesamiento de la información cualitativa de la composición y de los grupos focales, el mecanismo de análisis fue en fases. Una primera consistió la organización de la información obtenida. La segunda es la lectura de la información obtenida. La tercera fase hace referencia al análisis de la información, a partir de las variables del estudio; posterior es la aplicación de la técnica de colores la cual consiste en destacar aquellos elementos significativos para la investigación (rescatando los hallazgos por variables y su relación). La fase siguiente, continua con la interpretación teórica que se establece la relación encontrada entre hallazgos y variables de investigación (Castillo, 2010b).

## **Capítulo 4. Presentación de resultados**

El presente capítulo tiene por objetivo dar a conocer los resultados encontrados durante el proceso de investigación, a partir de del levantamiento de datos, producto de la aplicación de los instrumentos descritos en la metodología. Para el análisis y presentación de los datos, se seguirán las dimensiones del estudio, mostrando como dato principal lo procesados desde el enfoque cuantitativo, siendo reforzado con la información arrojada por el enfoque cualitativo.

Con lo anterior, se pretende mostrar en generalidad la tendencia de las respuestas y profundizar en detalles resaltados durante el relato de los sujetos; por otra parte, se trabajó la relación del dato con los elementos teóricos expuestos en la primera parte del documento.

Las secciones que conformarán el apartado serán perfil socio-académico del profesor, práctica reflexiva en el profesorado, perfil en innovación para el profesorado y propuesta para perfil reflexivo y en innovación desde el profesorado; es importante mencionar, que dentro de estos apartados se describirán las variables que conforman la totalidad del estudio.

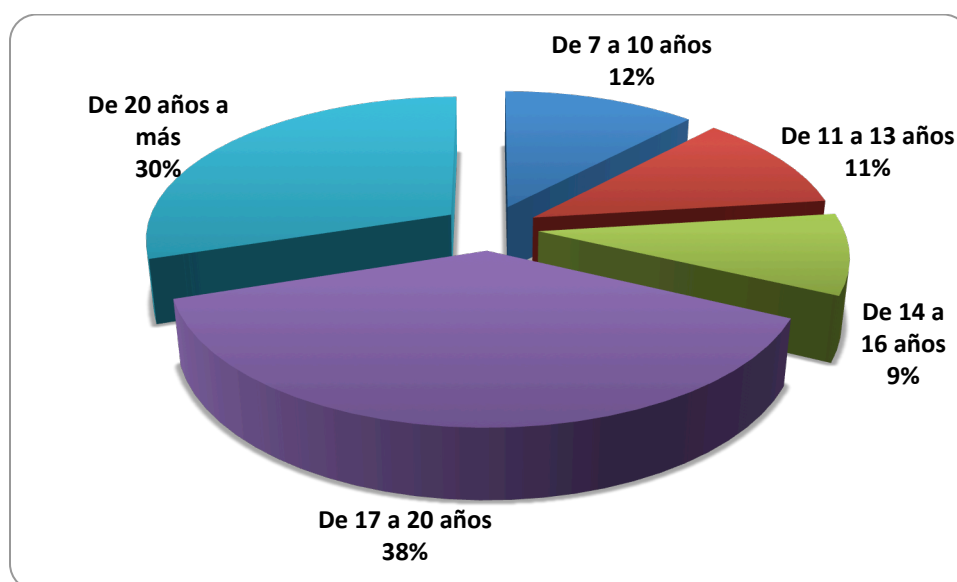
### **4.1 Perfil Socio-académico del profesorado**

La sección de perfil socio-académico proporciona información sobre los sujetos que dan respuesta, a través de distintos indicadores busca caracterizar a los

profesores participantes en el estudio, y con ello contextualizar en análisis de los datos posteriores en relación con el perfil identificado.

Manteniendo el rasgo de selección establecido en la muestra, los profesores se encuentran adscritos a alguna de las divisiones de la Unidad Regional Centro de la Universidad de Sonora (sede Hermosillo), además cuentan con una antigüedad en la docencia mayor de 10 años, La proporción de antigüedad se muestra en la Figura 12, donde predomina de 17 a 20 años de antigüedad.

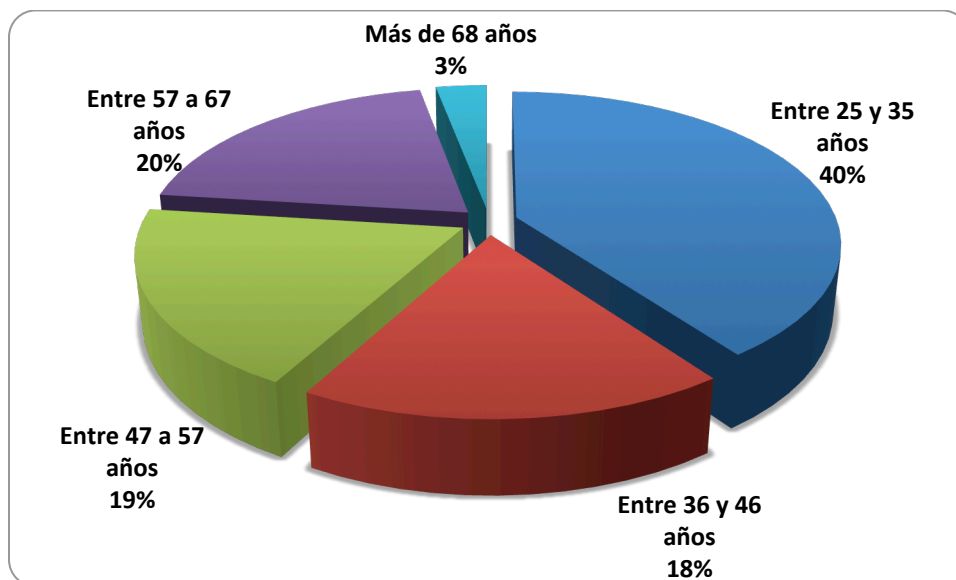
Figura 12. Antigüedad en años.



La muestra está representada en su mayoría por mujeres con 90%, siendo una minoría del 10% hombres; otra de las características del perfil corresponde a la edad de los profesores, los cuales oscilan en su mayoría entre 25 y 35 años en un 40%, sin embargo no hay diferencia representativa entre este rango de edad debido a que el siguiente se encuentra entre 36 y 57 años con el 37%; por otra parte el 20% se encuentra representado por el tercer rango de edad que se

encuentra entre los 57 y 67 años (Ver Figura 13). En este último encontramos diferencia significativa con los dos primeros, sin embargo, se considera que los rangos de edad corresponden a los perfiles de profesores con experiencia por su trayectoria dentro de la universidad.

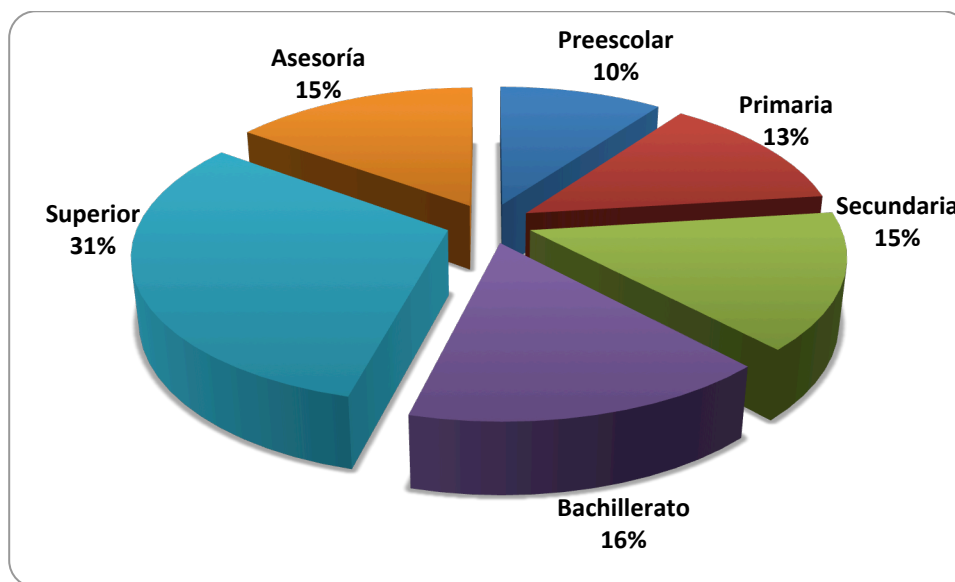
Figura 13. Rangos de edad.



Sin embargo, cabe destacar que uno de los indicadores comprendidos dentro del perfil, hace referencia a experiencia previa como docente, fuera de la institución y/o en distinto nivel educativo (Ver Figura no 14); a lo cual los profesores respondieron tener experiencias previas como docentes en nivel superior con el 31% predominante, cabe mencionar que esta experiencia en educación superior es ajena a la obtenida dentro de la Universidad de Sonora; seguido el dato de bachillerato con el 16%, y el ejercicio profesional desarrollado desde la asesoría individual con el 15%; lo que nos lleva a inferir que el profesor antes de iniciar su labor docente dentro del nivel superior, ya contaba con

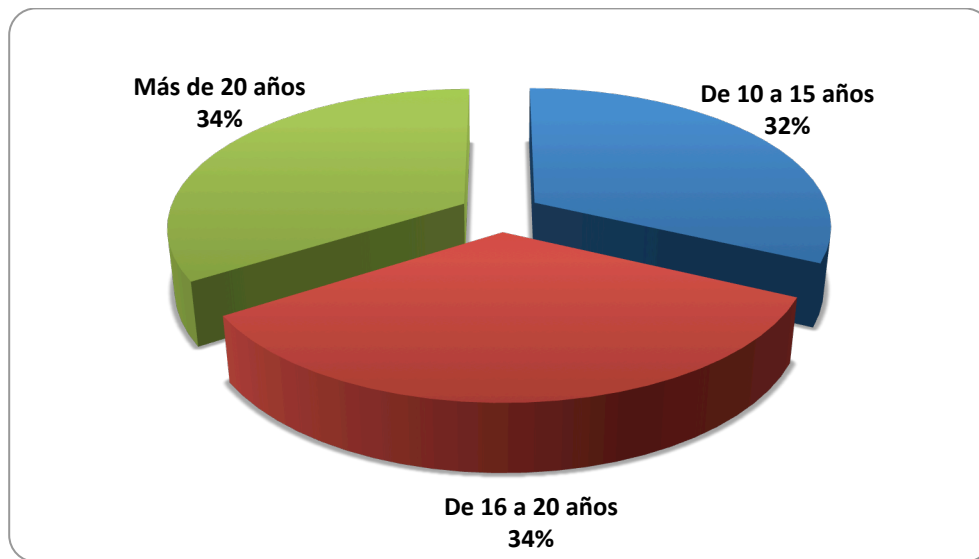
experiencias previas frente a grupo, o dentro el proceso de construcción de aprendizaje antes de ingresar a la Universidad de Sonora.

Figura 14. Experiencia en sistema educativo.



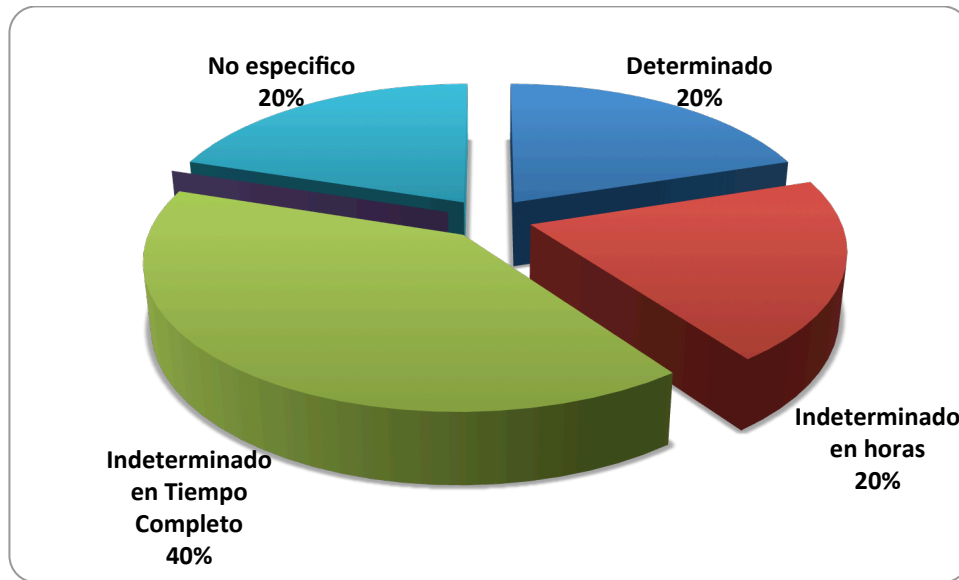
Otro de los indicadores, hace referencia a los años de antigüedad dentro de la institución, y si bien nuestro perfil está definido entre los 10 y 20 años de antigüedad, esta se puso en rangos para ver cuál era el predominante dentro de la muestra encuestada; bajo esta categorización la antigüedad predominante se encuentra entre los mayores a los 16 años con un 68% (Ver Figura no 15).

Figura 15. Antigüedad en la institución.



El dato anterior se relaciona con el tipo de contratación que el profesor presenta, debido a que predominada la contratación de asignatura 43%, elemento consiste con las políticas sindicales y de contrato colectivo, ya que un profesor para obtener su contratación definitiva necesita pasar por un procesos de evaluación que acredite la obtención de su plaza definitiva (STAUS, 2015); sin embargo, cabe señalar que el profesor de asignatura en la Universidad de Sonora, presenta la posibilidad de pertenecer a dos modalidades de contratación (Ver Figura 16) , de contrato determinado (que se fija por el lapso de un semestre) y el indeterminado (donde su contratación no tiene tiempos establecido, si no disposición de horas frente a grupo).

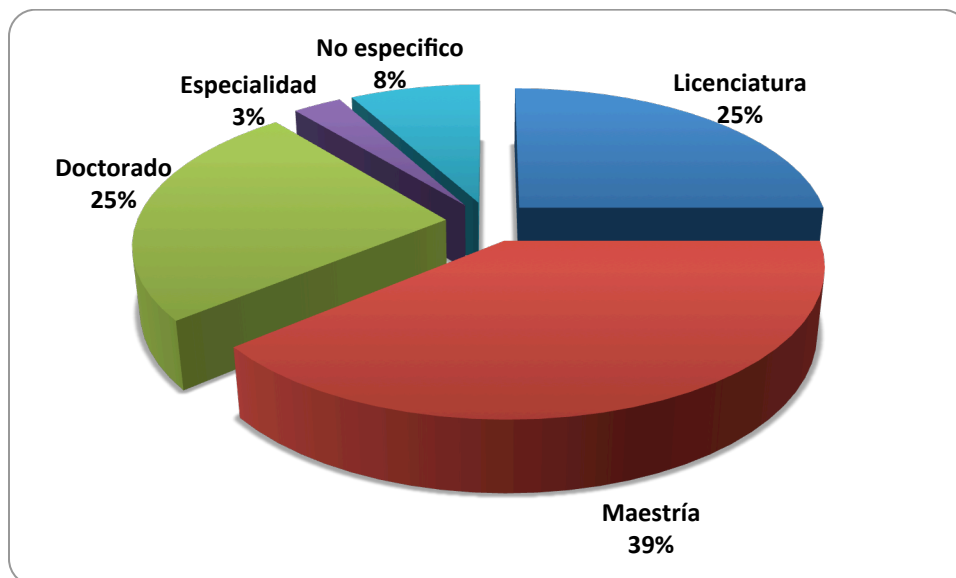
Figura 16. Contratación.



Los lineamientos de contrato laboral colectivo, permitirían establecer la relación existente entre los años de antigüedad docente, y el perfil que hasta el momento proyectan; la segunda refleja estabilidad laboral en cuanto al número de horas o carga académica debido a que predomina la indeterminación como contratación; sin embargo, solo el 31% de los profesores encuestados responder tener un tipo de plaza de tiempo completo.

El grado académico de los profesores universitarios (Ver Figura no 17), es predominante por estudios de posgrado, de forma específica en programas de maestría en un 39%, doctorado con el 25%.

Figura 17. Grado académico.



A groso modo podríamos decir que los profesores de la UNISON se encuentran limitados en perfiles académicos, sin embargo, de los que contestaron estudiar actualmente, algún grado o especialidad, el 50% menciona estar cursando el doctorado, lo que nos lleva a resaltar una idea clave dentro de los procesos de formación del profesorado; que si bien no cuentan con perfiles a nivel doctorado, en la mayoría de los casos se encuentran bajo un proceso de formación que permita la consolidación de la planta docente y los índices de calidad educativa impuesta por los diferentes organismos nacionales e internacionales sobre la formación del profesorado. (CONACY, 2008).

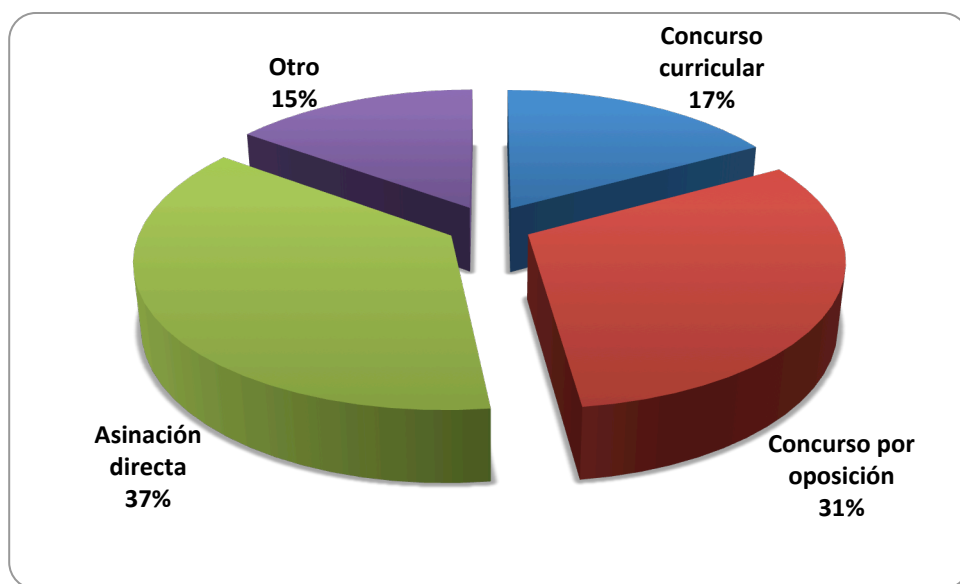
Por otra parte, el análisis no solo nos permite indicar sobre la consolidación del profesorado, sino también sobre la formación del profesora dentro de contexto de educación superior, que como lo menciona (Cardona, 2008) este permite el



desarrollo profesional del profesor, si antes realizó procesos de reflexión que lo llevaran a esta toma de decisiones.

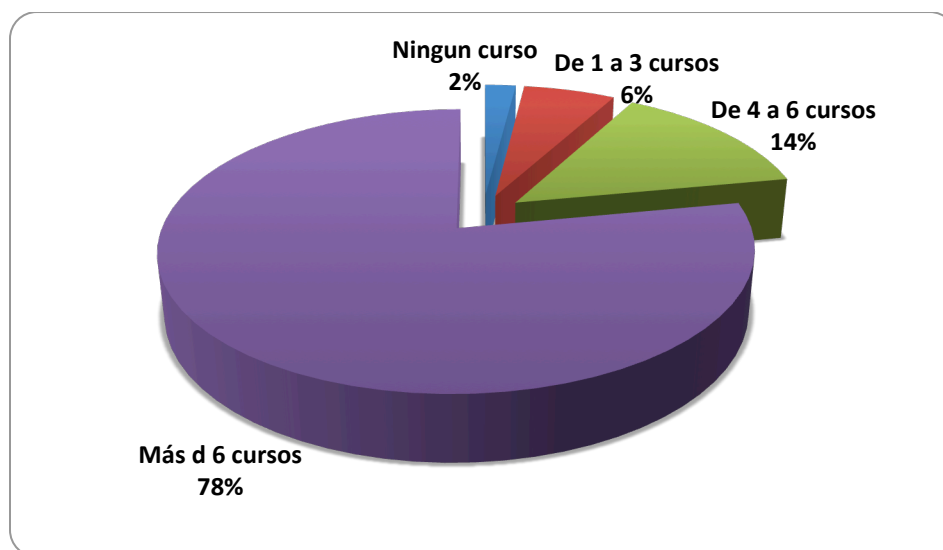
Uno más de los indicadores está relacionado con el ingreso a la UNISON, la Figura 18, representa la tendencia sobre dicho proceso, en donde se aprecia que no determinante la formación, ejercicios profesional o mismo perfil docente con el que cuente el profesor; si no la asignación directa sobre la carga académica que realice la autoridad académico, que en la mayoría de las ocasiones, dentro del contexto UNISON, eso significa que se presentaba carencia de docentes para impartir las materias o poca disponibilidad de horarios para ser cubiertos por los profesores ya contratados. Lo anterior determina que con el 54% el horario de los profesores sea mixto, es decir, imparten clase en turno matutino y vespertino, así como en cualquier día de la semana.

Figura 18. Forma de ingreso a la UNISON.



Sin embargo, a pesar de no considerar aspectos académicos al momento de ingresar al a planta docente, los resultados arrojan que el 78% de la muestra, siendo mayoría (Ver Figura 19), responde que por lo menos lleva 7 cursos de actualización y fortalecimiento a la docencia, ofertados por la propia institución o tomados por iniciativa propia.

Figura 19. Cursos de formación.



Agrupando los datos identificados por los aspectos socio académicos, se puede mencionar que la planta docente de la UNISON, la conforman en su mayoría mujeres entre 25 y 35 años, con una antigüedad entre 11 y 15 años, y han sido contratados por asignación de carga académica por algún administrativo escolar, pidiendo como requisito un grado académico de maestría, el cual desarrollo un carga académica donde la variación de asignaturas es no mayor a dos distintas, siendo impartidas en su mayoría en horarios quebrados (abarcando el turno matutino y vespertino).

Aspecto curiosos el de las características del perfil del profesorado de la UNISON, debido a que las políticas en educación superior refieren a un profesor experto en área de conocimiento, procesos de gestión y producción del conocimiento (Turan, 2012), que al realizar un contraste con la situación actual, se podría asumir que la planta docente de la Universidad está en vías de consolidación aún, sin perfilar en prospectiva lo que las acreditaciones y tendencias en educación presentarán para este nivel educativo.

#### **4.2 Práctica Reflexiva: Proceso de análisis, significados y repercusiones**

La primera dimensión de estudio hace referencia a la práctica reflexiva del profesorado, desde la teoría, se menciona como un proceso de revisión y ajuste que el profesor hace con respecto a sus actividades como docente, así como también a ejercicios de revisión sobre la misma para la consolidación o desarrollo. Ya lo menciona Graw, Gómez y Perandones (2009), cuando refieren que este quehacer del profesor, la reflexión, permite que en prospectiva las condiciones para el trabajo mejoren, a partir de establecer coherencia entre lo que piensa, lo que hace y lo que se espera del profesor. Por ello, lo analizado desde esta dimensión corresponde al estudio específico sobre percepciones del mismo profesorado sobre aspectos relacionados con su desarrollo personal, identidad, procesos de interacción, formación y visiones con respecto al contexto educativo.

El desarrollo de resultados con respecto a la dimensión es a partir de las variables de estudio, para finalizar con la descripción total de la dimensión, y la

interpretación que desde el sujeto “profesor” le asigna a la reflexión sobre la práctica.

#### **4.2.1 Afectividad personal, la incidencia sobre la práctica del profesor**

La primera de las variables hace referencia a la afectividad personal, en esta se puede identificar aspectos relacionados con su percepción como persona y consideraciones que tiene con respecto a su proceso de maduración personal, profesional y en el ejercicio de sus actividades, así encontramos que la mayoría de los docentes coinciden estar “totalmente de acuerdo” en contar con aspectos de autocontrol, negociación, acciones, congruencias, frustraciones y posturas adecuadas para el ejercicio de su labor docente y el desarrollo de su propia práctica como profesionista de la educación.

Bajo estos resultados Hargreaves y Fullan (2014), harían referencia a que el capital humano de las instituciones resulta necesario de análisis y trabajo, debido a que es de donde dependen los procesos de formación ofertados por las instituciones educativas, pero sobre todo la consolidación en términos de calidad educativa.

Tabla 11. Afectividad personal desde la percepción del profesor

CARACTERÍSTICAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contesto	Total
1. Considero que cuento con una estabilidad emocional	88%	8%	4%	0%	0%	0%	100%
2. Me caracterizo por tener un auto control en mis emociones	60%	40%	0%	0%	0%	0%	100%
3. Priorizo mis sentimientos ante los de otra persona	20%	40%	11%	25%	4%	0%	100%
4. No me frustró si los planes no salieron como los diseñe	31%	45%	10%	14	0%	0%	100%
5. Muestro flexibilidad y negocio para lograr objetivos	60%	37%	3%	0%	0%	0%	100%
6. En mi práctica como docente trato de ser más humano que profesional	20%	57%	17%	0%	3%	3	100%
7. Logro discriminar cuando es el momento de abandonar algún proyecto	28%	54%	8%	3%	6%	0%	100%
8. Juzgar y descalificar mis actividades no es prioridad para mi actividad como docente	22%	40%	14%	11%	9%	3%	100%
9. Descalificar o criticar las actividades de los otros no es mi prioridad	60%	28%	6%	3%	3%	0%	100%
10. Evito conflictos	71%	17%	12%	0%	0%	0%	100%
11. Considero que valoro y tengo la capacidad de disfrutar cada momento	65%	28%	0%	6%	0%	2%	100%
12. Considero que es mejor dejar que las cosas sucedan en vez de empeñarse a que sucedan	20%	25%	20%	20%	12%	3%	100%
13. Las actividades no solo giran en torno a mis criterios e intereses	34%	54%	3%	6%	0%	3%	100%
14. Me responsabilizo de mis comportamientos y acciones	85%	15%	0%	0%	0%	0%	100%
15. Tengo la capacidad de valerme por mi mismo	92%	8%	0%	0%	0%	0%	100%
16. Soy quien elijo ser	68%	22%	7%	0%	0%	3%	100%
17. Muestro congruencia entre mis actividades	71%	25%	4%	0%	0%	0%	100%
18. Considero ser generoso en los distintos campos de mi vida	42%	54%	0%	0%	0%	4%	100%
19. Me preocupo por mi entorno, seres humanos y naturaleza	54%	42%	0%	0%	0%	4%	100%
20. Sé cómo defender mi postura sin caer en conflictos, dañar o lastimar a los demás	40%	54%	3%	0%	0%	3%	100%
21. Me considero una persona impaciente	14%	17%	8%	45%	16%	0%	100%
22. Tengo una baja resistencia a la frustración	8%	17%	7%	40%	22%	6%	100%
23. Suelo tener comportamientos agresivos, instintivos, descontrol emocional y altibajos emocionales cuando las cosas no salen como esperaba	6%	0%	6%	40%	45%	3%	100%
24. Al presentarse un conflicto suelo bloquearme, perder la comunicación y alejarme de la situación hasta que se resuelva el conflicto	3%	6%	11%	46%	31%	3%	100%
25. Considero que necesito vivir emociones fuertes para reconocermé como personal	0%	8%	8%	42%	35%	7%	100%

Cabe resaltar que la afectividad personal, es considerada como la estabilidad que el profesor ofrece, desde ámbitos personales, al desarrollo de los procesos académicos y educativos (Castillo y Cabrerizo, 2005); por lo tanto, se

verá reflejada en aspectos de emociones, sentimientos, prioridades, habilidades y actitudes del profesor frente a situaciones.

En su mayoría, entre el 60 y 80%, los profesores reportaron estar “totalmente de acuerdo” en tener una estabilidad emocional, la cual se refleja a partir del control de emociones, flexibilidad en planes o acciones, control de conflictos, responsabilidades adquiridas e independencia en su quehacer. Lo anterior nos llevaría a deducir que los aspectos relacionados con la construcción de identidad personal por parte del profesor no se involucra en sus funciones profesionales, debido a que logra la identificación y control de las mismas; por otra, cuando se contrasta con el relato de las técnicas cualitativas se aprecia como en la incorporación a la profesión los elementos de índole afectivo se involucran, afectando al inicio del ejercicio profesional, sin embargo, cuando se cuenta con experiencia dentro del ámbito educativo, el profesor neutraliza los aspectos sin permitir que estos afecten el ejercicio de su práctica.

*“...El docente universitario debe ser capaz de ser empático con sus alumnos pero no cruzar la línea de la confianza. Eso es algo que en lo particular me ha costado trabajo, yo comencé muy joven en la docencia y creía que si era empática los alumnos me iban a sobrepasar por lo tanto cerré cualquier tipo de acercamiento y en mis primeros años de docencia fui muy ruda...”*

**Informante TC2**

*“...Me toco muy difícil, sufrí 7 años muchos... y aparte mi papá fue líder sindical dos veces y me sacaban del salón los maestros, decían que mi papá vendió la universidad, que mi papá construyó la casa con dinero de ahí...”* **Informante GF5**

A pesar de que los profesores logran discriminar elementos involucrados con la afectividad personal, es al momento de que sienten la consolidación de su profesión cuando logra precisar y regular; ya lo menciona De la Herrán (2011), al evolucionar la docencia a través de la reflexión, la transformación de la profesión se refleja; y por ende el sujeto puede discriminar entre aspectos específicos, justificando y argumento las elementos que llevan a tomar acciones sobre su hacer o ser.

*“... He valorado la importancia de ser congruente con la formación en valores que nuestros alumnos requieren, tratándolos con respeto y humildad durante el proceso educativo...”*

**Informante TC1**

*“...Personalmente mis habilidades emocionales han ido mejorando con la edad, identifico más fácilmente cuando un alumno está pasando por una situación extraordinaria; también manejar mejor a los alumnos irrespetuosos o intolerantes...”*

**Informante TC18**

Por otra parte, acompañado del fenómeno de aceptación sobre su rol como profesor y dominio de aspectos emocionales, viene la valoración sobre la congruencia entre las acciones, las cuales fueron valoradas a partir de indagar sobre los momentos de equilibrio, toma de decisiones, reacciones con los otros y posturas de apoyo y/o acompañamiento, donde la respuesta se mantiene constante hacia el “totalmente de acuerdo o de acuerdo”, presentado porcentajes por arriba del 40%, lo que nos indicaría que el profesor logra hacer dominio en sus formas de pensar y actuar.

*“...Es una profesional de la enseñanza con la responsabilidad de formar a los futuros estudiantes .. no solo profesional si no pedagógica es una responsabilidad social que tiene que enseñar.. impartir los saberes o lo que sabemos de la mejor forma...”*

**Informante GF1**

*“...conlleva una madurez profesional, persona, saber científico y pedagógico esa es la responsabilidad...”*

**Informante GF5**

Hasta el momento, se identifica un dominio de aspectos afectivos y personales por parte del profesor con experiencia, lo que supondría que las condiciones previas al ejercicio de la reflexión sobre la docencia y su profesión están establecidas; y que por tal, permitiría el desarrollo del proceso sin obstáculos de tipo personal, resistencia e incertidumbres sobre lo que generaría. Lo anterior, permitiría concluir dos elementos con respecto a la variable; a) La condiciones personales no repercuten en el desarrollo laboral, en específico en la docencia, de los profesores con experiencia; b) Las condiciones personales no se relación con la toma de decisiones del profesor, en relación a su desarrollo profesional.

#### **4.2.2 Madurez o Inmadurez en la afectividad de relaciones, los profesores y sus pares**

La variable de madurez e inmadurez en la afectividad de las relaciones, pretende mostrar la forma en que el profesor da significado, interviene e interactúa con los demás actores educativos, los cuales pueden pertenecer de forma directa o indirecta, al ámbito educativo en el que se desarrolla; como lo menciona (Castillo y



Cabrerizo, 2005) de alguna manera pretende analizar la efectividad del profesor en sus relaciones interpersonales, a nivel uno a uno y periférico.

Cabe señalar que se analiza la interacción del profesor con sus pares, en términos de dominio personal, y no de procesos de comunicación asertivos, por lo tanto, se analiza la forma en que se dirige, se muestra, se sienta y concientiza al momento de intercambiar mensajes. Bajo las consideraciones anteriores, la tendencia del profesor es estar “De acuerdo”, con más del 50%, en considerar los aspectos del contexto y características de con quien se dirige al momento de entablar procesos de comunicación, proyectos/trabajos e intercambio de conocimiento; por lo tanto, se podría concretizar que al momento de construir procesos de aprendizaje e intercambio de información con sus estudiantes o colegas, estructura el proceso con base en la característica de los mismos, la necesidad que se presente en términos de objetivos de aprendizaje, así como las condiciones educativas con las que se cuenta.

*“... Que es diferente en cada contexto... como profesor es un descifrador de oportunidades a través de la verdad, a través de elementos bibliográficos teóricos humanos, etcétera, etcétera...”*

**Informante GF3**

*“...Tienes que aprender que el alumno puede venir con un problema emocionales, familiares, sociales; entonces no puedes decir estas reprobado por no imprimir, y si no tiene recursos, tienes que tener empatía es fundamental...”*

**Informante GF4**

Por ello, si el profesor considera los elementos y estructura educativa a la cual se enfrentará, y su función se regula con las demandas solicitadas, se infiere

que ha logrado discriminar su hacer dentro de las funciones docentes, y que por tal, cuando existan procesos de reflexión estos lo hará sobre elementos concretos y objetivos; ya lo menciona Martínez (2011), cuando establece que la forma en que el profesor responde a las condiciones institucionales, actores, actividades y contextos es como determina las características de su perfil y necesidades para propiciar condiciones adecuadas para un desarrollo profesional congruente.

Sin embargo, con los indicadores relacionados con la aceptación de pares y reconocimiento académico dentro de la institución no sucede lo mismo, si bien, es una especie de comunicar y adecuar condiciones para afrontar situaciones de todo tipo dentro de las instituciones, el reconocimiento y aceptación del mismo no se percibe de igual forma por parte del profesor; el profesor reporta estar en términos “de acuerdo” y “acuerdo”, con más del 30% en cada caso, cuando se le cuestiona con respecto a la tolerancia, aceptación e intercambio de ideas con pares, el dato curioso resulta al considerar que en un promedio entre 40% de los profesores, los mismos muestran resistencia a dichos comentarios, momentos de trabajo solicitados o asignados como parte de sus funciones dentro de la institución, si estos no fueron elegidos o en compañía de quienes los reconocen.

*“... Si acepto, pero las interacciones, la comunicación en especial con las autoridades y coordinadores de licenciatura no es del todo bien, se notan factores de apoyo hacia otros...”*

**Informante TC8**

*“...Desafortunadamente, muchos de estos cambios han sido propuestos y llevados a cabo por políticos o personas que no tienen nada...”*

**Informante TC9**

Por tal, la madurez en interacciones con pares y situaciones periféricas en los profesores se establece cuando son por elección, más no cuando se establecen por la institución; ya lo refiere Novoa (2015), el profesor responde a la diversidad de eventos que surjan en el ámbito educativo, a partir de las estrategias y lazos que hasta el momento haya construido dentro de la institución y sus referentes inmediatos.

Tabla 12. Relaciones Periféricas desde la percepción del profesor.

CARACTERÍSTICAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No contesto	Total
26. Me considero una persona sensible en el plano social	51%	49%	0%	0%	0%	0%	100%
27. Considero que presento capacidad de iniciativa en mi trabajo	60%	40%	0%	0%	0%	0%	100%
28. Suelo ser una persona tolerante y respetuosa hacia los demás	57%	43%	0%	0%	0%	0%	100%
29. Se el lenguaje y tipo de comunicación que debo de tener en cada contexto	48%	52%	0%	0%	0%	0%	100%
30. Considero que soy una persona agradecida y puedo agradecer a quien me ayuda	65%	32%	0%	0%	0%	3%	100%
31. Me preocupa las situaciones que pasan en mi sociedad	63%	37%	0%	0%	0%	0%	100%
32. Logro entablar relaciones interpersonales	57%	34%	6%	3%	0%	0%	100%
33. Puedo renunciar a mis intereses personales en beneficio de los demás	34%	45%	15%	6%	0%	3%	100%
34. Puedo colaborar, apoyar y trabajar con distintos grupos, aunque no comparta mismas ideas	31%	60%	3%	0%	3%	30%	100%
35. Se me dificulta valorar las consecuencias de mis actos	4%	11%	0%	51%	34%	0%	100%
36. Muestro dificultad para asumir compromisos, dedicarme, esforzarme y trabajar en ellos	0%	6%	3%	4%	51%	0%	100%
37. Suelo pensar que las personas se aprovechan de mi	0%	6%	3%	40%	51%	0%	100%
38. Se me dificulta reconocer mis debilidades y posibilidades de mejora	0%	14%	6%	51%	25%	4%	100%
39. Muestro dificultad para sentir la pertenencia a un grupo o contexto de trabajo	0%	3%	6%	57%	31%	3%	100%
40. Necesito ser recompensado y reconocido socialmente por mi esfuerzo y dedicación	3%	8%	54%	31%	0%	4%	100%
41. Al momento de tomar decisiones, suelo tomar las opiniones, consejos y puntos de vista de los demás	7%	17%	22%	40%	14%	0%	100%
42. Considero importante pertenecer a un grupo o área de trabajo	25%	40%	22%	7%	6%	0%	100%

En términos generales, lo que muestra la variable es la forma y elementos que el profesor considera al momento de entablar relacionales con otros, así como

de desarrollar procesos académicos desde su práctica docente; a lo cual se logran identificar dos hallazgos importantes, a) el primero es que la relación con estudiantes la construye a partir de referentes contextuales, condiciones de educabilidad y educatividad, así como elementos afectivos de tolerancia, respeto, empatía; lo que indica que existe un proceso de reflexión en primer nivel (Moral, 2011), donde existe un análisis por parte del profesor que permite la identificación de necesidades, fortalezas y debilidades de una tradición educativa; b) el segundo de los hallazgos, muestra no trasciende a un segundo nivel de complejidad, como lo indica Moran (2011), debido a que para las relaciones con los pares la realiza a partir de identificar zonas de confort o estabildades académicas de reconocimiento, sin llegar a reflexionar sobre el valor y acciones a ejecutar dentro de escenarios nuevos o bajo la exigencia de modificar sus prácticas. De forma precisa, para respaldo de los hallazgos, los profesores ya con experiencia declaran:

*“...Reconozco el impacto que han tenido como factor para modificar el estilo de enseñanza; nos han facilitado la labor de comprensión de tareas por parte de los estudiantes...”*

**Informante TC13**

*“...Estoy meditando pero mi percepción chocan con mis compañeros... porque de alguna forma mi conducta de entrada a la UNISON fue tortuosa...”*

**Informante GF1**

### **4.2.3 La conciencia ética, referentes del profesor en su quehacer**

La siguiente de las variables analizadas hace referencia a la conciencia ética, la cual engloba un cumulo de indicadores que pretenden demostrar las percepciones de los profesores a partir de su experiencia, con respecto al estudiante, la preparación de la enseñanza, la didáctica, los elementos involucrados en la investigación acción, la capacidad de iniciativa y aplicación de nuevas tecnologías dentro del desarrollo y ejercicios de actividades relacionadas con la docencia.

La conciencia ética (Gento, 1996), por lo tanto, busca mostrar las prácticas que el profesor tiene con respecto a su ejercicio docente, en este caso, a la revisión de la misma y aplicación en sentido institucional. Por lo tanto, la revisión de los indicadores lleva a analizar específicamente las posturas que el profesor toma con respecto a su rol como actor educativo dentro de una institución que establece reglamentos y normatividad.

Bajo estos descriptores Bernal y Naterias (2009), hacen mención que los profesores logran la formación y aprendizajes de sus estudiantes a partir de desarrollar primero en ellos condiciones cognitivas, didácticas y pedagógicas que estimulan procesos de socialización reflexionados bajo el contexto en el cual se desarrollaran.

Bajo la descripción teórica y conceptual de los indicadores se analiza dos datos importantes; el 65% y 54% de los profesores afirman estar en “Desacuerdo” en que los alumnos son alguien inferior o que solo son receptores de información, a simple vista se deduciría, en cruce con las variables anteriormente analizadas,

que el profesor resulta empático hacia el estudiante, respetando sus procesos de construcción de aprendizaje y formación académica; sin embargo el 40% de los mismos profesores tienden a estar en “Desacuerdo” en que el profesor debe de ser humilde con el estudiante; el resaltar ambas posturas nos lleva a determinar que los profesores se encuentran en una disyuntiva con respecto a su quehacer profesional, debido a que por un lado deben de considerar las condiciones del estudiante, y por otro, guardar la postura que como profesores han adquirido, es entonces cuando rescatamos lo que Rodríguez y Castañeda (2001) mencionan con respecto a que un docente transforma su perfil y practicas con respecto al rol que desempeña y estatus logrado dentro de su institución, y no sobre procesos de reflexión que los mismos deberían desarrollar a partir sus necesidades, según la reflexión de Moral (2011).

El mismo efecto lo encontramos en los discursos analizados desde la parte cualitativa, debido a que el profesor reporta estar pendiente de las necesidades de los estudiante, pero siempre enmarcando lo necesario para dejar en relieve su figura como profesor.

*“...En cuanto a mi práctica docente ésta ha cambiado con los años, pero siempre me gusta dejar en claro que soy la profesora, siempre me he caracterizado por ser una maestra estricta, sin embargo en mis primeros años se me equiparaban adjetivos como autoritaria, poco flexible, reprobadora, vieja bruja y pinchi vieja...”*

**Informante TC10**

*“... Ser profesor universitario en una cuestión de identidad o profesionalizante... en general es ser docente en un nivel académico de máxima exigencia no solo en el que hacer docente si no en el nivel de formación que tengas...”*

#### **Informante TC17**

Otro de los indicadores relacionados con la ética es referente a la preparación de la actividad como docente, de forma específica la preparación que el mismo tiene sobre los procesos de enseñanza, a esto el profesor responde estar “Totalmente de acuerdo” entre el 50% y 60%, en considerar condiciones previas de aprendizaje en los estudiantes, acciones de mejora si fueran necesarias durante el semestre y considerar la evaluación más allá de una tarea; con base en estos resultados describiríamos a un profesor que reflexiona sobre las condiciones necesarias para el aprendizaje y procesos de formación, coincidiendo con lo que menciona Medina (2008) cuando establece que la responsabilidad primera del profesor es la construcción de procesos de aprendizaje para sus estudiantes; sin embargo, cuando se indaga más allá del dato duro, la percepción del profesor varía debido a que está consciente de sus responsabilidades pedagógicas, pero también se percata de las condiciones que su institución y el propio estudiante muestran al momento de aprender.

*“... Debe de ser un buen mediador debe de tener capacidad de dialogo, motivador, orientador, un buen expositor aunque cambie de áreas..., cambiar áreas de estudio... también debe de cambiar reglas, debes de adecuar en estudiantes... pero sobre todo lo que debe de hacer uno, debe de ser sociable debe de conocer que ha de estar detrás aunque ellos no se den cuenta... sobre todo no dejar que el alumno mal interprete que uno puede ser buena onda pero no desobligado...”*

#### **Informante GF1**



*“... En términos de calificación y evaluación es muy difícil dar una materia de formación común a un alumno de física y sociología, son inteligencia totalmente diferentes, eso no es analizado completamente por parte de los evaluadores que tiene que responder a elementos cognitivos muy complejos... como profesor debes de estudiar disciplina...”*

**Informante GF3**

Lo anterior, lleva a pensar, que el profesor muestra rasgos de un inicio reflexivo al momento de tomar decisiones con respecto a su labor docente, pero no deja de considerar que no solo de él depende dicha situación, sino de un conjunto de elementos que en totalidad describen las dinámicas del escenario educativo.

Por lo tanto, ¿tenemos profesores que reflexionan sobre lo que hacen dentro del aula?, la respuesta a partir del dato y testimonio es sí, pero cuando profundizamos y decimos, ¿el profesor a partir de esta, reajuste aspectos de su trabajo?, la respuesta es no, lo que nos indica que la reflexión esta interiorizada como parte del quehacer docente, sobre todo desde la figura representativa del “ser un profesor”, pero no en los actuares diarios o toma de decisiones que el profesor ejerce dentro de su institución.

Ya lo refiere Tejeda (1995) cuando menciona que sigue siendo el profesor la figura central de los procesos de formación académica, y que solo con su reflexión podrá transformar las condiciones del contexto educativa, para mejora del mismo; es decir, solo a partir de la reflexión y aplicación del resultado de la misma, podrías estar hablando de profesores activos y éticos desde la construcción teórica, aspecto que no denota en la parte empírica.

Tabla 13. Percepción del profesor experimentado sobre actividades académicas

CARACTERISTICAS	Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo	No Contesto	Total
<b>SOBRE EL ALUMNO</b>							
43. Considero a los alumnos inferiores a mi	4%	6%	3%	22%	65%	0%	100%
44. Considero que los alumnos son únicamente receptores de información	0%	6%	6%	34%	54%	0%	100%
45. Creo necesario que los alumnos expresen para aprender	60%	22%	8%	0%	4%	6%	100%
46. Creo que un profesor tiene que ser humilde ante el alumno	37%	40%	6%	11%	3%	3%	100%
47. Lo que enseño es una oportunidad de que mis alumnos cambien la sociedad	48%	45%	4%	3%	0%	0%	100%
<b>PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>							
48. Suelo planificar el aprendizaje antes de ingresar al aula	63%	37%	0%	0%	0%	0%	100%
49. Considero los aprendizajes previos en el alumno para diseñar mi planeación	37%	57%	3%	0%	0%	3%	100%
50. Utilizo estrategias de evaluación informal al término de la clase	22%	45%	6%	17%	6%	4%	100%
51. Considero la evaluación de mis alumnos como una tarea seria	65%	28%	0%	4%	0%	3%	100%
52. Considero fundamental tener buenos hábitos de lectura	80%	20%	0%	0%	0%	0%	100%
53. Como profesor dedico tiempo al estudio	65%	28%	0%	0%	0%	7%	100%
54. Considero durante el semestre o ciclo escolar acciones formativas para mejorar la situación de enseñanza	57%	37%	3%	3%	0%	0%	100%
<b>COMUNICACIÓN DIDACTICA</b>							
55. No suelo enjuiciar las perspectivas de mis alumno	42%	42%	0%	8%	0%	8%	100%
56. Desarrollo una variedad metodológica motivadora considerando las necesidades de mis alumnos	34%	57%	3%	3%	0%	3%	100%
57. Responsabilizo al alumno en su propio aprendizaje para su conciencia y orientación	31%	40%	6%	17%	0%	6%	100%
58. Estimulo al alumno a "preguntar" y a que se "pregunte" no solo a que responda	63%	34%	0%	3%	0%	0%	100%
59. Respeto espacios de autonomía destinados a la reflexión de mis alumnos	48%	52%	0%	0%	0%	0%	100%
60. No evalúo negativamente las respuestas y acciones creativas de mis alumnas	48%	40%	6%	3%	0%	3%	100%
61. Evalúo formativamente lo que se hace en el aula	40%	45%	6%	6%	0%	3%	100%

En otro sentido, el último análisis sobre la variable, gira en torno a las condiciones didácticas del profesor, enmarcadas dentro de los elementos de ética, descritos al inicio del apartado, como indicadores están considerados las bases del aprendizaje que desde la pedagogía, andragogía y educación misma surgen; como proceso de evaluación, estrategias de aprendiza, dinámicas y procesos de grupo, y demás elementos inmersos en el aprendizaje mismo.

Bajo estos elementos los profesores refieren estar “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, arriba del 48%, que durante los procesos didácticos su postura es de respeto y de no enjuiciar las respuestas, dudas, reflexiones, generación de ideas y acciones que los estudiantes presentan en los procesos de aprendizaje.

*“...Mi objetivo es formar y transmitir conocimiento, valores e interactuar con las generaciones más jóvenes que van a conformar el futuro económico, social y cultural de México, no obstaculizar su proceso...”*

**Informante TC 15**

*“...Con los alumnos antes les pedía justificante, y ahora siento que soy un poquito más en la cuestión personal, una habilidad de ser sensible que tengo que tener, porque yo por la edad me bloqueo mucho por mi edad, y ahora con más edad puedo verlos como mis hermanos pequeños y puedo ayudarles...”*

**Informante GF5**

Lo anterior muestra una tendencia por parte del profesor universitario a no enjuiciar u obstaculizar los proceso de interacción e intercambio de conocimientos dentro del aula, sino más bien, de fortalecer aspectos de intercambio, producción, generación de conocimiento y comportamientos autónomos que permitan al estudiante desarrollar sus propios comportamientos dentro del ámbito educativo;

lo cual corresponde con dos elementos importantes dentro de la formación universitaria; uno el de generar perfiles preparados para los retos y demandas del contexto laboral, en general para la solución de problemáticas, y dos, aportar al modelo por competencias que maneja la institución en cuanto a la formación de estudiantes; en este sentido también aporta a la motivar el proceso del estudiante reconociendo sus propias fortalezas.

Con base en lo anterior se reafirmaría la idea de Medina (2008), cuando establece que los profesores deberán de diseñar nuevos modelos y tendencias en educación, y lo que esta involucre, que permitan responder a los retos a las demandas contextuales actuales.

Hasta el momento podemos concluir que la ética del profesor está identificada como elemento de respeto y seguimiento a las obligaciones que como docente presente dentro de la institución educativa; con los resultados se puede resaltar que este sigue presentando prácticas de seguimiento, cuidado, atención y valoración para la figura del estudiante; es decir, sigue cumplimiento con lo que la norma social e institucional le pide como profesor, traducido de forma directa a lo que Velázquez (2009) establece como características en la trayectoria docente a partir de su experiencia.

Sin embargo, habría que valorar por otra lado que la percepciones muestran más una especie de cuidado, establecido por entre la relación docente-estudiante-aprendizaje, que de reflexión por lo que realmente se necesita; por lo que sigue resaltando en los resultados, que los ajustes realizados en la docencia

no es producto de su reflexión, si no lo que la experiencia y aprendizaje en la profesión le han permitido adquirir.

“...Antes el profesor era visto como la autoridad y ahora es distinto... en ese cambio de roles hay cambio de habilidades incluyendo las emocionales...”

**Informante GF4**

“...Es un estigma que nos viene arrastrando y estamos marcados por lo que somos marcados por la existencia entonces por más que tratamos de controlar en el salón, sacamos esa parte de lo que hemos pasado...”

**Informante GF2**

Con base en lo anterior, llevaríamos a concluir que la ética se establece y presenta por parte del profesor, pero no como un código de distinción o estatus (Graw, Gómez, Perandones, 2009), si no como una asignación de deberes a seguir, marcados por la institución y tendencias del comportamiento del profesor.

#### **4.2.4 Actividades del profesor, consideraciones del deber hacer**

La variable de actividades del profesor corresponde al conjunto de indicadores relacionados con las distintas actividades que el profesor lleva acabo para complementar sus procesos de formación con estudiantes, pero también para aportar a su perfil como docente.

De alguna manera complementa las cualidades relacionados con la parte académica, de distinción, fortalece y responsabilidad dando por sumativa el prestigio al perfil del profesor, su trayectoria y reconocimiento (Espot, 2006).

La primera actividad considerada para el profesor es la investigación acción, en esta la tendencia de las respuestas es hacia “De acuerdo” con el 50% de las frecuencias, solo habría que considerar que esta característica no refiere al perfil de un profesor investigador reconocido por algún sistema, acreditación o política pública, si no a la indagación de estrategias, áreas de oportunidad e intervenciones que el profesor desde su quehacer docente realiza para mejorar las condiciones de aprendizaje dentro del aula.

*“...Primero los cambios lógicos en el uso de la tecnología en el aula y con las interacciones con los alumnos, los pares y con las autoridades, los tiempos se eficientizan en cuanto al flujo de información...”*

**Informante TC10**

*“Yo digo cuando nos da una asignatura veo el contenido a es que lo manejo con un autor que lo habla más fácil entonces genero mi material cuando es mejor...”*

**Informante GF1**

Al contrastar el dato con el testimonio de los informantes se puede apreciar lo que Medina y Domínguez (2008) establecen para el profesor, que los procesos creativos y de dialogo entre docentes-estudiantes para la mejora de las condiciones de aprendizaje dentro del aula, se dan a partir del aprendizaje obtenido por parte del profesor, al considerar los elementos sobresalientes de una reflexión sobre la misma práctica.

Lo anterior indica, que las acciones sumadas a la función docente, no debería de ser asumidas por el profesor como parte de una normatividad para su función, si no seleccionadas a partir de su pertinencia y aplicación dentro de la práctica como docente y la reflexión de las mismas bajo elementos de

reestructuración. Lo anterior indica, lo que Cardona (2008) menciona como la necesidad de llevar a cabo reflexiones docentes bajo enfoques de necesidades y estrategias específicas del profesor, y no solo bajo tradiciones educativas.

Como otro elemento de actividad, se encuentra la capacidad de iniciativa, esta hace referencia al actuar inmediato por parte del profesor, como elemento de cambio; para esta la tendencia de las respuestas están en “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, reflejando que el profesor debe de tener o tiene la capacidad de incitar el inicio de actividades académicas para la mejora de su práctica docente, pero sobre todo rescatando oportunidades de investigación acción para la generación de conocimiento.

*“... Si lo hago, busco y trato de prepararme, pero es necesario que se nos diga en un curso de inducción todo el material y lecturas que tengas para general tus materias...”*

**Informante GF5**

*“... Hago mi mayor esfuerzo, pero hay que desarrollar los temas porque no hay contenidos, y para donde te haces...”*

**Informante GF1**

*“... Es difícil pero con la práctica se agarra experiencia, ya que hoy hay nueva modalidad que facilitan las cosas, como por ejemplo podemos utilizar los espacios educativos de diferente formato...”*

**Informante TC3**

Por otra parte, el trasfondo de los testimonios, nos llevarían a inferir, que a pesar de que el profesor tiene la disposición de iniciar mejoras en las condiciones, aún queda a reserva de los elementos contextuales que definen su ámbito

educativo. A partir de lo anterior, no podría establecerse lo que Tejeda (2001) define para el cambio e iniciativa en condiciones educativas, las cuales se derivan de procesos de reflexión por parte del profesor, proyectadas en la formación del mismo, pero sobre todo basadas en las condiciones del contexto.

Con base en lo anterior, podrías ir definiendo un primer hallazgo, el cual se establece a partir de que el profesor puede identificar necesidades dentro el aula e iniciar el proceso de mejora sobre el mismo, lo que indicaría un primer acercamiento a la mejora de condiciones desde la reflexión del profesor; sin embargo, los mismos procesos no se establecen, ya que durante el mismo proceso de reflexión el docente no considera como elemento de complemento las necesidades y circunstancias del contexto, sino más bien las considera como deficiencias u obstáculos que se ponen dentro del desarrollo de su quehacer docente.



Tabla 14. Percepción del profesor experimentado sobre investigación acción, capacidad de iniciativa y nuevas tecnologías

CARACTERÍSTICAS	Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo	No Contesto	Total
<b>INVESTIGACIÓN ACCIÓN</b>							
78. Considero que el aula es el marco idóneo y adecuado para desarrollar proyectos de investigación	12%	51%	20%	17%	0%	0%	100%
79. El aula es el marco idóneo para generar nuevas teorías a través de la investigación	8%	51%	22%	19%	0%	0%	100%
80. La investigación didáctica es parte de mi tarea como profesor	22%	57%	11%	6%	4%	0%	100%
<b>CAPACIDAD DE INICIATIVA</b>							
87. Como profesor tengo la capacidad de iniciativa al afrontar un proceso de cambio	45%	52%	3%	0%	0%	0%	100%
88. Actuó con responsabilidad autónoma, no por la inercia de la rutina	45%	48%	4%	3%	0%	0%	100%
89. No suelo ser pasivo ni dependiente de otros	54%	40%	0%	0%	3%	3%	100%
<b>TECNOLOGÍAS</b>							
90. Considero que las TIC me permiten liberarme de la rutina	25%	62%	7%	3%	3%	0%	100%
91. Con el uso de las TIC excluyo planteamientos memorísticos-tradicionales	28%	40%	11%	11%	4%	6%	100%
92. En proyectos de desarrollo curricular e incorporación de nuevas acciones considero el uso de TIC	34%	54%	12%	0%	0%	0%	100%
93. Suelo planificar la docencia incluyendo el uso de TIC	34%	54%	9%	3%	0%	3%	100%
94. Las TIC me dan la posibilidad del trabajo colaborativo con científicos de otras instituciones	34%	57%	3%	3%	0%	3%	100%
95. Valoró positivamente la transparencia inmediata y difusión de lo que descubro en internet	25%	42%	11%	8%	6%	8%	100%
96. Suelo comunicarme con maestros, colegas o investigadores e instituciones fuera de mi comunidad	40%	34%	14%	0%	6%	6%	100%

La última de las acciones considera está relacionada con la aplicación de tecnologías, estas indagadas sobre estrategias que facilitan el trabajo docente y mejora las condiciones académicas, si bien en esta última la tendencia de respuestas varia por parte del profesor, los porcentajes considerando arriba de 30%, se inclinan a estar “De acuerdo” con que la aplicación de la misma mejora

los procesos de intercambio docente-estudiante, teniendo como resultado la potencialización del proceso de aprendizaje.

*“... Creo que aquí el face nació para un entorno académico... creo que los alumnos lo robaron para otra cosa... pero en mi caso por mi materia NTICS es socializante y práctica, es educativo...”*

**Informante GF3**

*“...La uso para comunicarse como para educar en el desarrollo de habilidades donde puedan usarla de diferentes maneras...”*

**Informante GF2**

*“...En la Universidad se cuenta con el Portal SiVea, en él se puede llevar el control de la clase con listas de asistencia, espacios para material de apoyo, información, tareas y es la herramienta por excelencia que yo utilizo, la forma de comunicar y de gestionar materiales, creo que es muy buena opción. Aún me resisto a utilizar Facebook como herramienta de comunicación educativa...”*

**Informante TC2**

Por lo tanto la tecnología, sigue siendo un elemento de complemento e indispensable para el ejercicio de la función docente por parte del profesor, debido a que les permiten facilitar los procesos como elementos de inclusión, intercambio, comunicación, difusión y transferencia de conocimiento para la formación inmediata del estudiante universitario. Y a pesar de que la aplicación de los mismos no queda del todo esclarecida, ya lo menciona Lozano y Campos (2004), cuando mencionan que el profesor se limita a la función inmediata de la estrategia y dominio superficial de la misma, para efectos de resultado, y no a los trasfondos que la misma genere.

Bajo este análisis, se puede recuperar el segundo de los hallazgos, y es con relación a la no aplicación de la reflexión sobre la práctica del profesor para el uso de tecnología, donde a partir del relato dado por los informantes se puede deducir que más allá de generar un análisis sobre la aplicación de las mismas para su logística y resolución de situaciones docentes, lo ven solo como la tendencia a seguir marcada por procesos sociales o institucionales. Lo que trae como resultando que la estrategia se aplique por el uso inmediato del software o la tecnología que proyecta, no sobre su aplicación y generación de alternativas en los campos educativos; elemento de delicado para su trabajo, ya que si el profesor presenta condiciones para generar la práctica reflexiva solo su quehacer docente, porque no genera las misma condiciones para la selección o aplicación de elementos que involucrará en la misma docencia.

#### **4.3 Perfil innovador, los aspectos de construcción y reconstrucción en el profesor**

El perfil innovador corresponde a la segunda de las dimensiones estudiadas, esta aborda elementos relacionados con la percepción del profesor ante consideraciones previas a la transformación y cambio que genera una innovación; por ello las variables están relacionados con las actitudes, actividades y necesidades de cambio que el profesor trabaja dentro de su quehacer, y que en algún momento servirán para dar pie a un pensamiento innovador capaz de permitir la adaptación y/o adecuación del perfil profesional ante las necesidades solicitadas o presentadas.

Se esperaría como lo refiere Brunner (2001), que dichas actividades vayan perfiladas a la mejora de situaciones reales, para que en añadidura puedan aportar al desarrollo educativo. Esperando que la reestructuración y formación de perfiles por parte del profesor siga las tendencias y retos de calidad educativa, a partir de procesos de identificación que tiene sobre su propia práctica, estatus y dominio, suponiendo, basados en reflexión previa.

Para efectos de análisis de la dimensión, se dividirán a las variables en dos grupos, las relacionadas con las actividades del profesor, las cuales hacen mención de las estrategias que el profesor realiza en seguimiento a su práctica docente y seguimiento de la misma; el segundo grupo denominado actitudes y transformación, en donde se pretende muestra posturas y estructuras que el profesor presente ante las situaciones de cambio solicitadas por la transformación educativa y social.

#### **4.3.1 Actividades del profesor en relación con los aspectos de cambio**

La variable de actividades del profesor corresponde al conjunto de indicadores relacionados con las distintas actividades que el profesor lleva a cabo para complementar sus procesos de formación con estudiantes, pero también para aportar a su perfil como docente.

De alguna manera complementa las cualidades relacionados con la parte académica, de distinción, fortalece y responsabilidad dando por sumativa el prestigio al perfil del profesor, su trayectoria y reconocimiento (Espot, 2006).

La primera actividad considerada para el profesor es la investigación acción, en esta la tendencia de las respuestas es hacia “De acuerdo” con el 50% de las frecuencias, solo habría que considerar que esta característica no refiere al perfil de un profesor investigador reconocido por algún sistema, acreditación o política pública, si no a la indagación de estrategias, áreas de oportunidad e intervenciones que el profesor desde su quehacer docente realiza para mejorar las condiciones de aprendizaje dentro del aula.

*“...Primero los cambios lógicos en el uso de la tecnología en el aula y con las interacciones con los alumnos, los pares y con las autoridades, los tiempos se eficientizan en cuanto al flujo de información...”*

**Informante TC10**

*“..... Yo digo cuando nos da una asignatura veo el contenido a es que lo manejo con un autor que lo habla más fácil entonces genero mi material cuando es mejor...”*

**Informante GF1**

Al contrastar el dato con el testimonio de los informantes se puede apreciar lo que Medina y Domínguez (2008) establecen para el profesor, que los procesos creativos y de dialogo entre docentes-estudiantes para la mejora de las condiciones de aprendizaje dentro del aula, se dan a partir del aprendizaje obtenido por parte del profesor, al considerar los elementos sobresalientes de una reflexión sobre la misma práctica.

Lo anterior indica, que las acciones sumadas a la función docente, no debería de ser asumidas por el profesor como parte de una normatividad para su función, si no seleccionadas a partir de su pertinencia y aplicación dentro de la

práctica como docente y la reflexión de las mismas bajo elementos de reestructuración. Lo anterior indica, lo que Cardona (2008) menciona como la necesidad de llevar a cabo reflexiones docentes bajo enfoques de necesidades y estrategias específicas del profesor, y no solo bajo tradiciones educativas.

Como otro elemento de actividad, se encuentra la capacidad de iniciativa, esta hace referencia al actuar inmediato por parte del profesor, como elemento de cambio; para esta la tendencia de las respuestas están en “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, reflejando que el profesor debe de tener o tiene la capacidad de incitar el inicio de actividades académicas para la mejora de su práctica docente, pero sobre todo rescatando oportunidades de investigación acción para la generación de conocimiento.

*“... Si lo hago, busco y trato de prepararme, pero es necesario que se nos diga en un curso de inducción todo el material y lecturas que tengas para general tus materias...”*

**Informante GF5**

*“... Hago mi mayor esfuerzo, pero hay que desarrollar los temas porque no hay contenidos, y para donde te haces...”*

**Informante GF1**

*“... Es difícil pero con la práctica se agarra experiencia, ya que hoy hay nueva modalidad que facilitan las cosas, como por ejemplo podemos utilizar los espacios educativos de diferente formato...”*

**Informante TC3**

Por otra parte, el trasfondo de los testimonios, nos llevarían a inferir, que a pesar de que el profesor tiene la disposición de iniciar mejoras en las condiciones, aún queda a reserva de los elementos contextuales que definen su ámbito

educativo. A partir de lo anterior, no podría establecerse lo que Tejeda (2001) define para el cambio e iniciativa en condiciones educativas, las cuales se derivan de procesos de reflexión por parte del profesor, proyectadas en la formación del mismo, pero sobre todo basadas en las condiciones del contexto.

Con base en lo anterior, podrías ir definiendo un primer hallazgo, el cual se establece a partir de que el profesor puede identificar necesidades dentro el aula e iniciar el proceso de mejora sobre el mismo, lo que indicaría un primer acercamiento a la mejora de condiciones desde la reflexión del profesor; sin embargo, los mismos procesos no se establecen, ya que durante el mismo proceso de reflexión el docente no considera como elemento de complemento las necesidades y circunstancias del contexto, sino más bien las considera como deficiencias u obstáculos que se ponen dentro del desarrollo de su quehacer docente.

Tabla 15. Percepción del profesor experimentado acciones y prácticas

CARACTERÍSTICAS	Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo	No Contesto	Total
<b>INVESTIGACIÓN ACCIÓN</b>							
78. Considero que el aula es el marco idóneo y adecuado para desarrollar proyectos de investigación	12%	51%	20%	17%	0%	0%	100%
79. El aula es el marco idóneo para generar nuevas teorías a través de la investigación	8%	53%	22%	17%	0%	0%	100%
80. La investigación didáctica es parte de mi tarea como profesor	22%	57%	11%	6%	4%	0%	100%
<b>CAPACIDAD DE INICIATIVA</b>							
87. Como profesor tengo la capacidad de iniciativa al afrontar un proceso de cambio	45%	52%	3%	0%	0%	0%	100%
88. Actuó con responsabilidad autónoma, no por la inercia de la rutina	45%	48%	4%	3%	0%	0%	100%
89. No suelo ser pasivo ni dependiente de otros	54%	40%	0%	0%	3%	3%	100%
<b>TECNOLOGIAS</b>							
90. Considero que las TIC me permiten liberarme de la rutina	25%	62%	7%	3%	3%	0%	100%
91. Con el uso de las TIC excluyo planteamientos memorísticos-tradicionales	28%	40%	11%	11%	4%	6%	100%
92. En proyectos de desarrollo curricular e incorporación de nuevas acciones considero el uso de TIC	34%	54%	11%	0%	0%	0%	100%
93. Suelo planificar la docencia incluyendo el uso de TIC	34%	54%	9%	3%	0%	3%	100%
94. Las TIC me dan la posibilidad del trabajo colaborativo con científicos de otras instituciones	34%	57%	3%	3%	0%	3%	100%
95. Valoró positivamente la transparencia inmediata y difusión de lo que descubro en internet	25%	42%	11%	11%	3%	8%	100%
96. Suelo comunicarme con maestros, colegas o investigadores e instituciones fuera de mi comunidad	40%	34%	14%	0%	6%	6%	100%

La última de las acciones considera está relacionada con la aplicación de tecnologías, estas indagadas sobre estrategias que facilitan el trabajo docente y mejora las condiciones académicas, si bien en esta última la tendencia de respuestas varía por parte del profesor, los porcentajes considerando arriba de 30%, se inclinan a estar “De acuerdo” con que la aplicación de la misma mejora



los procesos de intercambio docente-estudiante, teniendo como resultado la potencialización del proceso de aprendizaje.

*“... Creo que aquí el face nació para un entorno académico .. creo que los alumnos lo robaron para otra cosa .. pero en mi caso por mi materia NTICS es socializante y práctica, es educativo...”*

**Informante GF3**

*“...La uso para comunicarse como para educar en el desarrollo de habilidades donde puedan usarla de diferentes maneras...”*

**Informante GF2**

*“...En la Universidad se cuenta con el Portal SiVea, en él se puede llevar el control de la clase con listas de asistencia, espacios para material de apoyo, información, tareas y es la herramienta por excelencia que yo utilizo, la forma de comunicar y de gestionar materiales, creo que es muy buena opción. Aún me resisto a utilizar Facebook como herramienta de comunicación educativa...”*

*Informante TC2*

Por lo tanto la tecnología, sigue siendo un elemento de complemento e indispensable para el ejercicio de la función docente por parte del profesor, debido a que les permiten facilitar los procesos como elementos de inclusión, intercambio, comunicación, difusión y transferencia de conocimiento para la formación inmediata del estudiante universitario. Y a pesar de que la aplicación de los mismos no queda del todo esclarecida, ya lo menciona Lozano y Campos (2004), cuando mencionan que el profesor se limita a la función inmediata de la estrategia y dominio superficial de la misma, para efectos de resultado, y no a los trasfondos que la misma genere.

Bajo este análisis, se puede recuperar el segundo de los hallazgos, y es con relación a la no aplicación de la reflexión sobre la práctica del profesor para el uso de tecnología, donde a partir del relato dado por los informantes se puede deducir que más allá de generar un análisis sobre la aplicación de las mismas para su logística y resolución de situaciones docentes, lo ven solo como la tendencia a seguir marcada por procesos sociales o institucionales. Lo que trae como resultando que la estrategia se aplique por el uso inmediato del software o la tecnología que proyecta, no sobre su aplicación y generación de alternativas en los campos educativos; elemento de delicado para su trabajo, ya que si el profesor presenta condiciones para generar la práctica reflexiva solo su quehacer docente, porque no genera las misma condiciones para la selección o aplicación de elementos que involucrará en la misma docencia.

#### **4.3.2 Actitudes sobre transformaciones y cambios del contexto**

Como se indicó al inicio de la dimensión, esta sección pretende mostrar los resultados efectuados sobre el análisis de variables relacionadas con estrategias de cambio y forma en que se afronta los mismos; durante el análisis se encontrarán situaciones de actitud, posturas y comportamientos que el profesor genera a partir de la revisión de necesidades y su propia práctica docente.

La primera de las variables hace referencia a los aspectos de iniciativa, en donde se muestran funciones, acciones o posturas del profesor con respecto a los retos que se le presentan dentro del desarrollo de sus funciones. De Revilla (2010) menciona, que en ocasiones el profesor presenta momentos de auto-valoración

sobre su perfil y quehacer docente, así como de las estrategias que debe de seguir al momento de mostrar dificultades en los procesos académicos; por ello, la necesidad de mostrar momentos de reflexión que permitan la consciencia sobre las acciones generadas.

Bajo las consideraciones anteriores, se identificó con una recurrencia mayor al 40% de las respuestas que los profesores “Casi siempre” muestran actividades de motivación, construcción e innovación relacionadas con el proceso e interacción educativa entre ellos y sus estudiantes; sin embargo, a pesar de que tiene tendencias positivas, se encuentro con recurrencia entre el 20% y el 30% de las respuestas “A veces”, “Casi siempre” y “Siempre” los indicadores que refiere a funciones que el profesor realiza con bases sólidas y estructuradas por la institución, es decir, el sujeto reporta realizar actividades de cambio e innovación según su función como profesor, más no basadas en necesidades o exigencias normativas en el sistema educativo o por la institución a la que pertenece, lo que nos llevaría a indicar, según Cardona (2008), es necesario que el profesor construya a partir de la reflexión y las necesidades contextuales, considerando al estudiante pero también, respetando las formas institucionales.

Lo anterior, llevaría a determinar el primero de los hallazgos, en donde el profesor atiende a sus funciones como profesor, las regula y trata de mediar las mismas con base en sus necesidades educativas, más no considera del todo las estructuras institucionales que respaldaría los mismo ajustes que hace desde su práctica, lo que llevaría a indicar que el ajuste lo hace conforme la necesidad presentada, y no bajo procesos de reflexión estructurados.

Ya menciona Moral (2011), cuando hace énfasis que el proceso de reflexión se establece en dos fases, la primera superficial, que es la se encuentra como hallazgo, sin llegar a la complejidad del mismo proceso. Aspectos proyectados en el mismo discurso de los profesores.

*“...Ha sido difícil establecer lo que se precisa en cada materia, lo más difícil ha sido la evaluación en el modelo competencial, ya que ni los profesores habíamos sido capacitados, y el estudiante no tiene culpa, uno debe de ajustarse a enseñarles...”*

**Informante TC8**

*“...La institución cambia a partir de las modificaciones nacionales en el Sistema educativo y eso obliga al profesor a estar enterado, participar e incluir las nuevas exigencias de la institución en los planes y actividades cotidianas dentro de las aulas, pero a veces la realidad es otra y no puedes tomar todo en cuenta...”*

**Informante TC2**

*“...Lo que me ha funcionado es que siento que estoy más allá del bien y mal, estoy bien no me importa lo que piensen, siento que esa habilidad desarrolle, que puedo ayudar a los alumnos, sin meterme con nadie ni necesitar nada...”*

**Informante GF5**

La siguiente de las variables se titula actitudes y necesidades de cambio, esta se compone de indicadores que indagan sobre las posturas de aceptación que el profesor toma ante las exigencias, transformaciones o demandas de su contexto inmediato, Espot (2006), lo conceptualiza como las experiencias que llevan al profesor a reconocer las nuevas generaciones.

Con respecto a la variable, el indicador que sobre sale con un 74% de las frecuencias es “siempre” es la actitud de mediar entre la actitud y la cultura social,

lo que llevaría a indicar que el profesor tiene, por lo menos la intención, de empezar procesos de nuevos ante las demandas exigidas para nuevos perfiles. Por otra parte, se aprecia en el discurso esa misma disposición por mejorar las condiciones como docente, a partir de ajustes en la práctica que en su recurrencia han iniciado ellos mismo.

*“...Muy bien, si se han incorporado en mi práctica docente de forma gradual, aunque es complicado alcanzar el nivel de alfabetización tecnológica por ejemplo...”*

**Informante TC1**

*“...Yo no recibí una plática de inducción a la carrera ni al plan de estudios cuando entré a laborar a la Universidad, esa indagación me ha tocado hacerla yo, así que con ensayo y error aprendí...”*

**Informante TC5**

A pesar de lo anterior, el dato curioso resalta cuando examinamos la tendencia de los datos sobre indicadores como asumir el papel desde la estructura institucional, las prácticas educativas y los elementos que desde el exterior afectan su desarrollo, debido a que los porcentajes se reparten de forma similar entre “A veces” y “Casi siempre” oscilando entre el 22% y 40%; este dato reafirma lo encontrado en la variable anterior, reafirmando el hallazgo donde se expresa que el profesor percibe la necesidad de reestructurar su práctica conforme a necesidades y tendencias, además de demostrar la actitud para lo anterior, lo que aún no se logra anclar, es la necesidad misma de la estructurar bajo lo que las instituciones y organismos educativos lo señalan, suponiendo que estas tiene la

tendencia hacia la mejora de situaciones, por lo tanto, la tendencia de mejora tomada por el profesor, carece de reflexión sobre las propias tendencias.

De alguna forma, el hallazgo anterior se sustenta con lo referido por Castillo (2006) y Villanueva (2008), cuando expresan que la mejora en educación y calidad se sustenta cuando el cambio viene basado en un el acojo y apego a los cambios paradigmáticos con sentido; es decir, a la modificación de prácticas educativas por parte de los actores educativos, bajo estructuras ideológicas claras que los respalden y sustenten.

Tabla 16. Percepción del profesor experimentado aspectos de un perfil innovador y su construcción

CARACTERÍSTICAS	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	No contesto	Total
62. Canalizo y concreto una función mediadora entre el alumno y la cultura social, lo cual es tarea de la educación	31%	42%	20%	4%	0%	3%	100%
63. Asumo un papel determinante del sistema, y actué en congruencia con el mismo	34%	37%	22%	0%	0%	7%	100%
64. Suelo ser activo y crítico, alejándome del simple cumplimiento de normas	45%	31%	20%	0%	0%	4%	100%
65. Conozco las estructuras internas y externas que afectan las prácticas educativas	31%	40%	22%	0%	0%	7%	100%
66. Propicio la comunicación y participación activa del alumno	57%	40%	3%	0%	0%	0%	100%
67. Genero un clima de trabajo motivador	42%	52%	6%	0%	0%	0%	100%
68. Ayudo a generar propuestas metodológicas adecuadas	27%	45%	28%	0%	0%	0%	100%
69. Participo y propongo acciones innovadoras necesarias	25%	42%	33%	0%	0%	0%	100%
<b>ACTITUDES Y NECESIDADES DE CAMBIO</b>							
70. Muestro actitud favorable ante la posibilidad de adquirir nuevas competencias profesionales	74%	26%	0%	0%	0%	0%	100%
71. Suelo participar activamente en mi actuación individual, en el desarrollo curricular y el entorno institucional	42%	51%	3%	0%	0%	4%	100%
72. Suelo tener una actitud auto crítica ante los procesos de mi ejercicio profesional	45%	48%	4%	0%	0%	3%	100%
73. Soy predispuesto a asumir el cambio como un seguimiento constante en mi actuación profesional como docente	42%	51%	6%	1%	0%	0%	100%
74. No convierto la rutina en un refugio y evidencia de rigidez y cerrazón	37%	57%	0%	0%	6%	0%	100%
75. Suelo superar las resistencias provocadas por el miedo al cambio	48%	45%	7%	0%	0%	0%	100%
76. Los momentos de incertidumbre laboral no son consecuencias de un estado personal de inseguridad profesional	34%	34%	6%	3%	17%	6%	100%
77. Una actividad docente investigadora es bien recibida en mi práctica profesional	65%	25%	70%	0%	0%	3%	100%
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>							
81. Critico negativamente al docente que se aísla en su aula	8%	20%	22%	20%	25%	5%	100%
82. Considero que en los trabajos en equipo debe de haber un protagonista	7%	14%	31%	25%	17%	6%	100%
83. Cuando trabajo en equipo excluyo a estudiantes	3%	3%	11%	22%	51%	10	100%
84. El trabajo en equipo me da oportunidad de socializar el conocimiento	45%	37%	4%	6%	0%	8%	100%
85. En procesos de investigación o innovación por su complejidad prefiero trabajarlos en equipo	34%	40%	11%	6%	6%	3%	100%
86. Planeo mis proyectos de investigación con participación de colaboradores	31%	31%	22%	6%	6%	4%	100%

La última de las variables está relacionada con el trabajo en equipo, que según Castillo (2006) la estructura para las nuevas tendencias y retos, se perfila en el intercambio de pares por lapsos de tiempo (definidos o no) para la intervención y solución de situaciones que se desarrollen en contexto sociales/educativos; lo anterior, en conjunto con lo que establece Tejeda (1995) cuando denota la necesidad de procesos entre especialistas para el establecimiento de intercambios y consolidación de estructuras educativas.

Por anterior, se establecería la idea de que el profesor debería de trabajar en procesos colegiados y con pares para la creación de sistemas que permitan el desarrollo educativo, y así apuesta al desarrollo profesional de los mismos, así como comprender que en momentos las dinámicas educativas podrían estar como profesional de la educación y en otro momentos como profesionista de la misma.

A lo anterior, la tendencia del profesor se encuentra por arriba del 80% cuando sumamos el “Casi siempre” y “Siempre” en los indicadores que especifican que la oportunidad de trabajar, participar y socializar el conocimiento con pares, expertos o no, para generar formas de trabajo y proyectos en conjunto. Sin embargo, no se marca tendencia cuando se especifica su percepción con respecto a tomar posturas, por aquellos profesores que en momentos descuidan su práctica docente o funciones específicas del proceso de formación.

Con base en los resultados, se estaría hablando de dos ideas en general con respecto al trabajo colegiado o en equipo por parte del profesor, a) el primero de ellos es que este logra establecer contacto con pares para generar o



desarrollar conocimiento de aporte al campo, b) y el segundo, es la necesidad del profesor porque en estos espacios se genere estatus profesional y/o académico, es decir, el profesor hace lazos académicos a partir del trabajo en equipo, en aquellos momentos en que logra identificar que esta práctica le resulta redituable para transformar su perfil, construir, difundir y divulgar conocimiento.

*“...Integración de las redes sociales tecnológicas, al proceso educativo sobre todo porque no todas las veces se hace de una forma responsable y organizada por parte de algunos docentes, no obstante tengo credibilidad en su efecto positivo con fines educativos...”*

**Informante TC4**

*“...Yo tomo en cuenta lo que han hecho mis colegas, si hay oportunidad de que compartan lo hago, pero si modifico palabras tecnicismos para los alumnos, incluyo dinámicas aunque sea materia teórica porque me gusta...”*

**Informante GF4**

Considerando los hallazgos, así como los testimonios presentados con anterioridad, se suma al cierre de la dimensión que los profesores reconocen la necesidad de trabajar una práctica reflexiva y reconstrucción de un perfil, pero aún no reconocen actividades puntuales para obtenerlos, que vayan más allá que el trabajo con los estudiantes, buscar estrategias de intervención dentro del aula, trabajar de forma colaborativa con pares, pero no considerando las estructuras teóricas y contextuales que se establecen para lo mismo. Regresando entonces a reafirmar que la reflexión y análisis de la práctica profesional sigue siendo en términos generales.

#### **4.4 Propuestas de mejora en relación con la práctica, considerando la reflexión e innovación**

La última de las dimensiones a trabajar por los profesores fue la respuesta mediante propuestas de mejora para fortalecer la práctica reflexiva y apuntar a un perfil innovador.

Para Castillo (2012), la reestructuración o transformación desde la innovación requiere el trabajo desde la cultura, legislaciones y prácticas de los actores; pero sobre todo procesos de sensibilización que permitan la incorporación de estrategias de intervención desde las teorías de la innovación.

Con base en lo anterior, las variables de estudio de la dimensión pretenden buscar elementos, desde la perspectiva de los actores, que permitan el diseño de acciones, planes, normativas y políticas que impacten en la situación de estudio.

El análisis de estas nos permite enlistar una serie de alternativas que van desde la formación docente hasta el análisis sobre la realidad política, de alguna manera esto nos alienta, ya que como menciona Brewer (1999), que los propios sujetos inmersos nos den “luces” sobre lo que se necesita trabajar, y que estas luces sean considerados por los diagnósticos organizaciones, habla de un progreso en el propios sistema, en este caso educativo.

Como forma de análisis se presentaran las propuestas de mayor frecuencia especificados por los profesores, para el proceso de trabajar la reflexión dentro de la práctica y oportunidad de reconstruir perfiles, a partir de dicha reflexión.

- Capacitaciones constantes para el profesor y su quehacer dentro del aula, así como para la comprensión y desarrollo de elementos puntuales para la consolidación de su perfil como docente
- Establecer vínculos con instituciones o profesores externo que permitan el intercambio de ideas, programas y estrategias, para el fortalecimiento como docentes y como investigadores
- Crear centros de capacitados en temáticas disciplinares que permitan la actualización constante de su formación profesional, pero sobre todo que los mantenga actualizados en este campo
- Mejores condiciones laborales, referidas a condiciones de educabilidad y educatividad, por parte de la institución y contexto educativo

En síntesis, las propuestas siempre apuntan a la formación permanente a partir de distintos elementos que permitan en el profesor el establecimiento como tal, el reconocimiento de pares, de estudiantes y del contexto educativo, pero sobre todo de estabilidad institucional.

Cuando se aprecian las propuestas se percata de que estas trazan una serie de necesidades demandadas por el profesor, pero cuando se profundiza en revisar si estas se sustentan en alguna reflexión, el testimonio de los docentes denota características de evaluación, más que de reestructuración, por lo que en las propuestas podemos encontrar que más que generar transformaciones para mejora, demandan preparación para la evaluación y/o reconocimiento del contexto.

Podemos concluir que las propuestas se orientan a lo vertido por expertos de la profesionalización del profesorado, que son capacitación para la docencia, nuevos procesos de vinculación con otros sectores educativos y organizaciones para fomentar el desarrollo de la práctica de docencia y el perfil investigador.

Bajo los elementos de análisis se plantea de nuevo la postura de considerar si el profesor considera la reflexión como un proceso de mejora, o solo como proceso de evaluación de lo que hace, a lo que se encontró que el profesor universitario con experiencia reconoce la reflexión sobre la práctica, como algo necesario, pero aún sin encontrar la aplicación de la misma.

*“...Al final de cada semestre... por ejemplo, ve al momento de ver las calificaciones, lo veo a lo largo del semestre, pero al final es donde uno se pone a reflexionar cuanta gente se fue y no alcanzó a retenerlos...”*

**Informante GF2**

*“...Yo lo hago durante y al final principalmente porque tenemos en la universidad una evaluación del profesorado que evalúa desempeño docente, pero en lo cuantitativo, pero en lo cualitativo te evalúan práctica docente, de forma consciente e inconsciente, pero yo me fijo en lo cualitativo pero en el semestre hago una reflexión de cómo voy, como van, los alumnos, como es...”*

**Informante GF4**

*“...Es diversa, yo, este semestre he reflexionado mucho... por ejemplo, ahorita tengo un grupo, por el horario sé que no funciona, que no se establece, entonces sé que no, medio cumple, medio informa, a los otro los invito pero a veces no...”*

**Informante GF1**

Al momento entonces, en lo referente a las propuesta con respecto a la reflexión sobre la práctica y la mejora de la misma, aún se identifica lo que Gómez (2008) cuando menciona que el profesor al tener un proceso de reflexión sobre los aspectos académicos se inclina al hacer y al proceso, por no a la necesidad para el hacer y el proceso.

Con base en lo anterior, las propuestas en lo referido a la práctica docente tendrían que ir dirigida en un primer sentido a la consciencia sobre un proceso de reflexión para la mejora, a la sensibilización de la misma, pero sobre todo a la aplicación de dicho proceso más allá de la evaluación. Por tal, un primer momento de una propuesta para la problemática tendrá que girar en torno a la empatía y apropiación de la revisión del quehacer docente, desde la conceptualización y teorías de la práctica reflexiva.

*“...José Cardona dice que la reflexión es un principio de práctica docente un maestro que no es reflexivo no puede mejorar la práctica... si tu no reflexionas no es significativo... no hay otra manera que el profesor aprenda si no reflexiona sobre la necesidad de ella...”*

**Informante GF5**

Por otra parte, cuando se profundiza en la información de propuestas para la parte de innovación en el profesor y su perfil, aunado a lo enlistado como recurrente por el profesor, se identifica que la parte de innovación sigue siendo considerada como la adopción de algún proceso, práctica o insumo tecnológico que permita facilitar los procesos y haceres por parte del profesor, sobre todo en la parte de construcción de aprendizaje.

*“...Si, ocupo la innovación, para comunicarme con estudiantes desde plataforma, grupos de face, etcétera...”*

**Informante GF4**

“...Mis intereses académicos es cambiar la percepción de que hay un aprendizaje autónomo y que por ello pueden aprender y construir sociedades de conocimiento”

**Informante GF3**

*“...Ha permitido mejorar significativamente la práctica docente y la forma de aprender de los estudiantes...”*

**Informante TC8**

Apreciando las propuestas y testimonios, podemos hacer mención que el profesor considera solo como una estrategia de solución la innovación, sin base o fundamento de aplicación, lo que llevaría a inferir que las propuestas de mejora para la innovación no sustenta el perfil del profesor innovador que refieren López y Bastos (2010), al señalar tres características principales como lo son la reflexión, investigación y mediación.

Por lo tanto, se necesitaría de trabajar los procesos de cambios, como transformaciones que surgen de factores internos demandados por un ejercicio de reflexión por parte del profesor, añadiendo un proceso de mediación entre lo necesario y lo demandado por el contexto, así como a la identificación de elementos necesarios por el contexto. Así se tendría un cruce entre la reflexión, la identificación de necesidades y la pertinencia de aplicación de soluciones en el contexto.

Hasta el momento con la apreciación de los resultados, en el diagnóstico, se podría dar sentido al planteamiento central del problema, y al momento se

podría describir que el profesor de educación superior, al menos en la Universidad de Sonora, si efectúa un proceso de reflexión sobre la práctica; sin embargo esto en un primer nivel, según Moral (2011), reconociendo aspectos que resultan durante favorables o desfavorables durante la práctica y aplicación de currículum.

Sin embargo, el ejercicio de esta reflexión no permite o contribuyen a procesos de cambio o generación de conocimiento, por lo que aún se carece de perfiles docentes en educación superior, capaces de identificar estructuras de mejora en el, y en proyección de mejora para su contexto; resulta aún necesario la construcción de propuestas basadas en la reconstrucción de pensamientos, que impacte en la conformación de perfiles y por ende, en la reformulación del ejercicio docente, basados en argumentos y paradigmas de análisis sólidos, y no solo por lo que se considerada como apropiado.

## **Capítulo 5. Conclusiones y aspectos a considerar**

El presente apartado tiene por objetivo mostrar las conclusiones del trabajo, que se realiza bajo un enfoque mixto integrado, utilizando el cuestionario, composición y grupo focal como instrumento de acopio, el escenario de investigaciones fue la Universidad de Sonora, ubicada en Hermosillo, Sonora (México), y sujetos de investigación son los docentes hombres y mujeres de las diferentes divisiones adscritos a un programa de licenciatura, lo anterior, partiendo de los elementos resultantes en el diagnóstico, en donde se triangulo la información obtenida, considerando el análisis de los dato cuantitativo/cualitativo y los aspectos teóricos, para la interpretación de ambos.

Durante el desarrollo del apartado se encontrarán las conclusiones del estudio, enfatizando la discusión de los resultados, posterior a ellos se retomará la propuesta basada en dicha discusión, para seguir con la agenda de investigación y conclusiones puntuales, a partir de los aportes del proyecto en general.

### **5.1 Discusiones y conclusión a partir del diagnóstico: Práctica reflexiva e innovación en los profesores**

Para la presentación de conclusiones se retomaran los planteamientos señalados en la problematización, justificación y objetivos, pretendiendo cubrir los aspectos comprometidos al inicio del estudio. En la parte final del apartado se mostrarán ideas de cierre general, y elementos que llevan a la construcción de propuesta de intervención pretendiendo la mejora de la situación.



Como primer elemento a discutir surge la identificación de actividades por parte de los profesores en relación a su práctica docente y formación profesional, a partir de los hallazgos podemos denotar que los elementos que determinan las condiciones para que el profesor realiza su ejercicio como docente están vinculadas con actividades de indagación hacia lo que necesita o lo que les demanda el contexto educativo, pero también de formación hacia lo que esperan sus colegas o el contexto laboral/académico en el que se desarrollan, así como actividades de empatía hacia las condiciones educativas que formulan ser un buen profesor.

Considerando las actividades anteriores, así como lo que López y Bastos (2010) mencionan sobre el profesor del siglo XXI y las tendencias que para el mismo se marcan, se establecería la primera conclusión, las actividades que el profesor de la Universidad de Sonora realiza, en relación a la tendencia de tiempo y espacio para perfiles profesionales en educación, se encuentran determinadas por la investigación y mediación, más no por la reflexión; debido a lo anterior los procesos que el profesor construya para la formación académica, seguirán dependiendo de su condición, madurez y percepción individual/personal, nunca cruzadas con las necesidades, demandas y perspectivas de las condiciones educativas.

Retomando, la práctica reflexiva del profesor universitario se concluye que esta conforma parte de la práctica del profesor, pero que su comprensión, desarrollo y análisis se ejerce bajo procesos simples, es decir en un primer nivel (Moral, 2011), debido a que solo se aplica para la identificación de factores

favorables y/o desfavorables que ocurren durante el desarrollo de actividades y condiciones del contexto, más no como elemento para estructurar áreas de oportunidad y generar cambios significativos que aporten a la mejora.

Por lo tanto, el significado de la práctica reflexiva del profesor universitario es como proceso de evaluación sobre el ejercicio de su docencia; sin embargo, esto no es del todo desfavorable o negativo, debido a que por lo menos el profesor identifica el ejercicio de la reflexión como un elemento necesario dentro de las actividades académicas, y con ello podemos hacer mención al inicio de condiciones que permitan el desarrollo profesional del mismo en situaciones futuras.

En cuanto a la construcción de perfiles de innovación, los hallazgos nos llevan a concluir que se identifica una necesidad de constante cambio por parte del profesor, que en ocasiones es determinada por su visión sobre las tendencias marcada en educación de calidad, pero que aún falta el engrane entre la tendencia, condiciones institucionales y elementos que estructuran al propio profesor, para hablar de que la transformación tendría sustento y que por tal aportaría a la mejora de condiciones educativas; esas condiciones que como menciona Brunner (2001), llevaran al desarrollo inmediato y en prospectiva de la educación.

Sin embargo, al considerar la trayectoria y experiencia del profesor los hallazgos resaltados llevan a determinar que desde este actor, existe la revisión de condiciones para propiciar procesos de reconstrucción de perfiles, pero solo a

partir de las condiciones inmediatas al sujeto como lo son aspectos personales, experiencias vividas, trayectoria o experiencia; siendo en pocas ocasiones cuando considera las condiciones contextuales relacionadas con la educación superior.

Lo anterior nos indicaría que el profesor no construye su perfil profesional, práctica y desarrollo profesional según los elementos marcados en las teorías de innovación y tendencias a cambios, sigue esperando lo que Egg y Follari (1993) marcan como producción obsoleta al cambio; es decir, el profesor considera solo los elementos de incidencia directa sobre su práctica docente y trayectoria profesional, más no lo que en prospectiva necesitara, es una especie de ir subsanando la necesidad que se presenta y no el trasfondo de la necesidad real.

Con base en lo anterior, los factores involucrados en la construcción de un perfil con base en proceso de innovación, desde la percepción del profesor universitario, son la aplicación de tecnologías, así como la actitud y disposición al cambio; sin basarse en lo que Cardona (2008) refiere con respecto a la construcción del profesor, en donde centra los procesos de reflexión y necesidades contextuales, como ejes centrales y necesarios para la construcción de elementos que impacten en la innovación educativa y por tal en el desarrollo profesional del profesorado.

Haciendo el recuento, un elemento rescatable desde el análisis, es que el profesor presenta condiciones personales estableces para la profesión, aunque esto lo genere bajo la experiencia; lo que indica, que el profesor logra ajustar sus estrategias de intervención docente a partir del cumulo de experiencia dadas por

los años de servicio, ensayos y error establecidos durante su intervención dentro del aula, así como la madures profesional que las relaciones entre pares o con estudiantes le van generando.

En cuanto a la práctica reflexiva del profesor, los hallazgos demuestran que el profesor universitario experimentado no muestra rasgos de la misma, denota la visión de un profesor que debe de ser responsable y comprometido con los procesos de aprendizaje, de formación y de su propia institución (en cuestión de reglamento y dinámica de trabajo), sin embargo, no denota un proceso reflexivo, como lo indica Medina (2008), en donde el proceso va más allá del quehacer diario, de las estrategias y de la misma practica dentro del aula; si no, más bien, un práctica en donde los procesos de construcción permiten deducir fortalezas y debilidades, así como reconstruir perfiles; en este sentido la comprensión de una práctica reflexiva no se presenta dentro del contexto de la Universidad de Sonora, o al menos no, desde el perfil de sus profesores experimentados.

Lo que si evocan, es la necesidad de un perfil de profesor empático con los estudiantes, un profesor atento a los procesos de construcción de aprendizaje por parte del estudiante, y si es posible cuidar los aspectos personales dentro del mismo, estando atento a sus necesidades, perfiles y contextos socio/familiares; aunque erróneamente hacen referencia a un profesor humanista, este no parte de las necesidades de la teoría de aprendizaje humanista y sus características, los elementos y perfiles a las que hacen referencia se centran solo en un profesor empático, de alguna manera compresivo, dentro del contexto universitario, que permita en prospectiva que el estudiante se quede dentro de la universidad,

conforme una identidad con la misma, pero sobre todo sienta suya la misma universidad; lo que según su percepción cambiaría la dinámica de trabajo dentro de los contextos de aprendizaje.

Bajo estas cuestiones, la visión de un profesor radica en el compromiso y responsabilidad que tiene con los procesos de formación y construcción de conocimiento, identidad institucional y compromiso social; lo que nos lleva a un punto más de conclusión sobre la investigación, la figura del profesor sigue estando representada por estereotipo de construcción social, en donde se le responsabiliza del logro de aprendizajes y procesos de formación; sin embargo, como dato significativo el profesor universitario en su práctica reconoce un factor de intervención, que corresponde al perfil del estudiante, y es su desmotivación hacia los procesos de formación, lo que interviene directamente sobre los quehaceres y la obtención de los saberes.

Por lo tanto, a partir del análisis podemos concretizar los siguientes elementos con respecto a la práctica reflexiva; a) la práctica reflexiva del profesor no es comprendida en significado teórico, ni como proceso generador de transformación, por parte del profesor experimentado de la Universidad de Sonora, b) por lo tanto, no existe la ejecución de la misma dentro de su quehacer o como herramienta de apoyo a su perfil y práctica docente dentro del aula y/o contexto universitario; c) en cuanto a las habilidades emocionales y de madurez que establece la teoría del profesor reflexivo, los sujetos no identifican a las mismas, solo refieren la necesidad de un profesor “humanista” referido a una empatía con el estudiante como individuo y no solo como actor educativo.

Para la dimensión de perfil innovador, se encuentra el fortalecimiento en una de las líneas, la relacionada con el uso de la tecnología dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, estas solo aplicados a procesos de socialización y relaciones de comunicación fuera del aula; no como estrategia de apoyo al desarrollo académico, las TIC siguen funcionando como herramienta de aprendizaje y no como un proceso construido con base en la reflexión y análisis de la práctica del docente. Por lo que desde las teorías de la innovación la parte de transformación, ajuste o adaptación, no se cumple.

Resultado que desde la percepción del profesorado, el perfil innovador es comprendido como la interacción con las TIC, visualizándolas como estrategia de apoyo a los procesos de comunicación dentro de la institución educativa. A partir de lo anterior, la dimensión de perfil innovador está comprendida como la adaptación a las nuevas tecnologías, al acompañamiento de las mismas dentro de los procesos educativos y al dominio de las mismas.

Como elemento de conclusión sobresaliente dentro del análisis de información, y alejado de las dimensiones estudiadas, se detona que el profesor universitario experimentado considera como importante dentro de su quehacer, el logro de identidad hacia su institución, lo que deriva en la comprensión de las demandas y elementos del escenario educativo, considerando su totalidad, y que por ende se esperaría el logro de objetivos institucionales trazados para las tendencias en educación y su calidad.

Una vez descrito lo anterior, y considerando lo mencionado sobre la práctica reflexiva y construcción de perfiles profesionales desde la innovación, se cerrara el apartado considerando que el desarrollo de condiciones para la transformación desde la innovación están puesta por el contexto social/institucional/educativo, más no identificados desde la función docente; por lo que la forma de establecer la construcción de dichos procesos se encuentra en la formación; y en esa condición que mencionan Hargreaves y Fullan (2014) sobre la profesión y el profesionalismo de los profesores, que no es más que la consciencia sobre lo que se hace y como se hace.

Lo que determinaría las condiciones necesarias para la intervención del desarrollo profesional del profesorado, recalcando en enfatizar la aplicación de procesos reflexivos en niveles superiores (Moral, 2011), que permitan la identificación, análisis y sistematización de condiciones generados de escenarios listo al cambio.

A partir de lo anterior, se estaría hablando de esa función y seguimiento entre la reflexión del profesor sobre la práctica docente, o cualquier otro elemento de su rol como académico y generador de conocimiento, con las condiciones necesarias para la aplicación de propuestas de mejora desde la innovación, capaces de propiciar cambios, intervenir sobre la situación y generar cambios interiorizados.

## **5.2 Reconstrucción profesional desde la reflexión de la práctica: Propuesta de intervención sobre lo identificado**

El presente apartado contiene la descripción de una propuesta de mejora, desprendida del análisis teórico, análisis empírico y reflexiones que desde la propia investigación surgen para abordar la temática trabajada. Se pretende entonces, que a partir de la propuesta, sustentada en los procesos de innovación, se impacte en el desarrollo profesional del profesorado, y de forma específica coadyuve en el ejercicio de la práctica reflexiva del profesor experimentado.

La importancia de la misma, se justifica en los hallazgos identificados durante el diagnóstico del objeto de estudio; el cual, identifica la necesidad de trabajar la pertinencia de la revisión de la práctica del profesor, bajo formatos de reflexión que consideren y permitan la reconstrucción de sus perfiles, según las necesidades, retos o demandas que impone su campo profesional.

Para lo anterior, la construcción de la propuesta refleja los objetivos a alcanzar, acciones, procesos, actores y sistematizaciones de la misma; lo anterior, con base en la revisión teórica que define y estructura el objeto de estudio, así como en las teorías de la innovación, que dan pie a la construcción de este tipo de intervenciones.

La estructura del capítulo se conforma por el esquema que representa la misma, nombre, introducción, justificación, objetivos, acciones, programas, actores participantes, así como las descripciones de los mismos en relación con la parte interdisciplinar del estudio y las teorías propias del profesorado.



Figura 20. Esquematación de la propuesta de intervención.



### **5.2.1 Planteamiento**

Las propuestas de innovación se determinan con base en las necesidades presentadas dentro de un contexto, en este caso educativo; bajo este sentido, se podría pensar que las propuestas son mejoras a las condiciones y procesos llevados a cabo en escenario educativo, y que por tal, impactaran en los distintos procesos que de estos resulten.

Dentro de esta secuenciación y relación de posibilidades, Castillo (2006) refiere que las propuestas de innovación educativa apuestan a la obtención de la calidad de la misma, debido a que permite la planificación del cambio, producción de experiencias e interacciones entre elementos que posibilitan la construcción de significados por parte de los involucrados; y por tal, la participación de los mismos dentro de los proyectos que en prospectiva generarán el cambio.

Es por ello, que las propuestas de innovación son planteadas como acciones e intervenciones sistemáticas ante problemas, con la necesidad de generar cambios (De la Torre, 1994). La sistematización de la propuesta, se fundamenta en los objetivos, procesos, técnicas y evaluaciones que comprenden a la misma, viéndose reflejados en un cambio.

Resulta pertinente, que dentro de las propuestas de innovación se consideren los procesos de gestión para las mismas; debido a que este permitirá la consolidación en términos de establecimiento y crecimiento. (De la Torre, 1997).

Considerando los elementos anteriormente citados, la presente propuesta de innovación está planteada para la mejora de los procesos relacionados con la

práctica reflexiva del profesorado universitario, así como la reconstrucción de su perfil en términos de estrategias de innovación; considerando que para misma, también se establece un proceso de diseño, implementación, evaluación y seguimiento, bajo estructuras de gestión educativa e institucional, que permitan no solo la implantación de la misma, si no el logro de objetivos a alcanzar para la mejora de condiciones educativas.

Cabe considerar, que la propuesta no establece la invención de un proceso único o nuevo en totalidad para el ámbito educativo; sino más bien, como lo refiere Rodríguez (2009), solo establece un forma diferente de realizar el proceso, con recomendaciones significativas; en este caso, una forma alterna de trabajar la reflexión de la práctica por parte del profesorado universitario, así como la reconstrucción de su perfil bajo estrategias de innovación y demandas solicitadas por el contexto.

La intervención de las propuestas de innovación, como lo refiere De la Torre (2004), pueden establecerse en niveles macro, meso y micro, según la transformación e impacto que generen. Para efectos de la presente propuesta, el nivel a trabajar en la innovación es de tipo micro, debido a que la estructura del trabajo está relacionada con el cambio en las prácticas del profesor, conformación de un perfil ad-hoc a las demandas del contexto e incidencia dentro de los procesos formativos de aprendizaje dentro de las universidades.

El logro de los procesos, se verá determinado por tres elementos relacionados con la estructura de la propuesta; a) los recursos, que refieren el

conjunto de acciones encaminadas a la obtención de objetivos, por ejemplo estrategias, contenidos, metodológicas, procesos, entre otras acciones; b) prácticas, relacionadas con los nuevos estilos de reacción ante el evento que se presenta por parte de los actores, como funciones, roles y actividades; c) representaciones, creencias o valores, las cuales reflejan las percepciones, significados y apropiaciones que los actores realizarán en los procesos de innovación y cambio. A pesar de que los elementos forman pieza clave para la puesta en marcha de la propuesta, se necesita de la participación de los actores, los profesores, así como de la intencionalidad de los mismos para su transformación (Tejeda, 2000).

Cabe señalar que la propuesta de innovación, deberá de estar basada en los índices y resultados identificados en el diagnóstico de la situación problema, así como en las características del objeto de estudio; es por ello que la presente propuesta gira en torno al ejercicio de la práctica del profesorado de educación superior, así como a la reconstrucción de perfiles profesionales dentro del ámbito educativo.

De forma específica, se trabajará la sensibilización del profesor para el ejercicio de reflexión sobre su práctica, el concepto de la misma y su forma de aplicar dentro de sus quehaceres docentes; debido a que fue lo que con mayor énfasis se identificó como carencia en el diagnóstico realizado; así como los elementos que estructuran su quehacer dentro de la práctica profesional, de forma específica la relación entre su rol como profesor, y las situaciones demandas en el contexto educativo en el que se desarrollan.

Es importante señalar, que la propuesta surge del cruce de elementos teóricos, diagnóstico sobre el objeto de estudio, percepciones durante el proceso de investigación y percepciones del propio sujeto sobre lo estudiado.

Bajo las perspectivas anteriores, la presente propuesta de innovación va dirigida en función de la mejora sobre el desarrollo profesional del docente universitario, de forma específica sobre su función y práctica; así como en los índices de mejora dentro de los procesos de aprendizaje, en los cuales se impactará a largo plazo e índices de calidad de la propia institución de educación superior. A partir de lo anterior, se describe el objetivo general referidos al diseño de la propuesta, así como los aspectos y características específicas.

Figura 21. Representación de la propuesta de intervención.



## 5.2.2 Elementos que conforman la propuesta de intervención

### Nombre de la propuesta:

Reconstrucción profesional desde la reflexión de la práctica

**Objetivo general:** Con base en el diagnóstico efectuado sobre la práctica reflexiva y perfil innovador, como ejes profesionalizantes del profesorado de educación superior, se sustenta el diseño de la presente propuesta de innovación para la mejora en el desarrollo profesional del profesor. La propuesta establece como objetivo el desarrollo de procesos de sensibilización y reflexión del profesorado universitario para el fortalecimiento de su práctica, así como la mejora de condiciones en la enseñanza-aprendizaje.

La estructura de la propuesta permite el logro de objetivos específicos, como:

- a) Sensibilización sobre el ejercicio de la práctica;
- b) Consciencia sobre el proceso de reflexión en la práctica docente;
- c) Condiciones para el desarrollo profesional docente, para la mejora educativa y estabilidad institucional,
- d) Identificación de indicadores de calidad educativa, en relación con el quehacer del profesor

### Diseño general:

A partir del establecimiento de objetivos específicos y el general, la estructura del programa se conforma por cinco programas, los cuales involucran

objetivos, acciones, alternativas y procesos de evaluación, que en suma permitirán la valoración del diseño, puesta en marcha, evaluación e impacto de la propuesta en conjunto.

A continuación se describe cada uno de los programas, en alternativas propuestas, así como la estructura en condiciones de objetivos y acciones, haciendo hincapié en el desarrollo y conformación de la propuesta, antes (Ver Tabla 17) se mostrará de manera general.

Tabla 17. Estructura de la propuesta.

Alternativa propuesta	Objetivos	Acciones
Programa de sensibilización	Sensibilizar al profesor sobre procesos de revisión y valoración de su práctica como profesional de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de sensibilización sobre los cambios y necesidades educativas</li> <li>- Conferencia sobre el DPD y retos del profesorado</li> <li>- Curso sobre el cambio en los actores educativos e instituciones educativas</li> </ul>
Programa de identificación de elementos en el desarrollo profesional y perfil profesional	Diseño e implementación de estrategias y acciones para el reconocimiento, análisis y desarrollo del perfil desde la profesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de recursos y productos en material de globalización y políticas para el profesorado</li> <li>- Recursos y materiales para la incidencia en dinámicas del trabajo del profesorado en relación con su ejercicio docente</li> </ul>
Programa sobre elementos de la práctica reflexiva en relación con las necesidades del contexto	Identificación de elementos involucrados con la PR, en relación con el contexto y aspectos personales, sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso/taller sobre la identificación de rasgos y procesos de reflexión en la práctica</li> <li>- Curso/taller sobre la identificación de elementos contextuales, en ámbitos educativos, para su incidencia en la práctica del profesor</li> <li>- Identificación de áreas de oportunidad en el perfil del profesor para la reconstrucción del mismo</li> <li>- Estrategias para la incorporación de elementos identificados en la práctica dentro del quehacer del docente</li> <li>- Seguimiento a la reconstrucción de la práctica y elementos de innovación, a partir de la reflexión dentro del escenario educativo</li> </ul>
Programa para la reconstrucción de perfiles	Planes de acción para el perfil y práctica del profesorado, considerando las condiciones entre el perfil actual y ejercicio del mismo	
Programa sobre el diseño de planes de acción a partir de política pública e instituciones	Diseño de planes de acción sobre el propio perfil profesional y ejercicio de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de lineamientos y normas para la reconstrucción de perfiles del profesorado</li> <li>- Revisión de reglamentos propuestos para el desarrollo profesional dentro de la docencia dentro de instituciones educativas</li> <li>- Seguimiento a la reconstrucción de perfiles sobre indicadores de medición para la mejora del profesorado y obtención de la calidad educativa</li> <li>- Apego de acciones del profesorado en su práctica y aplicación de innovación desde las políticas públicas para las IES</li> </ul>



De forma específica, la propuesta con las cinco alternativas de mejora, queda descrita en las siguientes líneas.

a) Programa de sensibilización. El primero de los programas se establece al considerar que para el inicio de cualquier transformación o cambio, es necesario la apropiación y empatía de los actores participantes en el proyecto, sobre el mismo proyecto; es por ello, que la finalidad del programa es la sensibilización sobre el proceso de innovación en el ámbito de aplicación y sobre los sujetos participantes, con la finalidad, de involucrar a estos en la ejecución de la propuesta, a partir del reconocimiento, aceptación, participación y colaboración sobre la misma.

En relación a lo anterior, Tejeda (1995), menciona que el principal problema con respecto a las propuestas de innovación, son debido a la imposición de la misma por parte de las autoridades institucionales, sin considerar a los actores y su percepción; siendo en esta última parte, donde recae la importancia de considerar esta primera fase.

Objetivo: Sensibilizar al profesor sobre procesos de revisión y valoración de su práctica como profesional de la educación. Acciones:

- Curso de sensibilización sobre los cambios y necesidades educativas, en donde se expondrá las tendencias en educación, la necesidad de nuevos perfiles y practicas por parte de los actores educativos, pero sobre todo la aceptación o adaptación a los transformaciones marcadas desde la política pública para educación

- Conferencia sobre el Desarrollo Profesional Docente y retos del profesorado, cuyo objetivo será mostrar las teorías y modelos del profesorado, haciendo hincapié en la forma de trabajo del profesor dentro de los sistemas e instituciones educativas
- Curso sobre el cambio en los actores educativos e instituciones educativas, acción que espera recalcar el rol y función de los actores educativos, resaltando el engrane de los mismos para el logro de metas y mejora de procesos de formación académica, sobre todo hacer énfasis en las funciones e incidencias que como profesor se tienen

b) Programa de identificación de elementos en el desarrollo profesional y perfil profesional. Este segundo programa pretende trabajar la identificación de elementos que conforman el desarrollo profesional del profesorado de educación superior, así como las áreas de oportunidad y trabajo que de su mismo perfil se desprenden.

Dicho programa se sustenta en los datos arrojados por el diagnóstico, en donde a partir de la respuesta del profesorado, se logra identificar que no existe claridad en los elementos que llevan a la estructuración de su perfil. Este tipo de identificación en los procesos permiten transformaciones dentro del escenario educativo, reforzando a su vez, los procesos de enseñanza y aprendizaje, obtención de mejoras y las condiciones dentro del mismo (Salinas, 1997).

Objetivo: Diseño e implementación de estrategias y acciones para el reconocimiento, análisis y desarrollo del perfil desde la profesión. Acciones:

- Diseño de recursos y productos en material de globalización y políticas para el profesorado, estrategias para incitar el dialogo y revisar percepciones sobre lo establecido desde las recomendaciones internacionales y nacionales, considerando la necesidad contextual inmediata, desprendiendo en acciones de incidencia a nivel local
  - Recursos y materiales para la incidencia en dinámicas del trabajo del profesorado en relación con su ejercicio docente, aterrizando la estrategia anterior, se pretende que en esta sección, los acuerdos tomados con respecto a las tendencias, logren aterrizar en el quehacer del profesor, en miras de estrechar la relación entre los dentro del mismo y aplicar la reflexión de las tendencias, logren aterrizar en el quehacer del profesor, en miras de estrechar la lineamientos para educación y la realidad en la que trabajan
- c) Programa sobre elementos de la práctica reflexiva en relación con las necesidades del contexto. Con el diseño de este programa, se pretende esclarecer el proceso de reflexión dentro de la práctica docente del profesor, para con ello identificar aquellos aspectos significativos para la misma, y poder relacionarlos con las características de su contexto, en especial, con aquello que demande situaciones de problema o eventos educativos de trascendencia.

Las acciones del programa están especificadas para la figura docente, e impactan de forma directa sobre la formación del mismo; ya lo menciona Jiménez (1995), cuando describe que la formación y quehaceres del docente inciden en las

actividades que conforman el ámbito educativo, y que por tal, se reflejan en el desarrollo de condiciones sociales, laborales y educativas.

Con base en lo anterior, se esperaría que la explicación sobre el ejercicio de la práctica reflexiva en el docente, permitiera el trabajo sobre perfiles profesionales y mejora de condiciones para el desarrollo del ámbito educativo.

Objetivo: Identificación de elementos involucrados con la Práctica Reflexiva, en relación con el contexto y aspectos personales, sociales y educativos.

Acciones:

- Curso/taller sobre la identificación de rasgos y procesos de reflexión en la práctica, acción que permite identificar el proceso de reflexión sobre la práctica, desde aspectos teóricos y empíricos, para la valoración de la docencia como función del profesor en proceso de formación académica
- Curso/taller sobre la identificación de elementos contextuales, en ámbitos educativos, para su incidencia en la práctica del profesor, el cual permitirá, después de la identificación de elementos a partir de la reflexión, la apropiación de los mismo y aplicación dentro de situaciones académicas, esperando que el énfasis recaiga en los procesos de aprendizaje, formación y reestructuración de perfiles

d) Programa para la reconstrucción de perfiles. El diseño del programa se centra en el reconocimiento de necesidades identificadas en el quehacer docente, a partir de la reflexión sobre la práctica, dando indicios sobre las posibilidades a trabajar,

para la reconstrucción de su propio perfil o quehacer docente, posibilitando la transformación de procesos y mejora de situaciones académicas.

Como lo menciona De la Torre (1994), la innovación contribuye al cambio significativo de las actividades, siempre y cuando, las actividades correspondan a necesidades pertinentes en problemática y tiempo. Por lo tanto, el programa posibilitará la realización de actividades, identificadas por el profesor, para la reconstrucción de procesos educativos.

Objetivo: Planes de acción para el perfil y práctica del profesorado, considerando las condiciones entre el perfil actual y ejercicio del mismo. Acciones:

- Identificación de áreas de oportunidad en el perfil del profesor para la reconstrucción del mismo, estrategias orientadas al trabajo sobre áreas de oportunidad para el profesorado, considerando su perfil y los elementos que de este se desarrollan
- Estrategias para la incorporación de elementos identificados en la práctica dentro del quehacer del docente, desprendida de la estrategia anterior, en esta segunda parte se espera la construcción de herramientas o procesos que permitan subsanar las áreas de oportunidad identificadas, con elementos de trabajo y acción directa por parte del profesor
- Seguimiento a la reconstrucción de la práctica y elementos de innovación, a partir de la reflexión dentro del escenario educativo, acción encaminada a la comprensión de la innovación dentro de ámbitos educativos, sobre todo a

las tendencias que tiene por objetivo la generación de cambios para mejora, en este caso de situaciones de docencia.

e) Programa sobre el diseño de planes de acción a partir de política pública e instituciones. El último de los programas que conforma la propuesta de innovación, hace alusión a la relación del evento educativo, en este caso la práctica reflexiva y reconstrucción de perfiles a partir de procesos de innovación, con el contexto en el cual se desarrolla; es decir, pretende propiciar cambios en los procesos educativos y normatividad que lo enmarca, con la finalidad de conseguir el engrane entre la situación educativa y los retos del contexto (Stephen y Ramírez, 2008).

Por lo tanto, la suma de acciones a realizar en el programa, permitirá que el profesor no solo identifique cuestiones relacionados a su práctica y necesidades de un perfil profesional, sino que además pueda reconocer el momento justo o situación en la cual implementará su proceso de cambio, para la solución de problemáticas, retos o expectativas impuestas por ámbitos sociales-laborales-productivos solicitados por rol educativo.

Objetivo: Diseño de planes de acción sobre el propio perfil profesional y ejercicio de la práctica. Acciones:

- Revisión de lineamientos y normas para la reconstrucción de perfiles del profesorado, revisión de normatividad institucional para el acceso a la capacitación y mejora en la función del profesorado, resaltando beneficios

que desde la institución y organismos de apoyo ofertan para los procesos de formación

- Revisión de reglamentos propuestos para el desarrollo profesional dentro de la docencia e instituciones educativas, una vez identificadas las políticas y normatividad que impulsa el desarrollo docente, se espera la identificación de canales o vías para la promoción de la función docente, con finalidades de apostar a la mejora de condiciones laborales, académicas e institucionales
- Seguimiento a la reconstrucción de perfiles sobre indicadores de medición para la mejora del profesorado y obtención de la calidad educativa, esta acción consiste en la revisión de procesos que permitan al profesor contrastar su perfil con las tendencias marcadas para la educación, para con ello, propiciar acercamiento entre el perfil propuesto como “idóneo” y el que al momento han construido
- Apego de acciones del profesorado en su práctica y aplicación de innovación desde las políticas públicas para las Instituciones de Educación Superior, la cual consiste en el desarrollo de quehaceres contextualizados por parte del profesor, considerando las tendencias, necesidades y recursos de la educación con los cuales cuenta al momento

### **5.2.3 Consideraciones de la propuesta**

A pesar de que el diseño de la propuesta esta mostrada por programas, la totalidad de estos permite el logro de objetivos, por ello, es necesario revisar el cumplimiento de cada uno de forma periódica, y sobre todo, revisar la ejecución de

los mismos dentro de los términos establecidos; los actores educativos responsables de forma directa, son profesores, expertos sobre cada una de las temáticas abordadas, coordinadores de programas académicos, jefes de departamento y autoridades académicas, específicas para la revisión de las expectativas docentes.

En cuanto a la apreciación de cambios en la práctica y perfil del profesorado, Full (2011-2002) en Stephe y Ramírez (2008), establece que todo cambio requiere de tiempo y demanda trabajo constante, por lo que la transformación a partir de la aplicar la innovación y sus mecanismos se visualizará de inmediato o a simple vista; sino más bien será a partir de los programas, estrategias y acciones que se vayan implementando, así como de la dedicación y aceptación que los sujetos participantes vayan mostrando.

Por ello, el diseño de esta innovación es a partir de programas y fases, para dar cavidad a la aceptación, adecuación, intervención y evaluación de actividades, que permitirá dar cuenta del cambio y obtención de objetivos; corroborando lo establecido por Sthephe y Ramírez (2008), en que los proyectos de innovación, sin importar si dimensión, requieren de trabajo en fases y tiempo.

A pesar de que la propuesta no está establecida por tiempos específicos, se esperaría conseguir a corto plazo, la identificación de los elementos que conforman la reflexión sobre la práctica docente, así como procesos de consciencia al momento de hacer revisión y autovaloración de las actividades que realiza como docente.



Para el caso de la Universidad de Sonora, este proceso de auto-revisión no se encuentra especificado dentro de las funciones del profesor, si bien la evaluación la hacen los propios estudiantes o algunas autoridades educativas; el profesor no se toma el tiempo y espacio dentro de sus funciones para la revisión de acciones, según la revisión realizada.

En cuanto a la transformación a mediano plazo, se espera estados de consciencia por parte del profesor, que lo lleven a identificar áreas de oportunidad y mejora de su perfil, así como en cada una de sus funciones como profesor universitario. Siendo este el momento de convergencia entre los perfiles profesionales y las prácticas que los mismos puedan tener desde la innovación educativa; es decir, se esperaría la función entre perfiles tradicionales e innovadoras, con la finalidad de impactar en los procesos de formación académica de estudiantes, y hasta del mismo profesorado.

Bajo este sentido, se necesitaría trabajar la conformación de programas de actualización y capacitación docente por parte de la institución, para el aliento a la mejora de prácticas educativas; y si bien la Universidad de Sonora ya cuenta con este programa, el mismo no está especificado en funciones de reflexión o construcción de perfiles por parte del profesor, si no en aspectos de conocimiento disciplinares y en algunas ocasiones en estrategias que facilitan el quehacer docente.

Y por último, se esperaría la apuesta a un desarrollo profesional, iniciado por el profesor, y de impacto dentro de los contextos educativos, así como la

incidencia en las políticas públicas para la mejora de condiciones educativas desde el profesor y práctica docente. Lo que nos permitiría identificar políticas públicas relacionadas a la construcción y consolidación de plantas docentes, así como a las propuestas de las mismas, si la demanda lo especifica.

A pesar de que los programas para mejora del profesorado están dentro de las instituciones, los mismos alientan a la producción académica y el trabajo del profesor en distintas funciones, como la investigación, el desarrollo de proyectos y/o tecnología, y no tanto a la consideración del mismo dentro de sus principales funciones, como lo son la enseñanza, la tutoría, el seguimiento de procesos académicas y la construcción de elementos que mejoren la práctica docente, y con ella la satisfacción de sus estudiantes al momento de ser formados.

Considerando las metas en distintos tiempos, se propone evaluación por programa en términos de objetivos cumplidos y satisfacción por parte de usuarios, a través del establecimiento de criterios medibles desde enfoques cuantitativos y cualitativos; lo que permitiría integrar percepciones e información específica logrando la integración del evento. Así como evaluaciones momentáneas sobre productos generados durante el desarrollo de cada programa, comentarios, retroalimentaciones y construcciones, entre los participantes y desarrolladores de la innovación.

El establecimiento de procesos de evaluación, no solo permite la corroboración de objetivos alcanzados e impacto de la innovación dentro de la situación diagnosticada; si no también, la transformación en el escenario

educativo, que en posterior cumplirá con expectativas relacionadas con el proceso educativo y calidad de la educación (Castillo, 2006).

Recordemos que la presente propuesta surge del diagnóstico sobre los aspectos profesionalizantes del profesorado universitario, de forma específica con la reflexión de su práctica y consideración de elementos de innovación dentro de su perfil profesional, se aplicará a procesos de formación superior, específicos para universidad; sin embargo, esto no implica que no pueda transferirse a otros contextos educativos, como ya se describió en líneas anteriores, solo demuestra que el trabajo de diagnóstico se centra en este nivel y engloba características específicas del mismo.

En cuanto al desarrollo de la propuesta, se trabaja en elementos macro, debido a que la intervención de la misma considera elementos generales del ámbito educativo, estructura institucional y perfiles de profesores pertenecientes a disciplinas distintas (Zayas y Rodríguez, 2010).

Así mismo, aunque el ámbito es específico de la educación, por estar perfilando a profesionales educativos; podría reestructurarse a contextos donde la necesidad de transformar el perfil de los profesionistas, según lo marcado por el contexto inmediato, se marque como necesidad de cambio o mejora.

A pesar de que la propuesta de innovación va dirigida a la mejora de los procesos educativos, y con ello a la calidad educativa; recordemos que la transferencia puede presentarse en distintas modalidades y niveles educativos, solo es necesario hacer referencia a un proceso de cambio-transformación-

renovación con objetivos de mejora (Tejeda, 1995); más cuando no son exclusivas de un sector o sistemas (Sthepe y Ramírez, 2008); por lo tanto, ésta, y otras innovaciones pueden adaptarse a las necesidades de los diferentes contextos, siempre y cuando la problemática y objetivos a alcanzar tengan similitud.

### **5.3 Agenda de investigación: Elementos que quedan pendiente**

Al momento se ha planteado la situación, contexto, elementos de referencia y estudio, así como análisis sobre el objeto de estudio; sin embargo, existen más elementos de análisis o condiciones que por la naturaleza del estudio no pudieron ser abordados.

Al considerar entonces, los límites y alcances del estudio, así como la naturaleza del objeto de estudio y las conclusiones resaltadas en el presente capítulo, se proponen elementos que podrían ser estudiados en una continuidad del trabajo de investigación o quedar como aspectos retos para emprender nuevos procesos de estudio, quedando como agenda de investigación los siguientes elementos:

- Condiciones relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado, en aspectos específicos sobre modelos de formación docente o tradiciones de formación profesional, desde la postura del profesor.
- Indagación de las variables de estudio del propio proyecto, pero en niveles de educación básica, como elemento incluido dentro de las políticas públicas nacionales para educación.

- Investigar sobre la práctica reflexiva e innovación en profesores, marcadas sobre la reforma educativa 2012-2013, desde las funciones docentes.
- Contextualización o primer acercamiento a teorías del profesor reflexivo en contexto mexicano, considerando las características del sistema educativo nacional y social en general.
- Desarrollo de perfiles de contraste para el profesor universitario, sobre elementos específicos de su práctica reflexiva; que permitan el contraste de estado actual y desarrollo en prospectiva a partir de funciones específicas.
- Construcción de elementos generadores de transformación en el perfil del profesor bajo constructos de innovación, para la apropiación de la misma.

#### **5.4 Reflexiones finales: Aportaciones y conclusiones puntuales**

Esta última sección pretende rescatar lo que a postura de la autora, se consideran los elementos claves y principales aportaciones del estudio al contexto educativo. Se retomará la estructura de Navarro (2015) para la organización de elementos, la cual engloba las ideas en elementos conocimiento y comprensión del objeto de estudio, aportaciones sobre las dimensiones de estudio, aportaciones teóricas y aportaciones metodológicas.

Para efectos de identificar cada uno de los componentes de la estructura, se desarrollaran bajo las aportaciones y/o conclusiones significativas del tema estudiado, a continuación se desglosa el elemento de clasificación y lo que del estudio emana:

a) Conocimiento y comprensión del objeto de estudio: haciendo mención a lo identificado como valor de referencia, desde la parte teórica y empírica, sobre lo construido en el planteamiento, y que surge como objeto de estudio. En este sentido las aportaciones son:

1. El planteamiento sobre la conceptualización e identificación de la práctica reflexiva como elemento complementaria de la práctica docente, y estructura de oportunidad para la mejora de condiciones educativas e impacto en la formación de estudiantes.
2. Consciencia sobre el ejercicio reflexivo del profesorado, el cual involucra una sistematización y complejidad, pero que además va más allá de la simple revisión o evaluación de haceres, saberes y seres.
3. Las consideraciones que desde la teoría se establecen para la construcción y reconstrucción de perfiles profesionales en educación, así como el desarrollo profesional de la figura del profesor.
4. Extracción sobre los principales elementos teóricos de las teorías internacionales sobre la reflexión en la práctica del profesor, para las explicaciones del mismo evento en un contexto alejado de las condiciones establecida por el estado del arte, pero necesitado de la temática.

b) Aportaciones sobre las dimensiones de estudio: La estructura hace referencia a la conceptualización de la práctica reflexiva y condiciones de innovación para la estructura de perfiles profesionales en profesores universitarios, de lo anterior se determina como aporte:

1. Identificación de necesidades sobre temáticas relacionadas a la construcción de identidades y perfiles docentes, por parte de los profesionistas de la educación.
2. Identificación de rutas o estrategias de formación docente, en consideración a las necesidades áulicas del profesor, en cruce con las necesidades de la institución y del contexto social.
3. Análisis sobre las condiciones de la práctica docente del profesor universitario, la cual solo se apega al ejercicio de cuestiones didácticas, dejando de lado las pedagógicas y modelos educativos, careciendo de la misma reflexión sobre el trabajo que se realiza
4. Revisión de elementos que determinan la toma de decisiones, posturas y actitudes con respecto al cambio generado en el quehacer docente, a partir de estructuras, sistemas y acciones educativas sobre el profesor; así como de las teorías que dan sustento e identidad a los cambios generados.

c) Aportaciones teóricas: Menciona las posturas retomadas desde el estado del arte hasta la incidencia sobre el proceso de análisis en el objeto de estudio, recatando como aporte:

1. La consideración sobre el acercamiento a un primer momento del estado reflexivo del profesor de la Universidad de Sonora, al contemplar la experiencia del mismo como docente, con el afán de contrastar el estado actual en el que se encuentra la situación académico de la reflexión y hacia el lugar que debiera posicionarse.

2. Contraste entre las condiciones que permiten la modificación de perfiles del profesor, pero sobre las bases que dan pie a dicho cambio, las cuales en su mayoría son debido a necesidades inmediatas y no a situaciones planeadas.

d) Aportaciones metodológicas: Estable los elementos a rescatar o aportes que desde la metodología y su epistemología establecen, como lo son:

1. Aplicación de técnicas cualitativas, con la finalidad de profundizar sobre aspectos específicos del ejercicio de su práctica y percepciones con respecto al cambio.
2. Incorporación de la técnica de composición como elemento de análisis, para el fortalecimiento de cualidades que conforman perfiles del profesorado en educación superior, para la comprensión del contexto universitario.
3. Establecimiento de una ruta metodológica de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo), con técnicas e instrumentos específicos para la medición de la práctica reflexiva y condiciones de generación de cambio en el profesorado, bajo términos de innovación.
4. La construcción de instrumentos cualitativos (guía de tópicos y guion de composición) y cuantitativos (cuestionario), considerando los elementos generales de los referentes teóricos de la práctica reflexiva e innovación en el profesor, contextualizados a la situación de la universidad.



Para concluir solo queda mencionar que los aportes van en consideración de la suma total de las partes del trabajo, y a pesar de que aún hace falta el trabajo sobre la reflexión en la práctica y la incorporación de la innovación en el ejercicio docente del profesor universitario experimentado, aún es posible trabajar sobre la cultura de la revisión de los quehaceres como docente y sobre la figura del profesor, alejándose de la idea que esto solo es un proceso de evaluación, para empezar a considerarlo como un proceso para suscitar la transformación de las prácticas educativas, y en perspectiva coadyuvar con la mejora de situaciones académicas, sí, para el profesor, pero también para los distintos actores educativos.

## Bibliografía

Ander Egg, E., Follari, R. (1993). 2ed. Trabajo Social e Interdisciplinariedad. Editorial Hvmantitas: Buenos Aires

Antón, P. (2008). Aprendizaje permanente del profesor. En revista latinoamericana de tecnología educativa, 7 (1), 97-106. Disponible en <http://campusvirtual.unex.es/cala/edition>.

Baena, G. (2002). Metodología de la Investigación. Editorial Publicaciones Culturales: México

Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesorado como profesional reflexivo. Revista acción pedagógica, no. 18, pp. 42-51. Chile.

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. Editorial Pearson: México. 2ª. ed.

Bernal, L. (1995). Antecedentes Posgrado. En Los desafíos del posgrado en América Latina. Colecciones UDUAL: México

Bernal, M., Nateras, J. (2009). La práctica del profesor reflexivo: desarrollando contenidos generales. Pp 279-290, disponible en: [http://e-cademic.sems.udg.mx/formacion\\_docente\\_e\\_investigacion/investigacion/publicaciones/docucoloq25.pdf](http://e-cademic.sems.udg.mx/formacion_docente_e_investigacion/investigacion/publicaciones/docucoloq25.pdf)

Brewe D., G (1999). Los retos de la interdisciplinariedad. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-5/RMS009000507.pdf> .Recuperada en febrero de 2013

Brunner, J. (2001). Peligros y Promesas: Educación Superior en América Latina. Documento producido por un grupo de tarea convocado por la UNESCO y el banco Mundial. Disponible en:

[http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA\\_es%20EN%20AL\\_2\\_.pdf](http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf)

Brunner, J. (2001). Peligros y Promesas: Educación Superior en América Latina. Documento producido por un grupo de tarea convocado por la UNESCO y el banco Mundial. Disponible en: [http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA\\_es%20EN%20AL\\_2\\_.pdf](http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf)

Cardona, J. (2008). Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento. España: Editorial Universitas, S.A.

Cardona, J. (2008). La práctica reflexiva, clave en la profesionalización docente, capítulo 6 del libro Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores. Madrid: Sanz y Torres.

Castillo, E. (2004). Manual de Metodología Cualitativa: Grupo focal y Entrevista a profundidad. Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México

Castillo, E. (2006). Los Organismos internacionales: Calidad y evaluación educativa. En Educación, comunicación y nuevas perspectivas metodológicas en las ciencias sociales, Valenzuela, B. y Castillo, E (Comp). Editorial Mora Cantú: México. Pp. 26-65

Castillo, E. (2012). Conferencia Magistral “Comunicación, formación y nuevas prácticas”. En el primer encuentro de periodismo y comunicación social: pasado, presente y futuro del campo profesional. En la Universidad Kino, Hermosillo, Sonora. 22 de noviembre de 2012.

Castillo, S.; Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum. McGrawHill: España

Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, CIESS. (2008). Programas Educativos de Licenciaturas y Técnico Superior

- Universitario. Disponible en:  
<http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/ciees-julio.pdf>
- Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, CIESS. (2008). Programas Educativos de Licenciaturas y Técnico Superior Universitario. Disponible en:  
<http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/ciees-julio.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT. (2008). Normativas y criterios de evaluación para programas de calidad. Disponible en:  
<http://www.conacyt.gob.mx/Paginas/InicioNueva.aspx>
- De la Herran, A. (2011). Capítulo 5: ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?. Libro: Formación Pedagógica y práctica del profesorado, coord. Medina, A., De la Herran, A. y Sanchez, C., Universidad de Educación a Distancia (UNED). Editorial centro de estudios Ramón Areces: España.
- De la Torre, S. (1994). Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación. Editorial Dynkinson. Madrid, España.
- Denman, C., Haro, J. (2000). Por los rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la investigación social. El Colegio de Sonora: Hermosillo, Sonora
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. Revista panamericana de pedagogía no. 19, pág. 33-50 “. México
- Domingo, R. (2013). Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia: Alemania.
- Donoso, R. (1999). Mitos y educación: el impacto de la globalización en la educación en América Latina. Editorial espacio editorial: Buenos Aires

- Ander-Egg, E. (1999). Qué es y qué no es la interdisciplinariedad. En E. Ander-Egg, Interdisciplinariedad y educación (págs. 25-42). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Esplot, Ma. R. (2006). La autoridad del profesor: que es la autoridad y como se adquiere ISBN 847197-869-5. Wolters Klower España Praxis: España.
- Estévez, E. (2009). Evaluación y responsabilidad social: las Instituciones de educación superior ante las necesidades de la calidad. En La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: Diagnóstico y propuesta de Innovación. CONACyT: México. Pp 35-55.
- Estévez, E. (2009). Evaluación y responsabilidad social: las Instituciones de educación superior ante las necesidades de la calidad. En La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: Diagnóstico y propuesta de Innovación. CONACyT: México. Pp 35-55.
- Estevéz, E., Ramos, J. (2009). Capítulo 1: Diagnóstico sobre la evaluación educativa en las instituciones de educación superior de Sonora. Libro: La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: diagnóstico y propuesta de innovación. CONACyT: México
- García, R. (2006). Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinar.
- Gómez, Ma. (2011). Desarrollo profesional del maestro: práctica reflexiva. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Lleida.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. Revista pensamiento educativo, vol. 24, pp 271-283. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/442/public/442-986-1-PB.pdf>
- González, E (2012). Capítulo 4 metodología de la investigación Adopción tecnológica del profesorado de educación superior: una aproximación de

corte interdisciplinar. Trabajo presentado en la Seminario de investigación IV, del programa de doctorado Posgrado Integral de Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora, mayo de 2012.

González, E (2012). Capítulo 4 metodología de la investigación Adopción tecnológica del profesorado de educación superior: una aproximación de corte interdisciplinar. Trabajo presentado en la Seminario de investigación IV, del programa de doctorado Posgrado Integral de Ciencias Sociales (PICS) de la Universidad de Sonora, mayo de 2012.

González, E. (2012). Análisis interdisciplinar de innovación educativa para la adopción tecnológica del profesorado en la Universidad de Sonora (México).

Graw, S., Gómez, C., Perandones, T (2009). La Formación del profesorado como factor decisivo de la calidad educativa. Universidad de Alicante. Disponible en:  
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>

Hernandez, G. (2010). Formación docente y desarrollo ético. En revista Cuadernos de Educación y desarrollo, vol 2, no. 18. Disponible en <http://eumed.net>

Hernández, S. Fernández, C. Pilar, L. (2006). Metodología de la Investigación. Editorial: McGraw Hill. 4ª. ed.

Imbernon, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamericano. Revista Educar 30, 2002, páginas 15-25. Disponible en: <file:///Users/Marce/Downloads/20761-20685-1-PB.pdf>

Informe sobre el desarrollo Humano 2005: la cooperación internacional ante una encrucijada. Del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Editorial ediciones multimedia. Cap. 1 y 2. Pp. 20-80. Disponible en: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR05\\_sp\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_sp_complete.pdf)

- La Fuente, Ma. Isabel (2010). Calidad y experiencia docente en educación superior. En revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol 15, año 2010, pp. 177-196. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86918064008>
- Lombardi, G.; Abrile, M. (2015). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional, pp 59-67. En el Libro Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Organización del Estado Iberoamericano: España
- Lopez-Vargas, B., Bastos, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Revista Educación y Educadores, vol. 13, no. 2, Mayo-Agosto 2010, pp. 275-291. Disponible en: [http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/834/Resumenes/83416998007\\_Abstract\\_2.pdf](http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/834/Resumenes/83416998007_Abstract_2.pdf)
- Lozano, A., Campos, F. (2004). Desarrollo del profesorado. Revista Acción Pedagógica, No. 18, pp 42-51.
- Maldonado, A. (2000). Los Organismos Internacionales y la Educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. Revista Perfiles Educativos, Núm. 87, enero-marzo 2000. ISBN 0185-2698
- Maldonado, A. (2008). Los Organismos Internacionales y la Educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. Revista Perfiles Educativos, Núm. 87, enero-marzo 2000. ISBN 0185-2698
- Martinez, A. (2015). El desarrollo profesional docente y la mejora en la escuela, pp 79-89. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En el Libro Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Organización del Estado Iberoamericano: España
- Martínez, J. (2011). Un enfoque multidimensional de la docencia a partir de la visión del académico en tres instituciones de educación superior en Sonora. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Sonora: México

- Medina, A. (2012). Desarrollo profesional del profesorado. Diplomado Profesionalización de Profesorado Novel para la Implementación de Planes de Estudio Basado en Modelo de Competencia. Impartido en Universidad de Sonora, Octubre-Noviembre 2012, Hermosillo, Sonora (México)
- Medina, A. y Domínguez, Ma. (2008). Los procesos reflexivos como base de la formación del profesorado, capítulo 5 del libro Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores. Madrid: Sanz y Torres.
- Medina, A. y Domínguez, Ma. (2008). Los procesos reflexivos como base de la formación del profesorado, capítulo 5 del libro Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores. Madrid: Sanz y Torres.
- Montes, M. (2011). El profesor principiante en la Universidad de Sonora: contexto, proceso de formación, identidad con la institución e inserción laboral. Tesis doctoral, sin publicar. Madrid, España.
- Moral, C. (2011). Capítulo 3: Profesores experimentados, profesores principiantes. Libro: Formación Pedagógica y práctica del profesorado, coord. Medina, A., De la Herrán, A. y Sánchez, C., Universidad de Educación a Distancia (UNED). Editorial centro de estudios Ramón Areces: España.
- Novoa, A. (2015). Profesores ¿el futuro aún tarda mucho?, pp 49-57. En el Libro Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Organización del Estado Iberoamericano: España
- Ocampo, F., Camarena, P., y De la Luna R. (2001). Los desafíos de las instituciones de educación superior de México en la sociedad del conocimiento. Revista Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, pp 207-2011
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010). Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (Resumen



Ejecutivo).<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf> (extraído el 5 de abril de 2011).

Pavie, A. (2011). Formación docente hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Reifop*, 14 (1), pp 67-80. Disponible en: <http://www.oufop.com>

Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). Gobierno del Estado de México. Poder ejecutivo Federal. ISBN 978-970-734-184-5. Disponible en: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)

Pontes, A.; Serrano, R.; (2008). Reflexiones sobre la docencia tras el prácticum de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Memorias del primer congreso internacional sobre profesor principiante e inserción profesional a la docencia. Facultad de ciencias de la Educación: Universidad de Sevilla. Sevilla del 25 al 27 de junio de 2008.

Revilla, D. (2010). La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente. Memorias del congreso Iberoamericano de Educación: metas 2012, celebrado en Buenos Aires, República de Argentina 13, 14, 15 y 16 de septiembre de 2010.

Rodríguez, G., Castañeda, E. (2001). Los profesores en contexto de investigación e innovación. En *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 25. Janeiro: Brasil

Rodríguez, R. (2007). El sistema de Educación Superior en Sonora una exploración de conjunto. En *De la Concentración a la Diversificación Institucional: La Educación Superior en México*. CONACyT: México

Rodríguez, R. (2009). Capítulo 1: El sistema de educación superior en Sonora. Libro: *De la concentración a la diversidad institucional. La educación superior en México* ISBN 970-689-378-4. CONACyT: México

Rubio, J.; Varas, J. (1997). La entrevista y la observación. Investigación y análisis de la realidad en las ciencias sociales, los paradigmas de las ciencias

sociales y los metodos de investigación. Un análisis de la realidad en intervención social, metodos y técnicas de investigación. Madrid, España: Editorial CCS

Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. En revista electrónica pensamiento educativo. Disponible en: [http://www.portaleducativo.hn/pdf/nuevos\\_ambientes.pdf](http://www.portaleducativo.hn/pdf/nuevos_ambientes.pdf)

Salking, N. (1998). Métodos de Investigación. Editorial: Prentice Hall: México. 3ª. ed.

San Marín, D., Quilaqueo, R. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. Revista Perfiles Educativos, vol. 34, no. 136, México 2012. ISSN 8501-2698. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000200005&script=sci_arttext)

Santacruz, L. (2003). Reflexión sobre las no reflexiones en torno a la profesión docente. En revista dimensión educativa, no.4, Universidad de Guanajuato: Guanajuato

Seminario Integración del Conocimiento 1. Posgrado Integral en Ciencias Sociales, programa doctoral. Universidad de Sonora, septiembre-diciembre 2012: México

Seminario Integración del Conocimiento 2. Posgrado Integral en Ciencias Sociales, programa doctoral. Universidad de Sonora, enero-junio 2013: México

Sthephen, S., Ramírez, J. (2008). Innovando de manera colaborativa: una experiencia entre académicos de universidades fronterizas. Disponible en: [www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n37/art16.pdf](http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n37/art16.pdf)

Tamayo y Tamayo, M. (2011). El proceso de Investigación Científica. Limusa: México

- Tejada, J. (2001). "Perfil docente y modelos de formación", "El docente innovador" en Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. De la torre, S. y Barrios, O. (Coords.) Ediciones Octaedro.
- Tenti, E. (2015). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente, pp 39-49. En el Libro Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Organización del Estado Iberoamericano: España
- Turan, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012 un balance inicial. Disponible en Observatorio académico universitario en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>
- Urquidi, L. (2009). Capítulo 2: Una propuesta de clasificación de las instituciones de nivel terciario del estado de Sonora. Libro: De la concentración a la diversidad institucional. La educación superior en México ISBN 970-689-378-4. CONACyT: México
- Valero, M. (2010). Desarrollo profesional del docente: una visión personal. Disponible en <http://epsc.upc.edu/projectes/usuaris/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/DesarrolloPersonal.pdf>
- Veláz, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento del profesorado principiante. En Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado, vol 13, no. 1, 2009, ISSN 1138-414X. disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/competencias%20del%20profesormentor.pdf>
- Villanueva, E. (2008). Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y El Caribe. En Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Ana Gazzola y Axel

- Didriksson coordinadores. Editorial: IESALC-UNESCO: Caracas. Cap. 7. Pp. 241-296
- Wear, D. (1999). Desafíos para un discurso interdisciplinar. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100013&script=sci_arttext) .Recuperada en febrero de 2013
- Zavala, Ma. Guadalupe (2011). Creencias de profesores de educación superior de Sonora acerca del aprendizaje y la enseñanza. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Sonora: México.
- Zayas, F. y Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. En revista Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Vol. 10, N° 1. Enero – Abril 2010, pp. 1-21. Disponible: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/escolar.php>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Morata: Madrid

## Anexos

### Anexo a. Cuadro Dimensión – Variable – Indicar

DIMENSION	MACRO-VARIABLE	VARIABLE	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Desarrollo Profesional Docente	Práctica Reflexiva	Perfil socio-académico del profesor experimentado	Datos personales	a) Edad b) Sexo c) Nivel de estudios
			Indicadores de normativa institucional	a) Situación laboral actual b) Entorno de trabajo c) Grado de coincidencia de la especialidad y la docencia impartida
			Datos académicos	a) Años de experiencia en la docencia b) Formación académica en trayectoria c) Horas promedio impartidas por semestre d) Horario de clases e) Antigüedad como docente en la institución f) Categoría y nivel

		Madurez en la Afectividad personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabilidad emocional</li> <li>-Autocontrol emocional</li> <li>-Auto aceptación</li> <li>-Tendencias a pensar y a actuar espontáneamente</li> <li>- superación del propio egocentrismo</li> <li>-autonomía</li> <li>-coherencia</li> <li>-generosidad</li> <li>.formación personal y profesional permanente</li> <li>-mecanismos de defensa madures</li> <li>-sentimiento de unidad con los seres humanos y la naturaleza</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considero que cuento con una estabilidad emocional</li> <li>2. Me caracterizo por tener un auto control en mis emociones</li> <li>3. Priorizo mis sentimientos ante los de otra persona</li> <li>4. No me frusto si los planes no salieron como los diseñe</li> <li>5. Muestro flexibilidad y negocio para lograr objetivos</li> <li>6. En mi práctica como docente trato de ser más humano que profesional</li> <li>7. Logro discriminar cuando es el momento de abandonar algún proyecto</li> <li>8. Juzgar y descalificar mis actividades no es prioridad para mi actividad como docente</li> <li>9. Descalificar o criticar las actividades de los otros no es mi prioridad</li> <li>10. Evito conflictos</li> <li>11. Considero que valoro y tengo la capacidad de disfrutar cada momento</li> <li>12. Considero que es mejor dejar que las cosas sucedan en vez de empeñarse a que sucedan</li> <li>13. Las actividades no solo giran en torno a mis criterios e intereses</li> <li>14. Me responsabilizo de mis comportamientos y acciones</li> <li>15. Tengo la capacidad de valerme por mi mismo</li> <li>16. Soy quien elijo ser</li> <li>17. Muestro congruencia entre mis actividades</li> <li>18. Considero ser generoso en los distintos campos de mi vida</li> <li>19. Me preocupo por mi entorno, seres humanos naturaleza</li> <li>20. Se como defender mi postura sin caer en conflictos, dañar o lastimar a los demás</li> </ol>
--	--	------------------------------------	--	---

	Inmadurez en la Afectividad personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-impulsividad</li> <li>-mecanismos de defensa inmaduros</li> <li>- Necesidad de experiencias emocionales fuertes</li> </ul>	<p>21. Me considero una persona impaciente</p> <p>22. Tengo una baja resistencia a la frustración</p> <p>23. Suelo tener comportamientos agresivos, instintivos, descontrol emocional y altibajos emocionales cuando las cosas no salen como esperaba</p> <p>24. Al presentarse un conflicto suelo bloquearme perder la comunicación y alejarme de la situación hasta que se resuelva el conflicto</p> <p>25. Considero que necesito vivir emociones fuertes para reconocermelo como personal</p>
--	--------------------------------------	--	---

	Madurez en la actividad relacional o periférica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilidad social</li> <li>- Capacidad de iniciativa</li> <li>-Aceptación y tolerancia a las ideas de otros</li> <li>- Capacidad de establecer vínculos afectivos duraderos</li> <li>-Prudencia en el lenguaje</li> <li>- Asunción de los propias responsabilidades sociales</li> <li>- Capacidad de agradecimiento</li> <li>- Capacidad para establecer relaciones más allá del interés</li> <li>- Capacidad para renunciar al interés particular en beneficio del general</li> <li>- Capacidad de cooperación con personas de grupos no afines</li> </ul>	<p>26. Me considero una persona sensible en el plano social</p> <p>27. Considero que presento capacidad de iniciativa en mi trabajo</p> <p>28. Suelo ser una persona tolerante y respetuosa hacia los demás</p> <p>29. Se el lenguaje y tipo de comunicación que debo de tener en cada contexto</p> <p>30. Considero que soy una persona agradecida y puedo agradecer a quien me ayuda</p> <p>31. Me preocupa las situaciones que pacen en mi sociedad</p> <p>32. Logro entablar relaciones interpersonales</p> <p>33. Puedo renunciar a mis intereses personales en beneficio de los demás</p> <p>34. Puedo colaborar, apoyar y trabajar con distintos grupos, aunque no comparta mismas ideas</p>
--	---	--	---

		Inmadurez en la actividad relacional o periférica	-Irresponsabilidad - Egocentrismo - Dependencia		35. Se me dificulta valorar las consecuencias de mis actos 36. Muestro dificultad para asumir compromisos dedicarme, esforzarme y trabajar en ellos 37. Suelo pensar que las personas se aprovechan de mi 38. Se me dificulta reconocer mis debilidades y posibilidades de mejora 39. Muestro dificultad para sentir la pertenencia un grupo o contexto de trabajo 40. Necesito ser recompensado y reconocido socialmente por mi esfuerzo y dedicación 41. Al momento de tomar decisiones, suelo tomar las opiniones, consejos y puntos de vista de los demás 42. Considero importante pertenecer a un grupo área de trabajo
		La conciencia en la ética	Percepción del docente sobre el alumno	- Agentes de enseñanza - Evaluación educativa - Oportunidad de transformación social	43. Considero a los alumnos inferiores a mi 44. Considero que los alumnos son únicamente receptores de información 45. Creo necesario que los alumnos expresen para aprender 46. Creo que un profesor tiene que ser humilde ante el alumno 47. Lo que enseño es una oportunidad de que mis alumnos cambien la sociedad
			Preparación de la enseñanza	- Interés en formación y actualización - Planificar y evaluar la	48. Suelo planificar el aprendizaje antes de ingresar al aula 49. Considero los aprendizajes previos en el alumno para diseñar mi planeación 50. Utilizo estrategias de evaluación informal al

				enseñanza anterior - Preparar la clase	termino de la clase 51. Considero la evaluación de sus alumnos como una tarea seria 52. Considero fundamental tener buenos hábitos de lectura 53. Como profesor dedico tiempo al estudio 54. Considero durante el semestre acciones formativas para mejorar
			Comunicación didáctica	- Respeto didáctico	55. No suelo enjuiciar las perspectivas de mis alumnos 56. Desarrollo una variedad metodológica motivadora considerando las necesidades de mis alumnos 57. Responsabilizo al alumno en su propio aprendizaje para su conciencia y orientación 58. Estimulo al alumno a "preguntar" y a que se "pregunte" no solo a que responda 59. Respeto espacios de autonomía destinados a la reflexión de mis alumnos 60. No evaluó negativamente las respuestas y acciones creativas de mis alumnas 61. Evaluó formativamente lo que se hace en el aula

		<b>Competencias del profesor reflexivo</b>	<p>Perfil optimo del profesor reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediador</li> <li>- Identidad con la profesión</li> <li>- Ser activo y critico</li> <li>- Consideración de aspectos no áulicos</li> <li>- Procesos comunicativos</li> <li>- Propiciar ambiente armónico</li> <li>- Adecuaciones metodológicas</li> <li>- Actitud innovadora</li> </ul>	<p>62. Canalizo y concreto una función mediadora entre el alumno y la cultura social lo cual es tarea de la educación</p> <p>63. Asumo un papel determinante del sistema y actué en congruencia con el mismo</p> <p>64. Suelo ser activo y critico y me alejo del simple cumplimiento de normas</p> <p>65. Conozco las estructuras internas y externas que afectan las practicas educativas</p> <p>66. Propicio la comunicación y participación activa del alumno</p> <p>67. Genero un clima de trabajo motivador</p> <p>68. Ayudo a generar propuestas metodológicas adecuadas</p> <p>69. Participo y propongo acciones innovadoras necesarias</p>
--	--	--	---	---

Perfil Innovador	<b>Actitud y necesidad de cambio</b>	Afirmaciones sobre su actitud y flexibilidad de adaptación	<p>70. Muestro actitud favorable ante la posibilidad de adquirir nuevas competencias profesionales</p> <p>71. Suelo participar activamente en mi actuación individual en el desarrollo curricular y el entorno institucional</p> <p>72. Suelo tener una actitud auto critica ante los procesos de mi ejercicio profesional</p> <p>73. Soy predispuesto a asumir el cambio como un seguimiento constante en mi actuación profesional universitaria</p> <p>74. No convierto la rutina en un refugio y evidencia de rigidez y cerrazón</p> <p>75. Suelo superar las resistencias provocadas por el miedo al cambio</p> <p>76. Los momentos de incertidumbre laboral no son consecuencias de un estado personal de inseguridad profesional</p> <p>77. Una actividad docente investigadora es bien recibida en mi práctica profesional</p>
	<b>Aplicación practica de la investigación acción</b>	Afirmaciones sobre la voluntad de auto-perfeccionamiento	<p>78. Considero que el aula es el marco idóneo y adecuado para desarrollar proyectos de investigación</p> <p>79. El aula es el marco idónea para generar nuevas teorías a través de la investigación</p> <p>80. La investigación didáctica es parte de mi tarea como profesor</p>

	<b>Trabajo en equipo</b>	Disposición del docente para el trabajo con pares y alumnos	<p>81. Critico negativamente al docente que se aísla en su aula</p> <p>82. Considero que en los trabajos en equipo debe de haber un protagonista</p> <p>83. Cuando trabajo en equipo excluyo a estudiantes</p> <p>84. El trabajo en equipo me da oportunidad de socializar e conocimiento</p> <p>85. En procesos de investigación o innovación por su complejidad prefiero trabajarlos en equipo</p> <p>86. Planeo mis proyectos de investigación con participación de colaboradores</p>
	<b>Capacidad de iniciativa</b>	Afirmaciones sobre iniciativa docente ante un proceso de cambio	<p>87. Como profesor tengo la capacidad de iniciativa al afrontar un proceso de cambio</p> <p>88. Actué no por la inercia de la rutina si no con responsabilidad autónoma</p> <p>89. No solo ser pasivo ni dependiente de otros</p>





Anexo b. Cuestionario de formación y desarrollo profesional: practica reflexiva y perfil innovador

**CUESTIONARIO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR:**

**PRÁCTICA REFLEXIVA Y PERFIL INNOVADOR**

Se invita a participar en el estudio: **“FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA Y PERFIL INNOVADOR: DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR EXPERIENCIADO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SONORA”**, solicitando información al profesorado experimentado de distintos niveles y sistemas educativos sobre las variables: perfil socio-académico, Madurez e inmadurez afectiva personal, madurez e inmadurez afectiva relacional o periférica, la conciencia en la ética, competencias del profesor reflexivo, actitud y necesidad de cambio, aplicación práctica de la investigación acción, trabajo en equipo, capacidad de iniciativa, nuevas tecnologías y propuestas. Con su colaboración, respondiendo a este cuestionario, esperamos disponer de una información útil que coadyuve a un análisis a profundidad de nuestro objeto de estudio y a la elaboración de propuestas de programas destinados a la mejora de la calidad educativa.

Los datos que nos proporcione se tratarán de modo agregado, por lo que le garantizamos su confidencialidad y anonimato. Le rogamos, por tanto, que responda con la mayor sinceridad posible. El reporte de investigación se publicará en página web cuyo acceso se otorgará a los interesados.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Responsable de la investigación  
MIE Marcela Cecilia García Medina  
Universidad de Sonora  
marcela.garcia.medina@gmail.com

**I. PERFIL SOCIO-ACADÉMICO.** Marque con una X la opción que corresponda:

A. SEXO	
1. Hombre	
2. Mujer	

B. EDAD	
1. Entre 25 y 35 años	
2. Entre 36 y 45 años	
3. Entre 46 y 55 años	
4. Más de 55 años	

C. Experiencia docente, nivel educativo en el que se desarrolla		
Nivel Educativo	Si	Años
1. Preescolar		
2. Primaria		
3. Secundaria		
4. Bachillerato		
5. Educación Superior		

D. TIPO DE CONTRATACIÓN		
Base/Planta/		
Contrato indeterminado		
Contrato determinado		
Otro, especifique _____		
GRADO OBTENIDO	Estudia actualmente	
Licenciatura		
Maestría		
Doctorado		
Especialidad		

E. Forma de Ingreso	
Concurso curricular	
Concurso por oposición	
Asignación directa	
Otro:	

F. Antigüedad en Institución	
Menos de 1 año	
De 1 a 3 años	
De 3 a 5 años	
De 4 a 5 años	
Entre 5 y años	

	0	1	2	3	4	5	6 o más
No. de cursos adicionales recibidos para el fortalecimiento de la docencia:							
Nº total de asignaturas que imparte:							
Nº total de asignaturas diferentes que imparte:							

	Matutino	Vespertino	Mixto
Horario en el que comúnmente labora:			

**II. AFECTIVIDAD PERSONAL** . Lea la característica descrita, y a partir de ella considere el grado de acuerdo o desacuerdo en el que se encuentre, según su consideración personal.

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>Totalmente de Acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Totalmente en Desacuerdo</b>
<b>AFECTIVIDAD PERSONAL</b>					
1. Considero que cuento con una estabilidad emocional					
2. Me caracterizo por tener un auto control en mis emociones					
3. Priorizo mis sentimientos ante los de otra persona					
4. No me frusto si los planes no salieron como los diseñe					
5. Muestro flexibilidad y negocio para lograr objetivos					
6. En mi práctica como docente trato de ser más humano que profesional					
7. Logro discriminar cuando es el momento de abandonar algún proyecto					
8. Juzgar y descalificar mis actividades no es prioridad para mi actividad como docente					
9. Descalificar o criticar las actividades de los otros no es mi prioridad					
10. Evito conflictos					
11. Considero que valoro y tengo la capacidad de disfrutar cada momento					
12. Considero que es mejor dejar que las cosas sucedan en vez de empeñarse a que sucedan					
13. Las actividades no solo giran en torno a mis criterios e intereses					
14. Me responsabilizo de mis comportamientos y acciones					
15. Tengo la capacidad de valerme por mi mismo					
16. Soy quien elijo ser					
17. Muestro congruencia entre mis actividades					
18. Considero ser generoso en los distintos campos de mi vida					
19. Me preocupo por mi entorno, seres humanos y naturaleza					
20. Se como defender mi postura sin caer en conflictos, dañar o lastimar a los demás					
21. Me considero una persona impaciente					
22. Tengo una baja resistencia a la frustración					
23. Suelo tener comportamientos agresivos, instintivos, descontrol emocional y altibajos emocionales cuando las cosas no salen como esperaba					
24. Al presentarse un conflicto suelo bloquearme, perder la comunicación y alejarme de la situación hasta que se resuelva el conflicto					
25. Considero que necesito vivir emociones fuertes para reconocermme como personal					
<b>AFECTIVIDAD RELACIONAL O PERIFERICA</b>					
26. Me considero una persona sensible en el plano social					
27. Considero que presento capacidad de iniciativa en mi trabajo					
28. Suelo ser una persona tolerante y respetuosa hacia los demás					
29. Se el lenguaje y tipo de comunicación que debo de tener en cada contexto					
30. Considero que soy una persona agradecida y puedo agradecer a quien me ayuda					

31. Me preocupa las situaciones que pasan en mi sociedad					
32. Logro entablar relaciones interpersonales					
33. Puedo renunciar a mis intereses personales en beneficio de los demás					
34. Puedo colaborar, apoyar y trabajar con distintos grupos, aunque no comparta mismas ideas					
35. Se me dificulta valorar las consecuencias de mis actos					
36. Muestro dificultad para asumir compromisos, dedicarme, esforzarme y trabajar en ellos					
37. Suelo pensar que las personas se aprovechan de mi					
38. Se me dificulta reconocer mis debilidades y posibilidades de mejora					
39. Muestro dificultad para sentir la pertenencia a un grupo o contexto de trabajo					
40. Necesito ser recompensado y reconocido socialmente por mi esfuerzo y dedicación					
41. Al momento de tomar decisiones, suelo tomar las opiniones, consejos y puntos de vista de los demás					
42. Considero importante pertenecer a un grupo o área de trabajo					

**III. PERFIL DOCENTE** . Considerando su práctica como docente y su percepción, indique el grado de acuerdo o desacuerdo en el que se encuentre considerando las siguientes situaciones

<b>PERCEPCIÓN DOCENTE</b>	<b>Totalmente de Acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Totalmente en Desacuerdo</b>
<b>SOBRE EL ALUMNO</b>					
43. Considero a los alumnos inferiores a mi					
44. Considero que los alumnos son únicamente receptores de información					
45. Creo necesario que los alumnos expresen para aprender					
46. Creo que un profesor tiene que ser humilde ante el alumno					
47. Lo que enseño es una oportunidad de que mis alumnos cambien la sociedad					
<b>PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>					
48. Suelo planificar el aprendizaje antes de ingresar al aula					
49. Considero los aprendizajes previos en el alumno para diseñar mi planeación					
50. Utilizo estrategias de evaluación informal al termino de la clase					
51. Considero la evaluación de mis alumnos como una tarea seria					
52. Considero fundamental tener buenos hábitos de lectura					
53. Como profesor dedico tiempo al estudio					
54. Considero durante el semestre o ciclo escolar acciones formativas para mejorar la situación de enseñanza					
<b>COMUNICACIÓN DIDACTICA</b>					
55. No suelo enjuiciar las perspectivas de mis alumno					
56. Desarrollo una variedad metodológica motivadora considerando las necesidades de mis alumnos					
57. Responsabilizo al alumno en su propio aprendizaje para su conciencia y orientación					
58. Estimulo al alumno a “preguntar” y a que se “pregunte” no solo a que responda					
59. Respeto espacios de autonomía destinados a la reflexión de mis alumnos					

60. No evaluó negativamente las respuestas y acciones creativas de mis alumnas					
61. Evaluó formativamente lo que se hace en el aula					
<b>INVESTIGACIÓN ACCIÓN</b>					
78. Considero que el aula es el marco idóneo y adecuado para desarrollar proyectos de investigación					
79. El aula es el marco idóneo para generar nuevas teorías a través de la investigación					
80. La investigación didáctica es parte de mi tarea como profesor					
<b>CAPACIDAD DE INICIATIVA</b>					
87. Como profesor tengo la capacidad de iniciativa al afrontar un proceso de cambio					
88. Actuó con responsabilidad autónoma, no por la inercia de la rutina					
89. No suelo ser pasivo ni dependiente de otros					
<b>NUEVAS TECNOLOGIAS</b>					
90. Considero que las TIC's me permiten liberarme de la rutina					
91. Con el uso de las TIC's excluyo planteamientos memorísticos-tradicionales					
92. En proyectos de desarrollo curricular e incorporación de nuevas acciones considero el uso de TIC's					
93. Suelo planificar la docencia incluyendo el uso de TIC's					
94. Las TIC's me dan la posibilidad del trabajo colaborativo con científicos de otras instituciones					
95. Valoro positivamente la transparencia inmediata y difusión de lo que descubro en internet					
96. Suelo comunicarme con maestros, colegas o investigadores e instituciones fuera de mi comunidad					

**IV. PRÁCTICA DOCENTE** . Indique la frecuencia con la que realice las siguientes actividades dentro de su práctica y desarrollo docente

<b>PERFIL REFLEXIVO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
62. Canalizo y concreto una función mediadora entre el alumno y la cultura social, lo cual es tarea de la educación					
63. Asumo un papel determinante del sistema, y actuó en congruencia con el mismo					
64. Suelo ser activo y crítico, alejandome del simple cumplimiento de normas					
65. Conozco las estructuras internas y externas que afectan las practicas educativas					
66. Propicio la comunicación y participación activa del alumno					
67. Genero un clima de trabajo motivador					
68. Ayudo a generar propuestas metodológicas adecuadas					
69. Participo y propongo acciones innovadoras necesarias					
<b>ACTITUDES Y NECESIDADES DE CAMBIO</b>					
70. Muestro actitud favorable ante la posibilidad de adquirir nuevas competencias profesionales					
71. Suelo participar activamente en mi actuación individual, en el desarrollo curricular y el entorno institucional					
72. Suelo tener una actitud auto crítica ante los procesos de mi ejercicio profesional					

73. Soy predispuesto a asumir el cambio como un seguimiento constante en mi actuación profesional como docente					
74. No convierto la rutina en un refugio y evidencia de rigidez y cerrazón					
75. Suelo superar las resistencias provocadas por el miedo al cambio					
76. Los momentos de incertidumbre laboral no son consecuencias de un estado personal de inseguridad profesional					
77. Una actividad docente investigadora es bien recibida en mi práctica profesional					
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>					
81. Critico negativamente al docente que se aísla en su aula					
82. Considero que en los trabajos en equipo debe de haber un protagonista					
83. Cuando trabajo en equipo excluyo a estudiantes					
84. El trabajo en equipo me da oportunidad de socializar el conocimiento					
85. En procesos de investigación o innovación por su complejidad prefiero trabajarlos en equipo					
86. Planeo mis proyectos de investigación con participación de colaboradores					

**VI. PERCEPCIÓN DOCENTE.** Desde su experiencia, formación y desarrollo docente

97. Mencione tres propuestas para el desarrollo de la práctica reflexiva en el docente

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

98. Mencione tres propuestas para el desarrollo de perfiles innovadores en el docente

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo c Técnica narrativa, Composición

Hermsillo, Sonora a 9 de Abril de 2015

**Maestro (a)**  
**División de Ciencias Sociales**  
**P R E S E N T E.-**

El Laboratorio de Comunicación y Servicios Educativos de la Universidad de Sonora (LACSEUS), le agradece su participación en la técnica de composición del proyecto “Formación del profesorado universitario en la práctica docente reflexiva y perfil innovador: desde la percepción del profesor experimentado de la Universidad de Sonora”.

La dinámica de participación consiste en participar a través de la técnica de composición, en la cual solo dará respuesta a un listado de preguntas a partir de su experiencia como profesor dentro de la Universidad de Sonora, temáticas relacionadas con la práctica que el profesor ejerce y la construcción de su perfil dentro del contexto universitario. Lo anterior como parte de un proyecto de investigación de posgrado, en donde los datos proporcionados se tratarán de modo agregado, por lo que le garantizamos su confidencialidad y anonimato.

Es importante mencionar que su participación es de suma importancia, por lo que agradecemos su disposición y tiempo.

Cordialmente,  
Laboratorio de Comunicación y Servicios Educativos de la Universidad de Sonora (LACSEUS)  
Marcela Cecilia García Medina  
Responsable del proyecto



## GUIA DE TOPICOS PARA COMPOSICIÓN

### “FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA Y PERFIL INNOVADOR: DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR EXPERIENCIADO DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA (MÉXICO)”

**Objetivo de la presente composición:** Conocer la percepción del profesorado experimentado de la Universidad de Sonora, sobre la práctica docente reflexiva y construcción de perfil innovador.

Antigüedad como docente dentro de la Universidad de Sonora: \_\_\_\_\_

Tipo de contratación: \_\_\_\_\_

División a la que pertenece: \_\_\_\_\_ Departamento: \_\_\_\_\_

Licenciatura en la que imparte clase: \_\_\_\_\_

1. **Describa para usted, ¿qué significa ser profesor universitario**
2. **¿Cómo percibe su institución?**
3. **De los siguientes aspectos, a partir de su práctica docente en Educación Superior, describa lo vivido:**
  - a. **Habilidades emocionales,**
  - b. **Actitudes,**
  - c. **Interacción**
  - d. **Y comunicación**
4. **¿Cuáles son los cambios en su práctica docente que han tenido que hacer de acuerdo con las transformaciones sociales y en educación?.**
5. **¿Cómo ha recibido los cambios en las políticas dirigidas al profesor y práctica docente?, ¿las transformaciones en los planes de estudio? y ¿las transformaciones en la institución?**
6. **¿Cómo ha sido la relación con las tecnologías de la información y la comunicación?**

**GUÍA DE TÓPICOS  
TÉCNICA GRUPO FOCAL**

**TOPICOS PARA EL ESTUDIO “FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO  
EN LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA Y PERFIL INNOVADOR: DESDE LA  
PERCEPCIÓN DEL PROFESOR EXPERIENCIADO DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA  
(MÉXICO)”**

**PERFIL ACADÉMICO**

1. Para usted, ¿qué significa ser profesor universitario?
2. Desde su punto de vista, ¿cómo percibe su institución?

**PRÁCTICA REFLEXIVA**

1. Para ustedes, ¿qué habilidades emocionales tiene que tener un profesor universitario?
2. Según su experiencia, ¿cómo debe de constituirse la relación con los alumnos?
3. A partir de su experiencia, ¿cómo debe de ser el proceso para la preparación y construcción de material y clases?
4. A partir de su trayectoria, ¿cómo perciben los cambios en el perfil de los estudiantes?
5. ¿cuáles son los cambios en su práctica docente que han tenido que hacer de acuerdo a las transformaciones sociales y en educación?

6. Según su experiencia, ¿cómo es su propia práctica de evaluación sobre los procesos de enseñanzas?
7. Según su experiencia, ¿cómo es el proceso de reflexión sobre su propia práctica docente?

## PERFIL INNOVADOR

1. Ustedes, ¿cómo han recibido los cambios en las políticas dirigidas al profesor y práctica docente?, ¿las transformaciones en los planes de estudio? y ¿las transformaciones en la institución?
2. Según su experiencia, ¿qué hacen cuando saben que habrá transformaciones en el ámbito educativo?
3. Según su experiencia, ¿cuáles han sido las estrategias de comunicación implementadas con los alumnos?
4. Según su experiencia, ¿cuáles han sido las estrategias de comunicación implementadas con los pares docentes?
5. ¿cómo ha sido la relación con las tecnologías de la información y la comunicación?
6. Según su opinión, ¿cómo ha sido su experiencia de trabajo en equipo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Anexo e Registro de sujetos claves para técnica grupo focal

**TOPICOS PARA EL ESTUDIO “FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO  
EN LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA Y PERFIL INNOVADOR: DESDE LA  
PERCEPCIÓN DEL PROFESOR EXPERIENCIADO DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA  
(MÉXICO)”**

Lugar: Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación

Área: Sala de Juntas edificio 9i 3er piso

Hora de inicio: 10:00 am Hora de Termino: \_\_\_\_\_

Fecha: 28 de Abril de 2015

Moderador: MC Anna Ivette Rodríguez Navarro

Participante	Antigüedad docente	Tipo de contratación	Correo electrónico	División a la que se adscribe	Firma de asistencia
1					
2					
3					
4					
5					
6					