

ESTUDIO SOBRE PROFESIONALIDAD DOCENTE EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD HERMANOS SAÍZ.

VIII Taller Internacional sobre la Formación Universitaria de Profesionales de la Educación.

Daniel Agustín Rojas Plasencia, daniel.rojas@upr.edu.cu

Carlos Alberto Rojas González, carlos.albertor@upr.edu.cu

Mirta Valle Vargas, mirta.valle@upr.edu.cu

Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca

Resumen

La profesionalización y la profesionalidad en la docencia universitaria son dos aspectos de relevante importancia para la calidad de la educación superior, aún más cuando se trata de docentes que ejercen para la formación de profesionales de la educación. El estudio hecho pretendió dar respuesta a dos interrogantes: ¿Cómo nos ven y cómo nos vemos desde el punto de vista de la profesionalidad docente que debiera poseer un profesor universitario? ¿Cuáles indicadores de profesionalidad docente se consideran más logrados en los profesores del Departamento de Educación Primaria y cuáles más afectados? En el estudio se combinó la aplicación de los métodos cualitativo y cuantitativo, la información primaria se obtuvo por medio de cuestionarios escritos contruidos con el esquema de la escala de Likert a tres grupos de sujetos (estudiantes, jefes de año o disciplina y profesores) para la evaluación de 17 indicadores de profesionalidad docente; el procesamiento inicial de la información implicó obtener frecuencias absolutas y porcentuales, para luego hacer la triangulación de los datos asociados a los indicadores. Como resultados se identificaron los indicadores más logrados y menos logrados. Se concluye que existe una alta valoración en la práctica de la profesionalidad demostrada por los docentes del Departamento de Educación Primaria, de la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, aun cuando la coincidencia total en puntos de vista al respecto entre los estudiantes de la carrera, los jefes de año y disciplina y los propios profesores no es absoluta.

Palabras claves: calidad de la educación, desempeño profesional, educación superior, profesionalización docente

Introducción

El profesorado universitario formador de futuros docentes para los distintos niveles de la educación general, está doblemente comprometido con la sociedad y consigo mismo: por una parte, instruye a futuros profesionales, y por otra, está dando él mismo en su persona un modelo de lo que debiera de ser un profesional del sector de la educación en un contexto social multifacéticamente complejo.

El profesor universitario de carreras pedagógicas debiera ser máximo exponente de profesionalidad docente, cualidad que se alcanza a lo largo del proceso de profesionalización, siendo este un proceso continuo de aprendizajes y perfeccionamiento en tanto se ejerza la tarea como docente de la educación superior.

Por la importancia que tiene el tema de la profesionalización y la profesionalidad en la docencia universitaria para la formación de profesionales de la educación, se efectuó un estudio básico cualitativo sobre este asunto en el Departamento de Educación Primaria de la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, el cual tuvo el objetivo de evaluar indicadores de profesionalidad en la docencia universitaria en el Departamento de Educación Primaria de la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca.

Desarrollo

1. Profesionalización y profesionalidad docente en la enseñanza universitaria.

Ya en pleno siglo XXI el objetivo fundamental de la enseñanza universitaria continúa trascendiendo en el tiempo: la formación de profesionales con dominio de conocimientos científicos y de avanzados métodos de trabajo e investigación, para desempeñarse exitosamente en las múltiples ramas del quehacer humano. La calidad de esa enseñanza es parte y contenido de la calidad de la educación superior.

La calidad de la educación superior se inserta en un contexto global al cual Razo, Dibut e Íñigo (2016) se refieren como “sociedad de la información”. Estos autores reconocen que para garantizarla se necesita hacer transformaciones estratégicas que rompen con prácticas tradicionales, cuestan tiempo y recursos y a menudo dan la apariencia de no tener efectos inmediatos.

Ubicados también en esa problemática, Imbernón y Guerrero (2018) señalan que la universidad y el papel del profesorado ha cambiado sustancialmente en lo que va del siglo XXI, determinado por factores como el incremento acelerado y el cambio vertiginoso en las formas que adopta el conocimiento científico y los productos del pensamiento, la cultura y el arte; los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos acompañados de profundas transformaciones en la vida personal e institucional de muchas organizaciones y personas, y la no adecuación de los procesos, la organización, los medios de enseñanza y los edificios universitarios para una nueva manera de ver la enseñanza universitaria actual, entre otros factores.

Lago de Vergara, Gamoba-Suárez y Montes-Miranda (2014) identifican como agentes principales de la calidad de la educación superior a los profesores y los estudiantes, destacando en el caso de los profesores que sus competencias docentes son garantía de calidad de los procesos formativos en los que intervienen, lo cual es abiertamente reconocido así por los estudiantes.

Y es que el empleo de tecnologías de punta para la información y las comunicaciones o de cualquier otra modalidad de autogestión del conocimiento por los estudiantes de la educación superior, no sustituye totalmente al profesor universitario, quien, según Imbernón y Guerrero, no es el trasmisor de conocimientos científicos, sino un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje individual y de grupos.

La calidad del profesor universitario pasa por un proceso de profesionalización docente en las universidades que ha cobrado una importancia significativa en las dos últimas décadas. J. Tejada (2013), analiza profusamente los conceptos de profesional, profesionalización y desarrollo profesional, reconoce la necesidad de su estudio y profundización y esboza posibles maneras de proceder para afrontar la formación de los profesores universitarios.

González (2002) define la profesionalización como un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que

implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional.

Worosz, Novo y Bedoya (2014) reconocen que el proceso de formación de los docentes universitarios, constituye motivo de preocupación esencial para las universidades y lo sitúan en el centro del redimensionamiento necesario que el propio contenido del proceso de formación profesional demanda. Esa formación se logra mediante la profesionalización, proceso al cual estos autores le asocian la regularidad, a nivel internacional, de ausencia de un modelo de profesionalización docente universitaria, de carácter sistémico, integral y contextualizado.

González-González, Molina-Velazco y Rodríguez-Torres (2019) consideran que el desarrollo profesional del docente implica el enriquecimiento y la transformación progresiva de los conocimientos y habilidades para identificar, estudiar y resolver problemas de la actividad educacional y de la actividad científica en la universidad; para comprender y asumir con idoneidad, las peculiaridades de la labor educativa universitaria en toda su complejidad y al propio tiempo hallar en ello, satisfacción y sentido de realización personal.

En otro análisis sobre el tema Tejada (2015) asume competencias asociadas a las diversas aristas y esferas de actuación del docente en el ámbito universitario: didáctica, académica, investigativa, ética, comunicativa, cultural y tecnológica, a las cuales se les puede atribuir la condición de dimensiones de la profesionalidad del docente universitario. Esta posición tiene coincidencias con la de Más-Torelló (2011), quien ubica la actuación profesional y las funciones del profesor universitario, básicamente tres escenarios: el contexto general abarcador del entorno socioprofesional y cultural, el contexto institucional (departamento, facultad, universidad) y el microcontexto (el aula y otros espacios físicos de actividad docente).

En tanto, Rojas (2011) destaca que el profesional que ejerce la docencia en la educación superior no debería limitarse a repetir formas de actuación, intentando imitar a sus buenos profesores o tratando de aprender a serlo mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o siguiendo la rutina de los mayores. Al respecto, Matus y Linares (2016) admiten que uno de los problemas básicos de las universidades actuales es el referido a la formación de sus docentes, sobre todo al carecer de la preparación pedagógica para promover el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación del desarrollo profesional del docente implica tanto el desempeño que en un momento específico ya se ha alcanzado como las potencialidades y acciones en proceso conducentes a un nivel de desempeño superior, es decir, la profesionalidad docente, asumida esta como cualidad que expresa, inseparablemente, el éxito y la calidad en el ejercicio de la profesión. Para un profesor universitario la profesionalidad debiera ser objetivo y resultado de su proceso de profesionalización docente.

A partir del análisis de varios trabajos sobre profesionalización y profesionalidad docente, se determinó evaluar esta última sobre la base de los siguientes indicadores:

- Perspicacia docente (facilidad para orientar, controlar y evaluar oportunamente durante la actividad docente)
- Trascendencia instructiva y educativa (influencia evidenciada en cambios positivos de las actitudes y los comportamientos de los estudiantes)
- Conocimientos actualizados de la especialidad que imparte
- Visión general del profesor como formador de profesores

- Actuación consecuente según el contexto (en la clase y en otros espacios grupales)
- Aplicación de técnicas para un proceso de enseñanza aprendizaje activo y productivo
- Comunicación (amplitud del lenguaje, claridad en las ideas, fluidez al expresarse, expresividad y cordialidad en la transmisión del mensaje)
- Empatía (aceptación por los demás, uso mesurado de la crítica o la alabanza, disposición a la iniciativa o la asertividad).
- Resultados del aprendizaje de los estudiantes.
- Conocimiento de los estudiantes (rasgos de la personalidad y estilos de aprendizaje)
- Uso de las TIC(s) en el proceso docente educativo.
- Disposición a la innovación (cada clase es diferente a la que se dio sobre ese mismo asunto en otro momento o por otro profesor)
- Uso de otro idioma en la preparación o impartición de la especialidad.
- Autoevaluación (reconocimiento de las cualidades que se tienen y autoproyección para el mejoramiento)
- Organización del contenido y del curso académico
- Participación en la investigación (resultados de investigación y publicaciones científicas)
- Transversalidad (interdisciplinariedad, extrapolación)

Un referente metodológico para hacer el estudio que se presenta fue la investigación hecha por Rojas-Zapata, A. F., Luna-Hernández, J. A. y Hernández-Arteaga, I. (2018), pues permite un acercamiento a la manera de abordar esta problemática en el personal encargado directamente de la formación de profesionales para la educación pública

2. Técnicas aplicadas para un estudio de profesionalidad docente y resultados generales

El estudio fue realizado por tres investigadores del Proyecto institucional “Jóvenes maestros: formación y profesionalidad pedagógica”, con la participación de 25 estudiantes de 1. a 4. años del Curso Regular Diurno de la carrera de Educación Primaria, , 12 profesores en la condición de jefes de año o disciplina y 20 profesores que ejercen con esos estudiantes. Los estudiantes participantes representaron el 33 % de la población y fueron seleccionados aleatoria y proporcionalmente en cada año. Los profesores y jefes de año o disciplina respondieron libremente a la convocatoria para participar en el estudio y en mabos casos la muestra superó el 80% de la población respectiva.

El estudio hecho tiene, predominantemente, carácter cualitativo, aunque para resumir los puntos de vista aportados por los participantes se hallaron frecuencias porcentuales y se establecieron rangos cuantitativos para el establecimiento de categorías cualitativas. La obtención de la información se diseñó mediante la utilización de cuestionarios contruidos con el esquema de la escala de Likert. En los cuestionarios se solicitó otorgar conscientemente valores desde 5 (máximo) hasta 1 (mínimo) a 17 indicadores de profesionalidad docente inherentes al contexto universitrio. La información obtenida de los tres grupos de sujetos participantes fue triangulada, para identificar coincidencias o discrepancias entre las percepciones expresadas.

De los seis últimos indicadores declarados en el epígrafe 1 no se les solicitó información a los estudiantes atendiendo a que son cuestiones muy propias del profesorado en su funcionamiento interno.

El procesamiento primario de la información aportada por los sujetos participantes se hizo sobre la base de frecuencias absolutas y frecuencias porcentuales respecto a tres grupos de valores de la escala, otorgados por indicador: valores altos (4 y 5) valor neutro (3) y valores bajos (2 y 1). Este procesamiento se hizo por separado para los tres grupos de sujetos que aportaron la información.

Posteriormente se aplicó la triangulación de los porcentajes para valores altos, valor neutro y valores bajos, esto por cada indicador, según los tres grupos de sujetos que respondieron: estudiantes, jefes de años o disciplinas y profesores. Esta técnica permitió hallar estados de coincidencia y discrepancia entre la percepción que estos grupos de sujetos tienen acerca de la profesionalidad docente del claustro del Departamento.

El resultado de la triangulación de datos se organizó en tres clases de acuerdo a la coincidencia o discrepancia calculada entre los porcentajes correspondientes: indicadores con valores coincidentes (se aceptó una diferencia de 10 unidades porcentuales entre dos porcentajes para un mismo indicador); indicadores con divergencia notable (de 11 a 20 unidades porcentuales de diferencia) e indicadores con divergencia alta (21 o más unidades porcentuales de diferencia).

La amplitud del recorrido para la ubicación de los valores en cada una de estas clases está en relación con la variabilidad de los porcentajes según la base porcentual de cada grupo de sujetos. De esta manera se trató de atenuar el sesgo que dejan los porcentajes.

De los 17 indicadores incluidos en los distintos cuestionarios, 16 fueron evaluados con valores altos por el 60% o más de todos los sujetos participantes en el estudio, aun cuando la coincidencia no es total entre los tres grupos de sujeto. Un indicador fue evaluado con valores de 4 y 5 solamente por el 39% de los sujetos participantes en el estudio. Entre las calificaciones no altas predominó la calificación de 3, considerado un valor intermedio de poca connotación positivamente significativa. Hubo un 6 % de evaluaciones bajas.

Hubo coincidencia total al asignar altas calificaciones solamente en cuatro indicadores, los dos primeros evaluados por los tres grupos de sujetos y los otros dos evaluados solamente por los propios profesores y los jefes de año y disciplina.

Predominó la discrepancia notable al otorgar calificaciones altas en once indicadores, debido a la presencia de un valor discordante en cada indicador correspondiente a uno de los grupos de sujetos participantes, lo cual significa que la coincidencia fue parcial.

Se identificaron dos indicadores con discrepancia significativa, es decir, los valores porcentuales de calificaciones distan entre sí en más de 20 unidades, aun cuando ese valor proceda solamente de uno de los grupos evaluadores.

3. Análisis de la coincidencia de calificaciones altas a los indicadores de profesionalidad docente.

El primer elemento a destacar es el hecho de que 16 de los 17 indicadores fueron evaluados con valores altos por el 60% o más de todos los sujetos participantes en el estudio, lo cual refleja una apreciación bastante positiva de la profesionalidad de los docentes del Departamento.

De acuerdo al rango establecido, hay coincidencia total entre los tres grupos de sujetos incluidos en el estudio, fundamentalmente cuando evalúan los indicadores correspondientes al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en

el proceso docente y los resultados del aprendizaje, pues en ambos casos la diferencia de los valores porcentuales resultantes no supera las 3,3 unidades.

Como se puede ver en la tabla 1, son coincidentes también las valoraciones de jefes de año o disciplinas y de profesores respecto a la *autoevaluación (reconocimiento de las cualidades que se tienen y autoproyección para el mejoramiento)* y la *transversalidad (interdisciplinariedad, extrapolación)*, pero en el segundo de ellos se evidencia que los jefes de año y disciplina esperan más de sus profesores en cuanto a la percepción propia de las cualidades profesionales demostradas y necesidades en ese sentido.

De los seis indicadores con una coincidencia parcial, se consideran de interés los siguientes aspectos:

- Respecto a la *comunicación (amplitud del lenguaje, claridad en las ideas, fluidez al expresarse, expresividad y cordialidad en la trasmisión del mensaje)* los estudiantes tienen una alta estimación de sus profesores y en menor medida los jefes de año o disciplina, pero alta también; sin embargo, la cuarta parte de los profesores no lo entiende así, reconocen en sí mismos deficiencias en tal sentido, pues solo el 75% se autoevaluó altamente. Este autorreconocimiento es potencialmente positivo, puede significar inconformidad ante lo logrado y, consecuentemente, la reflexión y el planteamiento de ideas hacia la elevación del nivel alcanzado en este indicador.
- Los estudiantes en gran mayoría piensan que los profesores dominan la ciencia que imparten y están actualizados en ella, a su vez estos también consideran que conocen suficientemente su materia de enseñanza, pero esa opinión difiere de la que tiene los jefes de año o disciplina, que en la práctica devienen evaluadores de ese aspecto al controlar diversas facetas del proceso docente y la actividad científico-metodológica en la cual los profesores están en la necesidad de demostrar mayor amplitud y elevada actualización de conocimientos afines a las asignaturas que imparten.
- De manera similar ocurre al evaluar la visión que se tiene de los profesores del Departamento como formadores de profesores, los jefes de año o disciplina se acercan a la posición de los estudiantes, pero se quedan muy por debajo de la elevada autovaloración que hacen los profesores en ese sentido. Nuevamente, para este indicador, la opinión de los jefes de año o disciplina deviene inconformidad acerca de lo que aún pueden lograr los profesores en la formación integral de futuros profesionales docentes.
- Algo más de la tercera parte de los estudiantes es de la opinión que los profesores los conocen suficientemente, sin embargo, la mitad de estos tiene un punto de vista diferente, que sí coincide con el de los jefes de año o disciplina. Al comparar los tres estados de opinión de los grupos aportadores de información, se reconoce la seguridad de los estudiantes de ser suficientemente conocidos por los profesores, sin embargo, estos aún se sienten inconformes con lo que en realidad saben de ellos.
- Lo contrario ocurre respecto al indicador *actuación consecuente según el contexto (en la clase y en otros espacios grupales)*, en tanto los profesores se autovaloran muy bien en general, mientras que estudiantes y jefes de año o disciplina difieren de esa opinión al dar evaluaciones cuyos porcentajes marcaron una diferencia de 12 y 22 unidades porcentuales de diferencia respectivamente. Estos puntajes reflejan una alta demanda por estudiantes y

jefes de año o disciplina al modelo de comportamiento de los profesores universitarios, independientemente del contexto en los cuales estén.

- Es coincidente la opinión de estudiantes y profesores sobre la empatía entre ellos, pero el punto de vista de los jefes de año o disciplina no concuerda totalmente, aun cuando la diferencia porcentual no es alta.

Una vista global a la tabla 2 nos permite apreciar que, en general, los estudiantes valoran positivamente esos indicadores, casi al nivel de los profesores; por su parte jefes de año o disciplina tienen puntos de vista o valoraciones menos positivas, lo cual puede ser consecuencia de resultados constatados en cumplimiento de sus funciones directiva, de control y evaluación que ejercen sistemáticamente.

De los indicadores considerados con discrepancia notable, cuyos porcentajes están reflejados en la tabla 3, vemos que:

La gran mayoría de los estudiantes tienen la apreciación de que sus profesores tienen *perspicacia docente (facilidad para orientar, controlar y evaluar oportunamente)*, criterio muy cercano al de los propios profesores, pero ese punto de vista discrepa bastante del de los jefes de año o disciplina, quienes nuevamente reflejan su insatisfacción en lo logrado por sus colectivos de profesores.

En esa misma tabla se reconoce una variante diferente a la anterior: la percepción positiva de los estudiantes respecto a la *aplicación de técnicas para un proceso de enseñanza aprendizaje activo y productivo*, es menos positiva respecto a la que tienen los profesores y más cercana a la opinión de los jefes de año o disciplina, también discrepante del nivel de satisfacción manifestado por los profesores, el cual es bastante alto.

La diferencia de puntos de vista entre jefes de año o disciplina y profesores se confirma nuevamente al analizar los porcentajes relativos a los indicadores *organización del contenido y del curso académico, participación en la investigación (resultados de investigación y publicaciones científicas) y uso de otro idioma en la preparación o impartición de la especialidad*. Los porcentajes de esos indicadores, relativos a los jefes de año o disciplina, vuelven a reflejar la influencia directa que tiene en ellos su actividad de control y evaluación en las distintas facetas del desempeño profesional del docente universitario, son reflejo de la inconformidad y la aspiración de alcanzar metas más altas en sus colectivos.

Hubo dos indicadores con discrepancia significativa y el caso más llamativo es el del indicador *trascendencia instructiva y educativa (influencia evidenciada en cambios positivos de las actitudes y los comportamientos de los estudiantes)*. Contrasta significativamente el estado de opinión muy positivo que de sí mismos tienen los profesores en ese sentido, con el que de ellos tienen, en primer lugar, los jefes de disciplina y años, de los cuales solo la tercera otorgó valores altos. La opinión de los estudiantes no es tan discordante, pues las dos terceras partes ven la transformación positiva de los estudiantes como un resultado de la labor de sus profesores, pero aun así está lejos de la elevada apreciación de sí mismos por los profesores respecto a la influencia lograda en los educandos.

Los porcentajes para el segundo indicador con discrepancia significativa vuelven a reflejar posiciones divergentes entre lo que los profesores piensan de sí mismos y lo que piensan los jefes de año o disciplina. Es indudable que al evaluar la *disposición a la innovación (cada clase es diferente a la que se dio sobre ese mismo asunto en otro momento o por otro profesor)*, los jefes de año o disciplina tienen como referentes las

acciones ejecutadas como parte del trabajo metodológico en esos colectivos o personalmente con sus miembros, como son el control a clases o el control a la preparación de las asignaturas.

De todo el análisis anterior se infiere que los estudiantes participantes en este estudio valoran la profesionalidad de los docentes, del Dpto. Educación Primaria, en general, positivamente; los profesores muestran una alta apreciación de la mayor parte de los indicadores de su profesionalidad y a su vez reconocen, indirectamente, tener ciertas ineficiencias en otros; las valoraciones de los jefes de año o disciplina reflejan las mayores discrepancias respecto a la mayoría de los indicadores para los cuales hubo altos porcentajes de evaluaciones máximas.

Luego del análisis anterior se está en condiciones de establecer cuáles indicadores de profesionalidad docente se consideran más logrados en los profesores del Dpto. de Educación Primaria y cuáles más afectados. Se consideraron como logrados aquellos indicadores en los cuales los porcentajes correspondientes a cada indicador, provenientes de la información dada por los tres grupos de sujetos participantes en el estudio, representaron las dos terceras partes o más en cada grupo. Se consideraron como menos logrados aquellos indicadores en los cuales, al menos en dos grupos, los porcentajes de evaluaciones altas no llegaron a ser las dos terceras partes.

De lo anterior resultaron ocho indicadores más logrados:

1. Perspicacia docente (facilidad para orientar, controlar y evaluar oportunamente durante la actividad docente).
2. Conocimientos actualizados de la especialidad que imparte
3. Resultados del aprendizaje de los estudiantes.
4. Visión general del profesor como formador de profesores
5. Comunicación (amplitud del lenguaje, claridad en las ideas, fluidez al expresarse, expresividad y cordialidad en la trasmisión del mensaje)
6. Uso de las TIC(s) en el proceso docente educativo.
7. Autoevaluación (reconocimiento de las cualidades que se tienen y autoproyección para el mejoramiento)
8. Organización del contenido y del curso académico

En consonancia con el criterio definido, resultaron cuatro indicadores menos logrados:

1. Conocimiento de los estudiantes (rasgos de la personalidad y estilos de aprendizaje)
2. Uso de otro idioma en la preparación o impartición de la especialidad.
3. Transversalidad (interdisciplinariedad, extrapolación)
4. Participación en la investigación (resultados de investigación y publicaciones científicas)

Resultaron cinco indicadores con un nivel intermedio entre más y menos logrados, pero con tendencia a lo primero:

1. Trascendencia instructiva y educativa (influencia evidenciada en cambios positivos de las actitudes y los comportamientos de los estudiantes).
2. Actuación consecuente según el contexto (en la clase y en otros espacios grupales)
3. Aplicación de técnicas para un proceso de enseñanza aprendizaje activo y productivo
4. Empatía (aceptación por los demás, uso mesurado de la crítica o la alabanza, disposición a la iniciativa o la asertividad).

5. Disposición a la innovación (cada clase es diferente a la que se dio sobre ese mismo asunto en otro momento o por otro profesor)

Conclusiones:

Existe una alta valoración en la práctica de la profesionalidad demostrada por los docentes del Departamento de Educación Primaria, de la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, aun cuando la coincidencia total en puntos de vista al respecto entre los estudiantes de la carrera, los jefes de año y disciplina y los propios profesores no es absoluta. Son pocos los indicadores en los cuales se discrepe significativamente de esa alta valoración.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio, las acciones para continuar elevando la profesionalidad esperada de los profesores, tanto desde los órganos directivos y metodológicos como de la propia actuación personal, están dirigidas a:

- seguir reflexionando sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática;
- realizar investigaciones en las aulas;
- incorporar a su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica;
- evaluar la eficacia de sus estrategias de enseñanza y modificarlas en consecuencia;
- evaluar sus propias necesidades de aprendizaje;
- colaborar con otros profesionales de manera interdisciplinaria (formación-trabajo);
- incorporar las tecnologías de la información y de la comunicación y las tecnologías del aprendizaje y de la comunicación a su ejercicio profesional.

Merece tener en cuenta el punto de vista declarado por Piña-Loyola, Pez-Camerón, León-Rodríguez, Leyva-Gainza, González-Pérez y León-Sánchez (2014) de que la tarea de los profesionales universitarios se eleva al grado de proeza.

Se confirma en los docentes del Departamento esa cualificación, dada por estos autores por la continua entrega y permanente responsabilidad de los docentes universitarios que implica la atención presencial y personalizada a estudiantes para su formación profesional integral; la dirección, planificación, ejecución y control del proceso docente educativo; la superación metodológica y científico-técnica en las asignaturas que imparten, así como por la elevación continua de su cultura general integral y la de sus estudiantes; a lo cual habría que agregarle la actividad de investigación científica, sin la cual no serían profesores universitarios.

Bibliografía

- González, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista cubana de educación superior. Vol. XXII (1) CEPES. Universidad de La Habana. Pp. 45-53
- González-González, K., Molina-Velazco, M., y Rodríguez-Torres R. (2019). El desarrollo profesional de los docentes en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. *Educación y Sociedad*, vol. 17 (1). Pp. 52-62.
- Imberón, F. y Guerrero C. (2018) ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 56.
- Lago de Vergara, D. Gamoba-Suárez, A. y Montes-Miranda, J. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *SABER, CIENCIA Y Libertad* Vol. 8(2). Pp. 157-169

- Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, Vol . 15(3)
- Matus, J. y Linares, C. (2016). La carrera docente y la profesionalización de la docencia. *Reencuentro* núm. 71, Pp. 85-106
- Piña-Loyola C, Pez-Cameron P, León-Rodríguez A, Leyva-Gainza Y, González-Pérez F y León-Sánchez Y. (2014) La formación del profesor universitario: un profesional en superación constante. *Medisur*. vol. 12(1), 215-232.
- Razo, I. Y., Dibut, L. S., & Íñigo, E. R. (2016). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: experiencia de la Universidad del Golfo de California, México. *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 8(1), 190-198.
- Rojas, M. (2011). La Profesionalización Docente en la Universidad Contemporánea. *Sinopsis Educativa*, año 11(1), pp. 38-44.
- Rojas-Zapata, A. F., Luna-Hernández, J. A. y Hernández-Arteaga, I. (2018). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación y Educadores* 21(3), 461-481. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.5
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 10 (1), pp. 170-184. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>
- Tejada-Díaz, R. (2015). Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11033>
- Worosz, T., Novo, M. A., y Bedoya, M. E. (2014). La profesionalización del docente universitario: Apuntes en torno a la implementación de estrategias institucionales en la Universidad. *Mendive*, vol. 13(1). Pp. 99-103