

Implicaciones de la formación permanente proactiva en el ejercicio de la docencia universitaria

Implications of proactive lifelong learning for university teachers

Sheryl Denys Macías Ibarra ^{1*}, <https://orcid.org/0000-0001-6153-9657>

María Julia Rodríguez Saif ², <https://orcid.org/0000-0001-5072-0610>

¹ Ministerio de Educación, Ecuador

² Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

*Autor para la correspondencia (email) sherylmaciasibarr@hotmail.es

RESUMEN

Objetivo: Valorar las implicaciones de la formación permanente proactiva, desde su sustento teórico en contraste con la experiencia evidenciada en el ejercicio de la docencia universitaria, a fin de dilucidar las cualidades dialécticas del autoconocimiento y de autotransformación del educador contemporáneo.

Métodos: Se sigue una metodología cualitativo-etnográfica, que permitió la descripción y análisis del proceso de formación permanente del colectivo docente de la Universidad Nacional de Educación en su Centro de Apoyo San Vicente, Manabí. Se mantuvo un carácter de reflexión-acción a partir de la observación participante del propio investigador como parte de los sujetos de investigación.

Resultado: La formación permanente proactiva para el ejercicio de la docencia universitaria porque proporciona la comprensión holística de que el ser humano es un ser en constante cambio, y que desde una visión totalizadora comprende la importancia de estos procesos e

interacciona con los miembros del colectivo para el logro de competencias comunes que permitan potenciar la calidad educativa institucional del centro universitario.

Conclusión: Se sugiere la pertinencia de la formación permanente proactiva como vía que permite garantizar el alcance de estándares de calidad de las instituciones de Educación Superior, a partir del fortalecimiento del capital humano desde la organización universitaria.

Palabras clave: Formación permanente, proactividad, docente universitario.

ABSTRACT

Objective: To assess the implications of proactive permanent education, from its theoretical foundations in contrast to the experience evidenced in the exercise of university teaching, in order to elucidate the dialectical qualities of self-knowledge and self-transformation of the contemporary educator.

Methods: The authoresses rely on a qualitative-ethnographic methodology, since it allows the description and analysis of the permanent education process of the teaching group of the National University of Education in its San Vicente Manabí Support Center. The researchers were involved in a reflective, active, and participating observation method.

Result: Proactive permanent education in university teaching practice provides a holistic understanding of the human being as a subject in constant change, having a global vision of the importance of these processes and interacting with the members of the group to achieve common competencies that allow enhancing the institutional educational quality of the university center.

Conclusion: The authoresses suggested the pertinence of a proactive permanent education as a way of achieving quality standards in higher education institutions by strengthening the human capital thanks to university organization processes.

Keywords: Higher education, university instruction, teacher education.

Recibido: 20/11/2020

Aprobado: 28/01/2021

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las instituciones de educación superior convergen sus acciones a fin de responder a las necesidades sociales, los cambios tecnológicos, económicos, culturales y productivos de las sociedades contemporáneas, en este sentido la universidad cumple un rol fundamental orientada a la transformación de la calidad educativa desde la gestión organizada, la formación académica y de la producción del saber a partir de los procesos de investigación y vinculación desde la realidad del contexto (Castañeda, Ruiz, Villoria, Castañeda & Quevedo, 2007).

Los cambios actuales determinan la importancia que tiene la formación permanente del profesional en educación, justamente como un enclave de la acción sostenida para la actualización de conocimientos de acuerdo a los requerimientos de las sociedades contemporáneas, lo cual posibilita intrínsecamente la visión del colectivo y con ello las posibilidades de generar ambientes de aprendizajes compatibles a los vertiginosos cambios de la región y del mundo.

Para Baute & Iglesias (2011) la formación permanente se centra en conocer, diferenciar y aplicar las distintas metodologías de enseñanza, a fin que permitan apropiarse de la cultura universitaria. Así como impartir conocimientos con un enfoque pedagógico a fin de contar con actuaciones pertinentes para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje (p. 37-38).

Otros autores como Valles, Viramontes & Campos, (2015) expresan que la formación docente permanente es un requisito y una necesidad ya que el educador debe aprender para saber y para saber enseñar, siendo una labor intelectual que implica estar pendiente y actuar de acuerdo a los conocimientos generados y a los desafíos que el contexto educativo exige (pp. 202-203).

Por otro lado, Díaz (2006) hace hincapié a que la formación está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, ya que ello permite plantear nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva el autor intenta estudiar la formación docente en sus categorías de

análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico (pp. 4-5).

Por la complejidad del análisis el docente, desde el compromiso de su propia actuación profesional, desde que asume el rol de mediador del aprendizaje y formador, está sujeto a repensar y reflexionar su propia práctica pedagógica con la finalidad de mejorarla, fortaleciéndola para transmisión asertiva de saberes y la construcción de nuevos conocimientos. “Desde esta perspectiva la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia” (Díaz, 2006, p.6)

Sin duda, el tema exige un “alto sentido de responsabilidad y compromiso con el propio proceso continuo de actualización, de allí la característica de que la formación debe ser permanente, siendo implícita las actitudes de la constancia, la disposición de aprender” (Mesías, 2015, p. 15). En otras palabras, de-construir y re-construir el conocimiento sobre la propia práctica pedagógica, lo que mantiene la segunda característica de proactiva, aspectos que denotan el rol protagónico y transformador del educador en la realidad social.

La investigación enmarca a la formación permanente proactiva como una línea de gestión de las propias organizaciones de educación superior que invitan a replantear los procesos epistemológicos, ontológicos, praxiológica y metodológicos, a manera de reinventar la universidad para la transformación social de los pueblos, comunidades, sociedades y sus contextos; en sí la transformación debiendo ser entendida en relación al diálogo intercultural que cohesiona las ciencias, los saberes, las formas de vida, las sensibilidades, las subjetividades y las artes, que cambian y se armonizan constantemente en el tiempo (Álvarez, 2018).

El presente artículo tiene el objetivo de valorar las implicaciones de la formación permanente proactiva, desde su sustento teórico en contraste con la experiencia evidenciada en el ejercicio de la docencia universitaria, a fin de dilucidar las cualidades dialécticas del autoconocimiento y de autotransformación del educador contemporáneo.

MÉTODOS

El método seleccionado es el cualitativo-etnográfico, el que permitió la descripción y análisis del proceso de formación permanente del colectivo docente de la Universidad Nacional de Educación (UNE) en su Centro de Apoyo San Vicente, Manabí. En el empleo de este método se mantuvo el carácter de reflexión-acción a partir de la observación participante del propio investigador como parte de los sujetos de investigación.

Para establecer una valoración inicial de la investigación se precisó el diagnóstico fáctico realizado a partir de la aplicación de la metodología LessonStudy, lo que permitió analizar los instrumentos y videos de la práctica pedagógica de los docentes, la valoración de los estudiantes de la efectividad metodológica y didáctica, las propuestas de vinculación desarrolladas en el V y VI ciclo (Macías & Mera, 2019), y la revisión de informes de gestión pedagógica, contrastando con los lineamientos del Modelo Pedagógico UNAE, aspectos que permitieron determinar las necesidades de formación en el colectivo docente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados, la consideración del objetivo de investigación y el contraste teórico-reflexivo aplicados permitió establecer las siguientes categorías de análisis:

La formación permanente desde los principios del Modelo Pedagógico UNAE

El modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación enmarca desde su misión la formación de educadores y pedagogos que, con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia

caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.

Se establece el compromiso ético en la transformación del sistema Nacional de Educación con respuestas culturalmente pertinentes, científicamente fundamentadas, con enfoque de ecología de saberes, es decir, reconociendo que las epistemes científicas son una más entre infinidad de conocimientos válidos para la humanidad, por la generación de investigaciones que permitan mejorar la calidad de vida de las poblaciones a nivel educativo y pedagógico para solucionar los grandes, medianos y cotidianos problemas de las sociedades contemporáneas.

Por ello, para el educador universitario el contraste de estos principios sugiere el análisis introspectivo como un desafío de responder a las líneas de formación académica que promueven la institución, presentándose tradicionalmente en los colectivos un alto grado de estabilidad y hasta conformismo desde su experticia y por lo tanto, son escasamente modificados por los entornos por lo que no se adopta el sentido de resignificación requerida para la generación de los referentes curriculares propuestos.

Y es que, siendo congruente con los datos obtenidos a partir del trabajo participativo de los grupos focales, se evidenciaron las siguientes necesidades de formación:

- Limitada apropiación de los principios pedagógicos del Modelo Pedagógico (aprender haciendo, esencializar el curriculum, la cooperación, metacognición, evaluación formativa, ecología de saberes).
- Insatisfacción de los estudiantes por las deficiencias en el seguimiento de propuestas de investigación y por ende de los resultados académicos.
- Aplicación de estrategias poco activas e innovadoras ajustadas a las demandas de formación.
- Insuficiencias en la articulación de secuencias didácticas asertivas en las planificaciones docentes.

Las necesidades expresadas determinan las limitaciones e incongruencias en la formación del docente por lo que determina aspectos situacionales muy marcados en el ejercicio profesional,

evidenciándose aspectos como el limitado dominio teórico práctico de los principios pedagógicos, deficiencias en la teorización de la práctica aplicada de los procesos de formación académica, escasa efectividad en la gestión de dinámicas de grupos que oriente el desarrollo de competencias desde el contexto universitario.

En contraste con los resultados es imperativo establecer que el tipo de formación del profesional de educación está estrechamente relacionado a su desempeño. Ante ello la capacitación y la especialización son determinantes en el proceso de enseñanza y por ende en la calidad educativa, por lo que es importante establecer que el docente responderá a estos aspectos de acuerdo a las regulaciones previstas desde la Ley de Educación Superior y las normativas, estatutos, principios metodológicos establecidos desde la directivas académicas de la institución. Estos elementos que generan una carga predominante de juicios, percepciones, teorías personales siendo creencias pedagógicas que direccionan el desempeño del docente universitario. (Tapia & Tipula, 2017, p. 2).

Desde el paradigma ontológico los procesos de formación permanente dan cuenta de una proyección filosófica inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción, por lo que se requiere que los docentes sean sensibilizados desde la perspectiva de su propio desempeño, ya que existen vacíos pedagógicos, praxiológicos y metodológicos que interfieren en la consolidación de procesos de innovación de prácticas docentes asertivas y significativas. (Sarmiento, 2014, p. 17).

El análisis de la práctica pedagógica es el punto de partida en la formación de cualquier docente, reconociéndose este como el generador de cambios en el aula desde la autorreflexión, una autorreflexión que el propio protagonista, en este caso el maestro, pueda hacer sobre sí mismo en su práctica, que es el espacio donde él construye al ser humano, y por tanto, construye ámbitos de sentido desde el autodescubrimiento personal para actuar de manera coherente en escenarios que implican desarrollar una sabiduría experiencial y la creatividad de las distintas situaciones del contexto (Díaz, 2006; Paéz, Rondón & Trejo, 2018).

La formación permanente del docente es una respuesta del propio educador donde valora su propia formación inicial en respuesta a las realidades del contexto del que forma parte y es participe activo del intercambio de conocimiento, saberes y experiencias con sus pares o estudiantes. Ya que el profesor desde el propio sentido de la autoconciencia activa las relaciones

del pensamiento que empodera la necesidad de buscar soluciones a las propias necesidades, siendo un aspecto que se autogestiona a lo largo de toda la vida.

Y es que, desde este sentido de autogestión, la formación permanente se asume inicialmente desde el sentido de ser del docente, ya que sin este aliciente el proceso en sí mismo carecería de impacto en el mismo ejercicio de la docencia, por lo que es importante resaltar las precisiones de Mesías (2015) cuando señala que:

La formación permanente de los docentes se desarrolla en un proceso único de autoeducación, co-educación y heteroeducación que desde la mirada de la gestión debe de recorrer este camino en la que debe intervenir entonces la institución educativa y todos los docentes de forma activa como agentes socializadores responsabilizados con la formación de los docentes (p.27).

Por lo que hace alusión al reconocimiento del seguimiento y valoración de los directivos y pares del propio proceso ya sea asumido desde los planes de formación institucionales o aquellos elegidos desde la perspectiva del propio docente; aspecto que construye la plataforma de gestión para dirigir el potencial formativo de los docentes, lo cual debe estar a la par con los interés y metas de formación de los mismos educadores en el proceso.

Enfoque proactivo: Teorizar la práctica, experimentar la teoría

En el análisis de la literatura se reseñan estudios y publicaciones que permiten asumir de diferentes formas esta forma de comportamiento, para el desarrollo de la investigación se consideran los aportes teóricos compatibles con el desarrollo experiencial del proceso proactivo en el ejercicio de la docencia universitaria.

En sus primeras interpretaciones, autores como Frankl (1991) y Covey (2003) determinan el enfoque proactivo como el cambio operante de adentro hacia afuera, por lo que se establece como una actitud donde la persona asume el completo control de su conducta de vida, lo que

implica la toma de decisiones prevaleciendo la libertad de elección sobre las circunstancias del entorno por lo que se asume la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan.

Esta percepción intrínseca, permite establecer que el sentido de proactividad consiste en el conjunto de conductas automotivadas que tienen la finalidad de influir en el ambiente ya sea para lograr objetivos individuales o grupales, siendo una terminología utilizada dentro del campo organizacional para dilucidar aspectos de competitividad, satisfacción profesional y compromiso institucional.

De acuerdo a ello Parker & Collins (2010) establecen 3 categorías de orden superior como son: a) comportamientos proactivos de ajuste persona-ambiente que considera la retroalimentación, negociación y la iniciativa personal; b) Comportamientos laborales proactivos que motiva la implementación de mejoras al entorno laboral como la prevención de problemas; comportamientos estratégicos proactivos que incluyen acciones orientadas a promover la adaptación de la organización al sistema del cual forma parte siendo consistente con el tratamiento de los principios estratégicos institucionales o la exploración de nuevas oportunidades de desarrollo (Salessi & Omar, 2018, pág. 3).

En investigaciones realizadas por López (2010) señala la importancia de desarrollar una conducta proactiva ya que está orientada a la innovación, a prever situaciones, de manera que cada persona pueda mejorar su competencia personal y profesional, ante ello resalta seis características principales:

- 1) Buscar oportunidades: estar siempre alerta con el fin de detectar circunstancias que favorezcan a una empresa;
- 2) Crear oportunidades: hacer de las circunstancias una buena oportunidad que difícilmente es destacada por los demás;
- 3) Iniciativa: actuar por motivación propia; proponer ideas y acciones a ejecutar;
- 4) Promotor de nuevas circunstancias: crear ideas y acciones distintas a lo tradicional; nuevas formas de operar en distintas áreas de una empresa;
- 5) Anticipar problemas: prever situaciones difíciles que se puedan suscitar como la

situación económica, competencia, clientes, desabastos de materia prima, entre otros;

6) Actitud de control: forma de actuar donde sobresale el deseo de dirigir, mandar y organizar, (p. 303-304).

Tomando los resultados de las investigaciones se contrasta con el proceso de la investigación cuyos componentes dialécticos establecen relaciones absolutas que generan un proceso de cambio transformacional en la percepción misma de la formación permanente proactiva, asentándose un cambio sustancial un sistema de mejora personal intrínseco que determina los cambios en la concepción de la práctica pedagógica en el docente, lo cual a continuación se detalla (**Fig. 1**):

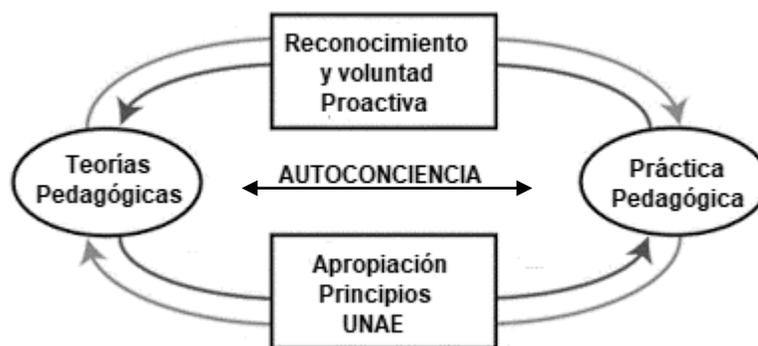


Fig. 1: Componentes y relaciones que producen el cambio en la formación permanente proactiva

Ante ello, la formación permanente proactiva del docente no puede solo sustentarse en los planes de capacitación que promueve las instituciones de educación superior, sino que se convierten en imperativo que desde el paradigma ontológico el profesional en educación, se promueva el sentido de autoconciencia como una aptitud que nos permita conocer intrínsecamente los procesos de pensamientos a fin de comprender, reflexionar y potenciar las propias acciones, eligiendo instaurar una forma de respuesta que permita innovar el propio accionar pedagógico, a esto se le considera el mantener una perspectiva proactiva.

Estando a la par de los principios de la UNAE se aplicó el proceso grupal de reconocimiento y de

voluntad proactiva en el cual se valoró a partir de los registros de aprendizajes alcanzados en sesiones de clases y de acuerdo al material audiovisual, lo que permitió la aplicación de la estrategia metodológica LessonStudy como herramienta inicial del proceso de formación docente, la cual promovió el reconocimiento de la propia práctica y potenció las relaciones de cooperación entre los miembros del colectivo permitiendo institucionalizar la colectivización del conocimiento para revitalizar la acción educativa activa y humanizadora.

Otro aspecto detonante y que evidencia la re-creación del proceso de planificación que evidencia la práctica mejorada es la apropiación de los principios pedagógicos que requieren el empoderamiento de los docentes, lo cual se evidencia en el compromiso al cambio a partir de la reflexión acción, lo que propicia de manera recurrente y cíclica una nueva cultura de enseñanza compartida, consolidando estructuras de mejora continua a partir del reconocimiento del proceso de experimentación de la teoría versus la teorización de la práctica; en el primer caso permite conocer el dominio pedagógico, didáctico y metodológico en el proceso de enseñanza aprendizaje áulico, y en el segundo permite identificar variantes o la contextualización e innovación de teorías diseñadas desde dicha práctica y que fueron generadoras de una experiencia novedosa.

Ante ello, Masi (2008) citando a Freire destaca que “la reflexión acción es una unidad indisoluble y es que al hablar de la práctica pedagógica sostiene la relevancia en mantener dos elementos como es la teoría y conceptualización en relación con la experimentación y la técnica aplicada” (p. 5). Por lo que el impacto de la experiencia promueve un efecto multiplicador en todas las aristas del profesional en educación desde el ámbito personal, social y profesional como parte de un colectivo en formación, lo que enfatiza relaciones interpersonales sinérgicas consolidadas por el acompañamiento permanente de la praxis docente. (Macías & Mera, 2019, pág. 32-33).

Hay que recalcar que la adquisición de nuevos conocimientos o del fortalecimiento de los que ya se tenía, indicando que el elemento de mayor importancia es la integración, y establecimiento de las relaciones profesionales a fin de coordinar los productos de estos nuevos conocimientos adquiridos en colectivo, por lo que enfatiza la importancia que tiene la consolidación del conocimiento como producto y como proceso.

Y es que desde el sentido de responsabilidad social el ejercicio de la docencia destaca el incesante

cambio de enfoques de acuerdo a los sentidos de modernidad e innovación que exige desde la academia dar respuesta a las demandas de la sociedad. Y donde está implícito que, a más de los contenidos y dominio en promover competencias en el alumnado, es de estar conscientes de los cambios de enfoques en cada grupo generacional lo que modifica de forma constante el repensar, el revitalizar la práctica pedagógica desde el estilo proactivo.

Sin duda el autoconocimiento, enclave medular de la proactividad, requiere de manera sistemática de la voluntad y de la apropiación de elementos que permitan evidenciar la transformación de un proceso a otro, siendo elementos coyunturales que diversifican las conductas proactivas dentro del colectivo docente, por lo que se evidencian las potencialidades y a su vez las coincidencias en la propia dinámica de cooperación y acompañamiento de los pares.

El docente universitario desde su sentido y función se convierte en una amalgama de vertiginosos cambios que instan desde los pedagógico-andragógico, de lo metodológico a lo tecnológico, y de lo intercultural a lo multidisciplinario, por lo que la formación permanente desde el enfoque proactivo se convierte en el proceso de gestión de mayor esencialidad para dinamizar y articular las funciones y roles de la organización universitaria.

CONCLUSIONES

La proactividad en la formación docente denota el impulso a la mejora del rendimiento y del desempeño, lo que aumenta el bienestar en el logro profesional, ya que la misma iniciativa de mejora en las líneas de acción institucionales les torna actitudes de seguridad, y por consiguiente a buscar oportunidades que sean promotoras de experiencias enriquecedoras y satisfactorias. Por lo que genera un efecto multiplicador fortalecido desde un paradigma intrínseco que irradia las dinámicas de grupos del colectivo y por ende los lineamientos del Modelo Pedagógico UNAE.

Se sugiere la pertinencia de la formación permanente proactiva, ya que se ha convertido en uno de los aspectos de mayor importancia por la continuidad que permite garantizar aspectos referentes al alcance de estándares de calidad de las instituciones de Educación Superior, ya que

el fortalecimiento del capital humano desde la organización universitaria se convierte en parte del sentido de responsabilidad social para lo que fue creada.

La formación permanente proactiva proporciona la comprensión holística de que el ser humano es un ser en constante cambio, y que desde una visión totalizadora y holística comprende la importancia de estos procesos e interacciona con los miembros del colectivo para el logro de competencias comunes que permitan potenciar la calidad educativa institucional del centro universitario.

REFERENCIAS

Álvarez, F. (2018). *Reinventar la universidad. La universidad para la transformación social*. Acceso: 9/08/2020. Disponible en:

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/518/1/Reinventar%20la%20Universidad%2c%20la%20Universidad%20para%20la%20transformaci%c3%b3n%20social.pdf>

Baute, L. & Iglesias, M. (2011). Sistematización de experiencia pedagógica: la formación de profesores universitarios. *Revista Pedagógica Universitaria*, 16(1), 40-43. Acceso: 9/08/2020.

Disponible en: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/173/170/>

Castañeda, G., Ruiz, M., Villoria, O., Castañeda, R. & Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Revista NEGOTIUM/Ciencias Gerenciales*,

3(8), 100-132. Acceso: 9/08/2020. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/782/78230805.pdf>

Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de las personas altamente efectivas* (3ra ed.). Barcelona, España: Paidós.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12(12), 88-103. Acceso: 9/08/2020. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder.

López, A. (2010). Proactividad empresarial como elemento de la competitividad. *Revista Ra Ximhai*, 6(2), 303-312. Acceso: 9/08/2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46115146011.pdf>

Macías, S. & Mera, Y. (2019). La metodología LessonStudy en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario. Una experiencia en el Centro de Apoyo San Vicente UNAE – MANABÍ. *Revista Universitaria Mamakuna*, (11), 30-37. Acceso: 9/08/2020. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/992>

Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Godotti, M., Gómez, M. V., Jason, M. & Fernández, A. *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Acceso: 9/08/2020. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>

Mesías, E. (2015). *Gestión de la formación permanente de los docentes de Educación Básica*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Paéz, R., Rondón, G. & Trejo, H. (2018). *Formación docente y Pensamiento Crítico de Paulo Freire*. Acceso: 9/08/2020. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Parker, S. K. & Collins, C. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviours. *Journal of Management*, (36), 633-662. Access: 9/08/2020. Available at: <http://doi.org/10.1177/0149206308321554>

Salessi, S. & Omar, A. (2018). Comportamientos proactivos en el trabajo: adaptación y análisis psicométrico de una escala. *Actualidades en Psicología*, 32(124), 33-49. Acceso: 9/08/2020. Disponible en: <http://doi.org/10.15517/ap.v32i124.30642>

Sarmiento, M. (2014). *Dinámica grupal de la gestión formativa permanente de los docentes de Educación Básica Superior*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

Tapia, V. & Tipula, F. (2017). Desempeño Docente y creencias pedagógicas del profesor

universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas-Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 8(2), 72-80. Acceso: 9/08/2020. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682017000200001&script=sci_abstract

Valles, M., Viramontes, E. & Campos, A. (2015). Retos de la formación permanente de Maestros. *Revista Ra Ximhai*, (11), 201-212. Acceso: 9/08/2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596014.pdf>

Conflicto de interés:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Sheryl IDenys Macías Ibarra: Docente de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Doctorando del Programa de formación en Ciencias de la Educación, especialidad Ciencias Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente. Cuba.

Declaración de responsabilidad autoral:

Sheryl Denys Macías Ibarra: Organizó el artículo, desarrolló la indagación y el procesamiento empírico, así como las conclusiones de la investigación.

María Julia Rodríguez Saif: Orientó a la primera autora durante toda la investigación, colaboró con la búsqueda bibliográfica, realizó la edición y corrección del trabajo y las traducciones al idioma inglés.